

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Karin Gerlach Dietz

**Educação Integral: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo  
2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Karin Gerlach Dietz

**Educação Integral: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca.

São Paulo  
2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

Essa pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da modalidade PROEX/Integral.

*A Werner e Sônia,  
que me proporcionaram uma Educação Integral.*

Se o caminho que eu mostrei conduzir a este estado [de contentamento] parece muito árduo, pode, todavia, encontrar-se. E com certeza que deve ser árduo aquilo que muito raramente se encontra. Como seria possível, com efeito, se a salvação estivesse à mão e pudesse encontrar-se sem grande trabalho, que ela fosse negligenciada por quase todos? Mas tudo o que é precioso é tão difícil quanto raro.

Baruch de Espinosa  
Ética, Livro V, proposição XLII

DIETZ, Karin Gerlach. *Educação Integral: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições*. 322p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

## RESUMO

O presente estudo objetiva aproximar-se das significações constituídas por educadores que atuam em escolas da educação básica e/ou militam em movimentos sociais em relação à Educação Integral. Os objetivos específicos são: identificar se e como a Educação Integral se materializa no cotidiano da escola; analisar como os educadores significam as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Integral; ressignificar o conceito de Educação Integral, considerando as concepções iniciais adotadas pela pesquisadora em articulação com a fala dos educadores entrevistados. Pensa-se que este trabalho é relevante, pois possibilita a discussão sobre o tema Educação Integral e, em função disso, estimula o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem concepções atuais fragmentadas e oriente o educador para a realização de uma práxis integradora (teoria-prática, sujeito-sociedade, cognitivo-afetivo). A perspectiva teórica adotada no estudo é a da psicologia sócio-histórica. As informações foram coletadas mediante entrevista junto a dez educadores, sendo: coordenadoras pedagógicas, diretor, vice-diretora, professoras e militantes de movimentos sociais. O material foi (áudio) gravado, transcrito, sistematizado e analisado de acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2006, 2013), que é de construir núcleos de significação, no intuito de conseguir, paulatinamente, uma maior aproximação das zonas de sentido. Por meio da análise, notou-se que momentos vivenciados por cada educador cercaram as suas falas e subsidiaram as respostas dadas em relação aos questionamentos feitos durante a entrevista. Assim, deve-se considerar o sujeito e sua história a fim de valorizar o aspecto subjetivo que, imbricado ao objetivo, constitui o fenômeno estudado. Enfatiza-se que é preciso, antes de tudo, evitar a dicotomização entre sujeito e sociedade para entender a Educação Integral em sua unidade, em sua contradição, em seu movimento, para que assim políticas públicas educacionais possam ser viabilizadas. Enfatiza-se que a formação inicial não prepara para o debate político, sendo necessária a frequência em outros espaços, coletivos, para que se possa conscientizar de que o problema educacional é também um problema político. Faz-se necessário, diante do exposto, destacar ação imprescindível para realizar a Educação Integral: considerar (e não rejeitar) as desigualdades existentes no país, entendendo que elas são constitutivas do ser e do fenômeno educacional. É preciso, antes de considerar o que é e como realizar a Educação Integral, perguntar-se: em que sociedade vivemos? Quais são as múltiplas determinações que abrangem a minha própria constituição e a constituição da educação? Realizamos uma só educação? Para que e para quem essa educação serve? Só diante do questionamento e de aproximações de respostas a essas perguntas que podemos adentrar naquilo que conceituamos Educação Integral.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Políticas Públicas Educacionais; Movimentos Sociais; Desigualdade Social; Psicologia Sócio-Histórica.

## ABSTRACT

The present study intends to approximate the meanings made by educators who work in basic education schools and/or militate in social movements in relation to Integral Education. The specific objectives are: to identify if and how the Integral Education materializes in the daily life of the school; analyze how educators mean the activities developed in the context of Integral Education; to reimpose the concept of Integral Education, considering the initial conceptions adopted by the researcher in articulation with the interviewed educators. It is thought that this work is relevant, since it makes possible the discussion on the theme of Integral Education and, as a result, stimulates the development of pedagogical practices that overcome current fragmented conceptions and orient the educator to the realization of an integrative praxis (theory-practice, subject-society, cognitive-affective). The theoretical perspective adopted in the study is that of socio-historical psychology. The information was collected through interviews with ten educators, being: pedagogical coordinators, director, deputy director, teachers and activists of social movements. The material was (audio) recorded, transcribed, systematized and analyzed according to the proposal of Aguiar and Ozella's (2006, 2013), proposal, aiming to build several nuclei of meaning, in order to achieve, gradually, more specific areas of meaning. Through the analysis, it was noticed that moments lived by each educator surrounded their lines and subsidized the answers given in relation to the questions made during the interview. Thus, the subject and his / her history must be considered in order to value the subjective aspect that, imbricated to the objective, constitutes the studied phenomenon. It is emphasized that it is necessary, first of all, to avoid the dichotomization between subject and society to understand Integral Education in its unity, in its contradiction, in its movement, so that public educational policies can be made feasible. It is emphasized that initial training does not prepare for political debate, and it is necessary to attend other collective spaces so that the educational problem is also a political problem. It is necessary, in view of the above, to highlight essential action to realize Integral Education: consider (and not reject) inequalities in the country, understanding that they are constitutive of being and educational phenomenon. It is necessary, before considering what is and how to carry out Integral Education, to ask: in what society do we live? What are the multiple determinations that encompass my own constitution and the constitution of education? Do we do just one education? For what and for whom does this education serve? Only with the questioning and approximations of answers to these questions can we enter into what we conceptualize Integral Education.

**Keywords:** Integral Education; Public Educational Policies; Social Movements; Social Inequality; Socio-Historical Psychology.

## SUMÁRIO

Introdução .....	p.11
1 A Educação Integral .....	p.15
1.1 A história da Educação Integral no Brasil .....	p.16
1.1.1 O processo de regulamentação da Educação Integral no Brasil .....	p.23
1.2 Conceitos associados .....	p.31
1.3 O que é Educação Integral? Definições iniciais, mas não concludentes .....	p.34
2 A educação básica no Brasil e proximidades com a Educação Integral.....	p.37
2.1 Documentos que regulamentam a educação básica no Brasil .....	p.37
2.1.1 Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 .....	p.37
2.1.2 Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências .....	p.39
2.1.3 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional .....	p.39
2.1.4 Resolução da Câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica .....	p.40
2.1.5 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências .....	p.41
2.1.6 Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017 .....	p.42
2.2 As etapas da educação básica e seus objetivos .....	p.43
2.3 Avanços, entraves e retrocessos referentes à educação básica .....	p.45
3 As escolas e sua pluralidade: onde a Educação Integral pode acontecer .....	p.48
3.1 As escolas públicas .....	p.48
3.2 As escolas e locais alternativos de formação .....	p.50
3.2.1 Os movimentos sociais .....	p.51

4 Estudos correlatos: a Educação Integral, a jornada ampliada e políticas públicas educacionais .....	p.61
5 A Pesquisa .....	p.69
5.1 Pressupostos teórico-metodológicos .....	p.69
5.1.1 As categorias história, dialética e materialismo e os princípios metodológicos da psicologia sócio-histórica .....	p.70
5.1.2 A unidade de análise: o significado da palavra .....	p.73
5.2 Procedimentos.....	p.75
5.2.1 Sujeitos .....	p.75
5.2.2 Instrumentos .....	p.82
5.2.3 Relato dos procedimentos de coleta de dados .....	p.83
5.2.4 Procedimento de análise: núcleos de significação .....	p.83
6 Análise .....	p.86
6.1 Os Núcleos de Significação .....	p.86
Núcleo 1 - A educação no Brasil: "Eu acho que nós precisamos de mudança na sociedade, mas também mudança na gestão do sistema educacional, do sistema escolar" .....	p.86
Núcleo 2 - O Educador da Educação Integral: "Então, acho que os nossos professores precisam dessa visão que não tem na faculdade, nessa atuação política, de força, de argumento” .....	p.97
Núcleo 3 - A totalidade na perspectiva sócio-histórica: "[...] a gente tem que conhecer essas crianças para além do muro [da escola]. E essas crianças, logicamente, pertencem ao coletivo" .....	p.110
Núcleo 4 - Educação Integral e educação em tempo integral: "A pergunta que tem que se fazer é: a escola em tempo integral é para que?" ....	p.122
Núcleo 5 - A Educação Integral e as desigualdades: "não dá para não atrelar às questões da desigualdade nessa perspectiva de Educação Integral"	p.130
7 Afinal, o que é Educação Integral?.....	p.141

Referências .....	p.149
Apêndices .....	p.160
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	p.161
Apêndice B – Transcrição da entrevista com Laura .....	p.163
Apêndice C – Transcrição da entrevista com Roberta.....	p. 180
Apêndice D – Transcrição da entrevista com Ingrid .....	p.195
Apêndice E – Transcrição da entrevista com Jurema .....	p.205
Apêndice F – Transcrição da entrevista com Miguel e Tereza .....	p.214
Apêndice G – Transcrição da entrevista com Carolina .....	p.233
Apêndice H – Transcrição da entrevista com Denise .....	p.247
Apêndice I – Transcrição da entrevista com Raquel .....	p.259
Apêndice J – Transcrição da entrevista com Isis .....	p.265
Apêndice K – Questionário de identificação pessoal .....	p.278
Apêndice L – Questionário de caracterização da instituição.....	p.280
Apêndice M – Roteiro de entrevista .....	p.282
Apêndice N – Quadro de pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação .....	p.283

Quando se pensa em educação, uma das primeiras características que se pode elencar a seu respeito refere-se a sua amplitude: envolve diversos ambientes, pessoas, procedimentos, objetivos e resultados.

A abrangência da educação não pode ser interpretada, no entanto, como sinônimo de inclusão e integralidade. Abarcar um grande número de atributos não significa envolver todos os sujeitos que dela têm direito de usufruir, da mesma forma que, mesmo extensa, ela não se constitui, necessariamente, como integral. Mas do que trataria esta integralidade?

Na finalidade de responder a esta pergunta, a presente pesquisa foi constituída. Assim, além de buscar apreender como o conceito de Educação Integral se constituiu, teórica e historicamente, foi analisado como ele é entendido e trabalhado pelos atores que fazem parte da escola. Desta forma, o conceito Educação Integral se articulou com o de educação escolar, muito embora se entenda que seu local de incidência não se restringe ao escolar.

Mesmo sendo definido o local em que o conceito de Educação Integral foi estudado, ressalta-se que esta demarcação não limita a apreensão da polissemia do termo. Entende-se que a prática na escola apresenta nuances interessantes que, se apreendidos, possibilitam um panorama mais abrangente da realidade educacional, revelando características comuns e peculiares das atividades desempenhadas nestas instituições. Assim, há também possibilidades de encontrar, por meio da fala dos sujeitos que ali desempenham atividades educacionais, sentidos diferentes para um mesmo conceito. Em função disso, este trabalho, ao pesquisar sobre a Educação Integral, analisou como este conceito é apreendido por educadores que atuam em diferentes tipos de escolas da educação básica: escolas de educação infantil, de ensino fundamental, ensino médio, escola quilombola e indígena. Também foram ouvidos educadores que estão inseridos em movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento Interfóruns da educação infantil do Brasil (Mieb). Assim, buscam-se convergências e contrassensos de interpretações e atuações em diferentes cenários escolares. Como justificativa, entende-se que o termo Educação Integral só pode ser entendido se também forem entendidas as mediações que constituem as instituições onde ela se realiza.

O termo educação básica, conforme pontua Cury (2002), traz a ideia de desenvolvimento sequencial, que respeita e reconhece a importância da educação escolar para os diferentes momentos da vida do educando. Complementa que “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (p.170). Progressivamente, no entanto, a escola de educação básica foi sofrendo um

processo de descaracterização. Freitas (2012) descreve a atual configuração do sistema de ensino brasileiro e elenca três principais atributos a ele associados: responsabilização, meritocracia e privatização, a explicar:

- a responsabilização envolve testes para os educandos, divulgação do desempenho da escola, recompensas e sanções de acordo com os resultados alcançados;

- a meritocracia, que perpassa a responsabilização, e é a base da “proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados [...]. Dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (FREITAS, 2012, p. 383); e

- a privatização, que matizou a divisão entre público e privado e abriu “a possibilidade do público administrado privadamente [...]. [Assim, a escola] continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão” (FREITAS, 2012, p. 386). O autor complementa sua ideia e diz ser “fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (FREITAS, 1992 *apud* FREITAS, 2012, p. 387).

O cenário escolar, entretanto, carrega consigo contradições. Ao mesmo tempo em que revela um panorama elitista e fragmentado, também mostra ações que o visam superar. E, algumas dessas experiências, mesclam educação e movimentos sociais. Mesquita (2010), ao analisar projetos e experiências político pedagógicos de escolas públicas e movimentos sociais, como o da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) aponta que:

[...] os espaços sociais hegemônicos [escolas públicas], que não pertencem a uma lógica imanente ao social, são historicamente constituídos por valores que conformam parcialmente a identidade dos atores políticos neles inseridos. Tal percepção valoriza o investimento político-educativo na *dimensão local*, posto que desnaturaliza identidades historicamente fixadas na modernidade como indivíduo e classe (p. 222, grifo do autor).

Em vista disso, nos movimentos sociais, espaços sociais contra hegemônicos, há maior possibilidade de se trabalhar, por exemplo, a categoria classe, desnaturalizando os valores acumulados historicamente e repassados aos educandos. O autor conclui que os movimentos sociais, “mais férteis para a circulação de valores contra hegemônicos [...] possibilitam aos atores políticos apresentarem demandas coletivas que tencionam os elos da lógica relacional hegemônica entre política, economia e educação” (MESQUITA, 2010, p. 223).

Meurer e David (2012), também no intuito de discutir as divergências existentes entre escola formal e a pedagogia dos movimentos sociais, em específico, do MST, analisam que as experiências pedagógicas dos movimentos sociais são constituídas pela criticidade e envolvimento de todos no processo de aprendizagem, diferentemente da escola formal, que exclui a classe trabalhadora e não problematiza sobre a realidade social.

Tem-se, dessa forma, que alguns movimentos sociais, ligados direta ou indiretamente a instituições educacionais, constituem-se como contra hegemônicos e talvez, aproximem-se mais da concepção aqui adotada de Educação Integral se comparados a outros estabelecimentos de ensino-aprendizagem.

Em função disso, este estudo tem como objetivo geral aproximar-se das significações constituídas por educadores que atuam em escolas da educação básica e/ou militam em movimentos sociais em relação à Educação Integral. Os objetivos específicos são:

- Identificar se e como a Educação Integral se materializa no cotidiano da escola;
- Analisar como os educadores significam as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Integral;
- Ressignificar o conceito de Educação Integral, considerando as concepções iniciais adotadas pela pesquisadora em articulação com a fala dos educadores entrevistados.

Pensa-se que este trabalho é relevante, pois possibilita a discussão sobre o tema Educação Integral e, em função disso, estimula o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem concepções atuais fragmentadas e oriente o educador para a realização de uma práxis integradora (teoria-prática, sujeito-sociedade, cognitivo-afetivo).

Assim, a pesquisa apresenta, no capítulo 1, itens que caracterizam a Educação Integral. Nessa parte do trabalho, primeiramente, a história da Educação Integral no Brasil é analisada. Uma tentativa de definição desse conceito é tecida, associando-o, mas não equiparando, a outros temas, como educação em tempo integral, currículo integrado, territórios educativos, interculturalidade e intersetorialidade. Busca-se também aclarar para o leitor qual concepção inicial de Educação Integral é adotada na pesquisa, para que ao final ela possa ser superada.

O segundo capítulo traz como tema a educação básica e suas três etapas: educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, tendo como respaldo documentos nacionais legais que orientam a sua realização.

O capítulo 3 busca descrever os diversos tipos de escolas encontradas na realidade brasileira. Os educadores, em suas diversas funções e cargos, também são identificados e apresentados. Locais alternativos de formação são mencionados para que, posteriormente, os movimentos sociais sejam caracterizados e relacionados com a educação.

No capítulo 4, uma breve exposição de estudos que se relacionam com a Educação Integral é feita.

O capítulo 5 aborda como se deu o desenvolvimento da pesquisa, isto é, descreve e explica o referencial teórico-metodológico adotado, a psicologia sócio-histórica, e algumas de suas principais categorias, bem como detalha os procedimentos de coleta e análise de informações, para que o leitor tenha a possibilidade de, em face dos objetivos elencados, identificar como foi conduzido o trabalho.

Posteriormente, são apresentados os núcleos de significação dos educadores entrevistados. Por fim, na análise internúcleos, são expostos aspectos que se mostraram relevantes na investigação e que possam contribuir para a conceitualização da Educação Integral.

## 1 A Educação Integral

A intenção de analisar o conceito de Educação Integral no âmbito da educação básica, em meio a uma pluralidade de possibilidades, é o que conduz toda a esta pesquisa. Dessa maneira, será exposto como, na história, tal conceito foi ganhando forma, assim como sua articulação com a educação básica.

Definir o que é Educação Integral significa, primeiramente, perceber que para apreender os significados das palavras é necessário desvelar as complexas relações econômicas, políticas e sociais de determinado local, ou seja, compreender a instabilidade e não universalidade dos termos, uma vez que os vocábulos assumem diferentes formas conforme a conjuntura histórica que as determinam.

Alguns recursos, no entanto, auxiliam a captação de um significado mais estável e compartilhado do termo, por exemplo, quando se recorre ao dicionário. Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1990), a palavra integral é originária do latim, composta pelo termo *integu* e pelo sufixo *alis*. *Integu* significa inteiro, total; e o sufixo *alis* é utilizado em palavras para formar adjetivos que expressem a ideia de relação, pertença ou natureza.

O termo Educação Integral, sendo assim, é entendido como uma educação inteira, total, porém este significado pouco revela a complexa relação que se estabelece no âmbito desta educação. Ao longo da história, no entanto, a educação não precisou, em alguns momentos, ser adjetivada com o termo integral para ter este significado.

Saviani (2007a) aponta que na Grécia a educação era concebida como *paidéia*, uma educação voltada a homens livres e que tem como propósito inserir o sujeito na cultura; em oposição à *duléia*, que remete a uma educação feita por meio do trabalho, fora da escola, que conserva o escravo no seu papel social.

Avançando no tempo, Marx e Engels, em suas obras, não escreveram, especificadamente, sobre o tema educação, mas permitiram que estudiosos do materialismo histórico-dialético desenvolvessem a noção de Educação Integral, desprendida de marcas idealistas e neutras, por meio do termo formação omnilateral, isto é, uma formação que:

[...] pressupõe um sistema educativo que tenha possibilidades concretas de produzir uma *pessoa de pensamentos*, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma *pessoa de sentimentos*, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma *pessoa da práxis*, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e

reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e da opressão (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016, pp. 3-4, grifos dos autores).

Ferreira Jr. e Bittar (2008) sintetizam, no entanto, que o homem omnilateral, que trabalha de modo não alienado e é emancipado politicamente, só se realizará historicamente em uma sociedade sem a propriedade privada dos meios de produção, algo que, na atualidade, se torna pouco provável.

Gramsci (1979), filósofo italiano que sucede temporalmente Marx e Engels, imbuído da concepção materialista histórico-dialética de desenvolvimento, e contrário às concepções de ensino-aprendizagem de Giovanni Gentile, Ministro da Educação da Itália no governo fascista, define a educação como a articulação entre teoria e prática, cultura e política. A formação pretendida por Gramsci, dessa forma, seria profissional e técnica, cultural e científica; não deveria haver fragmentações no ato de educar, uma vez que não se separa o homem que pensa do homem que faz, conforme trecho destacado a seguir:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Finalmente, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve alguma atividade intelectual, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, portanto, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover maneiras de pensar (GRAMSCI, 1979, p.7, grifo do autor).

Posto isto, nota-se que, ao longo da história, várias explicações de educação que se enquadram na concepção de Educação Integral foram desenvolvidas, desde aquela que integra sujeito e sociedade, originária na Grécia antiga, até a que pretende desenvolver o ser humano em sua totalidade, em seus aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais, por meio da articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, política e cultura. Todavia, estudos mencionam que a Educação Integral possui um ponto de partida: tem suas raízes na cultura estadunidense, sendo seu principal proponente John Dewey (1859-1952). O próximo item desse capítulo tratará sobre isso: a história da Educação Integral no Brasil.

### 1.1 A história da Educação Integral no Brasil

No Brasil, instituições que atendiam em tempo integral operavam desde a época dos jesuítas, nos colégios administrados por eles, que funcionavam como internatos. Assim, a história da Educação Integral se intercala com a história da educação ofertada em tempo

integral, todavia, os termos não possuem o mesmo significado. São conceitos diferentes, com alguns pontos de convergência e complementariedade e que, por isso, podem ser confundidos. Na própria história recente brasileira, que envolve legislações e documentos públicos, a jornada ampliada é muito enfatizada, porém vem associada com itens importantes para se efetivar a Educação Integral, como ampliação do território, reestruturação arquitetônica e alterações curriculares.

Giolo (2012) expõe, por exemplo, que mesmo antes do conceito de Educação Integral ser trabalhado no Brasil, a classe dominante já usufruía de escolas de tempo integral: em colégios jesuíticos do período colonial; em colégios, liceus e internatos no período imperial; em colégios dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos na República. Acrescenta ainda que a escola de tempo parcial era voltada para as massas, pois seus alunos precisavam “conjugar tempo escolar com trabalho produtivo” (p. 95). Ainda hoje, relata o autor, os alunos da elite continuam a receber educação em tempo integral, seja em escolas particulares, seja no contraturno, em espaços científicos, culturais ou esportivos, diferentemente do que ocorre com a classe popular.

Isto posto, tem-se que a ampliação da jornada escolar, historicamente, exclui alguns alunos, fragmenta e distingue o ensino, a depender do público e seu poder aquisitivo. Em função disso, tal ação também inviabiliza o acesso de alguns educandos à Educação Integral. Esta realidade, contudo, foi analisada, ao longo do tempo, por educadores e políticos, que tentaram superar o cenário de desigualdade de acesso à educação.

Foi por meio das produções de Dewey que o conceito de Educação Integral começou a ser pensado e implantado no país. Cavaliere (2002) expõe que as experiências educacionais do século XX, que tiveram como base o movimento escolanovista, desenvolvidas em diversos países, como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Itália, Suíça, Bélgica e, inclusive, Brasil “tinham características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de *Educação Integral*” (p. 251, grifo do autor), pois se importavam com: a formação global da criança, a vida social-comunitária da escola, a articulação da educação intelectual com a atividade criadora e a autonomia dos professores e alunos. Este movimento, do ponto de vista político-social, visava a educação para todos e, do ponto de vista do conhecimento científico, abrangia as novas descobertas biológicas e psicológicas que modificaram a visão de criança, educação e educação escolar. A autora ressalta também que o movimento escolanovista abarcou contradições, sendo alvo de algumas críticas e questionamentos, como ser classificado como elitista, mas “não se se pode deixar de enxergá-lo como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma

pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas” (p. 253).

Cavaliere (2002) observa ainda que os ideais produzidos pela Escola Nova, no entanto, não alteraram de fato as características elementares dos sistemas tradicionais de ensino. Expõe que a realidade do sistema capitalista não incorporou uma concepção de educação que exigia maiores investimentos. A pedagogia nova estava muito mais atrelada à pedagogia social, sendo a primeira implantada e desenvolvida, muitas vezes, por socialistas libertários.

Antes da eclosão do movimento escolanovista, no entanto, nas primeiras décadas do século XX, diversas concepções de Educação Integral podiam ser encontradas, em âmbito nacional e/ou internacional, pois representavam diferentes projetos políticos que disputavam o poder, a serviço de orientações ideológicas variadas. Cavaliere (2010) aponta alguns exemplos: a) para os socialistas utópicos, a Educação Integral era uma “bandeira política” (p. 250); b) para a Ação Integralista Brasileira (AIB), “a Educação Integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia com a escola, numa intensiva ação educativa [...]. O movimento tinha como lema *a Educação Integral para o homem integral*” (CAVALIERE, 2010, p. 249, grifo do autor). Mas, ao mesmo tempo, este homem integral “seria moldado para servir aos interesses do *Estado Integral*” (p. 250, grifo do autor). Como esclarece a autora, era mantida uma concepção doutrinária e religiosa de educações escolar e integral, baseada em um processo de formação no qual a verdade já estava estabelecida; c) já para as correntes liberais, a Educação Integral era vista como “meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas” (p. 250).

Como complemento à exposição de Cavaliere (2010), tem-se o ponto de vista de Coelho (2009, p. 88) que também apresenta diferentes perspectivas existentes de Educação Integral: “no Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a Educação Integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas”. A autora aponta que as bases da Educação Integral para o movimento integralista eram o nacionalismo cívico, a disciplina e a espiritualidade. Já para os anarquistas eram a liberdade, a igualdade e a autonomia.

De acordo com Chaves (1999), a concepção liberal de educação foi trazida e difundida no Brasil por Anísio Teixeira com o objetivo de:

[...] buscar soluções para o atraso educacional brasileiro dos anos 30 aos 60 nas premissas liberais do filósofo americano [Dewey]. Anísio, neste caso, acreditaria que o liberalismo emanado da sociedade americana poderia

chegar até o Brasil, penetrar em sua sociedade e, conseqüentemente, fazer com que a nação se tornasse menos provinciana e atrasada. Essa filiação ou escolha se daria, então, em função de uma carência cultural, de uma falta, de um vazio que deveria ser preenchido pelas premissas liberais que, de acordo com o nosso educador, conteriam em si as alternativas possíveis para tirar o Brasil do seu eterno sono colonial. Com essa crença, Anísio se torna um dos divulgadores desse mesmo ideário (p.87).

Uma compreensão de educação que sobrepunha a de preparação ou concerto e mostrava outras associações, como descoberta, crescimento, desenvolvimento e educação como vida, gerou, para Anísio Teixeira e seus parceiros, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo (mesmo com posições distintas em alguns aspectos), a necessidade de ampliação e diversificação do processo educacional.

É importante lembrar, ainda sim, como bem pontua Cavaliere (2010), que Anísio Teixeira não fez uso da expressão Educação Integral em suas obras, embora a concepção abrangente de educação escolar fosse difundida. A autora levanta como hipótese a tentativa do educador em evitar associações com os Integralistas, que utilizavam expressões, como exposto anteriormente, de homem integral e Estado integral.

Sobre a Educação Integral, a publicação de documentos que mencionam o termo, no Brasil, foi iniciada, mais precisamente, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, no qual se defendia o acesso à escola pública, laica e integral. Especificamente sobre a expressão (Educação Integral), ela é mencionada três vezes no documento. Destaca-se aqui um dos trechos do texto, no qual se apresenta como direito do sujeito receber uma educação pública e que abrangia a totalidade de seu ser:

*Mas, do direito de cada indivíduo à sua Educação Integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (AZEVEDO, et al., 1932/2010, p. 43, grifo nosso).*

Antes da publicação do Manifesto, em 1931, Anísio Teixeira tornou-se diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, no governo de Pedro Ernesto, prefeito da cidade do Rio de Janeiro, na época capital da República. Criou, em 1º de fevereiro de 1932, pelo Decreto nº 3.763, 13 Inspeções Especializadas que, ao serem interpretadas e analisadas, mostram uma preocupação com a ampliação das ações escolares, sob a implantação do ensino de artes, educação física, recreação, dentre outras atividades. Também articula as escolas nucleares com parques escolares, expandindo o território educacional. Tais pressupostos também foram,

mais tarde, adotados, nos anos de 1950 e 1960, na Bahia e em Brasília, respectivamente (CAVALIERE, 2010).

Na década de 1950, momento em que ocupava, na Bahia, o cargo de Secretário de Educação e Saúde, Anísio Teixeira propôs e criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (CPECR), como “um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se procura restaurar a escola primária” (TEIXEIRA, 1959, n.p).

Em documento redigido ao governador da época, Teixeira (1959) critica a simplificação dada à escola primária, desejando oferecer às crianças, com sua proposta, um dia letivo completo. Nas palavras do autor:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, n.p).

Coelho (2009) infere que a formação defendida pelo educador constitui um pressuposto conveniente do pensamento liberal, no qual a formação busca o progresso e o desenvolvimento social, sobretudo, o científico e o tecnológico. Ainda sobre o centro educacional por ele desenvolvido, Teixeira (1959) deixa claro como viabilizar a integralidade que propunha:

Tracejei, então, o plano deste Centro que V. Ex.<sup>a</sup> ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro (TEIXEIRA, 1959, n.p).

Nota-se que a proposta de Teixeira estabelece uma escola de tempo integral, ou como melhor descreve Coelho (2009), implanta-se “um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa” (p. 90). Esta jornada em tempo integral, vale ressaltar, se daria em dois períodos

distintos, um de atividades escolares e outro de atividades diversificadas. Nesse aspecto, Coelho (2009) questiona a Educação Integral proposta pelo educador, “em que a formação completa não é vista integralmente” (p. 91).

A concepção desse tipo de organização de sistema escolar, segundo Nunes (2009) também foi alvitrada em Brasília, na época de sua fundação, quando Anísio Teixeira propôs centros educacionais que atendiam em tempo integral como parte do plano diretor de educação do governo federal. A experiência do CPECR e de outros centros construídos em Brasília, no entanto, tiveram alcance regional e não contou com continuidade.

Outro caso de educação que visava uma formação integral de seus educandos e que merece destaque é a implantação, em São Paulo, de unidades de Ensino Vocacional, escolas públicas estaduais, conhecidas como Ginásios Vocacionais. Com sua estrutura curricular, sua prática pedagógica, seus fundamentos teórico-filosóficos e indissociação entre educação-cultura e escola-comunidade, tornaram-se:

[...] instituições educacionais antagônicas às políticas educacionais da época em que se desenvolveram, tendo-se iniciado em 1961, perdurando após o golpe militar de 1964 até o final de 1969 quando, após o recrudescimento do regime vigente, tiveram as seis escolas invadidas por militares, com muitos documentos queimados, outros apreendidos e pais e professores presos (TAMBERLINI, p. 121).

Na história da Educação Integral, outra experiência muito enfatizada nas pesquisas sobre o tema é a ocorrida no estado do Rio de Janeiro, de autoria de Darcy Ribeiro, nos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994).

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), propostos por Darcy Ribeiro, foram implementados, segundo Coelho (2009):

[...] em duas etapas, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem (p. 92).

Sobre a proposta de escola em tempo integral de Darcy Ribeiro, Bomeny (2009) expõe que seu objetivo era “alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores” (p. 109). Para isso, valeu-se de argumentações sociológicas, permitindo à população uma experiência política mais justa, humanizadora e democrática, indo de encontro à violência autoritária imposta pelo golpe de 1964. A autora ainda esclarece

e apresenta um ponto fundamental na proposta do intelectual: “Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho” (p. 115).

Especificadamente sobre o programa desenvolvido por Darcy Ribeiro, Bomeny (2009) revela que, na proposta, um CIEPs contaria com atendimentos que levassem o social para dentro da escola, de forma a atender os educandos em diversas áreas como: “educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar” (p. 114).

No entanto, a experiência dos CIEPs, assim como a do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, não foi duradoura. Segundo Bomeny (2008), os CIEPs “tornaram-se nacionalmente conhecidos e foram adotados em 1990 pelo então presidente Fernando Collor de Mello, com o nome de Centros Integrados de Apoio às Crianças (CIACs)” (p. 96), porém seus ideias e implantações foram deixados de lado nas administrações seguintes do estado do Rio de Janeiro. Cavaliere e Coelho (2003) esclarecem que:

A resistência ao desmonte do programa foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política. Ao final de cada uma das duas gestões, as escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho (p. 152).

As autoras acrescentam que além dos problemas políticos, a população não aderiu à proposta dos CIEPs, por falta de explicação sobre o tempo integral na escola. Muitos relacionavam os educandos frequentadores a infratores e crianças marginalizadas, e a escola de horário integral à internato e reformatório.

Almeida (2017) expõe mais algumas experiências relacionadas à Educação Integral que foram desenvolvidas no Brasil, como: os Centros de Atenção à Criança e ao Adolescente (CAIC) de Seropédica, idealizada pela Universidade Rural do Rio de Janeiro, em 1993, por solicitação dos estudantes que desejavam experimentar “processos de Educação Integral como educadores ainda durante a graduação” (p. 49); os Centros Educacionais Unificados (CEUs), implantados por volta dos anos 2000 na gestão da prefeita Marta Suplicy e que apresentam “como proposta agregar a comunidade do entorno à oferta de atividades” (p. 49); o Programa Bairro-escola Nova Iguaçu, idealizado pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, na gestão de 2005-2010, de Lindberg Farias, do PT, no qual locais como praças, clubes, teatros e ruas eram acionados pela escola para virarem espaços educativos; a Escola

Integrada de Belo Horizonte, implantada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, durante os anos de 2006 à 2010, gestão de Marcio Lacerda, do PSB, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, por meio do aumento da jornada educativa e acréscimo, ao currículo, de atividades pedagógicas ligadas à arte, lazer, esporte e cultura.

Outra experiência que também merece destaque é a que ocorreu no município de Apucarana, Paraná. O Programa Educação Integral, regulamentado por Lei Municipal, desde o ano de 2001, por Valter Aparecido Pegorer, tinha como meta ultrapassar a concepção de educação que abarca a divisão de turnos e ampliação da jornada escolar. O educando é considerado numa perspectiva integral, enfatizando aspectos cognitivos, afetivos, ético-culturais e político-sociais (BRASIL, 2009).

Conforme esclarece Coelho (2009), a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, diversas experiências voltadas para a jornada ampliada aconteceram, inclusive em parcerias com voluntários, instituições privadas, ONGs e clubes.

Leclerc e Moll (2012a) acrescentam que as políticas de Educação Integral, nas primeiras décadas dos anos 2000, foram retomadas:

graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento, foi realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD e sua implementação fez parte do escopo das tarefas da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (p 97-98).

Vê-se, dessa forma, que as políticas de caráter nacional relacionadas à Educação Integral recomeçaram a ser desenvolvidas a partir dos anos 2000. E é sobre elas que o próximo item irá tratar.

### 1.1.1 O processo de regulamentação da Educação Integral no Brasil

O conceito de Educação Integral não é apresentado de maneira clara em todos os documentos que a regulamentam, por isso torna-se passível de diferentes interpretações, uma vez que o termo é associado à noção de desenvolvimento integral, educação em tempo integral, jornada ampliada e assim por diante.

Como bem aponta Menezes (2012), a Constituição de 1988 não faz menção direta à expressão Educação Integral, porém afirma o objetivo geral da educação: o desenvolvimento

pleno da pessoa. Esta descrição conduz a uma associação com a Educação Integral. Assim, fazer uso do termo Educação Integral, considerando a conjuntura delineada pela Constituição, seria redundante, uma vez que toda educação objetiva o desenvolvimento pleno do sujeito. O adjetivo, no entanto, é utilizado no meio acadêmico, político e regulatório e sobre este último que faremos referência a seguir.

O site do Ministério da Educação relaciona, em página específica sobre a Educação Integral<sup>1</sup>, os marcos normativos e legais da Educação Integral e da Educação em Jornada Ampliada até o ano de 2016, sendo eles:

#### LEIS

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
- Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009: Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
- Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

#### PORTARIAS INTERMINISTERIAIS

- Portaria normativa interministerial nº17, de 24 de abril de 2007: Institui o Programa Mais Educação.
- Portaria normativa interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007: Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares.

#### DECRETOS

- Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010: Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

---

<sup>1</sup> Dados retirados na íntegra do site: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/documentos>>. Acesso em 20.jul.2017.

- Decreto nº 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 no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

#### PORTARIAS

- Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016: Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências.
- Portaria conjunta MEC/SEB/SECADI nº 71, de 29 de novembro de 2013: Institui o Comitê Gestor do PDDE Interativo e dá outras providências.
- Portaria do Ministério da Educação nº 798, de 19 de junho de 2012: Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.
- Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009: Institui o Programa ensino médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

#### RESOLUÇÕES DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE

- Resolução /CD/ FNDE, nº 02, 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.
- Resolução /CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013: Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de Educação Integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.
- Resolução /CD/FNDE N° 40, de 16 de outubro de 2013: Altera o Parágrafo 5º do Artigo 4º da Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013 que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de Educação Integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.

- Resolução /CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009: Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.
- Resolução /CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009: Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

#### PORTARIAS DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE

- Portaria FNDE nº 873, de 1º de julho de 2010: Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a educação básica de Qualidade para o exercício de 2011.

#### RESOLUÇÕES CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

- Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio

#### MANUAIS

- Articulação entre o Mais Educação e o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do Brasil sem miséria - manual de orientações e instruções operacionais: Orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação - PME.
- Manual operacional de Educação Integral 2014: Orientações para a participação das escolas públicas do ensino fundamental no Programa Mais Educação. Lista as atividades fomentadas pelo programa, organizadas por Macrocampos.
- Passo a Passo Mais Educação 2011: O Passo a Passo do Programa Mais Educação apresenta um conjunto de orientações para a organização da escola no processo de implementação da Educação Integral, de forma a atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida.

#### DOCUMENTO ORIENTADOR

- Programa ensino médio Inovador - Adesão

Serão apresentados, a seguir, alguns dos itens já elencados e outros mais recentes referentes ao processo de regulamentação da Educação Integral (estando imbuída aí suas diferentes premissas, principalmente a educação em tempo integral).

Começar-se-á a exposição com a LDB, de 1996, que promove a educação em tempo integral no ensino fundamental. Mais especificamente, no art. 34, pauta: “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”. Seu segundo parágrafo esmiúça ainda mais o conceito: “§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Em suas disposições transitórias, a LDB ainda institui, por meio do art. 87, a Década da Educação, a partir do ano de 1996, tendo como meta “a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral”.

Cavaliere (2014) observa que a proposição exposta pela LDB “nasce com uma margem grande para interpretações e omissões. Documentos posteriores a vêm refinando, embora sua condição em termos político-legais não esteja ainda estabilizada” (p. 1208). A autora enfatiza que a LDB menciona o ensino fundamental como única etapa da educação básica que deve passar progressivamente para tempo integral, algo que mudará com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007 (BRASIL, 2007a). Tal fundo distribui de maneira proporcional seus recursos, considerando etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica. Abrange, portanto, creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, dentre outras etapas, sendo que, para a modalidade de tempo integral, está previsto um percentual maior de seus recursos, possibilitando a implantação de escolas de tempo integral em âmbito nacional. Desse modo, como destaca Menezes (2012), o FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) possibilitando melhoras na distribuição dos recursos para a educação em tempo integral.

A concepção de integralidade, no mesmo ano, foi ampliada por meio da Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa Mais Educação, “que teve como signatários os Ministérios da Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social” (LECLERC; MOLL, 2012a, p. 95). O Programa buscou contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de programas e projetos do Governo Federal, realizados no contra turno escolar (BRASIL, 2007b). O Programa foi operacionalizado pela Secretaria de educação básica (SEB), via Programa Dinheiro Direto na

Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As atividades socioeducativas desenvolvidas no Programa eram voltadas:

[...] ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007b).

Dois anos depois, em 2009, o Ministério da Educação publicou orientações para a implantação da Educação Integral de tempo integral, o chamado texto: “Educação integral: texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009). Nele, o leitor encontra um breve resgate histórico da Educação Integral e recebe orientações sobre a relação estabelecida entre Educação Integral, tempo integral e espaço integrado. De maneira concludente, expõe:

As perspectivas de Educação Integral, apresentadas neste texto, reafirmam a ideia de que a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana, que não se esgota no espaço físico da escola, tampouco no tempo diário de quatro horas. Reconhece que os estudantes são sujeitos de vivências que, embora relacionadas às idades de formação específicas e que requerem atenção também específica, dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura do espaço escolar (BRASIL, 2009, p. 49).

Um ano depois da publicação das orientações, foram fixadas, por meio da publicação da Resolução n.7, em 14 de dezembro de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, que se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica publicadas no mesmo ano (Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010). Especificadamente, sobre a educação em escola de tempo integral, tem-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica:

art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da educação básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagógicamente planejados e acompanhados (BRASIL, 2010a).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, o art. 36 orienta:

art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1400 (mil e quatrocentas horas).

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento de tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivência e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola (BRASIL, 2010b).

Um ano depois, em maio de 2011, é publicado o Decreto 7.480, no qual o Ministério da Educação se apresenta com uma nova estrutura organizacional e responsabiliza a Diretoria de Currículos e Educação Integral pela gestão das ações de Educação Integral. Traz, assim, “a agenda da Educação Integral para o bojo das políticas de educação básica do Ministério da Educação, buscando superar, também na estrutura da gestão, as possíveis e indesejadas dicotomias turno/contraturno, currículo/ações complementares” (LECLERC, MOLL, 2012a, p. 98).

Além dos marcos já apontados, Cavaliere (2014) indica que os dois Planos Nacionais de Educação, de 2001-2011 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014) trouxeram diretrizes relacionadas à Escola de Tempo Integral. O Plano de 2014, em especial, aprovado pela Lei n. 13.005, traz como uma das metas, composta por 9 itens, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Cavaliere (2014) revela que com os dois planos, de 2001 e 2014:

consolidou-se a concepção de Escola de tempo integral que se estrutura por meio de atividades complementares ao turno regular, que podem ser oferecidas por outras instâncias que não a escola – em tese sob a coordenação desta – dentro ou fora das suas dependências e por agentes voluntários, para além dos professores [...] (p. 1210).

Mais um item referente à regulamentação da educação em tempo integral foi instituído pela Portaria n.1.144, de 2016, e implantado em 2017: o Programa Novo Mais Educação, que substituiu o programa anterior (Programa Mais Educação) e adicionou o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática no contra turno escolar (BRASIL, 2016). Segundo seu documento orientador:

O Programa Novo Mais Educação visa a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2016, p. 3).

Por meio da análise das políticas públicas instituídas pelos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação, diferenças de prioridades de cada gestão são percebidas. Em um programa prioriza-se o aprofundamento e ampliação cultural. Em outro, o reforço escolar. Ambos, no entanto, enquadram-se, ao menos sob seus respectivos pontos de vista, na concepção de educação em tempo integral, por fazerem uso de uma jornada escolar ampliada.

O marco mais atual que engloba o conceito de Educação Integral, de 2017, refere-se à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) documento de caráter normativo, aplicado à educação escolar, “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2017, p.7). Como um dos fundamentos pedagógicos apresentados, tem-se o compromisso com a Educação Integral.

Cavaliere (2014) sintetiza o percurso legal da Educação (em tempo) Integral e elenca as premissas a ela atrelada: “*atividades complementares, contraturno, aluno sob a*

*responsabilidade da escola* (mas não necessariamente na escola) e, como corolário o conceito de *Educação Integral* [...]” (p. 1211, grifo do autor).

No avançar do texto, será discutido com maior rigor os conceitos fundamentais atrelados à Educação Integral.

## 1.2 Conceitos associados

O termo Educação Integral, para ser analisado, precisa ser comparado a outros conceitos, como tempo integral, currículo integrado, territórios educativos, interculturalidade e intersetorialidade. Pode, inclusive, ter sua prática associada à diversas instituições e locais, sendo uma delas a escola. Conforme esclarecem Gabriel e Cavaliere (2012):

Em geral, Educação Integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos [...]. Como definição genérica, tanto relacionada aos que educam como aos que são educados, a Educação Integral indica a pretensão de abarcar diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, o termo aparece associado ao conceito de “homem integral”. Quando referida à educação escolar, a Educação Integral apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo (p. 280).

As autoras ressaltam que quando o termo Educação Integral está associado à escola, seu significado se torna menos auto evidente e mais polissêmico, uma vez que o papel da escola, seus limites e possibilidades precisam também ser (re)definidos para que a Educação Integral, de fato, possa ser implementada. Assim, não só o Integral da Educação precisa ser demarcado quando se estuda este conceito, mas a própria Educação e a instituição que a oferece devem ser ressignificadas.

Gabriel e Cavaliere (2012) também expõem que das experiências publicadas sobre Educação Integral, dois formatos de implementação podem ser destacados: “um mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares, em seus espaços, tempos e atividades; e outro que se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela” (p. 281). O primeiro formato Cavaliere (2009) denomina escola de tempo integral, já o segundo modelo recebe o nome aluno de tempo integral, uma vez que “a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola [...]” (p. 53).

Em ambos os casos, no entanto, é preciso superar o mero acréscimo de horas e atividades à grade curricular. Para Leclerc e Moll (2012a, p. 108), “tais horizontes ampliados

colocam-se na relação direta com o enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que continua a atravessar os sistemas de ensino, distribuindo de forma desigual, e em condições desiguais, saberes e oportunidades”.

Em relação à ampliação da jornada e associação da ideia de Educação Integral com tempo integral, esclarece-se que a possibilidade de o educando dispor de mais tempo na escola pode ser benéfica, uma vez que o processo de formação do sujeito demanda tempo. No entanto, nem toda interpretação que se faz sobre a ampliação da jornada é positiva. Cavaliere (2009) resume as duas concepções encontradas na literatura e nos projetos implantados:

Na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Por isso é preciso analisar cada experiência em sua dimensão concreta, para que se possam emitir juízos parciais e, quando possível, generalizáveis. (p. 51)

Outro aspecto importante destacado por Moll e Leclerc (2013) relaciona-se ao pensar no tempo integral não só para os educandos, mas abranger, além disso, a jornada dos educadores:

[...] para qualificar as condições de trabalho na escola: com horas-atividades para preparação e avaliação do trabalho didático, estratégias de comunicação com as famílias dos estudantes e a comunidade, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional [...] (p.294).

Além do mero acréscimo de atividades na grade horária do aluno e da necessária superação da associação atual entre tempo integral e Educação Integral, é preciso formular, sobretudo, na escola e pela escola, um currículo integrado, isto é, possibilitar uma organização do currículo que enfatize a integração dos conhecimentos, vendo-os de forma abrangente e não fragmentada. Gabriel e Cavaliere (2012), sobre o assunto, escrevem que a expressão currículo integrado não aparece nos documentos que legitimam os programas nacionais implantados no país que objetivam a Educação Integral, mesmo havendo a intenção de integrar diferentes saberes. Expõem que uma possibilidade de integração curricular expressa nos documentos oficiais do Programa Mais Educação, por exemplo, se dá com a utilização do símbolo da mandala. Colocam ainda que um dos pontos discutidos na proposta currículo-mandala “consiste na afirmação da experiência educacional como um processo que ocorre dentro e fora da escola” (p. 289), uma vez que se estabelece, em nossa realidade, um distanciamento entre escola e comunidade, dois dos principais territórios sociais que constituem a educação escolar integral.

No mesmo sentido, Moll e Leclerc (2013) propõem também a superação no currículo escolar padrão, integrando a instituição de ensino com outros territórios educativos:

Estabelecer uma política de Educação Integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de *território educativo* e de *cidade educadora*, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo (MOLL; LECLERC, 2013, p. 299, grifo do autor).

Assim, um dos pilares constitutivos da integração a ser alçada está na comunidade. No entanto, esta comunidade não pode ser vista idealmente, como Gabriel e Cavaliere (2012) expõem quando analisam o trecho do documento publicado em 2009 pelo Ministério da Educação, ‘Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral’. Em tal documento, a comunidade é descrita com pouca precisão e de maneira ideal: “A marca da comunidade é o bem comum, seus membros estão sempre em uma relação de igualdade entre si, sem mediações. Possuem igualmente o sentido de unidade e destino comum” (BRASIL, 2009, p. 37 *apud* GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 290).

As autoras esclarecem que ao entrelaçar escola e comunidade, também se articulam na trama diversos saberes e culturas, havendo, em função disso, e muitas vezes de maneira negativa, uma associação entre integração e interculturalidade, isto é, muitas vezes unifica-se a cultura da escola e da comunidade, sem se romper com a tradição monocultural de escola:

Desse modo, o Currículo-Mandala, embora se estruture em torno de uma demanda de democratização dos saberes, tende a reforçar a manutenção das relações sociais hierárquicas, na medida em que não enfrenta radicalmente as implicações, para as práticas pedagógicas e para a organização curricular, do reconhecimento da hierarquização entre os diferentes saberes (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 291)

Para as autoras, tem de haver por parte da escola uma “abertura para o “mundo de fora”” (p. 290), possibilitando a ressignificação da própria organização curricular, sem impor apenas a sua ‘cultura’ à comunidade.

Leclerc e Moll (2012b) argumentam ainda que a qualidade da educação, revelada por meio da Educação Integral, deve considerar a intersectorialidade entre Educação, Cultura, Esporte, Assistência Social e outros campos [por exemplo, Saúde], pois só assim se conseguiria “estabelecer o conceito de integralidade da formação humana” (p. 44).

À vista disso, discorrer sobre Educação Integral equivale a sobrepular modos automatizados e enrijecidos de agir nesta área. Não se pode, meramente, ampliar a jornada

escolar, expandir o espaço de atuação e realizar atividades complementares. É preciso, antes de tudo, enfrentar a pergunta: o que é Educação Integral?

### 1.3 O que é Educação Integral? Definições iniciais, mas não concludentes

A escola, na concepção da Educação Integral, cumpre um papel, conforme pontua Cavaliere (2002), sócio integrador, o que envolve a escolha de concepções e decisões políticas. Assim, no processo ensino-aprendizagem, “tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral” (p. 250). Por isso, torna-se importante responder à pergunta: afinal, qual é a concepção de Educação Integral adotada? É por meio da resposta a esta pergunta que se pode definir estratégias, ações e metas para o processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma direção, Coelho (2009) deixa em evidência, no trecho destacado, a necessidade de resposta a tal pergunta:

[...] ao refletirmos sobre Educação Integral, não é possível simplesmente realizar um transplante de ideias, pertençam elas ao universo anarquista, integralista, ou partam de educador renomado, como Anísio Teixeira. Antes de tudo, é preciso conhecer tais proposições, refletir sobre as visões sociais que engendram e, como dizia Oswald de Andrade, "em uma atitude antropofágica", construir concepções próprias de Educação Integral para as instituições públicas de ensino com essas características, alicerçadas na sociedade em que se inserem e no horizonte de continuidades ou descontinuidades que se pretende construir (COELHO, 2009, p. 90)

Para responder esta pergunta (o que é Educação Integral), mas não no intuito de esgotar o tema, uma síntese do que já foi escrito nos itens anteriores será feita no avançar do texto, juntamente com a incorporação de novas ideias sobre o assunto.

Atualmente, no Brasil, a Educação Integral, ainda em busca de efetivação em âmbito nacional, associa-se à esfera das políticas educacionais. Leclerc e Moll (2012b) esclarecem que o conceito de Educação Integral carrega consigo o reconhecimento da responsabilidade do Estado na efetivação de uma educação pública e de qualidade, na busca por responder aos problemas atuais de desigualdade de distribuição de saberes e oportunidades.

Diante desse cenário, que envolve a escola, o educando e o Estado, destaca-se a concepção de Moll e Leclerc (2013) e da articulação necessária que estabelece entre Educação

Integral e política pública. As autoras sugerem, ainda, a superação de imagens fixas no padrão urbano, industrial, letrado, branco e masculino para efetivação dessas políticas.

Dessa forma, as autoras igualam promoção de qualidade da educação à Educação Integral, isto é, estabelecem que a integralidade não se constitui por “oferecer mais do mesmo”, mas conceber a integralidade da formação humana, de maneira a:

[...] propor outras lógicas de agrupamento dos conhecimentos para além das disciplinas, outras formas de articulação entre diferentes saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação profissional, novas materialidades que coloquem as experiências corporais, ambientais, artísticas e culturais entre os conteúdos preciosos do currículo (LECLERC; MOLL, 2012b, p. 27).

Sob este entendimento, a definição de Educação Integral transpõe as perspectivas de tempo e espaço ampliados, assim como (re)estabelece relações referentes à cultura e educação, formação e experiência, Estado e sociedade, vida e escola. As expressões tempo integral, jornada ampliada e território educativo, por exemplo, só podem estar associadas à Educação Integral quando o tempo e as relações estabelecidas nos espaços educativos são ressignificados e utilizados de modo a possibilitar o desenvolvimento integral do sujeito e de todos os sujeitos, respeitando suas individualidades e diferenças.

De modo correspondente, Cavaliere (2014) expõe que a solução organizacional e política referente à ampliação da jornada escolar não cria, necessariamente, “condições para o desenvolvimento da chamada “Educação Integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados [...]” (p. 1212), caso o programa que institua a Educação Integral não se vincule ao projeto político pedagógico da escola e à comunidade.

Constata-se, à vista disso, que a Educação Integral, por meio, inclusive, da viabilização de condições de trabalho para os educadores, vislumbra a formação integral do sujeito e a não dicotomização sujeito-sociedade, possibilitando acesso e permanência de todos a uma educação que não é fragmentada e nem fragmenta quem dela usufrui.

Dessa forma, define-se a Educação Integral como aquela que concebe o sujeito em sua totalidade, abrange a relação físico-intelecto-emocional e também a relação indivíduo-sociedade. Esta educação visa o desenvolvimento do educando, de suas potencialidades e expansão de sua consciência e, principalmente, revela as contradições que o sujeito carrega consigo, bem como as de seu grupo, comunidade e sociedade em geral, quer dizer, abarca o movimento da história (individual-social), sua dialeticidade e unidades de contrários. Utiliza-se, para isto, diversas linguagens, situações e ambientes, pois visa uma formação que integre

todos. Em função disso, ultrapassa a educação escolar tradicional, isto é, utiliza-se de outros locais e atores sociais para ser realizada, configurando-se como uma ação intersetorial.

## 2 A educação básica no Brasil e proximidades com a Educação Integral

Ao longo deste capítulo serão apresentados aspectos que caracterizam a educação básica no Brasil. Inicialmente, serão expostos os documentos que orientam a sua realização, detalhando, na esfera legal, suas particularidades. Além disso, os objetivos de cada etapa da educação básica serão retratados, conforme exposto em alguns documentos legais, uma vez que ela é composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em um terceiro momento, dados que identificam suas características serão exibidos, para que avanços, entraves e retrocessos que o país obteve nessa área possam ser analisados e, assim, possibilitem pensar em uma educação que se aproxime da integralidade.

### 2.1 Documentos que regulamentam a educação básica no Brasil

A educação básica citada é regulamentada em alguns documentos nacionais. Por meio deles, é possível delinear suas características. Aqui, serão apresentados os seguintes documentos, com as devidas atualizações, ocorridas ao longo do tempo: a) a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; b) a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências; c) a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; d) a Resolução da Câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica; e) a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências e; f) a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017.

#### 2.1.1 Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988

A elaboração da Constituição, promulgada em 05 de outubro de 1988, marcou a transição de um regime autoritário para um governo democrático. Ao longo da sua curta história, a redação da Constituição, ainda sim, sofreu alterações por meio de Emendas Constitucionais, que foram redigidas no intuito de regulamentar, validar e atualizar estratégias traçadas pelo governo federal em relação a várias áreas, inclusive a educacional.

A educação é citada na Constituição como um direito social (art. 6º), estando a cargo da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal proporcionar, segundo art. 23, “os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”.

Fica sob responsabilidade da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 22).

Em seção específica sobre o tema educação, tem-se que esta área deve, conforme art. 205, ser incentivada e promovida, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Cabe ao Estado, de acordo com o art. 208, garantir a educação básica, obrigatória e gratuita, àqueles com idade entre quatro e 17 anos e assegurar acesso a “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

A Constituição estabelece também, por meio do art. 211, que a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal devem organizar colaborativamente seus sistemas de ensino, porém a forma como devem proceder para isto ainda não foi regulamentada. Explicita-se apenas que cabe ao Município atuar, prioritariamente, na educação infantil e no ensino fundamental; ao Estado e ao Distrito Federal, no ensino fundamental e médio; e à União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições públicas federais e exercer:

[...] em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Importante ainda destacar os atos das disposições constitucionais transitórias que, especificadamente em um de seus artigos (art. 60), instituiu, em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – e garante uma distribuição de renda “entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes [...]”. Em 1996, fundo semelhante foi instituído, mas recebia o nome de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério e recebia, no mínimo, quinze por cento dos impostos sobre “transmissão causa mortis e doação, de quaisquer bens ou direitos”; “operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação”; e “propriedade de veículos automotores”. A partir da disposição constitucional transitória de 2006, os quinze por cento passaram a ser, no mínimo, vinte por cento.

A Constituição Federal possibilita, desta forma, que se tracem os aspectos fundamentais da educação básica: ela é um direito social e um dever do Estado, estando a cargo de suas diferentes esferas (dos Municípios, dos Estados, do Distrito Federal e da União)

a organização para a sua efetivação. Aclara-se também o objetivo que o Estado delimita para a educação: o desenvolvimento integral do sujeito, sua formação cidadã e preparo para o trabalho.

2.1.2 Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresenta normas vinculadas aos tratamentos legal e social que devem ser oferecidos às crianças e adolescentes, visando sua proteção integral.

Em seu capítulo IV, é exposto o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, sendo asseguradas às crianças e aos adolescentes igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Tal norma se aplica ao atendimento em creche, pré-escola, ao ensino fundamental e também ao ensino médio. De tal modo, o ECA reforça o dever do Estado e especifica o da sociedade em oferecer acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola.

2.1.3 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece os princípios da educação, regulariza o sistema educacional brasileiro, tanto o público quanto o privado, e expõe os deveres do Estado em relação ao ensino público. Esta lei, de 1996, foi a segunda a regulamentar a educação nacional. A primeira LDB foi promulgada em 1961.

A redação da LDB, aprovada em 1996, sofreu algumas alterações ao longo dos anos, assim como a Constituição Federal. Sua última atualização, em 2017, por exemplo, consistiu em modificar significativamente a forma e o conteúdo do ensino médio.

A LDB, de maneira geral, reafirma o direito do cidadão, já garantido pela Constituição Federal e pelo ECA, à educação, sendo dever da família e do Estado garanti-la. Esclarece, em seu primeiro artigo, a abrangência da atividade educacional, revelando onde esta acontece: “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”.

Especificadamente sobre a educação escolar, explana o vínculo que esta precisa ter em relação ao mundo do trabalho e à prática social.

Muito semelhante ao objetivo traçado na Constituição Federal, a LDB delinea como finalidade da educação escolar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º).

A lei também organiza a educação brasileira em dois níveis: a educação básica e o Ensino Superior. A educação básica, conforme art. 21, é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, de acordo com a Emenda Constitucional n. 59, de 2009, é obrigatória dos quatro aos 17 anos de idade. Assim, pela Constituição e de acordo com a redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013, exposta no art. 4º da LDB, é obrigatória a frequência das crianças e adolescentes na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, cabendo aos responsáveis pelas crianças e gestores educacionais o seu cumprimento.

Assim como estabelecido na Constituição, na LDB também é determinada que a organização da educação nacional cabe, aos Municípios, Estados, Distrito Federal e União, tendo cada um uma função na organização e execução das políticas e planos de ensino.

O Capítulo II, do Título V da LDB, que descreve os níveis e as modalidades de educação e ensino, são expostas as disposições gerais da educação básica, bem como de suas diversas etapas. No art. 22, é exposta a finalidade da educação básica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No item 1.2 desse capítulo serão expostos os objetivos de cada nível da educação básica dispostos na LDB.

A LDB, no art. 9, assim como a Constituição, no art. 22, afirmam que fica sob incumbência da União estabelecer competências e diretrizes para a educação básica. A seguir serão apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica.

2.1.4 Resolução da Câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais para educação básica (DCNs) foram definidas pela Resolução da Câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação e buscou garantir o ensino de conteúdos básicos a todos os alunos, tornando o acesso à aprendizagem mais equânime. Baseia-se, conforme seu art. 1º, e em concordância com a Constituição

Federal e a LDB, “no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo [...]”.

Em seu art. 6º, orienta que, na educação básica, é necessário considerar a inseparabilidade da dimensão do educar e cuidar e, como complemento, em seu art. 9, apresenta que estas ações devem ter como foco o estudante e a aprendizagem, para que a escola possa ser classificada como escola de qualidade social. E é nessa escola, de qualidade e que oferece a educação básica, que o educando deve recriar e ressignificar a cultura que lhe foi transmitida.

As DCNs também expõem normas, em seu art. 14, que orientam uma formação básica comum, fazendo parte dela: a Língua Portuguesa; a Matemática; a Educação Física; o Ensino Religioso; “o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena”; e a “Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música”.

As diretrizes expõem também vários temas que dizem respeito à organização e efetivação da educação básica, inclusive sobre cada etapa que a compõe. Sobre elas, será feita uma descrição mais detalhada no item 1.2 desse capítulo.

#### 2.1.5 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências

Na história da educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) sofreu algumas alterações em relação a sua estrutura. Na LDB de 1996, era apenas uma disposição transitória. A partir de 2009, com a Emenda Constitucional n. 59, passou-se a exigir a realização de um PNE, de duração decenal:

[...] com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988).

O PNE mais recente foi lançado em 2014, tendo validade até o ano de 2024. Este PNE foi o segundo, na história, aprovado por lei. Em consonância com a Constituição Federal, a LDB e as DCNs, o PNE dispõe que os Municípios, os Estados, a União e o Distrito Federal atuarão em regime de colaboração, para que as metas traçadas possam ser alcançadas. São

destacadas, a seguir, as metas instituídas pela lei do PNE referentes à educação básica e suas três etapas:

Educação infantil: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p.33).

Ensino fundamental: “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (p.33).

Ensino médio: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (p.33).

As metas traçadas no PNE são combinadas com a exposição de estratégias para atingi-las, mas sem uma ordem específica de realização. As instâncias que acompanham a execução e o cumprimento de suas metas são: o Ministério da Educação; a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação. Algumas das metas, com validade em 2016, como as expostas anteriormente, não foram atingidas.

Outra exigência do PNE refere-se à instituição da Base Nacional Comum Curricular, algo também exposto na Constituição Federal e na LDB. O item a seguir aclarará o que define a Base.

#### 2.1.6 Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve quatro versões e, durante seu processo de construção, foi criticada por vários setores da sociedade, como associações, organizações e sindicatos docentes e, também, por institutos e grandes fundações empresariais e sociais que se encontram no outro extremo do sistema.

Em seu texto final, define as competências e aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos matriculados na educação básica. Será implantada a partir de 2019, sendo válida em todo o país.

Quando for implantada, 60% do conteúdo curricular deverá se basear na BNCC. O restante será definido por cada rede de escola.

O documento apresenta o conceito de competências, a serem dominadas pelos alunos no curso de cada ano escolar. São dez as competências elencadas, sendo algumas delas: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social e cultural para entender e explicar a realidade; desenvolver o senso estético para valorizar e participar de diversas manifestações artísticas e culturais; valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais; utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

Apresenta, detalha e normatiza um conjunto de informações básicas a serem ensinadas na educação infantil e no ensino fundamental. Traz, como propósito, a formação humana integral e “a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 07) e afirma que tem, como compromisso, a Educação Integral.

Sobre a Educação Integral, explica:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de Educação Integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, pp. 14-15).

Compreende que o desenvolvimento humano não é linear e, dessa forma, rompe com uma visão reducionista que privilegia a dimensão cognitiva ou afetiva, assumindo uma visão íntegra e singular do sujeito.

## 2.2 As etapas da educação básica e seus objetivos

A educação básica, conforme citado nos documentos oficiais nacionais, é dividida em três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada um dos documentos expõe objetivos específicos para cada etapa da educação. A seguir, será apresentado um quadro que busca sintetizar tais dados, conforme aquilo que é apresentado na LDB, DCN e BNCC.

Quadro 1 – Objetivos gerais da educação básica e suas etapas distribuídos de acordo com os documentos nacionais que a regulamentam.

Documentos oficiais nacionais	Objetivos gerais da educação básica e suas etapas				
	educação infantil		ensino fundamental		ensino médio
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
LDB, de 1996	Desenvolver integralmente a criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.		Formar o cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.		Sua finalidade compreende: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
DCN, de 2010	Desenvolver integralmente a criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.		Os objetivos definidos para a educação infantil prolongam-se durante os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante: I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos; III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em		Seus princípios e finalidades preveem: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

		que se assenta a vida social.		
BNCC, de 2017	Ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar.	Articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil. Sistematizar essas experiências e desenvolver novas formas de relação com o mundo, novas formas de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. A ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização.	Retomar e ressignificar as aprendizagens do ensino fundamental – Anos Iniciais, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes; fortalecer a autonomia dos educandos, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.	Documento oficial ainda não aprovado
	Formar integralmente e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.			

Fonte: LDB, DCN, BNCC

### 2.3 Avanços, entraves e retrocessos referentes à educação básica

O estudo da educação, de sua constituição e de suas etapas, necessita de uma apreciação mais ampla se se pretende analisar para além da aparência. Cury (2002) aponta que analisar a educação básica, no Brasil, “não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais” (p.169).

Dessa forma, apresentar dados que caracterizam a educação básica, não possibilita, necessariamente, revelar suas propriedades, se apreendidos como exteriores à conjuntura que os determinam. No entanto, se bem circunstanciados, podem trazer à tona informações imprescindíveis para entender o fenômeno educacional.

Mancebo (2017) faz uma síntese da conjuntura por qual passou o Brasil entre os anos de 2016 e 2017:

O Brasil vive uma complexa conjuntura econômica e política. Do ponto de vista econômico, tem-se uma crise capitalista mundial, ou uma crise orgânica e geral do capitalismo, cujo marco foi em 2008. Os impactos de tal

crise manifestam-se de forma diferenciada em termos geográficos e temporais; no entanto, é inegável que, no último período, houve um impacto com força na América Latina e no Brasil, em movimentos estruturais que abalaram as bases sociais da própria reprodução política. No plano político, o destaque fica com o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, deixando o país nas mãos de um governo ilegítimo, que tem à frente o vice-presidente Michel Temer (p. 876).

A autora traz detalhes dos governos brasileiros e aponta que nos anos em que Luíz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff presidiram o Brasil houve uma ampliação das políticas sociais compensatórias, levando melhoras a setores sociais mais empobrecidos, mas fazendo a classe burguesa ficar descontente com essa realidade. Posteriormente, “em finais de 2014, um golpe parlamentar-judicial-midiático começou a ser urdido: o *impeachment* da presidenta, ocorrido em 31 de agosto de 2016” (MANCEBO, 2017, p.878).

E foi nesta conjuntura, de transição e crise político-econômica, social e ideológica que os dados do Censo Escolar<sup>2</sup> foram coletados e produzidos.

De acordo com o Censo Escolar de 2016 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017), divulgado em fevereiro de 2017, os dados sobre a educação infantil apontam que na faixa etária adequada à creche, o atendimento escolar é de apenas 25,6%, indicando a necessidade de ampliação da oferta; no entanto, se nota o crescimento de 56,6% de matrículas entre os anos de 2011 a 2016, havendo, no Brasil, atualmente, 64,5 mil creches. Se comparado os números do Censo ao proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), há a necessidade de ampliação dos atuais 3,2 milhões de matrículas para 6 milhões. No que diz respeito à faixa etária adequada à pré-escola, o atendimento escolar é de 84,3%, mesmo sendo obrigatória a sua universalização.

Em relação ao ensino fundamental, o Censo Escolar de 2016 aponta que há quase duas escolas de anos iniciais para cada escola de anos finais. 41,2% dos estabelecimentos que oferecem anos iniciais têm até 50 alunos e apenas 3,7% têm mais de 500. A rede municipal tem uma participação de 68% no total de matrículas dos anos iniciais e concentra 82,9% dos alunos da rede pública. A rede estadual tem uma participação de 43,1% no total de matrículas dos anos finais, já os municípios 41,9%.

No ensino fundamental, mostram os dados, há diferenças expressivas entre as taxas de aprovação por série. Apesar de superiores nos anos iniciais (97,7% no primeiro ano e 96,8%

---

<sup>2</sup> O Censo Escolar, pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, divulga dados que possibilitam o Ministério da Educação monitorar, avaliar e formular políticas e definir programas educacionais. Apresenta, por exemplo, dados referentes à quantidade de matrícula, docentes, estabelecimentos de ensino e turmas, para as diferentes etapas da educação básica.

no segundo ano), no terceiro ano ela cai para 88,5%, ano aliás correspondente ao final do ciclo de alfabetização. No item distorção série-idade, apenas 3,4% dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental não estão na idade adequada para a série. No quinto ano, no entanto, há uma considerável elevação da distorção idade série (20,5%), mostrando uma trajetória irregular dos alunos.

Sobre o ensino médio, o Censo Escolar de 2016 evidencia que 77,7% dos alunos estudam no turno diurno e 95,6% frequentam escolas urbanas. A rede estadual tem uma participação de 84,8% no total de matrículas e concentra 96,9% dos alunos da rede pública.

O Censo indica ainda que apesar dos alunos da rede pública e privada apresentarem um risco similar de insucesso (soma de reprovação e abandono) no primeiro ano do ensino fundamental, nas séries subsequentes, na rede pública, o risco de insucesso dos alunos é consideravelmente superior. No primeiro ano do ensino fundamental, na rede pública, a taxa é de 2,3% e na rede privada 2,2%. Quando se compara as taxas da primeira série do ensino médio (onde se localiza a maior dispersão) tem-se, para a rede pública, a taxa de 27,5% e para a rede privada 9%.

Especificadamente sobre os alunos em tempo integral (com carga horária superior ou igual a sete horas), os dados revelam que as matrículas em tempo integral do ensino fundamental caíram, em 2016, 46%. Comparando os dados de 2015 e 2016, o percentual de alunos era de 16,7% e passou a ser de 9,1%. A este respeito, o Plano Nacional de Educação (PNE) coloca como desafio atingir 50% dos alunos de toda educação básica, algo ainda longe de ser alcançado. Apesar da redução no índice, as matrículas em tempo integral do ensino médio subiram. De 5,9% em 2015, passou para 6,4% em 2016.

### 3 As escolas e sua pluralidade: onde a Educação Integral pode acontecer

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) as instituições de ensino podem ser classificadas de acordo com:

- as categorias administrativas (art. 19), sendo públicas ou privadas;
- os níveis escolares (art. 21), abrangendo a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e o ensino superior.

Neste trabalho, o foco será dado às instituições de ensino públicas e que oferecem a educação básica, esta última explicada em capítulo anterior.

#### 3.1 As escolas públicas

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) esclarecem que a característica principal da escola pública é seu caráter democrático, uma vez que é direito de todos e dever do Estado. Para atender a esta demanda e poder oferecer a todos acesso ao conhecimento, a educação pública apresenta diferentes tipos de escola e instituições de ensino, sendo destacados alguns:

##### - Centro de Educação Infantil:

Na cidade de São Paulo, os Centros de Educação Infantil (CEIs) são tipos de unidades públicas destinadas a crianças com zero a três anos e onze meses de idade. Tal segmento não está faz parte Educação Básica, que tem por obrigatoriedade atender crianças a partir dos quatro anos. Segundo descrição encontrada no site da prefeitura do município<sup>3</sup>:

Estas unidades educacionais são espaços coletivos privilegiados de vivência da infância. Elas contribuem para a construção da identidade social e cultural das crianças, fortalecendo o trabalho integrado do cuidar e do educar, numa ação complementar à da família e da comunidade. O trabalho educacional proporciona segurança, alimentação, cultura, saúde e lazer, com vistas à adequada inserção na sociedade, prevenção de doenças e conflitos familiares, promoção da saúde e proteção à infância. Os Centros de Educação Infantil (CEIs) atendem preferencialmente crianças de Berçário I, Berçário II, Minigrupo I e Minigrupo II. Em algumas unidades, há também os grupos de Infantil I e II.

Bógus, Nogueira-Martins, Moraes e Taddei (2007) esclarecem que a houve uma passagem, na história da educação municipal, da responsabilidade sobre as creches: antes vinculada à Secretaria da Assistência Geral, atualmente está sob tutela da Secretaria da

---

<sup>3</sup> Disponível em: < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Unidades-Educacionais-1>>. Acesso em: 26 de novembro de 2017.

Educação e, assim, “foi reconhecida como Educação Infantil e sua denominação passou a ser Centro de Educação Infantil (CEI)” (p. 512).

- Escola indígena:

“A escola pode ser considerada como uma instituição ocidental, alheia à cultura e tradição dos povos indígenas” (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010). Em função disso, os autores esclarecem que a educação escolar indígena se refere aos processos de produção e transmissão de conhecimentos indígenas e não indígenas por meio da escola, uma instituição caracterizada como típica dos povos colonizadores.

No Brasil, a LDB regulamenta

A LDB (BRASIL, 1996) regulamenta, em seu art. 78, fomento à cultura indígena:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Cohn (2005) enfatiza que mesmo diante do reconhecimento jurídico e estatal da escola indígena, “esse modelo tem sido implantado desigualmente no território nacional. Os Xikrin, [por exemplo], povo indígena de língua Jê que habita o sudoeste do Pará, vivenciaram diversos modelos de educação escolar, dos quais poucos se aproximam eficazmente deste contemporâneo e constitucional” (p. 485).

- Escola quilombola:

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a):

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

- Escola localizada em área de assentamento:

Vendramini (2011a) expõe que os assentamentos são espaços conquistados, mas que, contraditoriamente, são também território de conflitos internos e externos, uma vez que “o limite da luta não está na conquista da terra, mas na possibilidade de viver e produzir a existência” (p. 2). A autora ainda coloca que neste território de disputa a educação se encontra e a escola aparece “como uma necessidade de famílias assentadas com crianças pequenas [e de jovens] que não podem ficar fora da escola” (p. 3). Complementa:

Além de uma necessidade, a escola deve ser diferente. Tal concepção também já aparece nas primeiras iniciativas educacionais do MST. Ser diferente da escola tradicional, da escola da cidade, da escola que subordina, da escola que se reduz à sala de aula, da escola que nega o movimento social e suas lutas. As famílias querem uma escola que, além de instruir seus filhos, seja um espaço acolhedor, aberto às suas crianças, com educadores identificados com suas causas. Assim nasce a preocupação com a escola e com a educação de forma mais ampla (VENDRAMINI, 2011a, p. 3).

### 3.2 As escolas e locais alternativos de formação

Libâneo (2008) apresenta dois tipos de formação a serem realizadas pelo educador: a inicial e a continuada. A primeira refere-se:

[...] ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p. 227).

O autor ainda pontua que a formação continuada é uma das várias funções da organização escolar. Ela acontece dentro e fora da jornada de trabalho e pode se caracterizar como ajuda a professores, participação na elaboração do projeto pedagógico, grupos de estudo, entrevistas e reuniões de orientação, minicursos de atualização, conselhos de classe, ida a congressos, encontros, palestras, cursos etc.

Nesta pesquisa, contudo, pretende-se mostrar que existem outros espaços coletivos frequentados por educadores que podem se constituir como espaços formativos. Aqui se dará ênfase aos movimentos sociais.

### 3.2.1 Os movimentos sociais

O conceito “movimentos sociais” é amplo e, observa-se, possui discrepâncias se forem comparadas as publicações sobre o assunto. Alguns autores mostram pontos convergentes quando se apreende o significado da expressão, porém, a literatura apresenta-o de modo ambilateral e associado a concepções teórico-metodológicas distintas.

Sandoval (1989), ao relatar sobre os movimentos sociais como objeto de estudo, aponta que a psicologia brasileira, até a época de publicação de seu texto, não se interessou em aprofundar seus estudos sobre o tema, deixando a análise nas mãos de sociólogos. Assinala que “em geral, as análises sociológicas saltam das disposições individuais (atitudes, verbalizações, etc.) para disposições grupais, deixando de elaborar teoricamente os processos mediadores e a natureza dos vínculos entre o indivíduo e a decisão coletiva do grupo” (pp. 429-430). Denomina esta análise como modelo cumulativo. Outro modelo de análise destacado pelo autor é o estruturalismo que “postula que a passagem dos interesses individuais à ação coletiva ocorre devido à existência prévia de estruturas que agrupam os indivíduos (como bairros, etnias, partidos e classes sociais), as quais facilitarão a articulação de interesses coletivos” (p. 430). Esse modelo tentaria superar o anterior, porém não oferece maiores contribuições para a explicação do fenômeno.

Gohn (2012), autora brasileira que discorre sobre o assunto em diversas produções, assinala que na análise da bibliografia geral, o tema movimentos sociais é enquadrado na sessão de estudos sociopolíticos, dentro da problemática da ação coletiva. A autora, ao mapear os paradigmas e teorias sobre os movimentos sociais, distingue, na bibliografia geral das ciências sociais alguns deles e os classifica utilizando o critério geográfico-espacial como recurso pedagógico, para localizá-los como correntes teórico-metodológicas formuladas em realidades específicas. Apresenta: a) o paradigma norte-americano, que utiliza como categorias fundamentais de análise “sistema, organização, ação coletiva, comportamentos organizacionais, integração social etc.” (p. 14); b) os paradigmas europeus, com duas abordagens teóricas bem diferenciadas, a marxista, que possui como categorias básicas de análise “classes sociais, contradições, lutas, experiências, consciência, conflitos, interesses de classes, reprodução da força de trabalho, Estado etc.” (p. 14), e a dos Novos Movimentos Sociais, que tem como categorias básicas “cultura, identidade, autonomia, subjetividade, atores sociais, cotidiano, representações, interação política etc.” (p. 15); c) e o paradigma latino-americano. Sobre este último, Gohn (2012) detalha que:

as teorias que orientaram a produção a respeito foram as dos paradigmas europeus, tendo predominância nos anos de 1970 a vertente marxista e nos anos de 1980 a abordagem dos Novos Movimentos Sociais. Os estudos baseados nas teorias marxistas destacaram certas categorias: hegemonia, contradições urbanas e lutas sociais. Os estudos que aplicaram o paradigma dos Novos Movimentos Sociais às categorias da autonomia e da identidade tiveram maior destaque (p. 15).

Destaca-se, a seguir, um autor integrante do paradigma europeu Novos Movimentos Sociais, Alain Touraine e sua definição de movimento social.

Touraine (1998), sociólogo francês, social-democrata e de tendência política de centro-direita, expõe que não adianta apenas caracterizar os movimentos sociais como qualquer tipo de ação coletiva. Enfatiza:

A noção de movimento social só é útil se permitir pôr em evidência a existência dum tipo muito particular de ação coletiva, aquele tipo pelo qual uma categoria social, sempre particular, questiona uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, invocando contra ela valores e orientações gerais da sociedade, que ela partilha com seu adversário, para privar este de legitimidade. Pode-se inverter a fórmula e reconhecer também a existência de movimentos conduzidos por categorias dominantes e dirigidos contra categorias populares consideradas obstáculos à integração social ou ao progresso econômico (p. 113).

Desta forma, os movimentos sociais não seriam qualquer ação coletiva, mas aquelas que apresentam uma especificidade: seriam uma ação coletiva que questiona, seja por meio da classe dominada, seja por meio da classe dominante, as orientações gerais da sociedade. No entanto, o autor diferencia os movimentos sociais de ações revolucionárias, uma vez que os movimentos sociais têm uma aspiração democrática, “procuram dar a palavra aos que não têm, procuram levá-los a participar na formação das decisões políticas e econômicas” (p. 145), e as ações revolucionárias “sonham sempre com purificação social, política, étnica ou cultural, com sociedade unificada e transparente, com a criação dum homem novo e com a eliminação de tudo que é contrário ao unanimismo” (p. 145). Sua teoria apresenta, assim sendo, uma perspectiva na qual os movimentos sociais têm como objetivo superar o individualismo, mas também o ‘coletivismo’ do socialismo.

Já Gohn (2004) define os movimentos sociais como:

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (GOHN, 2004, p. 13).

A autora enfatiza que, nos movimentos sociais, uma determinada demanda social comum viabiliza a aglutinação e organização das pessoas, excluídas por apresentarem verificada carência. Para sanar tal demanda, são realizadas atividades inovadoras e criativas de luta pela inclusão. Complementa que os movimentos sociais “constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede (GOHN, 2011, p. 336, grifo do autor).

Durham (1984) expõe como os movimentos sociais se formam e destaca, como Gohn (2011), que uma carência em comum define a composição do grupo:

Os movimentos articulam-se (em diferentes níveis e com amplitude diversa) em função de uma ou várias *reivindicações coletivas* que são definidas a partir da percepção de *carências comuns* (que vão desde a ausência de asfalto ao sentimento de um tratamento discriminatório ao nível das relações sociais em seu conjunto). É a *carência* que define a coletividade possível, dentro da qual se constitui a coletividade efetiva dos participantes do movimento. Como as carências podem ser definidas de diferentes modos em diferentes níveis, os movimentos sociais constituem formas muito flexíveis de mobilização, que operam “cortes” muito diversos uns dos outros, definindo *coletividades* de tipo muito diferente (desde “as mulheres”, até “os moradores de uma rua”, “os frequentadores de um parque público” ou “os usuários de um serviço”) (DURHAM, 1984, p. 27, grifo do autor).

Gohn (2011), resumidamente, expõe as definições clássicas e características básicas dos movimentos sociais:

[...] possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade, e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos (p. 336).

Com compreensão semelhante à de Gohn (2011) e Durham (1984), Streck (2010), ao apresentar o tema, utiliza-se das próprias palavras que compõem o termo (movimento social), e expõe que as pessoas que o compõe se movem na busca por um outro lugar social; negam um local a elas designado anteriormente, rompem com a inércia e caminham para um espaço distinto daquele que a lógica hegemônica impõe.

Como complemento a esta ideia, de forma a caracterizar os movimentos sociais para além de carências comuns de determinado grupo, Soares do Bem (2006) aponta que estes movimentos expressam as tensões e embates da sociedade, servindo de base para análise da conjuntura histórica. Em suas palavras:

Em cada momento histórico, são os movimentos sociais que revelam, como um sismógrafo, as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação, os desejos coletivos, permitindo a realização de uma verdadeira topografia das relações sociais. Tanto sua forma como seu conteúdo são condicionados pela específica constelação histórica, razão pela qual não se pode compreendê-los sem remissão direta às determinações históricas macroestruturais. Os movimentos sociais deixam entrever mais do que puras carências percebidas e demandas interpostas; eles permitem, de fato, o conhecimento do modelo de sociedade dentro da qual se articulam, cujas feridas se tornam, por intermédio deles, materialmente visíveis (p. 1138).

Os movimentos sociais e suas lutas seriam, dessa forma, a síntese dos embates sociais de determinado período, pois revelariam as suas contradições, a dialeticidade da história. Carregam consigo, em função disso, uma questão não só espacial (pela disputa de espaços), mas também temporal, uma vez que, conforme pontua Vendramini (2007):

[os movimentos sociais] não podem ser analisados como fato isolado, sem conexão com o passado e o futuro. A própria realidade nos diz a respeito do movimento e da dinâmica social e, especialmente, do espaço em disputa. Dessa forma, analisar um determinado movimento social significa compreender a oposição de classe, o confronto histórico entre trabalhadores e proprietários, que assume diferentes expressões e dimensões (p. 1407).

Nota-se, dessa forma, que para caracterizar determinado movimento social, é preciso situá-lo no tempo e espaço, ressaltando que ele é determinado pela conjuntura histórica e, ao mesmo tempo, é dela determinante, revelando as contradições e o movimento da história.

A relação dos movimentos sociais com o conceito de tempo também é estabelecida por Gohn (2011), quando enfatiza que as experiências das pessoas que compõem o coletivo não estão congeladas. Elas têm um passado que, quando resgatado, “dá sentido às lutas do presente [...], expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberte” (p. 336).

Esta esfera temporal e espacial também é ressaltada por Schütz (2009), quando expõe o potencial educativo dos movimentos sociais populares e explora três pontos fundamentais dessas organizações, sendo eles: a) “Elaboração de um horizonte de futuro com sentido próprio” – neste aspecto, o autor destaca o caráter temporal dos movimentos sociais, mas na perspectiva do devir, e o relaciona com o conceito de espaço, uma vez que o lugar em que se vive deve ser pensado de maneira ampla e qualitativamente melhor, ou seja, “para que os

desejos de um indivíduo encontrem reconhecimento social, ele deve primeiro poder antecipar/projetar uma comunidade correspondente, na qual as realizações de seus desejos tenham um lugar garantido” (p. 100); b) “Explicitar relações ocultas de poder” – seria uma tarefa importante dos movimentos sociais populares desvelar, confrontar e desmistificar, em suas práticas, as instituições existentes, revelando os “sonhos e os anseios coletivos historicamente reprimidos” (p. 99); c) “Referência para novas identidades pessoais” – os movimentos sociais populares possibilitariam a seus participantes se perceberem em sua integralidade, pois passariam “a atuar, a viver e a conviver com contradições externas e internas, esperanças e decepções, sofrimentos e alegrias. Por conseguinte, este é um agir que ultrapassa a ação puramente racional [...] e são liberadas e desenvolvidas novas formas de sensibilidade” (p. 96).

Ainda sobre a produção de saberes relacionada à participação em movimentos sociais, Durham (1984) assinala que as pessoas que deles participam veem sua qualidade de sujeitos se intensificar, saem da dimensão privada para a pública, “ampliam sua sociabilidade, “aprendem a falar”, isto é, a formular questões novas sobre sua experiência de vida. Basicamente, elas tornam coletiva (e dessa forma integram) as experiências individuais e fragmentadas, encerradas nos limites da vida privada” (p. 28). Gohn (2011) destaca alguns dos saberes desenvolvidos a partir da experiência em movimentos sociais, como aprendizagem prática, teórica, técnica instrumental, política, cultural, linguística, sobre a economia, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética. Marcon (2012), sobre o mesmo assunto, aponta que os movimentos sociais populares, por desenvolverem experiências que devem ser compreendidas para além da lógica dominante, ampliam e qualificam os saberes já postos. Educam seus militantes, mas também expandem essa educação para a sociedade como um todo.

Castells (2013) enfatiza ainda o papel significativo das emoções no desencadeamento dos movimentos sociais. Seu gatilho seria a raiva, que “aumenta com a percepção de uma ação injusta e com a identificação do agente por ela responsável” (p. 158), e seu repressor o medo, “superado pelo compartilhamento e pela identificação com outros num processo de ação comunicativa” (p. 158). Os sujeitos, ao se comunicarem e se conectarem, veriam surgir uma outra emoção: o entusiasmo.

A esta noção integradora entre tempo-espço, passado-presente-futuro, cognitivo-afetivo, Durham (1984) acrescenta, pelo fato dos movimentos sociais estarem voltados “para fora” (p. 29), a possibilidade de comunicação entre indivíduos, sociedade e o Estado.

Isto posto, a participação em movimentos sociais, de maneira sucinta, permitiria uma vivência integral, uma vez que tornaria possível, ao sujeito, desenvolver-se de maneira íntegra, consigo mesmo e com o coletivo, vislumbrando melhores condições de vida em sociedade.

No entanto, esse entendimento positivo sobre a participação nos movimentos sociais pode ser revisto se, conforme assinala Romão (2010), a atuação nesses grupos, em vez de romper com a ideologia, represente apenas “uma espécie de ‘ingenuidade política cooptada’” (p. 24), ou melhor, seja apenas mais um movimento da própria ordem já estabelecida, “uma espécie de mobilização ‘reformista popular liberal’” (p. 24).

Dessa maneira, diferentes concepções de movimentos sociais podem ser elencadas, conforme o ponto de vista de cada autor que escreve sobre o assunto. Martins e Mendonça (2010) apresentam, considerando a categoria classe e a categoria práxis (desenvolvidas por Marx e Engels em suas obras), dois tipos distintos de movimentos sociais:

- os movimentos sociais clássicos, estabelecidos a partir da luta de classes, que objetivam mobilizar seus integrantes para a revolução, representados sobretudo pelos partidos e sindicatos, mas que, no Brasil, perderam suas forças no final da década de 1980, devido, principalmente, à problemas estruturais, ao cenário ideológico-político e cultural. Sua atuação se dá “contra o núcleo do modo de produção capitalista, com o intuito de transformá-lo radicalmente e dar-lhe novo padrão civilizatório” (p. 20). Um exemplo desse movimento seria o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST);

- e os novos movimentos sociais – mesmo nome dado por Gohn (1995) a um dos paradigmas europeus, mas sem vínculo explícito entre as produções –, que emergiram a partir da década de 1960, “cuja identidade não reside necessariamente e/ou apenas na categoria de classe, mas também na expressão da subjetividade dos indivíduos, nas suas contribuições culturais e ação criativa na formação e na prática dos movimentos sociais” (p. 20). Suas atividades tem o objetivo de superar aspectos derivados do capitalismo e “pressionam o Estado contra situações de marginalidade” (p. 20). Exemplos desses movimentos seriam os de orientação sexual, de raça, etnia, movimentos feministas e de defesa ao meio ambiente.

Costa (1988), em obra anterior à de Martins e Mendonça (2010), datada da década de 1980, já mencionava os novos movimentos sociais, mas não com este nome específico, caracterizando-os como novas formas sociais de luta. Para ela, não havia associação entre as lutas estabelecidas pelos movimentos sociais de sua época com uma luta política, de enfrentamento ao Estado capitalista.

Castells (2013), em sua produção, caracteriza os atuais modelos de movimentos sociais, situados na era da internet. Enfatiza o papel fundamental da comunicação para a sua formação e viabilização, e o papel da internet em criar “condições para uma forma de prática comum que permite a um movimento sem liderança sobreviver, deliberar, coordenar e expandir-se” (p. 167). O autor pontua que os movimentos se iniciam por estarem conectados em redes e, após este início na internet, passam a ocupar espaços urbanos. Este terceiro espaço, um híbrido entre cibernética e espaço físico, constitui o que o autor denomina de espaço da autonomia. Esses movimentos, assim, tornam-se locais e globais, pois foram iniciados com demandas específicas, mas, em rede, e de maneira viral, conectam-se com o mundo inteiro.

Ao longo da história, os movimentos sociais, com suas ações, possibilitaram a construção de “modelos de inovações sociais” (GOHN, 2011, p. 337), seja por meio da internet, seja por meio de outras ferramentas ou associações. Em parceria com outras entidades sociais, civil e política, por exemplo, redefiniram a esfera pública. No entanto, como enfatiza Gohn (2011), principalmente na primeira década dos anos 2000, enfraqueceram-se, em oposição ao fortalecimento das ONGs e entidades do Terceiro Setor. Conforme pontua Gohn (2011):

as ONGs tomaram a dianteira na organização da população, no lugar dos movimentos. Esse processo se aprofundou quando surgiu outro ator social relevante no cenário do associativismo nacional: as fundações e organizações do terceiro setor, articuladas por empresas, bancos, redes do comércio e da indústria, ou por artistas famosos, que passaram a realizar os projetos junto à população, em parcerias com o Estado. Apoiados por recursos financeiros, privados e públicos (oriundos dos numerosos fundos públicos criados) e por equipes de profissionais competentes – previamente escolhidos não por suas ideologias, mas por suas experiências de trabalho –, essas organizações passaram a trabalhar de forma diferente de como os movimentos sociais atuavam até então. O terceiro setor passou a atuar com populações tidas como vulneráveis, focalizadas, grupos pequenos, atuando por meio de projetos, com prazos determinados. Novos conceitos foram criados para dar suporte às novas ações, tais como responsabilidade social, compromisso social, desenvolvimento sustentável, empoderamento, protagonismo social, economia social, capital social etc (p.341)

Gohn (2004) ressalta que as ONGs, diferentemente do que ocorria nos anos de 1980, quando atuavam junto a movimentos sociais, estão inseridas, atualmente, no universo do Terceiro Setor, “[...] voltadas para a execução de políticas de parceria entre poder público e a sociedade, atuando em áreas onde a prestação de serviços sociais é carente ou até mesmo ausente [...]” (p. 22). Ainda sobre a relação estabelecida entre Terceiro Setor e movimentos sociais, Gohn (2000) sintetiza:

[...] o terceiro setor é um tipo “Frankenstein”: grande, heterogêneo, construído de pedaços, desajeitado, com múltiplas facetas. É contraditório pois inclui tanto entidades progressistas como conservadoras; abrange programas e projetos sociais que objetivam tanto a emancipação dos setores populares e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com justiça social, como programas meramente assistenciais, compensatório, estruturados segundo ações estratégico-rationais pautadas pela lógica do mercado. Um ponto em comum: todos falam em nome da cidadania (p. 22).

Romão (2010), ao expor sobre os novos atores no cenário dos protagonismos políticos e histórico-sociais, isto é, os movimentos sociais, ONGs e organizações do Terceiro Setor, faz uma exposição que, para esta pesquisa, aparentemente, se apresenta como dicotômica, ao evidenciar dois polos: um, que defende as ações realizadas pelas ONGs e pelo Terceiro Setor, e os que veem como novos instrumentos de luta pela cidadania e deteriam a solução para “a luta organizada dos setores populares” (p. 30), sendo defendida a ideia de “meios privados com finalidades públicas” (p. 30). No outro polo estariam concepções fundadas na teoria marxista, que entendem essas novas organizações como “instrumentos do novo padrão capitalista e burguês de intervenção social, portanto, mecanismos da acumulação globalizada neoliberal” (p. 30).

Martins e Mendonça (2010), ao explanarem sobre o Terceiro Setor, enfatizam que este campo foi difundido, no Brasil, na década de 1990, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir da reforma do Estado, assumindo tarefas que cabiam a ele. Pontuam, assim como Romão (2010), que este setor, em específico, “não se identifica pela categoria de classe e tem uma práxis atrelada ao desenvolvimento capitalista de perspectiva neoliberal” (p. 21). Complementam ainda que “a caracterização do “Terceiro Setor” como “empresa social” o afasta da identificação como movimento social e os indivíduos que deles participam da identificação como militantes, isto é, sujeitos que lutam pela construção de um novo padrão civilizatório não capitalista [...]” (MARTINS; MENDONÇA, 2010, p. 21).

Em relação aos movimentos sociais efetivados neste novo milênio, Gohn (2011) sumariza-os em treze principais eixos temáticos: 1) Movimentos sociais em torno da questão urbana, pela inclusão social e por condições de habitabilidade na cidade; 2) Mobilização e organização popular em torno de estruturas institucionais de participação na gestão política-administrativa da cidade; 3) Movimentos em torno da questão da saúde; 4) Movimentos de demandas na área do direito; 5) Mobilizações e movimentos sindicais contra o desemprego; 6) Movimentos decorrentes de questões religiosas de diferentes crenças, seitas e tradições religiosas; 7) Mobilizações e movimentos dos sem-terra, na área rural e suas redes de articulação com as cidades; 8) Movimentos contra as políticas neoliberais; 9) Grandes fóruns

de mobilização da sociedade civil organizada; 10) Movimento das cooperativas populares; 11) Mobilizações do Movimento Nacional de Atingidos pelas Barragens, hidrelétricas, implantação de áreas de fronteiras de exploração mineral ou vegetal etc.; 12) Movimentos sociais no setor das comunicações; 13) Movimentos sociais pela educação.

Gohn (2011) destaca que a relação entre educação e movimentos sociais se acentua nos anos de 1980, “por meio de trabalhos de educação popular, lutas pelas Diretas Já, organização de propostas para a constituinte e a Constituição propriamente dita” (p. 347). Na década seguinte, “novas políticas públicas passam a pautar questões da cidadania e da participação, as políticas neoliberais ganham maior ênfase, os sindicatos se enfraquecem e a educação escolar ganha uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas torna-se também um dos alvos prediletos das reformas estatais” (p. 348).

No Brasil, a autora aponta que o MST, por seu potencial pedagógico e educativo no desenvolvimento de novas formas de sociabilidade e ampliação da cultura, também é classificado como uma ação coletiva no campo da educação. Ainda Gohn (2011):

Outra ação coletiva nova no campo da educação foi o surgimento dos chamados “bacharelados populares”, organizados em antigos espaços fabris por ex-trabalhadores, em ações denominadas “fábricas recuperadas”. Enquanto algumas unidades fabris, fechadas na crise dos primeiros anos deste século, foram recuperadas pelos trabalhadores em processos autogestionários, com apoio de sindicatos e subsídios governamentais, outras se transformaram em espaços culturais com destaque para as atividades educativas, de formação (p. 340).

As ações pedagógicas nos movimentos sociais e as ações realizadas pela educação por movimentos sociais se entrelaçam. Mesquita (2010) relata que os movimentos sociais têm caráter antagônico ao que é socialmente hegemônico, e esta dimensão local, que “desnaturaliza identidades historicamente fixadas” (p.222), valoriza o aspecto político-educativo da ação realizada, e possibilita “aos atores políticos apresentarem demandas coletivas que tencionam os elos da lógica relacional hegemônica entre política, economia e educação” (p. 223). E este caráter antagônico é marcado por contradições; como bem enfatiza Arroyo (2015), os movimentos sociais lutam pelas escolas, por universidades, “ocupam latifúndios do saber” (p. 62), mas são tratados como inferiores, “subalternos pelo conhecimento hegemônico” (p. 62).

A ruptura com o saber hegemônico também é tema de Meurer e David (2012), ao apontarem que os movimentos sociais relacionados à educação possibilitam transformações que podem dar novas perspectivas à discussão do currículo e do projeto político pedagógico da escola, uma vez que carregam consigo argumentos vinculados “à compreensão de que não

somos excluídos do direito à educação simplesmente, mas há um projeto social, histórico que nos mantém nessa posição, nesse lugar. Admiti-lo é um passo para a organização de outras ações [...]” (p. 520). Os movimentos sociais auxiliariam na conscientização desse projeto histórico de manutenção da exclusão.

Schütz (2009) ainda realça que se a educação está comprometida com a “promoção da integridade do ser humano [...] ela deverá tender a buscar referências que não sejam idênticas às hegemônicas, a procurar concepções novas e mais amplas. Aqui é que se evidencia um ponto de convergência com os movimentos sociais populares, pois estes movimentos são evidentes manifestações de aspectos reprimidos, não-idênticos” (p. 94). Assim, a autora completa relatando que se os educadores não se conscientizarem dos conflitos sociais e permanecerem em seus ideários como sujeitos neutros, “permanecerão tendencialmente conservadores, por mais que busquem superar esta situação através de práticas diferenciadas dentro dos limites previamente definidos como de sua competência” (p. 95).

#### 4 Estudos correlatos: a Educação Integral, a jornada ampliada e políticas públicas educacionais

Neste capítulo, pesquisas sobre Educação Integral feitas junto aos educadores e educandos que, respectivamente, trabalham e frequentam instituições de ensino serão retratadas, a fim de entender o que foi produzido em relação ao tema e também apreender características que possam auxiliar na análise. Foram ainda selecionados trabalhos que consideram as políticas públicas educacionais que abarcam a Educação Integral.

Maciel (2015), em pesquisa a respeito da temática Educação Integral em tempo integral, analisou documentos, registros e relatos de sujeitos atuantes no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seu objetivo era “refletir sobre a possibilidade do trabalho [...] ser categoria central no processo formativo, no segundo segmento do Ensino Fundamental, com a finalidade de proporcionar a formação plena dos sujeitos” (p. 176).

O autor, ao exemplificar os projetos desenvolvidos na instituição, descreve que um deles, efetivado em 2008 e, que envolveu a área de Relações Sociais (composta pelas disciplinas História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Antropologia), teve a pretensão de “trabalhar o surgimento e organização dos modos de produção agrícola nas sociedades indígenas do Brasil e nas civilizações fluviais da antiguidade” (p.182). Segundo a análise do autor, a categoria trabalho caracterizou-se como eixo central do projeto, de forma a auxiliar na compreensão da apropriação da natureza para garantia da existência e da atividade como sendo essencialmente humanas e determinadas no tempo e espaço. Destaca, no entanto, que nas atividades práticas, a categoria trabalho, antes central, deixou de ter ênfase. Em outro projeto, realizado em 2010:

Para a turma do oitavo ano, ficou a incumbência de estudar a atividade agropecuária. De início, trazemos para discussão o objetivo proposto pelo projeto “Entender como o passado interfere nas relações atuais”. À primeira vista, parece ser bastante amplo, não possibilitando maior apreensão quanto ao que se espera ao seu final. Porém, cruzando o objetivo com a proposta de estudar as atividades econômicas do município citado, pode indicar preocupação com os rumos da cidade em termos econômicos, considerando relevante propiciar aos alunos tal reflexão. Isso é formação política. Outra questão a ser pontuada se refere à ideia de *processo* presente no objetivo. A utilização dos conceitos *passado* e *futuro* traz a ideia de movimento e temporalidade, requerendo dos alunos condições cognitivas para perceber as rupturas e continuidades presentes na sociedade (MACIEL, 2015, p. 187, grifo do autor).

Maciel (2015) conclui que, no Instituto pesquisado, o sentido de tempo integral articula-se com a compreensão de Educação Integral, sobrepujando o objetivo de tirar as

crianças da rua, formando, com mais tempo, um aluno que se perceba como sujeito social e historicamente determinado, reafirmando a escolha por uma Educação Integral apoiada na concepção marxista de formação humana. Ressalta, no entanto, que as propostas analisadas apresentaram dificuldades, por exemplo, na articulação da teoria com a prática e na de sintetizar o processo de construção do conhecimento.

Também analisando a Educação Integral, estudo de Garcia (2014) teve por objetivo analisar a experiência de Educação Integral por meio da visão dos coordenadores pedagógicos de escolas e dos coordenadores de programas de ONGs, responsáveis por desenvolverem oficinas no contra turno escolar. A autora pontua que as escolas continuavam a trabalhar da mesma maneira que faziam antes da implementação do programa de Educação Integral desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, ratificando a existência de dois turnos escolares na escola:

Apesar de estar presente em muitas experiências de Educação Integral, essa dicotomia entre a prática tradicional e a prática informal não contribui para efetivar um trabalho integrado que contemple o sujeito em sua integralidade, como prevê a perspectiva da Educação Integral. Nesse sentido, reforçamos a importância de promover a integração entre esses dois grupos de profissionais para concretizar um trabalho mais orgânico, para a qual pesará o desafio de integrar, sem descaracterizar, dois grupos de profissionais com culturas e histórias diferentes, assim como entre as ONGs e as escolas. Esta questão também esbarra nas condições de trabalho e de contratação, ponto essencial para contribuir com a implantação de políticas públicas de Educação Integral [...] (GARCIA, 2014, p. 124).

Ao investigar o ponto de vista de crianças do ensino fundamental participantes de programa que implantou a jornada ampliada na escola, Azevedo e Betti (2014) afirmam que, na escola estudada, havia o risco de ser estabelecida uma oposição entre o período regular e o contra turno, dificultando a Educação Integral, assim como levantado por Garcia (2014) em pesquisa já descrita.

Outras pesquisas, igualmente, analisaram a implantação de políticas públicas educacionais que promoviam a Educação Integral, em especial o Programa Mais Educação, reformulado (em seu conteúdo e forma) pelo novo governo, após *impeachment* de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016.

Silva e Silva (2013) identificaram os espaços e equipamentos disponibilizados para as ações esportivas, artísticas e recreativas propostas. Concluíram que “o Programa Mais Educação, sob o discurso de promover a Educação Integral por meio do aumento da jornada escolar, vem ampliando as responsabilidades desta, intensificando com isso o trabalho da escola e o trabalho docente em particular” (p. 126), uma vez que deixam a cargo da escola a

realização de tarefas que deveriam ser da área da saúde, trabalho, cultura e assistência. Complementam: “trata-se de um projeto societário que não garante a construção de uma proposta que realmente construa a perspectiva de qualidade da Escola Pública Brasileira” (p. 126). Justificam que as instalações eram precárias, não houve investimento e eram ofereciam condições mínimas de trabalho aos docentes.

Corá e Trindade (2015), tomando como temas centrais a educação e a saúde, problematizam acerca da intersetorialidade no contexto da escola em tempo integral. Os autores apontam, diferentemente de Silva e Silva (2013), “a necessidade de aproximação de determinados setores para consolidação da educação integral no Brasil como política pública” (p. 81). Acrescentam:

[...] a intersetorialidade implica o trabalho em rede, pois requer ampla articulação, (re)tomada constante de vínculos, plano e ações complementares entre os setores, entendimento da necessidade de incorporar relações horizontais entre os sujeitos e instituições no intuito de garantir a integralidade das ações buscadas e na otimização e envolvimento dos vários segmentos da sociedade (p. 91).

Finalizam o artigo ressaltando a importância do fortalecimento do diálogo e da ação intersetorial, de modo a ampliar a consciência a respeito da vulnerabilidade.

Penteado (2014) “tendo por base o discurso de adultos de três unidades escolares metropolitanas do Rio de Janeiro e [o] texto de apresentação do Projeto [Mais Educação], elaborado pelo MEC” (p. 481), afirma que, para os entrevistados, “os espaços e tempos da Educação Integral servem mais como uma estratégia de afastamento dos estudantes de suas comunidades do que à formação e emancipação cultural deles” (p. 482), uma vez que, para eles, manter o educando fora da rua e longe de riscos seria o benefício da Educação Integral. Destaca ainda, em ponto que se articula com a falta de preparo dos profissionais, a carência de planejamento e de projetos pedagógicos que norteiem as ações que visem uma formação integral do aluno, optando-se pelo emergencial e pelo improvisado.

Enfatizando o aspecto positivo da implantação do programa, Zucchetti e Moura (2017) anunciam que a Educação Integral, oferecida pelo Programa Mais Educação, operava como base na defesa da Educação como uma questão de Direitos Humanos, uma vez que, pelos dados do INEP, dos anos de 2010 a 2013:

[as] experiências locais até então centradas na oferta de Educação Integral, no âmbito de alguns municípios, assumem projeção nacional. Esta projeção é um primeiro elemento que nos permite pensar na escola de tempo integral enquanto possibilidade de se constituir em direito humano, porque busca a universalização. A universalização é um critério fundamental para

pensarmos os direitos humanos; enquanto direitos inerentes à condição humana (p. 271).

Soares, Brandolin e Amaral (2017), com o objetivo de investigar a implementação do Programa Mais Educação, considerando a percepção de trinta e três educadores que atuavam em seis diferentes escolas da rede municipal de Petrópolis-RJ, revelam que as escolas enfrentavam dificuldades em estabelecer parcerias de modo que as atividades fossem realizadas. Gestores ressaltaram como positivo o vínculo estabelecido com a família proporcionado pelo programa, bem como seu caráter assistencial. Já os monitores apresentaram como negativo o baixo valor da ajuda de custo recebida, sendo questionado o trabalho voluntário de suas participações.

Ao analisar uma experiência de Educação Integral efetivada no município de Apucarana, Paraná, os autores Campo, Branco e Daniel (2016) mostram indícios de surgimento de uma nova concepção de tempo e escola, que se baseia em uma estrutura comunitária, superando o binômio professor-aluno e turnos escolares.

Moreira e Bertolin (2016) apresentam uma avaliação do Programa Mais Educação, no qual analisam a sua implantação na cidade de Rio Verde, Goiás. Consideram que:

No estudo comparativo dos resultados do IDEB referente aos anos de 2007 e 2011, ou seja, em período anterior ao início e após a implementação do programa, verificou-se que as escolas que implementaram o PME, exceto num caso, obtiveram avanços significativos em tal indicador. O levantamento de dados qualitativos realizado a respeito das percepções dos sujeitos – alunos, professores, monitores e gestores – apresentou conclusões ainda mais consistentes sobre as contribuições do programa. As análises das respostas dos questionários e das entrevistas demonstraram que o programa está contribuindo para melhorar a aprendizagem, reduzir a evasão e a repetência, evitar a exposição dos alunos a situações de risco, bem como para o desenvolvimento de questões comportamentais e socioafetivas dos alunos (p. 122).

Coelho, Marques e Branco (2014) relatam as experiências ocorridas em escolas que adotaram a Educação Integral e(m) tempo ampliado. Afirmam que cabe à escola, ao implantar a política pública, planejar suas atividades e desenvolver o seu projeto pedagógico visando uma integração do currículo, uma ampliação do território escolar e uma formação integral de seu aluno.

Titton e Pacheco (2015) problematizam acerca da relação do projeto político pedagógico com a proposta de Educação Integral que envolve aumento da jornada escolar, instituída pelo Programa Mais Educação. Enfatizam:

[...] a ideia de que o PPP, se de fato concebido coletivamente e for, ao mesmo tempo, constituinte de uma comunidade educativa, pode ser capaz de

acolher novas orientações curriculares sem perder sua identidade, uma vez que tenha como característica a ousadia de experimentar e inovar. Nesse sentido, é possível inferir que quanto mais o PPP representar e expressar a identidade pedagógica do coletivo que o desenvolve, mais suporte poderá oferecer à sua comunidade educativa para enfrentar, também, descontinuidades políticas e administrativas (p. 150).

De maneira conclusiva, sobre as políticas educativas e suas possibilidades de gestão, Silva e Busnello (2013) listam três desafios:

[1] compreensão da multiplicidade de atores constituintes dos universos escolares e a produção de uma gestão das diversidades, sem o interesse de homogeneizá-las, mas, ao reconhecer suas ações, disputas e clivagens, estabelecer dispositivos de negociação entre a institucionalidade e as alteridades distintas; [2] produção de uma gestão efetivamente democrática, onde interesses ideológicos e representações idealizadas de participante e de processo, deem lugar a constantes aprendizados da vida democrática; [3] gestão das identidades escolares e das identificações de seus atores, esta atenta ao limite de não se tornar uma *máquina* que fabrica identidades sociais, mas que potencialize processos de formação cultural nos diálogos entre o local e o global, o individual e o coletivo, a estrutura e as formas de ação, a tradição e a inovação, a escola e a cidade (pp. 971-972).

Ao construir uma tipologia das políticas de Educação Integral em tempo integral, Parente (2016) contribuiu para a caracterização, a sistematização e a análise das políticas públicas na área. A autora destacou três condicionantes para as políticas formuladas e implementadas na época: o Fundeb, o Programa Mais Educação e o Censo Escolar. Alerta, no entanto, que as classificações não devem ser feitas no vazio, mas precisam considerar a conjuntura social, histórica, política, econômica e cultural em que são criadas. Dessa forma, em sua análise, 24 classificações possíveis de políticas em vigor no ano de 2016 foram totalizadas:

Critério	Classificação
Quanto à abrangência da política	Políticas de educação integral em tempo integral universais
	Políticas de educação integral em tempo integral parciais
Quanto à normatização da política	Políticas de educação integral em tempo integral estruturadas
	Políticas de educação integral em tempo integral semiestruturadas
Quanto à formulação da política	Políticas formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo
	Políticas formuladas e implementadas por diferentes esferas de governo
Quanto à origem dos recursos para implementação da política	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos e privados
Quanto à existência de relações intersetoriais	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas intersetorialmente

Quanto à existência de parcerias público-privadas	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas pelo Poder Público
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por meio de parcerias público-privadas
Quanto ao argumento da política	Políticas de educação integral em tempo integral sustentadas por argumentos pedagógicos
	Políticas de educação integral em tempo integral sustentadas por argumentos sociais
Quanto ao espaço da ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral restrita ao espaço escolar
	Políticas de educação integral em tempo integral que desenvolvem a ação educativa em espaços escolares e não escolares
Quanto à formação do responsável pela ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais da educação
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por diferentes profissionais
Quanto ao vínculo profissional do responsável pela ação educativa	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais concursados
	Políticas de educação integral em tempo integral implementadas por profissionais com diferentes vínculos profissionais
Quanto à organização curricular	Políticas de educação integral em tempo integral padronizadas
	Políticas de educação integral em tempo integral não padronizadas
Quanto à integração curricular	Políticas de educação integral em tempo integral com currículo integrado
	Políticas de educação integral em tempo integral com currículo no formato contra turno

Fonte: Parente (2016, p. 573-574).

A autora, em outra publicação (PARENTE, 2017), analisa o processo de construção da educação em tempo integral em documentos legais e, em específico, analisa a meta do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, que abrange o tema. Termina seu texto afirmando que:

Apesar da relevância da criação de uma meta específica de educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação, aqui caracterizada como importante “janela política”, sabe-se que isso não é garantia suficiente para a manutenção da temática na agenda e, conseqüentemente, para a formulação e implementação de políticas públicas na área (p. 40).

Quanto à constituição de territórios educativos em escolas que adotam a Educação (de tempo) Integral, Leite e Carvalho (2016) investigaram a abertura da escola em direção à cidade na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Realizaram uma pesquisa etnográfica que contou com um grupo de educadores e adolescentes. Compreenderam que a “constituição de territórios educativos relaciona-se fortemente ao vínculo de educadores e educandos com o bairro” (p. 1205). Sintetizam que:

um programa de ampliação do tempo escolar, como o Programa Escola Integrada, ao objetivar o encontro da escola com o bairro e a cidade no desenvolvimento dos processos educativos, suscita a produção de um espaço geográfico educativo particular fluido e maleável desenhado pela presença de educandos e educadores em circulação no bairro (p. 1224).

A respeito do estabelecimento das cidades como território da Educação Integral, Serra e Rios (2015) afirmam ser preciso resolver a tensão entre o sedentário e o nômade dos sistemas culturais e educacionais, o que implica na superação de formas pré-estabelecidas de ensino e aprendizagem, inserindo esse par em outros territórios. Ao concluírem, fazem uma analogia com a literatura clássica, utilizando o exemplo da *Ilíada* e *Odisseia*..:

*[...] como en los relatos de la Ilíada y la Odisea, el viaje pedagógico deja marcas. El viaje de ida, con sus rutas y postas, significa atravesar experiencias inéditas y espacios desconocidos o impensados hasta ese momento por la educación. En cuanto al regreso, no solo significa una despedida sino también un desafío, por parte de nuestros viajeros, de hacer uso de las herramientas que se adquieren para desanclar, todas las veces que se lo propusieran, de los lugares habituales y hacer así, su propio viaje (p. 132).*

Algumas pesquisas analisam a Educação Integral a partir de outras perspectivas. Carvalho (2015) e Barbosa, Richter e Delgado (2015) a relacionam com a infância e a educação infantil, respectivamente.

Carvalho (2015), ao realizar estudo etnográfico com crianças de seis a oito anos de idade, propõe uma compreensão aprofundada do papel da Educação Integral e em tempo integral “na interface com a garantia de direitos às crianças e com o reconhecimento de suas culturas” (p. 38), em busca do entendimento da conjuntura e das vozes produzidas, no desafio de escutar as crianças e não de falar por elas.

Já Barbosa, Richter e Delgado (2015) fazem uma reflexão acerca dos turnos prolongados na educação infantil: eles devem ser entendidos como tempo integral ou como Educação Integral? Refletem que:

Para se pensar e se realizar uma educação integral com bebês e crianças pequenas sustentada na aliança entre transmissão e experiência formativa em seu período de permanência na escola, mais importante que projetar tempos e espaços – ou a vida comum – em que tudo “se encaixe”, talvez seja relevante considerar e imaginar “como se desencaixam”: os descompassos, os acasos, os desacertos, as imprevisibilidades (pp. 113-114).

Vê-se que a Educação Integral pode ser alcançada de maneira a ir de encontro ou ao encontro de uma formação que envolva o desenvolvimento integral do sujeito. Diante desse cenário, em que a possibilidade de realizar uma Educação Integral é marcada por entraves de caráter estrutural e/ou ideológico, é preciso, antes de tudo, ter uma visão eminentemente

política da educação, de forma a entendê-la em sua complexidade, uma vez que são as políticas públicas educacionais são as principais vias de promoção dessa educação.

## 5. A pesquisa

Busca-se, com esta pesquisa, aproximar-se das significações constituídas por educadores que atuam em escolas da educação básica e/ou militam em movimentos sociais em relação à Educação Integral. Nesse capítulo serão explicitadas as escolhas feitas para o alcance desse objetivo, principalmente especificidades teórico-metodológicas, a fim de possibilitar ao leitor a compreensão das mediações que constituíram a produção de informações e análise do tema.

### 5.1 Pressupostos teórico-metodológicos

A orientação epistemológica e metodológica deste trabalho é a psicologia sócio-histórica, que adota como filosofia, teoria e método o materialismo histórico-dialético<sup>4</sup>. Feito esse anúncio, apresenta-se um breve esclarecimento sobre os pressupostos adotados.

Vygotski<sup>5</sup>, uma das principais referências na elaboração da psicologia sócio-histórica, diante da necessidade de compreender os fenômenos em sua totalidade, utiliza-se do método elaborado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) para análise da economia, e desenvolve um método para a psicologia.

Segundo Vygotski, a psicologia de sua época apresentava problemas quanto ao seu objeto de estudo e formas de estudá-lo, pois eram confusos e rasos. Em suas palavras:

*La posibilidad de la psicología como ciencia es, ante todo, un problema metodológico. En ninguna ciencia hay tantas dificultades, controversias irresolubles, uniones de cuestiones diversas, como en psicología. El objeto de la psicología es lo más difícil que existe en el mundo, lo que menos se deja estudiar; su manera de conocer há de estar llena de subterfugios y precauciones especiales para proporcionar lo que de ella se espera. En todo mi discurso me estoy refiriendo, justamente, a esto último: a los principios de la ciencia acerca de lo real. Em este sentido, Marx, según sus palabras, estudia el proceso de desarrollo de las formaciones económicas como un proceso histórico-natural. Ninguna ciencia ofrece tanta diversidad y amplitud de problemas metodológicos, tan serias dificultades, tan irresolubles contradicciones como la nuestra. Por eso, no se puede dar en*

<sup>4</sup> Adotar-se-á neste trabalho a escrita do materialismo histórico-dialético com hífen, pois se entende que não é possível pensar em um processo histórico sem este ser entendido como dialético. Separar estas palavras significa desconsiderar essa unidade. Conforme aponta Lukács (1974): “[...] há que separar a dialética do método do materialismo histórico quando se quiser fundar uma teoria consequente do oportunismo, da “evolução” sem revolução, da “passagem natural” e sem luta ao socialismo” (p. 19).

<sup>5</sup> Será adoto como padrão, ao longo do texto, a escrita do nome Vygotski, pois foi usado como base as Obras Escolhidas traduzidas do russo para o espanhol. Tal coleção traz a escrita do nome autor com y e, ao final i: Vygotski. Sabe-se, no entanto, que outros textos trazem outras versões de escrita.

*ella un solo paso sin realizar miles de cálculos previos ni adoptar las debidas precauciones* (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 387).

Nota-se que, ao elaborar sua produção, Vygotski, amparado no materialismo histórico-dialético, procura uma nova forma de perceber o mundo e o homem. Toma como necessária a análise histórica e total da realidade, em detrimento da superficial e fragmentada, ora subjetiva, ora objetiva. Para Vygotski, uma psicologia de inspiração marxista poderia fornecer soluções metodológicas apropriadas, de natureza essencialmente dialética, histórica e materialista.

Uma explicação destas categorias (história, dialética e materialismo) será feita a seguir, bem como dos princípios metodológicos formulados por Vygotski que possibilitam a análise de um dado fenômeno.

#### 5.1.1 As categorias história, dialética e materialismo e os princípios metodológicos da psicologia sócio-histórica

Marx e Engels (1932/2007) explanam que a história, sendo a história da produção humana, constitui-se pela negação e superação dos acontecimentos. A história é, dessa forma, movimento. Segundo os autores:

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como o “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstanciais que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX; ENGELS, 1932/2007, p. 43).

A história, neste aspecto, não se mostra linear e finita, mas em movimento constante de transformação, que não se dá ao acaso, mas dialeticamente, por superação, pela síntese de forças contraditórias.

Hegel, filósofo que escreveu sobre a categoria dialética, apresenta como se chega a esta síntese. Expõe que a dialética se constitui de três fases: em si (tese), para si (antítese) e em si-para si (síntese). Sobre as formulações de Hegel a respeito da dialética, Marx (1847/1990) explica:

[...] uma vez que ela se conseguiu afirmar como tese, essa tese, esse pensamento, oposto a si próprio, desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta entre esses dois elementos antagônicos, encerrados na antítese, constitui o movimento dialético. O sim tornando-se não, o não tornando-se sim, o sim tornando-se, simultaneamente, sim e não, o não tornando-se simultaneamente, não e sim, os contrários equilibram-se, neutralizam-se, paralisam-se. A fusão destes dois pensamentos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a síntese. Este pensamento novo desdobra-se ainda em dois pensamentos contraditórios, que se fundem, por sua vez, numa nova síntese (p. 120).

A realidade torna-se, sob esta perspectiva, em essência, negativa, isto é, apresenta um estado momentâneo de limitação, mas por carregar consigo seu oposto, possibilita a revelação do novo, quando tese e antítese são confrontadas. Assim, a categoria dialética revela, por meio da síntese dos opostos, que só se chega ao conhecimento quando se capta as contradições: o ser, o não-ser e o vir-a-ser. Vygotski, apropriando-se da lógica (dialética) de Hegel, incorporada por Marx e Engels, esclarece ao leitor, por meio de um exemplo dado pelos próprios autores do materialismo histórico-dialético, como se dá a contradição e o aspecto negativo que todo fenômeno carrega consigo, valendo-se da vida e da morte como temática:

*[Engels] Se refiere a la idea de Hegel de que no puede haber ninguna fisiología científica que no considere la muerte como elemento esencial de la vida y que no comprenda que la negación de la vida está incluida de hecho en la propia vida, de modo que la vida se concibe siempre con referencia a su resultado necesario, la muerte, contenida siempre en ella en estado germinal. A eso se reduce precisamente la concepción dialéctica de la vida: "Viver es morir" (K. Marx, F. Engels, Obras, t.20, pág. 611)." (MARX; ENGELS, s/d, p. 611 apud VYGOTSKI, 1927/1991, p. 303).*

A vida e a morte, neste exemplo, não podem ser vistas apenas por um único ponto de vista, estático e sem relação. Ao contrário, é preciso entender como uma se transforma na outra. De tal modo, é preciso entender todo e qualquer fenômeno em sua essência, em suas contradições, em sua negatividade.

Marx, Engels e, posteriormente, Vygotski, não incorporam, no entanto, a dialética de Hegel sem superar um de seus aspectos, o seu idealismo. Eles, ao lerem Hegel, viram, na produção de seu antecessor, a iminência de uma nova forma de ler e transformar a realidade, não linear, e sim dialética. Contudo, superam a sua filosofia contemplativa e, especificamente Marx e Engels, propõem a dialética materialista, em oposição à dialética idealista.

O que seria então essa materialidade da dialética? Marx e Engels, ao invés de partirem do pensamento “para daí alcançarem os fatos simbólicos e ilustrativos dos procedimentos [...] (como fizera Hegel), procuram os fatos; os fatos sociais em particular, que são os que

imediatamente os interessam” (PRADO JÚNIOR, 1979, p.34). Não tomam como premissa, para entender os fenômenos sociais, o pensamento, a “autoconsciência”, mas a produção humana, as circunstâncias, a conjuntura histórica, que determina e é determinada pelos homens. Sobre essa relação homem-sociedade, Marx e Engels (1932/1984) explicam:

[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (p. 23).

Apropriando-se de tal construção metodológica, desenvolvida por Marx e Engels, que concebe o homem como um ser ativo, histórico e social, Vygotski elabora ‘sua nova psicologia’, formulando, sobretudo, em um novo método, que considera o movimento da história e a relação subjetivo-objetivo. Apresenta, diante disso, uma nova perspectiva de ser humano, essencialmente histórico e cultural, representante de um complexo conjunto de relações sociais, dele indissociáveis.

Diante disso, a investigação proposta por Vygotski baseia-se na busca pelo movimento que se dá na relação entre os elementos imanentes parte-todo, sujeito-sociedade, subjetivo-objetivo. Nas palavras do autor, “*El punto central de nuestra investigación consistirá en estudiar el paso desde la influencia social, exterior al individuo, a la influencia social, interior del individuo y trataremos de esclarecer los momentos más importantes que integran esse proceso de transición*” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 87).

Neste caminho, traçado sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, Vygotski (1931/1995) apresenta três princípios metodológicos, atrelados uns aos outros, a serem utilizados pelo pesquisador:

1) Diferenciar a análise do objeto da análise do processo e, diante disso, não mais considerar o objeto em suas partes, decompondo-o como se fosse estático, mas analisar sua constituição histórica;

2) Contrapor as tarefas descritivas e explicativas da análise e, assim, não só descrever a aparência do fenômeno, mas entendê-lo em sua essência, por meio da explicação de sua constituição. Conforme o autor assinala, “[...] *la verdadera misión del análisis en cualquier ciencia es justamente la de revelar o poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo fenómeno*” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 101). O autor complementa sua ideia com uma breve definição de fenômeno e, com isso, uma forma de analisá-lo: “*El fenómeno no se define por su forma externa, sino por su origen real*”

(VYGOTSKI, 1931/1995, p. 101). Buscar a origem, desse modo, seria tarefa fundamental para que se possa entender determinado fenômeno, indo além da aparência;

3) Desvelar os comportamentos fossilizados, mecanizados, por meio de uma análise genética, “[...] *que vuelva a su punto de partida y reestablezca todos los procesos del desarrollo [...]*” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 106).

Somado a estes princípios, outro também é apresentado por Vygotski três anos depois, em 1934. O autor propõe a análise de unidades, em substituição à análise de elementos. As unidades seriam:

*[...] los productos del análisis que, a diferencia de los elementos, constituyen los componentes primarios, no respecto a la generalidad del fenómeno a estudiar, sino sólo respecto a sus características y propiedades concretas. Dichas unidades, a diferencia de los elementos, no pierden las propiedades inherentes al todo que deben ser objeto de explicación, sino que encierran en su forma más simple y primaria esas propiedades del todo que han motivado el análisis* (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 288).

Assim, caminha-se para o próximo item a ser exposto neste capítulo: a unidade de análise proposta por Vygotski, adotada pela psicologia sócio-histórica e também nesta pesquisa.

### 5.1.2 A unidade de análise: o significado da palavra

Vygotski, ao estudar o sujeito, as funções psíquicas superiores e, posteriormente, e com maior ênfase, o pensamento e a linguagem, estabelece como unidade de análise do pensamento verbal o significado da palavra. Nos termos do autor:

*Hemos encontrado esta unidad, que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje, en la forma más simple, en el significado de la palabra. El significado de la palabra, como hemos intentado explicar anteriormente, es la unidad de ambos procesos, que no admite más descomposición y acerca de la cual no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o del pensamiento* (VYGOTSKI, 1934/1993, pp. 288-289).

Esclarece-se, inicialmente, de que forma Vygotski apreende a categoria pensamento verbal (e, em função disso, pensamento e linguagem) para, posteriormente, esmiuçar a unidade de análise por ele elencada.

Vygotski (1934/1993) elucida que a origem do pensamento está na esfera motivacional de nossa consciência, que compreende necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções. Assim, a análise psicológica sobre determinado fenômeno, que se dá por meio de

um interlocutor, só será completa quando se descobre o plano mais profundo de seu pensamento: a motivação.

O autor ainda expõe que para se ter acesso ao pensamento utiliza-se a linguagem, mas ela, no entanto, não detém a totalidade do pensamento, uma vez que não expressa o pensamento puro e ele, para poder ser expresso em palavras, passa por muitas transformações.

No entanto, pensamento e linguagem, com origens diferentes, se unem quando a fala passa a ser mediada<sup>6</sup> pelos significados da palavra, dando origem ao pensamento verbal e à linguagem racional. Conforme sintetiza Vygotski (1934/1993): o engendramento do pensamento, por razão de um motivo, é formalizado e mediado pela palavra interna e, logo em seguida, mediado pela significação das palavras externas e, finalmente, expresso em palavras. Esta, porém, não é a única maneira de relacionar pensamento e palavra, pois cabem incontáveis transições e movimentos de um plano a outro, em ambos os sentidos.

Diante disso, o autor adota o significado das palavras como unidade de análise, uma vez que ele (o significado) não perde a propriedade do todo e representa tanto o pensamento quanto a linguagem. Assim, a busca pelo significado e sua apreensão não só possibilita a análise do pensamento verbal (um fenômeno tanto verbal quanto intelectual), como também, por mediar a relação sujeito-social, captar o movimento de constituição de determinado fenômeno e do próprio ser humano.

Aponta também, como característica consequente da tese anunciada anteriormente, a instabilidade do significado da palavra, isto é, sua inconstância e sua relação com o sentido.

Vygotski, tendo por base os estudos de Frederic Paulhan (1856-1931), psicólogo francês, assinala que a palavra, em sua singularidade, tem um só significado, porém, este significado “*es tan sólo una piedra en el edificio del sentido*” (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 333). É neste ponto que Vygotski diferencia e articula dialeticamente as categorias sentidos e significados:

*[...] el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 333).*

---

<sup>6</sup> Para Severino (2002, p. 44) mediação é uma “instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude”.

O sentido da palavra, sob esta perspectiva, se revela como um fenômeno complexo e ilimitado, uma vez que é constituído pelo modo que cada sujeito, com suas vivências e atividades, se apropria das condições objetivas. Mesmo a realidade sendo um todo indivisível, com significados compartilhados, cada sujeito ter uma forma única e uma determinada intencionalidade ao ‘internalizar’ o mundo. Por isso, para que se consiga apreender os sentidos, é necessário conhecer as condições em que se encontra o sujeito e o próprio sujeito, mesmo assim, enfatiza Vygotski: “[...] *nunca abarcamos el sentido completo de las cosas y, por consiguiente, tampoco el sentido completo de las palabras. La palabra es una fuente inagotable de nuevos problemas, su sentido nunca esta acabado*” (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 334).

Perante tais pressupostos, é preciso considerar o educador como sujeito que é determinado por fazeres institucionais e sociais e, ao mesmo tempo, portador de ferramentas que o permite transformar estes mesmos determinantes. Analisar todas essas questões é essencial para que se possa apreender como ele constitui suas formas de pensar, sentir e agir, em um processo histórico e cultural.

Ao mesmo tempo, ressalta-se que, com esta análise, e diante da polissemia dos sentidos, o objetivo da pesquisa consiste em aproximar-se dos sentidos e significados atribuídos à Educação Integral e não os definir e demarcá-los, de maneira estática e limitada.

## 5.2 Procedimentos

### 5.2.1 Sujeitos

Fizeram parte desta pesquisa dez educadores com diferentes características: diretor, vice-diretora, coordenadoras, professoras e militantes. Os dez educadores foram entrevistados separadamente. Apenas dois, diretor e vice-diretora de uma escola quilombola, foram entrevistados no mesmo lugar e momento. Em função disso, tem-se dez entrevistados e nove entrevistas.

Antes de justificar a escolha pelos sujeitos da pesquisa, no entanto, torna-se imperativo esclarecer como foram selecionados as instituições e movimentos sociais dos quais fazem parte. Primeiramente, foi estabelecido como critério pesquisar movimentos sociais que não estabelecem vínculos e parcerias com ONGs e empresas. Diante dessa primeira possibilidade, optou-se por fazer a pesquisa em movimentos que incluam, como forma de ação social, a

atuação em escolas, que se situam no estado de São Paulo e que tivessem pessoas interessadas em participar da pesquisa. Selecionou-se dois movimentos sociais:

- o Movimento Interfóruns de educação infantil do Brasil (Mieb), de atuação nacional, que luta pela educação infantil; e

- o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de atuação nacional, que luta pela reforma agrária e transformação social.

Após a seleção dos movimentos, foi iniciado o processo de escolha das escolas de educação básica. Primeiramente, foi acessado o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo<sup>7</sup> e feito o *download* da lista de escolas cadastradas. Em virtude do grande número de escolas listadas, foi sorteada uma diretoria de ensino (Centro-Sul) e um distrito específico (Vila Mariana). Desta forma, a pesquisa restringiu, a princípio, ao município de São Paulo a coleta de informações sobre as escolas de educação básica, como também um bairro específico. Após a seleção do município e sorteio da diretoria de ensino e distrito, foram listadas oito instituições, todas escolas Estaduais. Dessas escolas, apenas uma aceitou a entrada do pesquisador para realizar a entrevista. Com esta limitação, distritos próximos ao da Vila Mariana foram selecionados. Ao final, conseguiu-se uma escola no Sacomã. Após a escolha de uma escola que atendesse o público do ensino fundamental e uma do ensino Médio, buscou-se uma escola municipal voltada à educação infantil que fizesse parte da delegacia de ensino Centro-Sul. Assim, foram selecionadas as seguintes escolas:

- escola que atende alunos dos anos finais do ensino fundamental e de ensino médio, localizada na Vila Mariana;

- escola que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, localizada no Sacomã.

- escola que atende alunos da educação infantil, localizada no Ipiranga.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos de acordo com a disponibilidade de horário e interesse em participar. O contato inicial, nas escolas acima mencionadas, se deu com as coordenadoras, que aceitaram o convite em participar das entrevistas.

Também foram selecionadas duas escolas que atendem um público específico. Optou-se por uma escola quilombola e uma escola indígena, localizadas nas proximidades do município de São Paulo.

Visto a disponibilidade e aceite em participar, os sujeitos, no ato da entrevista, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A, p.161), confirmando a

---

<sup>7</sup> Informações coletadas no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>>

preservação de suas identidades, assim como da escola, sendo-lhes atribuídos um nome fictício.

As características de cada escola, local de trabalho dos entrevistados, serão expostas logo após cada participante ser descrito. As três últimas entrevistadas, no entanto, mesmo tendo experiências na área da educação, não trabalham em instituições de educação básica, mas forneceram dados importantes para se pensar a Educação Integral.

- Laura, escola municipal de educação infantil (transcrição da entrevista se encontra no Apêndice B, p.163).

Laura, 50 anos, solteira, tem como religião o espiritismo. Formou-se em Pedagogia (1992), em universidade privada, e em Psicologia posteriormente, também em universidade privada. Atuou como coordenadora em EMEF por 17 anos e desde 2014 é coordenadora pedagógica na escola em que trabalha.

Escola Municipal de educação infantil (Ipiranga):

- Ano de fundação: 1955;
- Objetivo: oferecer formação integral à criança;
- Tipo de público atendido: educação infantil (4 e 5 anos);
- Infraestrutura: quanto à área externa, a entrevista a classifica como ampla, mas a escola tem salas antigas e mal planejadas;
- Parcerias: Unidade Básica de Saúde e biblioteca pública.

- Roberta, escola estadual de ensino fundamental, anos iniciais (transcrição da entrevista se encontra no Apêndice C, p.180).

Roberta, 56 anos, casada, tem como religião o catolicismo. Formou-se em Letras (1988), em faculdade particular. Atuou como professora de inglês no ensino médio e professora coordenadora em escola municipal. Desde agosto de 2008 é professora coordenadora na escola em que trabalha.

Escola Estadual de ensino fundamental anos iniciais (Sacomã):

- Ano de fundação: 1988;

- Objetivo: Oferecer educação de qualidade, tornando os alunos competentes e cientes de seus direitos e deveres;
  - Tipo de público atendido: Anos iniciais do ensino fundamental: dez salas, duas de cada ano (quatro pela manhã – 4º e 5º anos; seis à tarde – 1º ao 3º anos);
  - Infraestrutura: salas de aula adaptadas que viraram sala de jogos, sala de vídeo, sala dos cantinhos (brinquedoteca), sala de arte, quadra e sala de informática;
  - Parcerias: psicólogos e dentistas.
- Ingrid, escola estadual de ensino fundamental, anos finais, e ensino médio (transcrição da entrevista se encontra no Apêndice D, p.195).

Ingrid, 50 anos, casada, tem como religião o espiritismo. Formou-se em Química (1989), e Pedagogia em universidade particular. Atuou como química em empresas, como professora de química por 10 anos e como professora coordenadora em três escolas estaduais (desde 2008). Desde agosto de 2015 é professora coordenadora da escola pesquisada (estadual, de ensino fundamental anos finais e ensino médio).

Escola Estadual de ensino fundamental anos finais e ensino médio (Sacomã):

- Ano de fundação: 1969;
- Objetivo: Construir o conhecimento através das diversas linguagens de forma interdisciplinar e coletiva, garantindo os processos formativos para o pleno desenvolvimento da cidadania;
- Tipo de público atendido: Anos finais do ensino fundamental pela tarde (doze turmas de 35 alunos) e ensino médio (dez turmas de 40 alunos) pela manhã. O público atendido no ensino fundamental é formado, geralmente, pelos filhos de pessoas que trabalham por perto e também por moradores de uma comunidade próxima. No ensino médio, tem-se também o aluno que estudou em escola particular e quer se beneficiar da pontuação de ter estudado em escola pública neste período. Eles estudam na escola e complementam o estudo com cursinho;
- Infraestrutura: um laboratório (em reforma), uma sala com livros, uma quadra coberta, doze salas de aula e oito salas administrativas. A escola não oferece um espaço amplo para a junção das turmas;
- Parcerias: Fundação Mokiti Okada, FMU, Fapcom, Fundação Mãe, Junior Achievement, Colégio Bandeirantes, EMEF Hellen Keller.

- Jurema, escola estadual indígena - 1º ao 5º ano (transcrição da entrevista se encontra no Apêndice E, p.205).

Jurema, 27 anos, em relacionamento estável, não tem religião. Faz curso semipresencial de Pedagogia em instituição privada. Sua única experiência profissional é: professora do primeiro e segundo anos do ensino fundamental, desde 2014.

Escola Estadual indígena (localizada em município próximo a São Paulo capital):

- Ano de fundação: 2003;
- Objetivo: Fazer uma educação diferenciada, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, trabalhando com a cultura indígena e a cultura do branco;
- Tipo de público atendido: Crianças da aldeia, de sete a 12 anos;
- Infraestrutura: Salas de aula, refeitório, cozinha e sala da direção;
- Parcerias: Unidade Básica de Saúde localizada dentro da aldeia.

- Miguel e Tereza, escola municipal quilombola (transcrição da entrevista se encontra no Apêndice F, p.214).

Miguel, 46 anos, em relacionamento estável, tem como religião o catolicismo. Coursou Pedagogia em instituição privada e fez pós-graduação em Gestão para professores/coordenadores, Psicopedagogia e Direito educacional. Trabalhou, antes de ser educador, em empresa de implementos agrícolas. Desde 2012 é diretor de escola municipal quilombola e também professor em escola da rede pública estadual.

Tereza, 48 anos, casada, tem como religião o catolicismo. Coursou Pedagogia (2010), em faculdade particular, e fez pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Mediação na educação. Foi diretora em instituição que oferecia cursos técnicos, coordenadora em penitenciária e coordenadora em EMEF. Desde 2013 é vice-diretora em escola quilombola.

Escola Municipal quilombola de ensino fundamental - 1º ao 9º ano (localizada em município próximo a São Paulo capital):

- Ano de fundação: 1991;
- Objetivo: formar cidadãos críticos de seu papel na sociedade, capazes de utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas; conhecedores das características fundamentais do Brasil (dimensões sociais, materiais e culturais) construindo

progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal; que valorizem, respeitem e posicionem-se contra discriminações à pluralidade sociocultural brasileira; que contribuam ativamente para a melhoria do meio ambiente como agente transformador e integrante do ambiente; responsáveis em relação a sua saúde e à saúde coletiva; capazes de utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; questionadores da realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los;

- Tipo de público atendido: A escola atende em período integral alunos do 1º ao 5º ano que residem em quilombo e suas proximidades. Em entrevista foi relatado que o público se diversificou com o tempo, atendendo mais brancos do que negros;

- Infraestrutura: secretaria, almoxarifado, diretoria, biblioteca, auditório, laboratório de informática, sala de professores, dezessete salas de aula, cozinha, despensa, depósito de alimentos, pátio descoberto, pátio coberto, quadra coberta, vestiários feminino e masculino, banheiros feminino e masculino para alunos, banheiros feminino e masculino para professores, banheiro exclusivo para deficientes;

- Parcerias: Instituto Federal.

- Carolina, Centro de Educação Infantil – CEI, militante no Mieb (transcrição da entrevista se encontra no Apêndice G, p.233).

Carolina, 42 anos, casada, tem como religião o catolicismo. Coursou Pedagogia (1997) e mestrado (2010) em instituição pública. Foi professora de educação infantil, coordenadora pedagógica, formadora do Núcleo de ação Educativa, coordenadora de CEI e coordenadora do Núcleo Educacional de CEU. É coordenadora pedagógica em CEI desde 2012 e integrante da gestão do Fórum Paulista de educação infantil.

Centro de Educação Infantil (localizado em São Paulo capital):

- Ano de fundação: -

- Objetivo: Construir de forma compartilhada com bebês, crianças, famílias e educadores uma educação infantil de qualidade que considere as “vozes dos bebês e das crianças como fundamento dos contextos educativos, implicados com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária;

- Tipo de público atendido: 234 bebês e crianças de um a quatro anos, das comunidades do entorno do CEI, em período integral (das 7h às 17h);

- Infraestrutura: três prédios com salas de referência, três parques, um pátio coberto, uma área externa coberta, um refeitório, cinco banheiros para as crianças e uma sala de professores;

- Parcerias: Com as famílias e comunidade e TEIA – coletivo de instituições públicas do território (Educação, saúde e assistência social).

- Denise, militante no Mieib (transcrição da entrevista se encontra no Apêndice H, p.247).

Denise, 54 anos, em um relacionamento estável, tem como religião o catolicismo (relata não ter uma prática religiosa frequente). Coursou Pedagogia (1984), em universidade privada, e mestrado (2002) e doutorado (2008), em universidade pública. Atuou na Prefeitura do Município de São Paulo, na Secretaria de Esportes e na Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura. Atualmente é consultora em empresa que desenvolve projetos em educação e cultura; professora doutora em instituição de ensino superior pública e privada; membro de grupos de pesquisa e do conselho consultivo da Aliança pela Infância.

- Raquel, educadora (transcrição da entrevista se encontra no Apêndice I, p.259).

Raquel é graduada em ciências sociais. Por aproximadamente 10 anos foi servidora no Ministério da Educação. No início de sua carreira foi professora de ensino fundamental e estava presente na articulação dos conselhos Municipais de Educação, que originou o Movimento Interfóruns de educação infantil do Brasil (Mieib). Em sua entrevista preferiu fazer um relato pessoal da sua inserção na educação infantil, e não como militante no Mieib.

- Isis, militante no MST (transcrição da entrevista se encontra no Apêndice J, p.265).

Isis, 37 anos, solteira, sem religião. É formada em Pedagogia (2011) em universidade pública e especialização em Linguagens. Atuou em projeto de alfabetização de jovens e

adultos e foi técnica pedagógica. Atualmente é assessora na prefeitura de município localizado no interior de São Paulo e militante do MST.

### 5.2.2 Instrumentos

As informações foram produzidas por meio de:

- Questionário de identificação pessoal dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa (Apêndice K, p.278).

Por meio dele foram informados dados pessoais como idade, estado civil, religião, formação acadêmica, datas de conclusão (ensino médio, graduação, pós-graduação, se houver), cursos extras realizados; experiências profissionais prévias e atuais e tempo de permanência nessas instituições, além de possíveis trabalhos concomitantes.

- Questionário de caracterização das instituições onde trabalham os sujeitos da pesquisa (Apêndice L, p.280).

Foram colhidos dados como: ano de fundação da instituição, objetivo, tipo de público atendido, infraestrutura do local e parcerias estabelecidas.

- Entrevista semidirigida, com foco na atividade educacional realizada pelos sujeitos e as considerações que fazem sobre o tema Educação Integral (um roteiro que identifica pontos a serem abordados na entrevista se encontra no Apêndice M, p.282).

Sobre o processo de produção de informação chamado entrevista semidirigida, Szymanski (2010) pontua que para realizá-la é elaborado um roteiro, “visto como aberto no sentido de basear-se na fala do entrevistado” (p.18), mas com objetivos claros, “a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la [a entrevista] melhor” (p. 19). A autora acrescenta que “a concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação [...]” (p. 12). Um item também tratado na entrevista será a história de vida do sujeito, com o intuito de compreender como foi se delineou a opção pelo trabalho que desenvolve, assim como pessoas ou experiências significativas nesta decisão.

### 5.2.3 Relato dos procedimentos de coleta de dados

Foi estabelecido contato com a coordenação da instituição quando o entrevistado estava vinculado a ela e não necessariamente militava em um movimento social, sendo solicitada autorização para realizar uma pesquisa relacionada à Educação Integral. Feito, por telefone, um contato inicial com a responsável pela unidade, foi marcada a entrevista com o coordenador da instituição para que fossem apresentados e explicados os objetivos da pesquisa e seu procedimento metodológico. Em seguida, após aceite em participar da pesquisa, um termo de concordância livre e esclarecida foi assinado pelo gestor.

Educadores militantes, não necessariamente vinculados a uma instituição de ensino, foram contatados por e-mail. Seus endereços eletrônicos tornaram-se disponíveis à pesquisadora de duas formas: ou por estarem disponíveis na internet ou por indicação de outras pessoas inicialmente abordadas.

A abordagem inicial para produção de dados consistiu no preenchimento do questionário de identificação pessoal (Apêndice K, p.278) e realização de entrevista, que se estendeu pelo tempo necessário até que se contou com informações suficientes para responder ao objetivo da pesquisa. As conversas foram gravadas (áudio) e transcritas para serem analisadas.

Informações sobre as instituições foram coletadas por meio de documentos e conversa estabelecida com o sujeito de pesquisa, a fim de entender, principalmente, seus objetivos. Para tal coleta, seguiu-se as perguntas elencadas no questionário específico para tal (Apêndice L, p.280).

### 5.2.4 Procedimento de análise: núcleos de significação

Nesta pesquisa, como referencial de análise, foram utilizados, tal como proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013), os núcleos de significação. Contou-se com uma estratégia para análise que permitiu aproximar-se das significações constituídas por educadores que atuam em escolas da educação básica e/ou militam em movimentos sociais em relação à Educação Integral.

Este processo de análise parte da transcrição das entrevistas estabelecidas com os sujeitos da pesquisa, ou seja, parte do empírico, para, ao final do processo, superá-lo, apreendendo as significações constituídas em relação ao fenômeno estudado. Os núcleos de significação devem “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por

meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Aguiar e Ozella (2006, 2013) indicam que, após a transcrição, algumas etapas devem ser cumpridas para se chegar aos núcleos de significação:

- Realização de diversas leituras do material, objetivando uma maior apropriação de seus conteúdos para, em seguida, identificar os chamados pré-indicadores, ou seja, as unidades de significação. Os pré-indicadores seriam, mais precisamente, trechos da entrevista transcrita, selecionados na medida em que são mencionados com maior frequência, que recebem maior importância no momento do relato, cuja carga emocional é maior, ou que apresentem ambivalências, além, claro, de manterem uma relação clara como o objetivo da pesquisa. Os pré-indicadores selecionados, essenciais para apreender os sentidos e significados, irão compor um quadro que será utilizado nas próximas etapas. Justifica-se a utilização de trechos da entrevista e não apenas de palavras, pois, conforme esclarece Vygotski (1934/1993, p. 334), o sentido da palavra relaciona-se com o seu conjunto “[...] *no con cada uno de sus fonemas, exactamente igual, el sentido de la oración está relacionado con la frase en su conjunto, no por separado com las palabras que lo integram*”. Assim, não são selecionadas apenas palavras, mas trechos que possibilitem contemplar o sentido da oração destacada.
- Processo em que pré-indicadores, aglutinados, formam os indicadores, contando-se, neste momento, com uma menor diversidade de temas do que antes. Esta aglutinação é pautada por semelhanças, complementariedades ou contraposição entre os pré-indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013). Este processo tem como meta revelar e objetivar “a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).
- Constituição dos núcleos de significação, que se dá com uma nova aglutinação, agora dos indicadores, pautada por semelhança, complementaridade ou contradição. Os núcleos de significação têm como propósito revelar as determinações constitutivas do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Destaca-se que o número de pré-indicadores que constituem um indicador, assim como o número de indicadores que constituem um núcleo não é pré-determinado, ou seja, a aglutinação é realizada à medida que se nota a possibilidade de articulação entre as unidades de análise.

Após a constituição dos núcleos, realiza-se uma “análise intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231). Na análise intranúcleo, o

pesquisador deve confrontar aquilo que produziu, por meio das entrevistas, com a teoria e gerar novas teorizações, impulsionando, assim, o processo de produção de conhecimento.

Nesta pesquisa, mediante as características e quantidade de sujeitos que participaram das entrevistas, foi estabelecida a seguinte proposta de análise: construção de núcleos de significação, abrangendo todas as entrevistas e, em seguida, a articulação desses núcleos em um internúcleo, que aqui foi nomeado como: “Afinal, o que é educação Integral?”, e compreende o capítulo 7 do trabalho.

## 6. Análise

As entrevistas feitas com os educadores possibilitaram, por meio da análise realizada, a construção de núcleos de significação que permitirão ao leitor o desvelar das significações dos entrevistados acerca da Educação Integral (o processo de elaboração de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação é apresentado no Apêndice N, p.283). Foram elaborados cinco núcleos de significação a partir da análise das nove entrevistas feitas:

Núcleo 1 – A educação no Brasil: "Eu acho que nós precisamos de mudança na sociedade, mas também mudança na gestão do sistema educacional, do sistema escolar".

Núcleo 2 – O Educador da Educação Integral: "Então, acho que os nossos professores precisam dessa visão que não tem na faculdade, nessa atuação política, de força, de argumento"

Núcleo 3 – A totalidade na perspectiva sócio-histórica: "[...] a gente tem que conhecer essas crianças para além do muro [da escola]. E essas crianças, logicamente, pertencem ao coletivo".

Núcleo 4 – Educação Integral e educação em tempo integral: "A pergunta que tem que se fazer é: a escola em tempo integral é para que?"

Núcleo 5 – A Educação Integral e as desigualdades: "não dá para não atrelar às questões da desigualdade nessa perspectiva de Educação Integral".

A seguir, cada um dos núcleos será analisado por meio da articulação de trechos das entrevistas<sup>8</sup> com o referencial teórico-metodológico adotado e publicações correlatas.

### 6.1 Os Núcleos de Significação

**Núcleo 1 – A educação no Brasil: "Eu acho que nós precisamos de mudança na sociedade, mas também mudança na gestão do sistema educacional, do sistema escolar".**

Este núcleo é composto por dois indicadores:

- A educação e as dificuldades para sua concretização;
- Políticas públicas e a realidade educacional.

---

<sup>8</sup> Os trechos das entrevistas, além de seguirem as normas estabelecidas pela ABNT, foram destacados com estilo da fonte itálico.

Tomando como assunto as dificuldades enfrentadas pelos educadores para realizarem suas atividades, os entrevistados expõem alguns aspectos que precisam ser considerados para que se possa ofertar aos alunos uma educação de qualidade.

Um dos itens destacados não diz respeito propriamente àquilo que acontece dentro da escola, mas que possibilita, literalmente, o acesso a ela: o transporte

Denise enfatiza os contratempos encarados por bebês para chegarem à creche: *“Imagina um bebê de um ano e meio ficar dentro de uma perua sem cadeirinha às seis horas da manhã para chegar na creche às sete horas. Já está todo enjoado”* (Denise).

Sobre o mesmo tema, porém com foco em outro público, Isis relata a importância de se ter escolas dentro das áreas de assentamento do MST, pois, assim, os estudantes não precisam se deslocar por quilômetro até chegar na escola. Ressalta, além disso, a necessidade de haver transporte dentro de área ocupada, uma vez que elas têm grande extensão territorial:

*Mas as escolas dentro das áreas são muito importantes. Primeiro, porque você não vai passar uma ou duas horas dentro de um ônibus. Principalmente quando você vai para o ensino médio. No ensino médio, se o professor faltou, você fica lá e precisa esperar o ônibus, porque todo mundo vai embora junto. Aí a nossa luta de ter escolas nos assentamentos. Mesmo assim precisa de transporte, porque os assentamentos são enormes, precisa de transporte, mas é menos do que você ter que se deslocar para uma cidade* (Isis).

Miguel também conta acerca da dificuldade de acesso que professores e alunos experimentam por trabalharem e estudarem, respectivamente, em um local afastado, em específico, em uma comunidade quilombola:

*“Todo mundo que trabalha nesta escola acaba dependendo ou do próprio veículo ou de colega para pegar carona. Ônibus aqui só tem alguns horários; tem ônibus que chega sete e dez da manhã, sete e quinze, o outro é oito e meia. O próximo é meio dia”* (Miguel).

*“A questão dos alunos não é diferente, eles usam transporte contratado pela prefeitura, só que é essa questão, se perdeu o transporte não tem outro meio. É duro para os pais se locomoverem também. Dependem de ônibus e esses horários complicam”* (Miguel).

Ribeiro e Jesus (2014) analisaram a situação do investimento público federal, no intervalo de 2003 a 2012, para programas de transporte escolar da educação básica. Verificaram que houve uma evolução de recursos financeiros, sendo a principal a inclusão de estudantes da educação infantil e do ensino médio no programa. Indaga-se, contudo, se este aumento é suficiente para que todos, de todas as regiões, tenham acesso, com qualidade, à escola. Como ficam as comunidades rurais ou quilombolas, por exemplo? Utilizando-se da conclusão dos autores para responder a estas indagações, observa-se:

[...] que o apoio aos sistemas educacionais não pode se restringir ao financiamento; é necessária a prestação de assistência técnica de qualidade para contribuir não somente com a execução dos recursos de forma adequada, mas também com a organização, a logística de rotas, a forma de atendimento aos estudantes e a educação no trânsito (RIBEIRO; JESUS, 2014, p. 706).

Tendo em vista, agora, o trabalho realizado dentro da escola, pelos integrantes do grupo gestor, Tereza, Denise, Carolina e Laura fazem um relato, sob diferentes formas, a respeito da importância da equipe gestora da escola:

Tereza tece comentários sobre o trabalho em grupo: *“Acho que uma junção de escola é diretor, vice e coordenação, para caminhar mesmo, juntar os pingos nos is. Fora disso, se não tiver um grupo junto, e dizer “vamos fazer”, não faz”* (Tereza).

Já Denise considera que a equipe fica muito longe da sala de aula: *“[...] os supervisores e diretores ficam muito longe das salas de aula”*, impossibilitando um trabalho coletivo de qualidade.

Carolina, em complemento à fala de Denise, destaca que os coordenadores precisam desconstruir as relações hierárquicas, para assim possibilitar a aproximação dos os professores:

*Isso também é uma construção da figura do coordenador e eu acho que a gente tem que estar muito próximo dos professores, o diálogo tem que ser franco. É preciso desconstruir relações hierárquicas, que isso é muito ruim, que não serve para nada, só para o distanciamento das pessoas. E numa perspectiva democrática, né?!* (Carolina).

Laura evidencia, ainda sobre o grupo gestor, que, algumas vezes, o professor espera que o coordenador resolva alguns problemas que não são de sua alçada: *“[...] o professor também tem uma expectativa, às vezes, até irreal do coordenador, como se ele fosse resolver todo o problema e, às vezes, você não tem como resolver as coisas, porque as coisas estão acima do seu poder”* (Laura).

As entrevistadas expõem aspectos importantes relacionados à equipe gestora, sintetizados da seguinte forma: diretor(a), vice-diretor(a) e coordenador(a) precisam trabalhar de maneira harmônica e congruente, junto à sala de aula e próximos aos professores, em uma perspectiva democrática, permitindo que todos os atores que compõem a instituição compreendam os limites e possibilidades de suas funções e cargos.

Sobre o trabalho da equipe gestora escolar, em uma perspectiva democrática, Libâneo (2008) elenca os seguintes princípios necessários para sua realização: a) “autonomia das escolas e da comunidade educativas” (p. 141), isto é, ter poder para decidir seus objetivos e formas de organização; b) “relação orgânica entre direção e a participação dos membros da

equipe escolar”, o que “implica não só a participação na gestão mas a gestão da participação” (p. 143); c) “envolvimento da comunidade no processo escolar” (p. 144); d) “planejamento das tarefas” (p. 144); e) “formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar” (p. 145); f) utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações (p. 145); g) “avaliação compartilhada” (p. 146) entre direção, professores e comunidade; h) “relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns” (p. 146).

Recapitulando as falas de Tereza, Denise, Carolina e Laura, pode-se destacar a dificuldade de se ter, de fato, uma gestão escolar democrática, com as características descritas por Libâneo (2008).

Outro item colocado como empecilho para a realização da ação educacional refere-se à relação ensino-aprendizagem, descaracterizada nos dias atuais, conforme pontua Denise: *A maneira de ensinar e aprender... a maneira de ensinar continua a mesma, mas a maneira de aprender está bem diferente* (Denise). A entrevistada explica:

*[...] você não consegue mudar a maneira de ensinar para o adulto [...] porque o modelo que ele tem é aquele de quando ele foi aluno. Então, por exemplo, se [...] você faz uma atividade prática para depois discutir e tal... as pessoas participam da atividade prática, mas na hora de interagir, ficam assim: “Mas o que você quer que eu falo? O que você quer que eu escrevo? Vai ter prova? O que vai cair na prova?”.*

Laura, Ingrid, Roberta e Jurema também exemplificam a situação e a associam, de alguma forma, à falta de investimento do Estado em novas ferramentas de ensino e em infraestrutura:

*Cinquenta por cento dos alunos formados no ensino fundamental não tem a oportunidade de acompanhar o ensino médio. Poxa vida, alguma coisa está acontecendo. Então, a gente realmente precisa buscar alternativas para melhorar isso, para ver o que a gente consegue fazer, para melhorar mesmo a qualidade do ensino, porque está difícil? Está! (Laura).*

*O aluno, ele sente... ele gosta da escola. Eu até estou fazendo uma apresentação, para semana que vem, e eu coloquei essa frase: “Aluno adora a escola, ele detesta as aulas”. Essa frase é muito comum entre eles. Você vem aqui às sete horas da manhã, eles estão todos lindos, de uniforme, limpinho. Entram para a escola felizes, bate o sinal e você vê a carinha deles, de desânimo... porque a aula ainda é muito tradicional, é muito chata. A gente tem na escola pública lousa e giz (Ingrid).*

*O estado não dá muita condição não. Eu falo que a gente trabalha GLS: Giz, lousa e saliva. Porque não tem uma infraestrutura. Você vê, as escolas não têm sequer uma impressora. A gente usa aqui mimeógrafo ainda (Roberta).*

*O Estado mandou computadores, mas não tem sala. Isso que me chateia bastante, que não tem sala de informática para eles. Quer queira ou não, já faz parte [...]. Porque eles perguntam, fazem questionamentos: “Por que a gente não faz isso? Por que a gente não pode ver no computador sobre urso, sobre cachorro, sobre alguma coisa? Por que a gente não faz isso?” [...] me chateia bastante, que não tem outra sala, não tem lugar para por esses computadores que estão... deixa eu ver. Se eu não me engano, estão há dois anos ali dentro das caixas (Jurema).*

*Eu queria tentar fazer atividade também, se tivesse quadra esportiva. Porque algumas vezes, quando está chovendo, não tem [espaço], e as crianças ficam entediadas dentro dessa sala, porque é insuportável (Jurema).*

Percebe-se, na fala das entrevistadas, que aquilo que é ofertado pelas e nas escolas, em sala de aula, é pouco atrativo aos alunos. A escola, como visto, não acompanha as mudanças que ocorrem na sociedade, apresentando-se como uma instituição que ao invés de viabilizar meios e instrumentos para se viver melhor, impede, com seus muros, metafóricos ou não, que o aluno atribua um sentido positivo a esta instituição. Escola e sociedade acabam se tornando, em sua aparência, fragmentos de uma unidade que deveria ser indissociável, fazendo com que a relação ensino-aprendizagem também se desconfigure, isto é, há uma discrepância entre a forma de ensinar e a maneira como o aluno quer e pode aprender. Vê-se uma relação isomórfica e não de mútua constituição.

Isis apresenta ponto de vista semelhante, e compreende que a escola não possibilita a articulação com o entorno:

*[...] as escolas ainda se fecham muito... no Brasil é uma coisa assim, a escola ser esse muro fechado. Não importa se a escola é no meio da Amazônia ou no centro de São Paulo, eles querem fazer as mesmas coisas, as mesmas aulas, os mesmos horários... as direções, as gestões, têm muitas dificuldades em conhecer esse entorno das escolas (Isis).*

Possivelmente, este isolamento efetuado pela escola e na escola, faz com que seus alunos também vivenciem o processo de maneira confusa e incompreensível, desassociado o conhecimento adquirido dentro da escola com aquilo que faz parte de sua rotina fora da escola. Ingrid avalia que os alunos não têm vontade de frequentar a escola, mas não os responsabiliza por isso. Entende que esta falta de interesse é decorrente de um processo histórico: *O aluno do terceiro ano não tem vontade? Provavelmente não, mas você precisa avaliar todo o processo: “Por que ele chega no terceiro ano do ensino médio desmotivado”? Não é culpa do aluno. É culpa de um processo (Ingrid).*

Este processo, porém, pode ser analisado e enfrentado de diferentes maneiras pelos educadores. Roberta e Carolina, diante da realidade encontrada em sala de aula, mostram que

as dificuldades em efetivar as atividades existem; Roberta diz não ser fácil trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula, já para Carolina, o tempo disponível para a manutenção de uma relação qualitativa com os educandos é escasso, mas, dentro de suas possibilidades, faz do minuto que tem com cada um, um minuto intenso:

*Não é fácil para gente trabalhar essa multiplicidade de saberes dentro da sala. É complicado. Tem momentos, na oralidade, que todo mundo participa, na escrita você tem que ver o que cada um sabe... então, se o que o cara sabe escrever bem, ele vai produzir texto, o outro vai produzir uma palavra, então é complicado (Roberta).*

*E isso é intenso, pode durar um minuto [a relação entre o educador e a criança], é o que a gente fala aqui, lógico que a gente queria que durasse 5, mas eu tenho muitas crianças, não dá para fazer 5, eu faço um, é um bem legal, a gente conseguiu. Isso que é a realidade, né, a gente também tem que trabalhar com o real (Carolina).*

Isis igualmente relata que encontrou barreiras no processo de ensino-aprendizagem durante sua trajetória, que dificultaram, por exemplo, o simples acesso a livros e a seus conteúdos. Relata sua experiência como aluna e como educadora:

*E o menino pediu para que eu lesse para ele, porque nunca ninguém tinha lido para ele. Então, a escola precisa possibilitar isso. Não vou esperar que os pais vão fazer isso, porque os pais são analfabetos, poucos estudaram, muitas crianças criadas por avós. Então, a escola nega esse espaço de leitura. Se você tem esse integral que vai, poxa vida, liberar biblioteca para a criança ir lá, explorar os livros... Porque eu, na minha experiência escolar, quando a gente foi... era ensino médio? Era... Tinha a biblioteca super linda, mas a gente não podia entrar e pegar os livros (Isis).*

As entrevistadas revelam que a escola oferece poucos recursos, tanto a docentes quanto a discentes, que garantem acesso a uma educação de qualidade. Os recursos se referem a meios de transporte, infraestrutura, tempo, materiais e, inclusive, o essencial: a presença do professor. Isis e Roberta apresentam suas realidades:

*Porque mesmo na proposta de educação que a gente tem, educação do campo e tal, que é para ser lei e tal, a gente ainda tem esse engodo nessa questão de acesso, porque inclui mais transporte, inclui mais educadores... e os educadores, professores, nem sempre gostam de ir para zona rural para dar aula... então você tem todos esses limites (Isis).*

*Nós estamos em um momento que a gente está com falta de professor. Então a gente não tem professor. Às vezes falta um professor, eu não tenho nenhum substituto. Quem está aí, seja... é assim, “é melhor assim do que nada?” É assim que está acontecendo no Estado, infelizmente (Roberta).*

Carolina, Roberta e Ingrid ainda expõem, de acordo com suas respectivas experiências, que cada etapa da educação básica tem suas características e entraves.

Carolina, em sua entrevista, ressalta que no CEI a possibilidade de estreitamento da relação entre educador-educando é facilitada, uma vez que as crianças ficam cerca de quatro anos frequentando a instituição, diferentemente do que acontece na EMEI, que se tornou uma escola de passagem:

*Aqui eu tenho crianças que passam o dia inteiro. E tenho crianças que estão no berçário que ficam conosco 4 anos. Isso te dá um acompanhamento longitudinal que é uma qualidade na relação que na EMEI às vezes não tem, porque as crianças ficam 1 anos, às vezes 2 anos. É no máximo 2 anos. Então a EMEI hoje, por conta da obrigatoriedade e do estreitamento da faixa etária, ela virou praticamente uma escola de passagem (Carolina).*

Roberta, em relação ao ensino fundamental, relata dois problemas: a manutenção de um índice alto nas provas de verificação de aprendizagem; e a cobrança que se faz em relação ao que se ensina no ensino fundamental:

*A nossa escola está bem classificada no SARESP, um índice alto. Mas não é fácil não manter um índice alto, porque cada ano as crianças mudam, elas estão vindo cada vez mais com mais dificuldade, elas chegam no primeiro ano com seis anos, e muitas não sabem escrever nem o próprio nome, coisas que antes eram ensinadas na EMEI, agora não são mais (Roberta).*

*Aí vai chegar lá no quinto ano e ele vai para o sexto e às vezes chega lá no ensino médio e não sabe escrever, produzir um texto. E aí você fala: “Caramba! Onde está a falha?” Aí culpa às vezes o fundamental um que é a base, mas a base também está desfalcada de auxílio (Roberta).*

Ingrid comenta sobre o ensino médio e a fragmentação do currículo – “*E fora que o currículo do Médio é muito fragmentado*” – e também da situação do país na atualidade, que dificulta, neste nível de ensino, a superação de barreiras encontradas no processo de ensino-aprendizagem – “*O país está em uma situação muito ruim em termos de educação, no geral. Os nossos alunos de terceiro ano do ensino médio não sabem o que eles precisariam saber quatro anos antes. Então assim, é muito triste*”.

Na entrevista estabelecida com Isis, da mesma forma, é destacada a conjuntura atual do Brasil, determinante para a compreensão da escola pública e sua desvalorização:

*Então, são retrocessos que me assustam, porque a impressão que dá é que vão acabar com a escola pública. Vamos ter que começar a pagar a escola. Então, a gente vive em um momento muito difícil e acho que é importante mesmo discutir essa questão do tempo integral, da escola ser integral dentro desse bolo de percas, como a gente vai discutir? (Isis).*

Isis exemplifica a situação que o país passa, citando o que acontece no Rio Grande do Sul: *Imagina, o Rio Grande do Sul está contratando professores voluntários. Meu Deus! Parece que estamos voltando ao século... Aí, o MEC orienta que os Estados e municípios*

*cortem os salários dos professores, abaixem... ou seja, a Educação Integral vai entrar aonde nisso?* (Isis).

A entrevistada faz referência à publicação de portaria, pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, que regulamenta o trabalho voluntário de professores. Conforme o texto, publicado em 21 de novembro de 2017, os educadores voluntários não receberão nenhum tipo de auxílio financeiro ou remuneração. Isis, diante desse cenário, indigna-se e auxilia no levantamento da questão: como pensar a Educação Integral em tempos de desvalorização do trabalho docente?

Raquel comenta que a concepção de Educação Integral está clara nas Diretrizes Curriculares, contudo, na escola, são encontradas dificuldades na sua implementação, uma vez que a realidade de nossa sociedade difere da descrita nas políticas:

*Isto está muito claro nas diretrizes curriculares. Isso está muito claro na visão de vários estudiosos da área. Agora, quando você vai implementar esses princípios como política, aí vem constrangimentos ou características ou tensões da nossa sociedade, tipo essa do direito dos pais e do direito das crianças, o direito dos trabalhadores e o direito das professoras, a carga horária das professoras, jornada de vinte horas, trinta horas, é incompatível* (Raquel).

A entrevistada acrescenta: *“Então, o que acontece na educação infantil: essa ausência de um projeto pedagógico de Educação Integral no cotidiano”* (Raquel).

Raquel, com sua fala, assim como algumas das outras entrevistadas, enfatiza um aspecto no cenário educacional: a relação que a educação mantém com a política, mas a dificuldade de efetivá-la no cotidiano escolar.

Paro (2002) explica que, muitas vezes, e de maneira errônea, o caráter político da educação é anulado e, assim:

O político precisa [...] ser acrescentado à educação para que ela ganhe esse caráter. Esse modo de pensar parece expressa-se bem na insistência com que os educadores, especialmente aqueles mais comprometidos com uma educação progressista, fazem questão de chamar de político-pedagógico (e não simplesmente pedagógico) o plano que orienta as ações na escola. Procura-se fazer o pedagógico político por uma imputação de algo que estaria exterior a ele. Estivesse suposto no entendimento de todos que o pedagógico é necessariamente político, e não se precisaria insistir no qualificativo, dizendo-se apenas “projeto pedagógico”. Ao fim e ao cabo, não deixa de ser bastante saudável para o desenvolvimento da educação todo esse empenho na necessidade de vê-la politicamente, porque isso contribui para tirá-la da posição acrítica de uma neutralidade política que, de fato, não é positiva para os fins da democracia na escola (PARO, 2002, p. 16).

Raquel, ainda sobre a articulação entre política pública, educação infantil e Educação Integral, mostra que, na prática, o conceito de integral é reduzido e associado ao tempo de permanência na escola.

*Se você observar as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, elas são um documento sobre a Educação Integral. Por outro lado, na prática, no atendimento, a Educação Integral é reduzida à uma jornada de tempo integral, que não é sinônimo de uma Educação Integral (Raquel).*

Roberta associa a dificuldade de implantação das políticas que se referem à Educação Integral, à falta de preparo dos atores envolvidos, em especial, os professores, que não entendem o que é Educação Integral e, em função disso, não conseguem concretizá-lo:

*Então, tem que se entender, por exemplo, a progressão continuada veio... acho que a mesma coisa do programa de ensino integral, veio e o professor não entendeu e acabou fazendo errado. A mesma coisa com o programa de ensino integral. Eu acho que tem que... a primeira coisa é mostrar, falar para o professor o que eu quero com esse programa, o que é a Educação Integral, como vai ser feito... não adianta só implantar alguma coisa, se as pessoas não entendem o que tem que ser feito, na verdade (Roberta).*

Vinculando a fala de Raquel com a de Roberta, pode-se pensar que documentos legais, que utilizam o termo integral para qualificar não só o tempo de permanência na escola, como também o desenvolvimento do sujeito e a educação, não conseguem fazer com que, na prática, o aspecto temporal do conceito seja superado – nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2010c), o termo integral qualifica a jornada, que pode ser ampliada ou parcial; o desenvolvimento da criança, que deve ser promovido por um currículo bem articulado; e a Educação Integral, que indissocia o cuidar do educar, mas, conforme já mencionado, Raquel vê que, na prática, é dada ênfase ao tempo integral.

Recentemente, em 15 de dezembro de 2017, a cidade de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação, recebeu nova proposta de currículo para o ensino fundamental<sup>9</sup>. Segundo Alexandre Schneider, secretário municipal de Educação, a elaboração do currículo, mesmo sendo aprovado antes da votação que definiu a Base Nacional Comum Curricular, alinha-se com o documento nacional, aprovado no mesmo dia pelo Conselho Nacional de Educação e homologado no dia 20 de dezembro. Na matéria, o secretário expõe que o currículo proposto se estrutura sob três conceitos: equidade; educação inclusiva; e Educação Integral, que vai além da noção de tempo e considera o desenvolvimento integral da criança, nas dimensões intelectual, social, física e cultural. Para implementação do currículo,

---

<sup>9</sup> Texto de Alexandre Schneider publicado no jornal Folha de São Paulo, disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2017/12/1943458-um-curriculo-para-sao-paulo.shtml>>. Acesso em 16 dez 2017.

as escolas receberão orientação didática e material de apoio, além de formação específica para os professores. Não se sabe, porém, se estas propostas de formação e Educação Integral serão efetivadas.

A educadora Roberta realça a dificuldade para implantar programas públicos educacionais, mas revela que algumas decisões políticas alteram rapidamente e negativamente o cotidiano escolar:

*O governador, quando foi em dezembro, tirou o vice daqui por conta do número de salas. As escolas só têm vice-diretor se tiver dezesseis salas. Nós temos dez. Então ele tirou o vice. Quer dizer, já tirou uma pessoa. Nós éramos três. Então, quando tinha vice aqui, eu não atendia indisciplina. Porque quando a vice não estava, estava a diretora. Agora só tem eu e o diretor. Quando ele não está, só tem eu. Então, a única pessoa com quem eu posso falar “não vou fazer isso”, é o diretor. Só que se ele não estiver aí, não tem o que fazer. As minhas coisas, eu falo, o que é meu, ninguém faz, mas o que é dos outros, eu acabo fazendo (Roberta).*

Mostra ainda que a legislação cobra qualidade, mas, em sala de aula, não há condições de efetivá-la, sendo necessária uma reestruturação “de cima para baixo”, para que assim se possibilite o processo de ensino-aprendizagem com qualidade:

*Eu acho que o aluno chega lá em cima, muitas vezes, sem saber escrever, porque a legislação é favorável a ele. Você não pode reter aluno, se o aluno falta, você tem que compensar as ausências. Até falei para o supervisor outro dia: “A legislação fala de compensação com qualidade, e qual é a qualidade de você dar uma atividade e mandar o aluno fazer?” Não é bem qualidade. Então, é complicado. Então, acho que tem uma série de coisas que tinha que mudar lá de cima. Não é vim aqui na base. É no topo que tem que começar. De cima para baixo (Roberta).*

No mesmo sentido, Raquel vê que é preciso modificar a forma como se gere o sistema escolar: *Eu acho que nós precisamos de mudança na sociedade, mas também mudança na gestão do sistema educacional, do sistema escolar (Raquel).*

Silva (2000), em análise sobre a situação em que o Brasil se encontrava em 2000 e, mesmo passados quase 20 anos, ainda se encontra, mostra a relação das políticas públicas educacionais à lógica do mercado:

No Brasil, os últimos governos cederam às exigências das instituições financeiras e aceitaram com desvantagens a intervenção sistemática dos gestores externos nas decisões de políticas macroeconômicas locais, também estendidas às políticas sócio educacionais. Há uma intervenção deliberada do Banco Mundial nas políticas e nas estratégias para a educação pública com o consentimento do governo federal, parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais alinhando-se às presunções externas, cuja finalidade, é assegurar a reprodução e a acumulação do capital. Nessa. ótica, a educação pública é concebida como mercadoria e, a atividade empresarial a ela subjacente, como indústria a ser amplamente explorada pelas leis do mercado.

Contraopondo-se a essa política, sujeitos históricos nacionais reafirmam e propõem uma política educacional incluyente, emancipatória e democrática para avançarmos na construção da justiça social (SILVA, 2000, p 52-53).

Carolina, diante dessa lógica conservadora e excludente, no entanto, diz ser possível fazer com que os princípios da educação infantil, como o brincar e a interação, não sejam abafados por orientações políticas contrárias a isto:

*A escola não é uma ilha. Embora aqui a gente tenha princípios e um projeto pedagógico que nos oriente, a gente também sofre os impactos da política pública maior. Então, atualmente, por exemplo, a entrada da educação infantil no PNAIC [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa], ou a entrada da educação infantil no PNLD [Programa Nacional do Livro e do Material Didático], que são movimentos que a gente já vista como bastante conservadores e antecipatórios na educação infantil, mesmo eu estando numa escola que não valida esses princípios, eu não posso esquecer em algum momento que ela pode ser grandemente afetada por essas questões de política pública (Carolina).*

*Então, se a gente defende que tem como eixo o brincar e a interação, que trabalha com as culturas infantis, que prioriza essa infância como um período da vida que não precisamos antecipar nada, como é que eu faço esse diálogo com o PNAIC na educação infantil? Essa consciência de ordem política, ela perpassa qualquer formação, incluindo a que a gente faz aqui (Carolina).*

A entrevistada acrescenta que, muitas vezes, as determinações políticas não condizem com as possibilidades e necessidades da escola, mas que, como militante do Fórum Municipal de educação infantil de São Paulo, é possível pressionar, como grupo, o ministério público:

*A outra [atividade dos militantes do Fórum] é como a gente encaminha essas demandas em termos de pressão nas políticas públicas. Então tem interface com as secretarias municipais, tem interface com o ministério público, tem interface com o Mieb, o estadual articula os municipais, o Mieb articula os estaduais. Então, na verdade, essa articulação, que vai compondo grandes coletivos, é uma ação importante (Carolina).*

Nas palavras de Paro (2002, p. 16), o “fazer-se homem depende necessariamente da educação”, do convívio com os outros, da existência no plural, da dependência dos demais, sobressaindo-se “o caráter intrinsecamente político da ação educativa”.

Ingrid, sobre a possibilidade de discussão de políticas públicas, coloca que a comunidade ainda não se sente à vontade para debater sobre este assunto, mas a geração que, em sua maioria, teve acesso à escola, exigirá uma melhor articulação entre políticas públicas e realidade educacional:

*A comunidade, por exemplo, ainda não se sente à vontade para discutir políticas educacionais, porque essa geração já tem mais escolaridade que os pais, então os pais têm dificuldades de falar sobre isso, porque eles não*

*sabem. Então, com essa chegada dos 98%, que se fala muito, dos alunos à escola, a gente vai ter aí, à frente, uma discussão maior, uma exigência maior da escola (Ingrid).*

Isis destaca a importância da educação na constituição do sujeito e sua consciência, pois vê a educação com um instrumento utilizado para emancipar o sujeito ou torna-lo submisso:

*E acho que apesar de ser um campo muitas vezes meio escanteado, meio para esquerda, mas eu acho fundamental, acho que nessa nossa sociedade, cada vez mais traumatizada, acho que a educação ela, ela é primordial. Agora para o bem ou para o mal... Para o bem e para o mal não. Mas assim, para emancipar as pessoas ou para dominá-las. Então é melhor... vamos tirar esse negócio de bem e do mal. Pelo amor de Deus! Mas, ou para gente emancipar ou para gente dominar (Isis).*

Marx (1847/1990), ao analisar as relações de dominação na sociedade, considerou que elas decorrem das condições econômicas e se apresentam de maneira dialética:

Essa oposição de interesses decorre das condições econômicas da vida burguesa. Por isso se torna mais claro, de dia para dia, que as relações de produção nas quais se move a burguesia, não tem caráter único, um caráter simples, mas sim um caráter de duplicidade; que, nas mesmas relações em que se produz a riqueza, é também produzida a miséria; que, nas mesmas relações em que há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão, que estas relações só produzem a riqueza burguesa, isto é, a riqueza da classe burguesa, destruindo continuamente a riqueza dos membros integrantes desta classe e produzindo um proletariado sempre crescente (p.136).

Diante desse complexo cenário, em que a conservação dos contraditórios à margem um do outro é frequente, é preciso, antes de tudo, ter uma visão eminentemente integral da educação, de forma a evitar a sua dicotomização (entre sujeito e sociedade) bem como entendê-la em sua complexidade, ou melhor, em sua unidade, em sua contradição, em seu movimento, para que assim políticas públicas educacionais possam ser viabilizadas.

**Núcleo 2 – O Educador da Educação Integral: "Então, acho que os nossos professores precisam dessa visão que não tem na faculdade, nessa atuação política, de força, de argumento".**

Este núcleo é formado pelos seguintes indicadores:

- Educador: o agente da Educação Integral. Será?;
- Diversificando os espaços de aprendizagem do educador.

Os entrevistados, ao serem questionados sobre o perfil do educador que trabalha com, na e pela Educação Integral, relatam características específicas e necessárias para desenvolver sua atividade. Diversas qualidades foram listadas. Ingrid, conforme trechos expostos a seguir, elenca as seguintes: ser jovem, utilizar uma linguagem próxima ao do aluno, ter conhecimentos tecnológicos e proporcionar novas experiências culturais:

*Pesquisadora: Na sua concepção, como seria o professor capaz de proporcionar essa Educação Integral? Seria possível? Ingrid: Os professores mais jovens... assim, os professores mais jovens conseguem uma relação pessoal mais próxima. O professor mais jovem, o professor que tem a linguagem deles [alunos], que entenda de tecnologia. Então hoje, eles [os alunos] têm todas essas cobranças. Então, eles querem pessoas da geração deles, próximo da geração deles (Ingrid).*

*Então, foi isso que nós descobrimos: que ele é jovem, que ele tem uma linguagem muito próxima, ele leva os alunos para outras experiências fora do horário de trabalho, então ele vai no MASP, ele vai em vários eventos e leva os alunos, está sempre no face [facebook], nas redes sociais, brincando, e é um bom professor de filosofia. Então, eles estão apaixonados por esse professor (Ingrid).*

Mercado (2017), em relato de experiência sobre disciplina que ministra e foca a metodologia do ensino superior com tecnologias da informação e comunicação (TIC), solicita que seus alunos de mestrado e doutorado, no encerramento do curso, avaliem o percurso da aprendizagem com TIC. Cinco deles relatam sobre a importância das TICs na prática docente:

“Estamos vivenciando uma era de avanço tecnológico nunca antes visto e isso não pode ser deixado de lado em um dos principais momentos da nossa vida: na sala de aula (Ni)”, “é de fundamental importância a inserção das TIC no contexto educacional, para facilitar o processo didático pedagógico, buscando uma melhoria significativa no desempenho do aluno”, “as gerações têm contato cada vez mais cedo e mais intenso tanto com os aparelhos como também com as redes, então é imprescindível que se esteja familiarizado e se traga também para o meio educativo e não somente distrativo (C)”, “a sociedade contemporânea passa por profundas transformações tecnológicas alterando de forma significativa a maneira como as pessoas se relacionam. A interação sociedade e tecnologia, não tem causado apenas mudanças nestes setores, mas também na forma como as pessoas se organizam e interagem com estas mudanças (MG)”, “na área de educação vislumbra-se possibilidades de mudanças através do aproveitamento do potencial pedagógico que as TIC possuem. Tendo isso em vista, a prática docente deve buscar relacionar essas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem para torná-lo cada vez mais dinâmico e prazeroso, além de significativo para os sujeitos que já se utilizam delas em outras instâncias sociais (Ca)”, “o professor desenvolve sua capacidade de mediar seus conhecimentos à medida que utiliza novos programas (FI)” (MERCADO, 2017, pp.11-12).

Nota-se que, na conjuntura atual, o componente tecnológico não pode ser ignorado da prática educacional e, em função disso, deve-se pensar em incluir, na formação do professor,

possibilidades de acesso e trabalho com novas tecnologias, para assim conseguir inseri-las no processo de ensino-aprendizagem.

A proximidade com a área tecnológica também é uma característica apontada por Miguel como necessária para o educador desenvolver. O entrevistado destaca que em sala de aula, se o professor, com sua lousa, competir com o aluno e o seu celular, vai perder:

*Tem que acompanhar essa mudança [na forma de ensinar], inclusive em relação à tecnologia, veio para ficar e não adianta querer mudar, que o aluno não utilize um celular, o celular está até vencendo o professor se ele não tomar cuidado com isso, o aluno tem todas as informações possíveis, enquanto o professor está lá na lousa (Miguel).*

Miguel acrescenta ainda que o professor, ao realizar aulas de reforço no contra turno escolar, algo que ele associa à Educação Integral, tem que se preparar e planejar, possibilitando ao aluno a compreensão não só do conteúdo da aula, como também do seu objetivo:

*Só que para que isso dê certo [aulas extras de Matemática e Português ofertadas no contra turno via Programa Novo Mais Educação], o professor tem que ter um bom preparo, né, um bom planejamento, senão acaba se tornando o que o aluno pensa que é, né, uma oficina de brincar, e não é isso (Miguel).*

O aluno, segundo Miguel, não deve associar as aulas de Matemática e Português que recebe em período extracurricular, com uma oficina de brincar, porém o professor, conforme expressa a seguir, tem que ser lúdico no processo ensino-aprendizagem, para assim manter o interesse do estudante: “Então a gente está esse ano aqui fazendo com que os professores sejam mais focados nas dificuldades que eles têm no regular para eles focarem no integral, mas sempre de maneira lúdica, para que o aluno se interesse” (Miguel). Conclui que o professor, para desenvolver a Educação Integral, tem que ser “dinâmico [...]. Com estratégias diferenciadas, não um professor tradicional. Tereza, vice-diretora, que trabalha em parceria com Miguel, acrescenta: “Dinâmico, didático”.

Sobre a concepção de professor tradicional, Charlot (2008) afirma que este pode ser rotulado como alguém severo, que valoriza a disciplina, o respeito e a polidez ou, então, que faz uso, em sala de aula, de métodos antigos, disseminando conteúdos a alunos passivos. Charlot, sobre esta última característica, informa que: “Na verdade, esse método não é tradicional, é um desvio ocorrido no século XX. A pedagogia tradicional solicita muito a atividade do aluno, que, no ensino primário, faz exercícios e, no ensino secundário, redige versões, temas, dissertações, etc” (CHARLOT, 2008, p. 25). Fazendo um relato mais preciso sobre a pedagogia tradicional, o autor expõe:

Para esta, educar é, antes de tudo, obter que a Razão controle e domine as emoções e paixões. Muitas vezes, objeta-se à pedagogia tradicional que ela exige das crianças comportamentos que não condizem com a natureza destas. Mas é precisamente porque são contrários à natureza que a escola os requer. A pedagogia tradicional visa a emancipar a Razão humana das cadeias da emoção, do corpo, da natureza (p. 24).

Não é possível apreender, de fato, quais são as características do professor rotulado como tradicional por Miguel, mas entende-se que a escola e seus atores, algumas vezes, se apresentam resistentes a mudanças. Assim, a escola não deixa de apresentar dificuldades em superar aquilo que se tornou, diante da pedagogia tradicional (CHARLOT, 2008): “um espaço segmentado, [com] um tempo fragmentado, [com] uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno” (p. 26). Dessa forma, determina uma forma de ver e realizar o processo de ensino-aprendizagem.

Carolina, diferentemente de Ingrid, Miguel e Tereza, não lista uma série de características que o educador precisa apresentar, mas ressalta que ele deve ter uma noção de integralidade, a ser desenvolvida sob três perspectivas: integralidade do sujeito, integralidade do processo educativo e integralidade da unidade educacional em relação ao território. Pensa-se que esta seria uma possibilidade para superação da realidade fragmentada constituída socialmente e reproduzida na escola:

*Pesquisadora: E o que o educador precisa ter para desenvolver a Educação Integral? Carolina: Eu acho que é uma concepção de educação... de Educação Integral nesse sentido, da integralidade do sujeito, da integralidade do processo educativo e da integralidade da unidade em relação ao território. Isso são concepções que nos formam, né Karin?! (Carolina).*

A educadora, no decorrer da entrevista, explica sobre a integralidade do processo educativo, em específico no CEI: “No CEI não se dá aula; não tem aula de Português, Matemática, Linguagem Oral, ou qualquer outra. Quando a gente trabalha com campo de experiência eu estou com a integralidade do processo educativo (Carolina).

Carolina, dessa forma, diferencia o processo educativo que ocorre no CEI daqueles ocorridos em outras instituições e níveis de ensino: por não segmentar os conhecimentos em disciplinas, no CEI se tem maiores possibilidades perceber o processo educativo como integral.

Ingrid, ao relatar a sua experiência na coordenação de escola, diferencia o modo como professores do ensino fundamental se relacionam com seus pares, comparando-os aos do ensino médio, e associa tal característica a maior fragmentação dos conteúdos ofertados na última etapa da educação básica:

*Você percebe que as conversas voluntárias são mais intensas [do grupo de professores do ensino fundamental II], então o professor sai da sala, encontra o colega e fala: “Olha, estava lá na sala, como você está fazendo”? Do médio não tem muito isso. Ainda são as caixinhas das disciplinas. Uma disciplina não gosta muito da outra, isso você percebe (Ingrid).*

Ingrid e Carolina, com suas falas, expõem, implicitamente, que a falta de articulação das disciplinas pode acarretar, para o educador, em uma percepção fragmentada do processo de ensino-aprendizagem. Laura faz um relato semelhante e compara a educação infantil com o ensino fundamental. Ressalta a prioridade que se dá aos conteúdos quando os alunos estão com mais idade e, dessa maneira, não veem que o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento se dão em um processo contínuo.

*Olha, no ensino fundamental eles estão um pouco mais preocupados com a questão dos conteúdos. De oferecer para eles todos aqueles conteúdos. Isso, assim, causa algum desconforto, porque, poxa vida, às vezes o professor não entende que, por exemplo, a ideia é uma continuidade (Laura).*

*Agora, na educação infantil, como ela é bem aberta, é uma formação maior, é mais tranquila nesse aspecto (Laura).*

Ao realizar uma síntese dos relatos expostos, a educação básica, apresentaria, em suas diferentes etapas, dificuldades para se alcançar a Educação Integral, uma vez que a fragmentação do sujeito, do currículo e do processo de cuidar e educar se faz presente. Assim, o educador precisa superar o que na escola ainda é pensado e efetivado de forma não integral.

Sobre a fragmentação e interdisciplinaridade no ensino, Silva (1997) elucida que as diferentes modalidades de conhecimento têm que ser vistas como dinâmicas, uma vez que se dão no confronto entre experiências docente e discente, fundamentadas em diferentes formas de saber, como o conhecimento científico e o senso comum. Para ele:

*[...] a demarcação disciplinar do ensino escolar deveria se dar não numa segmentação do conhecimento específico - como fragmento -, mas no estabelecimento de uma "dialética disciplina-interdisciplina". Nesta perspectiva, um conhecimento só pode ser afirmado pela negação simultânea dos outros conhecimentos, das outras formas de "ver" o mesmo objeto (SILVA, 1997, p.122).*

Vê-se a necessidade de desconstrução contínua das fronteiras que delimitam os diversos conhecimentos para que se estabeleça, como prioridade, o compromisso com as integralidades: do sujeito, do processo educativo e da escola com o território, parafraseando a entrevistada Carolina.

Como forma de modificar a prática fragmentada e sem articulação do processo de ensino-aprendizagem, Ingrid expos, durante entrevista, uma atividade que foi proposta a professores e alunos da escola que coordena:

*Nós vamos fazer uma experiência agora, a partir de segunda-feira, de níveis. Assim, eles vão passar como se fosse um jogo. São dez níveis. A gente vai fazer isso em matemática, porque eles estão com bastante dificuldade. Então, nível 1, ele tem um exercício para resolver. Se ele conseguir resolver de forma autônoma, então ele sabe e vai para o nível 2, depois ele vai para o 3. Então, em uma mesma aula ele pode ir até o 10 e depois ele vai trabalhar com desafios. É uma forma diferente de agrupar alunos, é uma forma diferente de agrupar professores, porque não é o professor de matemática que vai ficar lá. É o professor que tiver aquela aula (Ingrid).*

Mesmo diante da proposta que visa superar a prática atual dos educadores, Ingrid ressalta que o professor do ensino médio é mais resistente a mudanças, pois seu foco se volta apenas a alunos com bom rendimento: “*Eu acho o professor do ensino médio mais resistente. Ele, apesar de tudo, é focado no aluno fazendo sucesso. E hoje em dia, a maioria dos alunos está abaixo do básico*” (Ingrid). A entrevistada explica ainda:

*O [Ensino] Médio está no final. O professor considera assim: “Ah! Ele não aprendeu até agora? Eu vou ter que ensinar”? E quando ele está no fundamental, ele entende que o aluno está chegando. Acho que é essa a diferença. “Olha, ele está chegando, vai ficar aqui por vários anos, se eu não ensinar agora, ele não vai aprender”. Então, eu acho que é isso, [...] o professor do fundamental ter um pouco mais de calma e de paciência com os alunos (Ingrid).*

Ingrid destaca, com sua fala, que os professores do ensino médio dirigem seu trabalho aos alunos que já apresentam bom rendimento e, em função disso, tentam maximizar suas potencialidades, enquanto aqueles que se mostram com dificuldades em acompanhar o processo são marginalizados, aumentando propositalmente a diferença de saber entre os estudantes.

Em texto datado de 1992, mas atual, Arroyo (1992) sugere que tanto na escola pública quanto privada:

*[...] há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou*

a educação. A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito [...] (p. 46).

Entraves no processo de ensino-aprendizagem não foram relatados apenas nas etapas da educação básica pelos entrevistados, mas também nas universidades, em específico, no curso de Pedagogia e na qualidade de formação proporcionada aos alunos: *“Professor atual está vindo malformado, se faz Pedagogia vai ter que alfabetizar e ele nem está definitivamente alfabetizado e ele vai ter que alfabetizar”* (Miguel). *“Eu percebo que tem alguns professores novos que tem uma formação muito precária. Não sei se as faculdades não dão condições, mas é muito precária a formação do professor, mas ele não se vê nessa condição de formação precária”* (Roberta).

Mesmo enfatizando a baixa qualidade do ensino dos cursos de Pedagogia, Miguel e sua parceira de trabalho, Tereza, salientam sobre a necessidade do professor ter uma formação para se inserir na Educação: *“Miguel: A gente acha que [o professor] precisa ter formação. Tereza: Formação, essa é a palavra certa”*.

Roberta também complementa a sua fala e esclarece que a má formação do professor não se deve somente à instituição de ensino, mas à própria pessoa, que não procura novas formas de aprimoramento, mesmo não sendo cobrada:

*Mas não é só culpa das faculdades, eu acho que a própria pessoa não investe em si. “Eu peguei um diploma e está bom”. Eu acho que não é assim. Eu acho que a formação é falha em alguns casos, porque não me parece que tenha tanta cobrança atualmente, porque eu lembro que quando eu estudei, a gente perdia ponto por qualquer coisa da língua e agora não* (Roberta).

Denise agrega mais um ponto à discussão: as limitações que são impostas na formação do professor. Mesmo sendo ofertadas outras formas de apropriação dos conhecimentos, o estudante se restringe ao processo de ensino de escrita, leitura e cálculo.

*É, porque mesmo na universidade, por mais que você tente sair disso, fazendo alguma formação mais cultural, de ampliar para outras linguagens, volta para essa questão de ensinar escrever e ler, principalmente o científico, resolução de problemas de uma maneira mais ampla, é uma resistência muito grande. O discurso é: “Ah! Os pais querem. O coordenador pedagógico quer o planejamento, você tem que fazer o planejamento daquele jeito!” Nossa, é triste isso. Eu não sei porque é que é que acontece* (Denise).

O ensino da escrita, leitura e cálculo é demarcado, na LDB (BRASIL, 1996), como um objetivo do ensino fundamental, porém a finalidade dessa etapa não se limita a isto. Tem-se como finalidade formar o cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender,

tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; mas outros itens são destacados: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Denise, durante a entrevista, complementa sua fala apresentando uma justificativa para redução do interesse do formando em relação a outros tipos de conhecimento: “*Aí, quando você vai fazer as formações, a justificativa é que tem que passar na Prova Brasil, tem que passar na prova disso, como se fosse um produto. Como se a criança fosse um produto...*” (Denise).

Pela fala de Denise, nota-se que a atividade desenvolvida pelos educadores não se baseia por completo nos princípios legislativos. Pauta-se, sobretudo, no processo avaliativo por qual passam os alunos e, concomitantemente, os professores, isto é, na forma como são cobrados pelo Estado na verificação do nível de aprendizagem, que se limita a determinados conteúdos.

Assim, a entrevistada ressalta que no processo de formação e atuação do educador, é dada uma ênfase a determinados conteúdos, transformando o aluno em mero produto dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Carolina, entretanto, destaca que na sua formação, uma professora, que enxergava a individualidade e não fragmentação dos alunos, a fez vislumbrar um modo diferente de ser educadora:

*No magistério eu tive uma professora que para mim foi um divisor de águas, Metodologia de Matemática, uma japonesinha, de Matemática, trabalhava com cálculo mental e autoavaliação [...]. Para fazer autoavaliação com a gente ela sentava com você. Aí você se autoavaliava, aí ela falava: “então Karin, eu notei que esse bimestre...” Ela sabia de você! Na hora que eu vi aquilo, eu: “espera aí, como é que essa moça, que trabalha sei lá, com quinhentas pessoas consegue olhar para mim e dizer sobre mim, o que de verdade é sobre mim, não é o que ela julga ser sobre mim, mas é o que de verdade ela consegue ver em mim?” (Carolina).*

A formação inicial, assim como a continuada, é apresentada pelos profissionais entrevistados como limitada. Sobre a formação realizada na própria escola, no horário de ATPC, Roberta pontua algumas dificuldades, como: reunir o coletivo dos professores, sobrepujar a resistência do professor à mudança e o modo como culpabilizam o aluno e família por um problema que pode ser próprio:

*A minha dificuldade [na formação de professores] é o número de pessoas, porque o que acontece: é coletivo, só que são três professores, às vezes, que eu tenho. Às vezes eu tenho que trabalhar com dois grupos... Então, se o problema é nos dois períodos... porque eu tenho um grupo da manhã e o grupo da tarde. Se o problema, eu percebo, que acontece nos dois períodos, eu trabalho a mesma coisa. Se são coisas diferentes, eu tenho que trabalhar duas coisas diferentes. Então, isso também demanda tempo (Roberta).*

*[...] às vezes o professor tende a ser muito resistente. Ele acha que ele já sabe. Então, é difícil o professor falar assim: “Oh, não estou conseguindo fazer isso aqui”. Ai, você vai falar: “Gente, vamos fazer tal coisa?” “Ah! Não sei por que você vem com isso, a gente já sabe”. Entendeu? O professor tende a ser muito resistente, em todos os sentidos, até em usar o material, essas coisas. Então, ele acha que o jeito que ele faz está certo e pronto (Roberta)*

*Então, se está fazendo uma coisa, o resultado não está bom, mas a culpa não é sua, sempre a culpa é do outro. A culpa é do aluno, a culpa é da família, entendeu? Então isso é... eu acho muito difícil essa parte (Roberta).*

Sobre a formação de professores, especialmente a formação continuada, Souza (2006) ressalta a importância de se considerar, nas políticas educacionais, a heterogeneidade que caracteriza as escolas e o corpo docente, tornando-as mais abrangentes, visando a melhora dos serviços educacionais e não exclusivamente a competência dos educadores. Sintetiza:

*Em poucas palavras, o foco de atenção das políticas educacionais deve ser ‘a escola’ e não apenas o professor. A baixa qualidade da educação escolar não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as transmitirmos aos professores. Como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver, no entanto, como argumenta Azanha (1990), a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar. Por isso, é urgente repensar as estratégias e abordagens comumente utilizadas nas propostas de formação de professores em serviço, especialmente as oferecidas pelas redes de ensino (SOUZA, 2006, p. 489).*

Deve-se entender o educador como um sujeito capaz de transformar a realidade em que vive, mas que também é determinado, isto é, é constituído por uma multiplicidade de fatos e vivências, que se acumulam e se articulam na sua história. Sendo assim, o educador não pode ser considerado como o único responsável pela educação realizada na escola. Ele é o agente da Educação Integral, mas que revela e não consegue superar sozinho as múltiplas determinações sociais que são objetivas e constitutivas do sujeito e dificultam a realização de uma educação de qualidade. Ingrid exemplifica esta posição:

*Eu não gosto desse discurso de que tudo que acontece de errado é o professor. Não é. O professor está dentro de um sistema, sendo esmagado financeiramente, muitos professores bacanas estão deixando de ser professores... e o professor que não tem essa preocupação, não consegue ficar, porque imagina discutir todo o dia porque Joãozinho não está*

*aprendendo. E você participar dessa discussão sem gostar. Tem uma hora que ele sai, muda de escola, acaba não resistindo. Eu acho que dos professores que eu tenho aqui, 98% amam o que fazem e tentam o melhor (Ingrid).*

O educador sofre com um sistema que esmaga o professor e apresenta um currículo fragmentado, uma formação conteudista e um processo de ensino-aprendizagem com pouca qualidade. Além disso, a falta de estrutura da escola torna-se um fator negativo para o desenvolvimento de atividades:

*A gente fez uma tentativa aqui, no bimestre passado, de trabalhar com o professor em grupo, o que resolveria essa questão da interdisciplinaridade: dois professores diferentes falando sobre um só assunto. Inviável, porque você teria que ter um espaço adequado, coisa que nós não temos (Ingrid).*

Ao discutir a escola como espaço sociocultural, Dayrell (2001) afirma que:

*[...] a arquitetura é o cenário onde se desenvolvem o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Mesmo que os alunos, e também professores, o resignifiquem, existe um limite que muitas vezes restringe a dimensão educativa da escola. É muito comum, por exemplo, professores desenvolverem pouco trabalho de grupo com seus alunos, em nome de dificuldades, tais como tamanho da sala, carteiras pesadas, etc. (p. 148).*

Outro aspecto que atualmente desfavorece a Educação Integral refere-se a jornada de trabalho do educador, item que dificulta a relação profissional e articulação com os demais profissionais da instituição e com o educando:

*São seis horas que a criança fica na escola [...]. O professor só fica quatro horas com as turmas. Então, por exemplo, nesse período eu tenho professor que pega as crianças de sete da manhã e ficam com eles até as onze, aí vai entrar um outro professor que vai ficar com as crianças de onze até à uma, que é a hora que fecha o primeiro período. Aí, a uma hora ele pega a turma da tarde, que vai ficar das treze até as quinze; que é uma outra turma, a turma da tarde. Aí, as três horas chega uma professora do último período que vai ficar das quinze até as dezenove horas (Laura).*

*A carga horária do professor... ele leva uma criança de creche, em jornada de tempo integral, ela passa por três equipes, quando não passa por quatro. Isso é Educação Integral? Vamos pensar: isso é Educação Integral para um bebê? Quatro pessoas...(Raquel)*

Isis expõe um aspecto que também envolve a jornada de trabalho e amplia os questionamentos a respeito do profissional que vai desenvolver a Educação Integral:

*Esses educadores que vão ir trabalhar, seja com a linguagem da arte, seja com a música, com o teatro e tal, vão ser remunerados? Eles vão fazer parte também do... elas vão estar em diálogo com os professores que dão aula, sei lá, de português, história, matemática? Porque se for uma questão assim: de manhã eles vão ter aula propedêutica e a tarde vão ter atividades soltas, que*

*os educadores vão lá, são pessoas estranhas, fazem sua atividade e depois vão embora? Ou vai fazer parte do corpo? Vão estar lá no Projeto Político Pedagógico? Vão estar no tempo integral e no tempo integral as aulas de artes, ou as aulas de música, ou as aulas de instrumento, ou sei lá: vai ter uma horta e vai discutir física, química, matemática? (Isis).*

Isis, com sua fala, sinteticamente, questiona: o coletivo de profissionais que formam e trabalham em uma mesma instituição terá condições de se articular e, assim, integrar suas ações em prol de uma Educação Integral?

Carolina exalta a importância da articulação do coletivo de professores não só para promover uma educação melhor, mas para, por meio da educação de qualidade, ser meio de combate à desigualdade:

*Silenciar não é o caminho, porque perpetua a desigualdade, o trabalho isolado da professora não é suficiente porque aí você tem uma boa professora que falou: “que todo mundo é igual, todo mundo é bonito, mas tirando a minha professora eu não encontro indícios do que o que a minha professora pensa está na minha escola”. Então a gente tem que validar a postura do professor no coletivo (Carolina).*

Kuenzer (2014), em relação ao trabalho coletivo, expõe que ele é considerado como condição primeira para a qualificação da formação de professores:

Em primeiro lugar, essa [propostas de formação de professores] tem de ser uma construção coletiva a ser realizada pelas organizações dos trabalhadores da educação e de suas associações científicas mediante a ampliação do debate, cujo caráter deve ser permanente, buscando intervir, no que for possível, na proposta de formação hegemônica, sem desconsiderar os limites dessa atuação (KUENZER, 2014, pp.87-88).

Destaca ainda que nesses espaços coletivos tem de haver, sobretudo, a possibilidade de fazer emergir críticas sobre a educação capitalista, sendo essenciais espaços formativos alternativos:

E, em segundo lugar, a objetivação das propostas construídas coletivamente deve ser assumida, pelo menos em parte, por essas próprias organizações e associações, como espaços formativos alternativos aos espaços atravessados pela lógica burguesa, comprometidos com o exercício da crítica à educação capitalista (KUENZER, 2014, p. 88).

Os entrevistados mencionam a necessidade de presença em outros espaços educativos e são diversos os motivos que fazem os educadores pensarem nisso. Roberta, por exemplo, expõe a não acomodação como fator determinante para procura de novos cursos e relata sua própria experiência:

*Eu sempre falo que a gente tem que sempre estar em busca de algo novo. Você vê pela minha formação. Eu sou formada em Letras. Eu fui trabalhar*

*com escola de ciclo um, eu não entendia nada de alfabetização. Eu já estava lá designada. Eu podia ter me acomodado. Eu fui fazer curso. Eu fui buscar. Eu fui ler. Então todo mundo que eu conhecia, eu pedi e eu fui fazer um curso (Roberta).*

Já Denise, Carolina e Isis enfatizam a necessidade de diversificação da formação, pois assim o educador pode ampliar sua consciência política e social, algo pouco explorado na faculdade e em alguns locais de trabalho:

*Eu penso que assim: o Fórum de Educação é um lugar muito importante que precisaria ser mais frequentado pelos educadores. É um lugar onde as ideias transitam com força. E é um lugar de exercício político mesmo, de poder. A gente só tem que tomar cuidado para não cair no partidário, porque como o próprio nome diz, é pedaço, é partido, e a gente não pode fragmentar ainda mais. A gente tem que pensar nesse todo (Denise).*

*Eu gosto muito dessa militância. Eu acho isso importantíssimo. Eu sinto que muitas vezes partidarizam, mas eu aprendi muito essa coisa de argumentar, de ouvir o outro, de perceber o que tem por traz, qual é a intenção. Então, acho que os nossos professores precisam dessa visão que não tem na faculdade, nessa atuação política, de força, de argumento. Eu acho importantíssimo participar desses Fóruns (Denise).*

*Quando saio da escola em 2001 e vou para um órgão chamado ANAE, a gente era uma regional que se articulava com a S.E., na formação de professores, o que me dá uma visão bem ampliada em termos de política pública, construo uma possibilidade de enxergar as questões mais ampliadas de que eu havia construído na unidade (Carolina).*

*Agora, os professores que a gente conseguiu formar, lógico, tem toda uma outra perspectiva... Aí tem diferença sim! Aí tem muita diferença. Mesmo quando vão trabalhar na cidade, conseguem desenvolver outras atividades e tal... mas, mesmo... com muita luta também, porque não, é difícil [...]. muitos educadores, por exemplo, que cresceram no assentamento, mesmo que não participou efetivamente de uma militância, a gente já tem outra perspectiva né. Então eles não vão discriminar uma criança porque elas são mais pobres, não vão discriminar pela cor da pele, não vão discriminar pela religião, não vão discriminar pela... sei lá o que né (Isis)*

Severino (2009), sobre os desafios e possibilidades enfrentados no ensino superior, relata que não se espera dessa etapa da educação “apenas o conhecimento técnico-científico, mas também uma nova consciência social por parte dos profissionais formados pela Universidade” (p. 262). No entanto, o que se nota, pela fala das entrevistadas, é que a formação universitária não auxilia o estudante a vivenciar a realidade social e a se comprometer politicamente com ela. Torna-se, dessa forma, necessária a circulação em outros espaços de formação, uma vez que a graduação ainda não fornece ferramentas (suficientes e para todos) que possibilitem a superação dessa realidade. Conforme esclarece Severino

(2009), a instituição de ensino superior pode servir simplesmente como um local de ensino de conteúdo e técnicas, principalmente quando:

[...] se limita ao ensino como mero repasse de informações ou conhecimentos [e] está colocando o saber a serviço apenas do fazer. Eis aí a ideia implícita quando se vê seu objetivo apenas como profissionalização. Por melhor que seja o domínio que se repassará ao universitário dos conhecimentos científicos e das habilidades técnicas, qualificando-o para ser um competente profissional, isto não é suficiente (p. 262).

O autor esclarece ainda que a Universidade precisa, para ter qualidade, articular teoria, pesquisa e extensão e que seria graças à presença da extensão que “o pedagógico ganha sua dimensão política, porque a formação do universitário pressupõe também uma inserção no social, despertando-o para o entendimento do papel de todo saber na instauração do social” (p. 262).

Carolina, ao relatar sobre sua trajetória e as atividades desenvolvidas no Fórum Municipal de educação infantil de São Paulo, também destaca um tripé que possibilita uma formação contundente, no âmbito dos movimentos sociais:

*Através de reuniões pontuais, nas diferentes assembleias, a gente faz assembleias, que têm um caráter formativo, para além da discussão e da pauta política que a gente vem debatendo e nas assembleias a gente sempre leva alguém. No Fórum paulista a gente tem um tripé que é prática, pesquisa e participação política. Isso tudo muito articulado (Carolina).*

Sobre os movimentos sociais, Carolina também pontua sobre a importância da participação neles, mesmo, na atualidade, serem avaliados negativamente por uma parcela da população:

*Não sei, acho que na atualidade, na conjuntura atual é importante pensar o lugar dos movimentos sociais, que estão numa fase que passa até pela criminalização e eu acho que isso é uma grande preocupação que a gente tem porque não existe Educação Integral sem participação, sem diálogo, não existe, acho que o diálogo, a escuta e a participação são essências dessa educação que a gente está chamando de integral aqui. E me preocupa um pouco o lugar de hoje dos movimentos sociais no sentido que a gente vive um contexto onde a participação fica sempre prejudicada. Ela não é vista positivamente (Carolina).*

Carolina, com sua fala, não só enfatiza sobre a relevância dos movimentos sociais, como também ressalta que a ação por eles possibilitada é essencial para a Educação Integral, pois viabilizam o diálogo e a participação, itens pouco valorizados na sociedade atual.

Em relação à sociedade atual e as possibilidades de emancipação social, Ribeiro (2002) questiona se a educação escolar, que naturaliza o conceito de cidadania e o associa à

cidade, à língua e à cultura dominantes, à raça branca, à propriedade privada das terras e dos meios de produção, seria capaz de conferir uma formação para as camadas populares?

Questiona-se também, com as demandas conservadoras em voga, sobre a expansão da concepção elitista dos fenômenos nos coletivos formados por formadores e se eles, ao invés de revelarem a contradição social, apenas incorporam-na, sem se realizar uma análise crítica da realidade. Tem-se, por exemplo, o “Movimento” Escola Sem Partido, *“que se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular”* (MACEDO, 2017, p. 509), mas que aqui não é considerado como um movimento social, uma vez que reproduz e não questiona a ordem imposta por uma minoria às massas.

Diante desse cenário, cabe discutir sobre o educador, a educação escolar e a valorização do debate que não incita a criticidade do sujeito e o faz enxergar a realidade com dificuldades, para além da concepção burguesa de mundo.

Enquanto o espaço universitário é limitado no aspecto formativo, é necessário, por meio de coletivos de profissionais, questionar os fazeres, colocar em dúvida as ações. Como sintetiza Kuenzer (2014):

A tarefa a ser realizada pela organização coletiva dos profissionais da educação é traduzir o processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de outras relações sociais, verdadeiramente democráticas (KUENZER, 2014, pp.87-88).

Se a realidade se dá em um processo contínuo de movimento, o educador também precisa acompanhar este movimento, mesmo que momentaneamente, afirmando-o ou negando-o, mas sem se apresentar estático em relação às estratégias adotadas e seu fazer cotidiano.

**Núcleo 3 – A totalidade na perspectiva sócio-histórica: “[...] a gente tem que conhecer essas crianças para além do muro [da escola]. E essas crianças, logicamente, pertencem ao coletivo”.**

Este núcleo pretende expor e analisar temas fundamentais para compreender a essência da Educação Integral. Tais temas podem ser melhor apreendidos se expostos os indicadores que formam este núcleo de significação:

- O sujeito como unidade;

- Sujeito-sociedade: uma unidade dialética;
- Família-escola-aluno: a busca por uma unidade;
- Teoria-prática: uma unidade necessária.

Pretende-se, ao articular tais indicadores, fazer como propõe Prado Júnior (2001, p. 50): “[...] totalizar elementos num sistema integrado de relações onde esses elementos [...] se determinam todos eles mutuamente e em função do todo que integram”. Desta forma, sujeito, família, escola, sociedade, teoria e prática são considerados como elementos mediadores da Educação Integral, ou melhor - empregando o termo utilizado por Mészáros (2013) -, são “totalidades parciais”, que se ligam umas às outras, “em um complexo dinâmico geral que se altera e modifica o tempo todo” (p. 58).

Desconsiderar essas “totalidades parciais”, as mediações feitas por elas e/ou rejeitar a própria totalidade transformam a Educação Integral em um fenômeno fragmentado e abstrato, impossível de ser apreendido em sua estrutura e dinâmica, isto é, em sua essência.

À vista disso, destaca-se primeiramente o sujeito e a compreensão que se tem dele para que se possa entender a Educação Integral. Uma das entrevistadas articula a não fragmentação do sujeito com a concepção de educação, em específico a educação infantil: “*Na legislação, quando se analisam documentos na legislação, educação infantil é, por excelência, um projeto de Educação Integral. Inclusive pelas características da criança*” (Raquel). A entrevistada ainda acrescenta qual seriam essas características:

*O bebê entra na creche sem saber falar. Sem saber andar. Ele aprende a falar e aprende a andar na creche. Sem a gente dar aula de língua portuguesa, sem a gente discutir conceitos de espaço e equilíbrio. Percebe? Então, essa característica do sujeito é muito forte para induzir a Educação Integral. Ele vivencia uma Educação Integral. Agora, o sistema já faz de outro jeito. Ele já faz com essa característica de jornada [integral]* (Raquel).

Raquel apresenta um item importante referente à educação infantil: legalmente traz aspectos da Educação Integral, pois concebe as crianças desta faixa etária de uma maneira não fragmentada, no entanto, o que se encontra na escola é uma educação de jornada ampliada, e não uma Educação Integral, o que pode dificultar a noção monista<sup>10</sup> de sujeito.

Na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2013), é possível apreender como o termo integral é trabalhado, principalmente se for

---

<sup>10</sup> A noção monista de sujeito pode ser melhor compreendida se for relacionada o seu oposto, isto é, à visão dualista, em que mente e corpo são compreendidos como distintos. Dessa forma, quando o texto faz menção ao monismo, relaciona o termo à não fragmentação do sujeito, concebendo corpo-mente como uma unidade.

considerado, em alguns trechos do texto, o substantivo que carrega esta qualificação: o desenvolvimento da criança.

Em concordância com o art. 29 da LDB (BRASIL, 1996), o desenvolvimento integral, na Revisão das DCNs para a educação infantil, compreende dimensões física, psíquica, social e intelectual do sujeito. O documento, ao expor a visão de criança, afirma:

*A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas [...]. A motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros (BRASIL, 2013, p. 86).*

Assim, ao realizar as atividades proporcionadas pela instituição educacional, a criança adquire uma compreensão do mundo e de si mesma, se constituindo como sujeito histórico e ativo.

Sobre esta visão de sujeito que se tem, outra entrevistada, Carolina, exemplifica ações realizadas com educandos que permitem entender a sua concepção. Carolina e Raquel elucidam suas visões com exemplos semelhantes:

*Você está dando um banho na criança, você não está só cuidando, você não está dando só um banho. Você está trabalhando linguagem, trabalhando a criança. A criança vivencia isso de uma forma integral: na linguagem, na sensação do corpo, na relação com o movimento, com o espaço (Raquel).*

*Eu não dissocio, por exemplo, pensamento, de imaginação, eu não dissocio cabeça de corpo. Porque, por exemplo [...], quando eu vou trocar uma criança, eu poderia denominar, isso é uma ação de cuidar, mas de verdade não é. É uma ação de educação. Porque quando eu pego o bebê, primeiro eu pego o bebê, ele vem para o meu colo, é um contato pele a pele. O que está envolvido lá não é só corpo e cognitivo. Tem dois sujeitos se relacionando (Carolina).*

Por meio das falas destacadas, entende-se que as educadoras concebem o sujeito como uma pessoa que vivencia as experiências de maneira integral e que não separa, ao ter sua roupa trocada, por exemplo, o cuidar do educar. No entanto, destaca-se que esta noção de integral não é dada e, se assim for concebida, o processo de análise do empírico torna-se abstrato e acrítico. Deixa-se de ver a história do homem e considera-o apenas uma expressão lógica do processo, ou seja, o sujeito é visto como um ser não fragmentado por nascer com uma essência que lhe é própria.

Carolina faz menção a este fenômeno, que não é dado, mas construído:

*[...] Educação Integral também não é dada. Isso que a gente está discutindo de Educação Integral vai na contramão do que a gente escutou sempre em*

*termos de formação quando a gente era aluno. A gente sempre foi fragmentado. A escola não tinha a ver com nossa cultura muitas vezes, as nossas notas vinham por segmentos, por caixinhas, enfim, as questões corporais muitas vezes não eram lidas como questões importantes, porque ali só importava a mente (Carolina).*

Como esclarece Bock (1999), não existe uma natureza humana e, sim, uma condição humana, que só pode ser desenvolvida em atividade e em sociedade. Em função disso, pensar na não fragmentação do sujeito (não só no aspecto corpo-mente, mas também na relação indissociável sujeito-sociedade), significa pensar nas suas condições históricas e também no processo de construção do conhecimento, em que se pode ter uma visão monista ou dualista do sujeito.

Conforme ilustra Vygotski (1930/1991):

*La psicología dialéctica parte ante todo de la unidad de los procesos psíquicos y fisiológicos. Para la psicología dialéctica la psique no es, como expresara Spinoza, algo que yace más allá de la naturaleza, un estado dentro de otro, sino una parte de la propia naturaleza, ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada de nuestro cerebro. Al igual que el resto de la naturaleza, no ha sido creada, sino que ha surgido en un proceso de desarrollo. Sus formas embrionarias están presentes desde el principio: en la propia célula viva se mantienen las propiedades de cambiar bajo la influencia acciones externas y de reaccionar a ellas (VYGOTSKI, 1930/1991, pp. 99-100).*

Outras educadoras entrevistadas acentuam características importantes a serem desenvolvidas nas crianças, principalmente naquelas que frequentam os períodos iniciais da educação básica. Laura e Denise, por exemplo, destacam a importância de se dar acesso a experiências motoras, uma vez que, atualmente, pouca oportunidade para desenvolver estas atividades está disponível às crianças. Laura fala:

*[...] pelo fato das crianças ficarem muito tempo em casa, sentadas, vendo televisão, às vezes até o desenvolvimento motor delas fica um pouco limitado. Por isso que o professor também tem que trabalhar isso. Organiza brincadeiras, atrás da brincadeira vai ter atenção, concentração e até desenvolvimento motor (Laura).*

Denise destaca aspecto semelhante, porém articula-o com a cobrança que se faz em relação ao letramento da criança, deixando em segundo plano o desenvolvimento motor, enfatizando a assistência dada à criança em aspecto não tão essencial ao desenvolvimento do sujeito em determinado nível de ensino: “[...] hoje a criança de três anos sabe a letra do nome, mas não sabe amarrar o sapato, não sabe pular em um pé só. Então... “Mas por que vocês fazem isso?” Porque quando vai para EMEI eles falam que tem que vir sabendo”.

Denise e Laura destacam a importância de proporcionar à criança atividades que lhe possibilite desenvolver um aspecto específico do sujeito. Isto pode ser interpretado como fragmentação, porém ressaltar determinado aspecto diante de outro não anula a totalidade do sujeito, a depender da concepção teórica adotada e, em função disso, a visão de homem que se tem. Vygotski (1932/2006) considera que, em cada etapa do desenvolvimento do sujeito, características principais se sobressaem diante de outras, auxiliares, entretanto elas mantêm relação num jogo constante de construção, desconstrução e reconstrução, sendo alteradas e ganhando um novo peso diante da etapa em que se encontra. O autor esclarece que:

*[...] los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central. En el paso de una etapa de edad a otra se reconstruye toda su estructura. Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepitable (VYGOTSKI, 1932/2006, p. 262).*

Em relação ao início do letramento comentado por Denise, pode-se enfatizar, conforme esclarece Vygotski (1931/2000), que é possível ensinar crianças em idade pré-escolar a ler e escrever, no entanto o ensino deve ser organizado de maneira que a leitura e a escrita sejam vistas como necessárias, e não obrigatórias:

*Si ese saber se utiliza tan sólo para escribir felicitaciones oficiales a los superiores —y las primeras que hemos examinado son palabras dictadas evidentemente por la profesora—, resulta evidente que semejante actividad es puramente mecánica, que no tardará en aburrir al niño, ya que no actúa por sí mismo, ni se desarrolla su personalidad. El niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir. Aquí es donde se revela con máxima claridad la contradicción fundamental que no sólo caracteriza la experiencia de Montessori, sino también la enseñanza de la escritura escolar: a los niños se les enseña a escribir como un hábito motor determinado y no como una compleja actividad cultural. Por ello, al mismo tiempo que se habla de que es preciso enseñar a escribir en la edad preescolar, se plantea la necesidad de que la escritura sea tan vital como la aritmética. Eso significa que la escritura debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. Únicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no cómo un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 201).*

Compreende-se que não basta apreender quais são as linhas centrais e auxiliares no desenvolvimento infantil para que se dirija determinada atividade em ambiente escolar, mas também fazer com que esta atividade seja significativa ao sujeito. Além disso, o autor assinala sobre a importância de se compreender, para definir a dinâmica de determinada idade, as relações estabelecidas entre a criança e seu meio social, isto é, “*situación social del*

*desarrollo*” (VYGOTSKI, 1932/2006 p. 264). Carolina, em entrevista, aponta esta necessidade e especifica que os educadores precisam ir ver para além do que acontece na escola para que de fato se estabeleça uma Educação Integral:

*Quando eu trabalho com a integralidade do sujeito eu também trabalho com a integralidade do sujeito no território. Por isso, por exemplo, que o contato com as famílias e a visita da comunidade é parte de uma Educação Integral. Porque a escola não é uma ilha, ela tem que estar integrada ao território onde ela serve, né, onde ela nasce. Acho que essa é outra integralidade (Carolina).*

Percebe-se a importância dada por Carolina ao estudo do território do qual o sujeito faz parte e à realização de um trabalho em conjunto com esta comunidade para se conseguir uma abordagem integral de educação. Vygotski (1932/2006), mesmo sem se referir diretamente à educação, mas ao explicar sobre o desenvolvimento infantil, ressalta:

*El estudio teórico y práctico del desarrollo infantil tropieza con una de sus mayores dificultades cuando se da una solución errónea al problema del medio y su papel en la dinámica de la edad, cuando el entorno se considera como algo externo en relación con el niño, como una circunstancia del desarrollo, como un conjunto de condiciones objetivas, independientes, sin relación con él, que por el simple hecho de su existencia influyen sobre el niño (VYGOTSKI, 1932/2006, p. 264).*

Assim, considerar o social para entender o sujeito significa compreender, por meio da mediação, como ele, sujeito, se constitui na relação dialética que mantém com o mundo material.

Um das formas que a escola possibilita a quebra metafórica do muro escolar, permitindo uma ampliação da compreensão do sujeito, se dá por meio da construção, junto a educadores e comunidade, do projeto político pedagógico da escola. Este projeto, conforme esclarece Libâneo (2004), consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, divulgando, sinteticamente, exigências legais e sociais e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Algumas das entrevistadas mencionam a elaboração do projeto político pedagógico nas escolas em que trabalham ou trabalharam, porém expressam que ele pouco se articula com a demanda da comunidade, estando muito mais ligado às exigências legais do que sociais. Por exemplo:

*Imagina, tem um mundo lá fora, aí você não explora esse mundo, você não conhece essa realidade que está lá fora, você não se ajusta... O projeto político pedagógico completamente... parece que copiou da internet. Porque cita Vygotski, cita Piaget, é uma beleza, vai citando. Traz todos os autores, mas e daí cara pálida? Então, esse é um problema (Isis).*

*O que é o Projeto Político Pedagógico? É uma cópia da LDB. É uma cópia do Estatuto da Criança... você pega vários documentos e cria um documento da escola que não pode fugir de nada daquilo que está previsto na lei e que acaba deixando pouco espaço de criatividade (Ingrid).*

*Eu sempre falo assim, papel aceita tudo, você escreve o que quiser e depois... Eu falo que o projeto político pedagógico não é um projeto novo. É um projeto que é uma cópia do ano anterior, que é uma cópia do ano anterior, que é uma cópia do ano anterior... entendeu? Então, muda pouca coisa. Nosso projeto político pedagógico muda pouca coisa. Vou ser bem sincera para você: desde que eu entrei aqui é o mesmo. E olha quanto mudou. As crianças são outras, a realidade mudou muito e o projeto é o mesmo (Roberta).*

*A elaboração do projeto era feita exclusivamente pela direção da escola. Então, o projeto era para ser feito pelo grupo e era uma coisa exclusiva da direção, então... Fez o projeto, pronto, acabou (Roberta).*

Os trechos das entrevistas mostram que a negociação e elaboração conjunta de um documento institucional apresenta dificuldades, tanto que a situação se repete em conjunturas diferentes, porém a entrevistada Carolina consegue expressar a viabilização do projeto político pedagógico com comunidade e escola se articulando:

*A desigualdade de classe social, a gente tem um trabalho muito forte junto com as lideranças comunitárias. Estou no território há mais de 10 anos. Todo ano a gente faz uma visita à comunidade, com as lideranças, conversando com as pessoas. Isso é parte do projeto político pedagógico da unidade. Uma parte do currículo nasce dessa visita. Porque a gente entende que a gente tem que conhecer essas crianças para além do muro. E essas crianças, logicamente, pertencem ao coletivo. Então a questão de classe social é uma discussão importante. É uma discussão importante até para a formação de consciência política, porque, em geral, na história do Brasil, educação para pobre, a gente tem há um tempo essa questão bastante apurada (Carolina).*

Pela fala de Carolina, entende-se que há possibilidade de construção conjunta de um documento escolar e esta elaboração não revela, simplesmente, uma aparente articulação escola-sujeito-sociedade, mas um aspecto essencial que permeia a vida de todos: a desigualdade social e, em função de sua discussão, a formação da consciência política da comunidade que constitui a escola. Dessa maneira, a comunidade adentra a escola por meio da elaboração do projeto político-pedagógico, fazendo-se presente durante todo o período letivo, uma vez que articula suas demandas com os objetivos da instituição, registrados em um documento formal, que serve de referência, de fato, para as ações que a escola toma.

Outra forma da escola expandir seu território, por meio de ações extramuros, é questionada por Ingrid:

*Quer dizer, eu adoraria conhecer a história de vida dos 900 alunos que eu atendo, mas é humanamente impossível, então você conhece um ou outro caso que precisaria de assistência... Você vai, você oferece, nem sempre eles querem, e você se limita a isso. “Seria legal visitar a criança na casa dela”? Será? Isso não é uma invasão de privacidade? Eu não sei se eu ia gostar que o professor viesse na minha casa. Tudo isso a gente discute muito: o que mais a escola pode fazer?” (Ingrid)*

Ingrid, coordenadora de uma escola pública estadual, que atende crianças e adolescentes que frequentam do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, levanta duas questões que dificultam o conhecimento da história de vida do sujeito: a quantidade de alunos que frequentam a instituição, tornando impossível, para apenas um profissional, ter acesso à história de cada um; e a possibilidade da família do aluno e o próprio aluno interpretarem determinada ação tomada por um educador como invasão de privacidade. Ao mesmo tempo, a educadora não só expõe a as dificuldades da escola em acessar seus alunos, como também da escola ser via de acesso a outros tipos de serviço, como os de saúde: *“Eu acho que falta um pouquinho de diálogo com a rede e com a comunidade em termos... não só os pais, mas todo o sistema que acompanha uma comunidade... médico, dentista.... a gente precisaria se imbuir e cobrar essa qualidade”* (Ingrid).

Outra educadora entrevistada, Laura, mostra que a escola onde trabalha consegue uma melhor articulação entre as instituições que constituem o território, como biblioteca, posto de saúde e academia de dança:

*Por exemplo, aqui do lado da escola tem a biblioteca. Então, assim, sempre que eles têm apresentações, de teatro, de música, que é para nossa faixa etária, eles nos convidam. Só que assim, o ambiente lá é pequeno, então, por exemplo, o máximo que eu consigo levar é duas turmas (Laura).*

*Eu tenho parceria também com o posto de saúde que também é do lado que, por exemplo, eles fazem a pesagem e medida das crianças. Aí nós temos sorte que o pessoal que eles cuidam é... das crianças com o desvio de peso (Laura).*

*Por exemplo, teve uma academia de dança que veio aqui. Ah! vocês não podem fazer propaganda, aí eu falei: “propaganda não posso numa escola pública. Ah! vocês não querem fazer uma aula entre pais e filhos de dança, tipo alguma coisa assim?” E aí a pessoa gostou tanto da ideia que ela veio em um sábado, que era dia da família, que a gente fez aqui, e fez uma parceria assim é... o filho e o pai dançarem juntos, aí dançou pai, filho, professor, todos aqui no salão. Foi uma coisa muito legal (Laura).*

Outro tipo de parceria estabelecida foi mencionado por Miguel, diretor de escola municipal quilombola. Ele faz referência ao trabalho realizado por um Instituto Federal, que resgata a cultura quilombola, uma vez que a escola trabalha este conteúdo apenas nos dias próximos ao da Consciência Negra: *“Qualquer um que entra aqui não imagina que é [uma*

*escola quilombola], que está inserido num quilombo, não parece, foi perdendo essa característica. Parece que o Instituto Federal está fazendo esse trabalho de resgate. Para ver se eles se sentem mais dentro da sua própria raça” (Miguel).*

Diferentemente de Miguel, Jurema, professora de escola indígena localizada em uma aldeia Guarani, relata que a cultura de seu povo, principalmente por meio da linguagem, se faz presente no cotidiano escolar, juntamente com a cultura da população branca:

*[...] eu passo os dois conhecimentos. Eu falo em guarani com eles o dia inteiro ou de vez em quando eu falo em português. Eles perguntam: “o que é? que é? o que é isso?” Aí, uma coisa dá para explicar em guarani para eles e umas coisas tem que explicar em português. O que eu vejo mais é isso que eu quero... vejo que as crianças daqui tem duas visões do mundo também (Jurema).*

Destaca-se que a linguagem, na concepção sócio-histórica, medeia toda a atividade humana, permitindo “[...] a reflexão sobre a própria atividade e sobre si mesmo” (MELLO, 2000, pp. IX-X). Dessa forma, ser alfabetizado em duas línguas constitutivas das culturas a serem significadas, permite a apreensão do mundo e de seus signos pela criança.

Jurema ressalta que essas duas visões de mundo se fazem presente no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, mas nota uma diferença daquilo que experienciou fora da aldeia, como aluna de graduação no curso de Pedagogia, e dentro da aldeia, como moradora, aluna e, atualmente, professora:

*A maioria das pessoas não se olham [alunas do curso de Pedagogia]. Não se olham mesmo. Assim: Quem saiu, quem ficou? Não importa. É um.... Cada um com seu mundinho. Cada um com sua amizade, cada um com as suas dificuldades. É cada um com sua história lá dentro. São poucas pessoas que eu vejo conversando entre si, entendeu? (Jurema).*

*É assim que é na aldeia, todo mundo conhece todo mundo (Jurema).*

Jurema mostra, com sua fala, modos opostos de um coletivo interagir: um que parece não valorizar a relação com o seu par, e outro que, diferentemente, se constitui a partir da convivência em comunidade. Observando esta distinção, a entrevistada comenta que um de seus objetivos, como professora, é mostrar a seus alunos essa diferença, para que, imbuídos desse conhecimento, os educandos possam não só escolher de que forma se relacionar, mas também estarem preparados para uma vivência fora da aldeia.

Outra diferença apontada por Jurema refere-se à relação que a escola estabelece com a família. Na escola indígena, a família não é impedida de assistir uma aula com o aluno, o que configura, segundo ela, uma ação que promove a Educação Integral: “*Também acho que*

*integral deve ser também, acho que.... Porque aqui tem pais que vem também.... é....com os filhos. Podem ficar dentro da sala. Tem aluno que vem com a mãe e fica” (Jurema).*

Sob uma perspectiva diferente, porém também acolhedora em relação aos responsáveis e às crianças, Carolina assinala que, por trabalhar em um CEI, precisa que os familiares participem de maneira efetiva nos primeiros 15 dias de adaptação dos bebês à instituição:

*Se a gente pegar desde o começo do ano, o começo, a grande importância de estar na acolhida das crianças. Por exemplo, nos primeiros 15 dias eu estou nas salas; os bebês precisam de colo. A gente traz as famílias para dentro por uma semana. Mesmo eles estando com a gente por uma semana, a separação é sempre dolorida. É uma semana que eu não estou aqui, quinze dias eu estou lá na sala, principalmente com os bebês bem pequenininhos (Carolina).*

Com esta fala, aponta-se sobre a importância de a escola estar aberta para a família para que os próprios educadores consigam exercer suas atividades de uma melhor maneira, dentro daquilo que é proposto pela instituição.

Carolina, ainda sobre a interação com os responsáveis pela criança, ressalta a importância da escuta das mães de crianças pequenas que, muitas vezes, pela primeira vez, delegam o cuidado de seus filhos a uma outra pessoa:

*A gente conversa muito com mulheres e é muito perceptível a angústia muitas vezes que elas têm em colocar os bebês aqui. Por muitas famílias isso aqui ainda é visto como um mal necessário. E quando você vai conversar com essas mães você percebe a angústia que elas têm como se elas não tivessem dando conta de cuidar de seus filhotes e portanto terceirizar isso é uma dor muito grande, e na verdade não é isso, ela não está precisando, ela está compartilhando uma educação, porque ela tem o direito de trabalhar, de garantir uma vida melhor para sua criança e que isso não significa abandono, é um ato de corresponsabilidade (Carolina).*

Esta posição, de corresponsabilidade pela educação do sujeito, não é compartilhada por outros educadores entrevistados, seja pela diferença da comunidade que constitui a escola, seja pela diferença de proposta de educação adotada. Miguel e Tereza, por exemplo, mediante o trabalho com as famílias, adotam uma postura de cobrança: “*Miguel: Infelizmente a família é assim, você tem que ficar o tempo todo ali. Tereza: Cobrança, cobrança...*”

Miguel justifica sua posição mostrando um aspecto diferencial da comunidade, em especial dos pais dos alunos:

*Uma comunidade que tem que trabalhar, os filhos ficam na escola, muitos ficam na rua, não tem quem olhe. Então são poucos que têm atenção dos pais. A dificuldade é muito grande, na aprendizagem, porque não tem o acompanhamento dos pais, muitos alegam que não têm condições de*

*acompanhar, não são instruídos, não estudaram e muitos não têm tempo (Miguel).*

Nota-se duas posturas diferentes diante da comunidade: uma que, frente as dificuldades dos pais, adota uma ação que estimula a parceria e outra que, perante condições adversas, cobra.

Isis, militante do MST, também exemplifica a relação que educadores mantêm com seus alunos e familiares. Em sua entrevista fica evidente a forma como alguns professores interpretam a militância realizada pelos membros do MST:

*Já vi professora entrar em uma sala de aula e dizer que sem-terra é vagabundo. Puta que pariu, você está lá na escola em que esses alunos estão lá lutando por um pedaço de terra. Imagina uma criança ouvir... “Poxa, meus pais são vagabundos?” Então, já começa aí a encrenca (Isis).*

Vê-se, por parte dessa educadora citada por Isis, a adoção de uma análise parcial e mal fundamentada da realidade, sobrepondo-se à empatia e acolhimento necessários no processo educacional. Roberta, coordenadora pedagógica de escola pública direcionada a alunos que frequentam o primeiro ciclo do ensino fundamental, em contrapartida, torna clara a busca por uma unidade entre escola-família-aluno e a necessidade dela existir, uma vez que a escola não pode mudar a família do aluno, sendo pouco produtivo apenas apontar as condições desfavoráveis da família diante do processo de ensino-aprendizagem e não agir a respeito: “Às vezes eu falo assim: “Gente, não adianta falar para mim que é a família, porque o aluno tem essa família e vai continuar nessa família, então o que nós vamos fazer para melhorar?” (Roberta).

Entende-se que não se pode anular as condições que as famílias se encontram, isto é, pensar e planejar a ação tendo-se como base famílias idealizadas, porém não se pode também responsabilizar a família pelo sucesso (ou fracasso) do processo educacional por qual passa o aluno, assim como faz Miguel: “Tem muita a ver com a família. Enquanto não mudar o perfil da família, a gente vai continuar lá no penúltimo colocado em termos de desenvolvimento educacional no Brasil”. É preciso superar a lógica que culpabiliza a família e enxergar para além dessa aparência. Não só os muros da escola precisam ser quebrados e suplantados, mas os muros que os próprios educadores constroem ao longo de sua formação e limitam a apreensão de determinado fenômeno.

Assim, entende-se que uma possibilidade de ampliação de análise pode ser alcançada se na educação básica a unidade teoria e prática for considerada e trabalhada. Além disso, na própria formação do educador, no Ensino Superior, devem ser ressaltadas as contradições encontradas na realidade e, à vista disto, não igualar teoria a uma realidade idealizada.

A teoria aqui destacada deve ser, portanto, a reprodução que o sujeito faz, em pensamento, da própria realidade, em sua dinâmica:

*A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for do objeto [...] Assim, a teoria é o movimento do real do objeto transportado para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (CHEPTULIN, 1982, p.21, grifos do autor).*

Carolina, ao relatar o início de sua trajetória como educadora, ainda quando fazia faculdade de Pedagogia, expõe: *“Eu vivi um currículo muito conteudista, onde as aulas, mesmo de estágio que a gente tinha muito, não dialogavam com a prática da realidade, embora eram avançadas, eu entendo que eram avançadas”*. A educadora coloca que o que aprendia na faculdade pouco se articulava com a realidade, porém, algo que modificou a sua formação foi trabalhar como professora no mesmo período em que estudava:

*Embora intenso o trabalho, eu hoje, com mais clareza, penso que o fato de estar trabalhando e cursando Pedagogia me deu uma outra qualidade no curso. Eu não sei como seria se eu só estudasse. Desde o segundo ano eu tive a possibilidade de fazer uma reflexão como professora. Embora intenso e desgastante do ponto de vista físico, enfim, do ponto de vista do aprendizado talvez eu tenha tido ali um ponto importante de potência nesse estudo. Pela prática (Carolina).*

Isis também ressalta a importância de se estabelecer um processo de formação teórica em articulação com a prática, pois vê nisso uma possibilidade de se alcançar a formação integral do sujeito: *“[...] nessa experiência que o MST tem, a gente pensa nesse processo integral de formação, dentro dessa perspectiva, de educação de teoria e prática. Então, você aprende na teoria e você aprende na prática”*. Ela ainda exemplifica como o movimento realizou esta ação em uma das escolas de assentamento localizada no Paraná:

*[...] lá nessa escola, não era período integral, no entanto, eles desenvolviam muitas atividades. Por exemplo, aula de matemática, muitas vezes, eles iam para os lotes do assentamento. Eles ajudavam a medir o lote, eles aprendiam... eles tinham uma cozinha, eles conseguiram uma cozinha, então eles tinham uma horta que eles cuidavam. Na cozinha se preparavam alimentos, aí se fazia todo um trabalho com as crianças de educação infantil até... Então, eles tinham essa proposta (Isis).*

Vê-se que a Educação Integral, por meio da análise dos diferentes relatos dos entrevistados, pode ser entendida como uma unidade, mas não como uma unidade qualquer, muito menos como algo finito e estático, mas sim uma unidade que contém o múltiplo e carrega contradições, uma vez que traz em si aspectos similares, complementares e opostos

que permitem, quando revelados, a superação de uma Educação individualista, fragmentada e ideológica.

Utilizando-se das palavras de Lukács (1974), as contradições aqui postas são compreendidas como necessárias, e não negativas, pois

[...] estas contradições não são sintomas de uma imperfeita apreensão científica da realidade, mas pertencem *de maneira indissolúvel à essência da própria realidade, à essência da sociedade capitalista* [...]. Quando a teoria como conhecimento da totalidade abre a via para superação destas contradições, para sua superação, fá-lo mostrando as *tendências reais* do processo de desenvolvimento da sociedade, que são chamadas a superar *realmente* estas contradições na realidade social, no decurso do desenvolvimento social (p.25).

Dessa forma, conseguir compreender que a Educação Integral abrange a formação política (e não só a conteudista), a emancipação (e não submissão), a atividade (e não passividade) e o acesso à cultura (e não só a limitadas produções utilizadas para subordinar o povo à condição de massa), possibilita uma ação que permite alcançar o desenvolvimento integral da criança e, sobretudo, o desenvolvimento integral de uma sociedade.

#### **Núcleo 4 – Educação Integral e educação em tempo integral: "A pergunta que tem que se fazer é: a escola em tempo integral é para que?"**

Este núcleo analisa o elo estabelecido entre Educação Integral e educação em tempo integral e é formado exclusivamente por um indicador:

- Integral: a educação, o tempo, ou os dois?

Antes de discutir, no entanto, a relação entre Educação Integral e educação em tempo integral, ressalta-se a fala de uma das entrevistadas, Isis, militante do MST:

*Se pensar então voltado para o campo, como é que essa escola integral, com essa perspectiva de ter esse tempo de trabalho, do que ela estudou na teoria de repente já ir colocando na prática? Então, infelizmente, e quando eu digo infelizmente a gente ainda está brigando para ter escolas no assentamento...*  
(Isis).

Conforme expõe Isis, aqueles que moram em áreas rurais não são beneficiados com uma “escola integral” e, além disso, têm dificuldades em acessar a educação pública. Caldart (2012) esclarece esta situação, relacionando a luta do MST por terras e por educação à conjuntura do país:

Assim como não é possível compreender o surgimento do MST fora da situação agrária e agrícola brasileira, também é preciso considerar a realidade educacional do país para entender por que um movimento social de

luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes. O mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem-terra também exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola. A grande maioria dos sem-terra tem um baixo nível de escolaridade e uma experiência pessoal de escola que não deseja para os filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação, exclusão (p. 231).

A autora coloca ainda que se no Brasil as políticas públicas favorecessem o acesso a uma educação de qualidade, “talvez o MST não tivesse tomado a si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar” (CALDART, 2012, p. 232).

Algumas dificuldades, diante dessa conjuntura, são apresentadas: políticas públicas que desfavorecem o acesso à um direito; exclusão de alunos da escola; exclusão de alunos na escola.

Ao relacionar a Educação Integral à esfera legal, outra entrevistada, Raquel, cita o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p.33), que traça como meta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”. Raquel destaca, em sua fala, a referência que o documento faz ao termo “educação em tempo integral”, tornando claro o aspecto temporal da proposta: “*O próprio Plano Nacional vai tratar de jornada integral, não vai tratar de Educação Integral. Vai tratar de ampliação da jornada. Está claro lá no Plano*” (Raquel).

As estratégias traçadas no Plano para o cumprimento dessa meta, no entanto, associam-se a fatores indispensáveis para se pensar a Educação Integral, como:

- “Ampliação progressiva da jornada do professor em uma única escola” (p. 60);
- Modificação da infraestrutura escolar, com construção de “escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral” (p. 60), além de “ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos [...]” (p.60);
- Ampliação do território educativo, por meio da “articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros [...]” (p.60).
- Adoção de medidas que possibilitem a inclusão, no currículo escolar, de “atividades recreativas, esportivas e culturais” (p. 61).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) expõe, como meta, a ampliação do tempo de permanência de estudantes na escola, porém, traça como estratégia a reconfiguração do espaço escolar, tanto funcional quanto estruturalmente. Desta forma, o documento possibilita que se faça uma associação positiva entre educação em tempo integral e Educação Integral.

Algumas entrevistadas ressaltam, no entanto, que pode haver uma interpretação limitada da palavra integral se associada apenas ao tempo de permanência do aluno na escola:

*“E eu acho que a integralidade no CEI é vista de todas... é vista para além do prisma do tempo integral”* (Carolina).

*“Então, eu acho que a Educação Integral ela é um pouco, assim, não é só o período, é tudo em si, o ser humano, a formação do ser humano. A questão de valores pátrios, cidadania, essas coisas que você vê que estão perdidas aí”* (Roberta).

Pela fala das entrevistadas, a integralidade da educação ultrapassa o seu aspecto temporal, contudo, conforme exemplo dado por Roberta, a seguir, a jornada ampliada possibilitaria intensificar o conteúdo trabalhado apenas em período parcial:

*Então, às vezes, a professora tem um projeto... mesmo na Secretaria, chama universo ao meu redor e a professora fala do lixo... Mas ela fala ali naquele período de aula. Eu acho que se fosse uma Educação Integral mesmo, você consegue falar mais coisas, porque o tempo é maior, o período é maior* (Roberta).

Associando também a ampliação do tempo de permanência na escola ao aumento das possibilidades de desenvolvimento do aluno, Laura condiciona a jornada à qualidade no atendimento: *“Se a criança ficasse mais tempo na escola, acho que seria melhor para ela. Ela ia se desenvolver mais. É que agora o que dá é isso. Já melhorou, porque antes era só quatro horas que a criança ficava, agora já são seis. Isso ajuda? Sem sombras de dúvidas”* (Laura).

Tanto para Laura quanto para Roberta, a jornada integral possibilitaria melhores condições de ensino-aprendizagem, porém outros educadores ressaltam o lado negativo desta ampliação do tempo de permanência na escola:

*O movimento social [Interfóruns de educação infantil] defende muito a jornada ampliada, que muitas vezes... nós temos poucas pesquisas sobre isso, mas algumas indicam que ela é muito ruim para a criança, porque ela é repetitiva, a mesma atividade que o menino faz de manhã, faz de tarde. Ela é exaustiva para a criança. E isso é defendido como modelo de Educação Integral* (Raquel).

*E na educação infantil existe uma situação da gente ter jornada de 12 ou mais horas, mas essa jornada ampliada, necessariamente, não é sinônimo de uma Educação Integral. E muitas vezes, ela acontece com duas jornadas*

*parciais, duas propostas de educação parcial, que se repetem articuladas por uma jornada de horário de almoço, que nem sempre é assumida por um professor (Raquel).*

*Aí, quando você vai ver o que é ofertado neste período, será que... o que essa criança está aprendendo lá mesmo? Ou será que está fazendo a criança pegar mais raiva da escola, porque “poxa, vou ter que ficar o dia inteiro na escola, sem se quer de fato apreender outras questões”. Aí vai lá e bota uma oficina de não sei o que, uma officininha de não sei o que... Assim, sem uma ligação, uma interdisciplinaridade (Isis).*

*Pesquisadora: E vocês veem diferença no rendimento dessas crianças que ficam no integral para aqueles que não ficam, ou aqueles que já estão do sexto ao nono ano? Tereza: Fica claro para nós que aqueles que não ficam têm um rendimento maior (Tereza).*

*Logo que entrei... Nossa! Era uma baderna. Quando ia tirar eles da quadra, para ir para a oficina, eles não queriam, eles falavam: “a gente não quer ficar aqui, a gente fica porque é obrigado” [...]. Odiavam. Odiavam. Muitos queriam arrumar um emprego do que ficar aqui [...]. Aí acabou o integral do sexto ao nono (Miguel).*

A simples ampliação do tempo de permanência na escola seria um condicionante negativo para a educação, segundo os entrevistados, pois a falta de planejamento adequado, torna as atividades repetitivas e não integradas, deixando os alunos cansados. Tereza, inclusive, observa a piora no rendimento de alunos que permanecem em período integral e Miguel lembra que a jornada ampliada obrigatória não coincide, muitas vezes, com a vontade do público atendido.

Sobre escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral, Cavaliere (2009, p.51) relata que “a proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância”. Acrescenta que a escola, na conjuntura brasileira de desigualdade social, acaba sendo, para alguns, minimalista, isto é, oferece poucas horas de atividade, pouco espaço para uso e tem poucos profissionais envolvidos. Ressalta que esses três aspectos só ganham sentido se “articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais” (p.51).

Outro aspecto que merece destaque e que se articula com a escola de tempo integral é a jornada de trabalho:

- dos professores. Como enfatizam Moll e Leclerc (2013) a jornada da escola de Educação Integral em tempo integral seria:

condição para efetivação da jornada de trabalho de 40 horas semanais dos professores e outros profissionais da educação, em uma mesma escola. Essa jornada serve como moldura para qualificar as condições de trabalho na escola: com horas-atividades para preparação e avaliação do trabalho didático, estratégias de comunicação com as famílias dos estudantes e a comunidade, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica (p. 294).

- dos alunos, que muitas vezes precisam trabalhar no contra turno escolar ou então no período noturno e, em função disso, têm menores possibilidades de usufruir uma educação em tempo integral. Tem-se como exemplo críticas feitas à Reforma do ensino médio, aprovada em 2017. Kuenzer (2017) esclarece que a extensão da carga horária a jovens que cursam o ensino médio e trabalham inviabiliza o acesso à escola: “por um lado, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, o que não é compatível com a permanência na escola por tempo integral” (p. 336). Assim, ao invés de uma ampliação do acesso à educação em tempo integral, há um esvaziamento e uma incompatibilidade da oferta com a realidade do aluno.

- dos responsáveis. Sobre este item, alguns dos entrevistados fazem menção:

*Olha, vou dizer, a EMEI que trabalha as oito horas, com certeza para criança é legal. Porque eu me coloco no lugar do pai também. Porque você vê, seis horas que eles passam aqui, porque o pai que trabalha, por exemplo, fica difícil. Porque ele não trabalha seis horas. Ele tem que contar com a ajuda de alguém que fique com o filho. Geralmente é a avó, mas é complicado também. Ai, se tivesse mais tempo, ajudaria o pai nesse sentido (Laura).*

Aqui, Laura aponta que a permanência do aluno na escola em período integral poderia facilitar o cotidiano do responsável, porém, na escola em que atua, a duração da jornada de estudo da criança (seis horas) não coincide com a jornada de trabalho dos pais (oito horas), dificultando os cuidados ofertados à criança por parte dos responsáveis.

Sobre o mesmo assunto, Raquel tece comentários, mas acrescenta um outro ponto – a falta de pressão social para conseguir viabilizar, em justaposição, os direitos das crianças e dos trabalhadores:

*[...] no caso do Brasil, nós não tivemos pressão social o suficiente para gente equacionar a educação infantil como direito dos pais trabalhadores à assistência aos filhos e a educação infantil como direito da criança (Raquel).*

Raquel ainda complementa a sua colocação, articulando-a com a educação em tempo integral e à educação infantil:

*Então, a educação de jornada integral é muito relacionada à uma necessidade dos pais trabalhadores, percebe? Ela vai atender à essa necessidade dos pais trabalhadores. É parecido com a discussão que se faz, na educação infantil, de férias: se as férias da educação infantil acompanham as férias do sistema educacional ou acompanham as características da legislação trabalhista? (Raquel).*

*Então, essa tensão presente em nossa sociedade decorrente da não integração entre os direitos das crianças à educação e os direitos dos pais ao trabalho vai se manifestar também nisso que a gente está chamando de Educação Integral e que eu prefiro chamar de educação em jornada de tempo integral [...] (Raquel).*

Dessa maneira, coloca-se como necessária a discussão dos direitos da criança à educação e dos pais ao trabalho para que consiga apreender, de fato, para que serve a educação em tempo integral e se ela, dentro dessa perspectiva, consegue abranger a Educação Integral. Conforme pontua Rosemberg (2001, p. 24), “a jornada de trabalho dos pais/mães pode ser muito extensa para a necessidade de acolhimento da criança.

Sobre o tema, Miguel, diretor de escola quilombola, opina: “*Porque a maioria deixa o filho no integral porque precisa trabalhar e muitas vezes o filho não gosta de ficar*” (Miguel). Denise também deixa sua opinião, complementar a de Miguel: “*Mas o fato de você precisar trabalhar não pode impactar na qualidade da educação do ponto de vista maior para seu filho. O que a gente tem visto é que as crianças estão institucionalizadas cada vez mais precocemente*” (Denise).

Ainda sobre este assunto, Roberta, outra entrevistada, acrescenta a sua opinião:

*E eu acho que a escola de período integral corre o risco... se o pai não tiver uma consciência do que é... não só... do que é educação escolar, qual é a função da escola, ele acaba passando para escola as obrigações dele, deixando para escola... sendo ela período integral ou não (Roberta).*

*Acho que o período integral facilitaria, porque você consegue trabalhar muito mais coisas com a criança, consegue trabalhar a criança um pouco melhor, em todos os aspectos, mas você tem que ter uma parceria com o pai, senão não adianta, se o pai achar que é um depósito (Roberta).*

Roberta posiciona-se a favor da ampliação do tempo de permanência da criança na escola, porém ressalta que sem a parceria dos pais e o esclarecimento das funções da escola, a instituição acaba virando simplesmente um depósito para as crianças ficarem, e não um local

que possibilita o ensino-aprendizagem. Miguel acrescenta: “*A problemática se encontra justamente nisso: no número de filhos que as famílias têm e daí eles vão precisar que alguém cuide para eles e alguém crie para eles*” (Miguel). Da mesma forma, Tereza, vice-diretora de escola quilombola, opina: “*Isso é muito falho por parte dos responsáveis. Eles têm mesmo o integral como creche*” (Tereza).

Nesta frase, Tereza inferioriza o serviço prestado pelas creches, se comparado ao ofertado por outras instituições de ensino, porém vale frisar que o trabalho realizado com crianças de 0 a três anos, de nenhuma maneira, deve ser desvalorizado e subjugado diante de qualquer outro nível de educação. O cuidar e o educar proporcionados na creche são consideradas dimensões obrigatórias e indispensáveis para o desenvolvimento de crianças pequenas, possibilitando o trabalho de seus aspectos motor, cognitivo, emocional e social, isto é, para sua constituição como sujeito.

Isis, com opinião que diverge daquela expressa por Miguel, Tereza e Roberta, traz à tona um debate sobre a questão de gênero, e vê benefícios com a jornada integral:

*Agora, se a gente for olhar em uma perspectiva de emancipação das mulheres, por exemplo, das mulheres trabalhadoras aqui nas cidades... Precisam trabalhar, ou trabalham... Acho que esse tempo integral, seria para as mulheres, com certeza, muito importante, porque para elas, entre deixar com a vizinha ou deixar em casa e deixar em um espaço escolar onde a criança está aprendendo, é muito mais tranquilo, trabalha com mais segurança. Acho que isso é um debate que passa também pela questão de gênero (Isis).*

Em suma, duas questões foram expostas no início deste núcleo, reveladas em seu título e no indicador que o constitui (Integral: a educação, o tempo, ou os dois?; A escola em tempo integral é para que?) podem ser aclaradas diante da confrontação daquilo que foi dito pelos entrevistados, mesmo não havendo respostas definitivas.

A jornada ampliada não corresponde, necessariamente, à ampliação da qualidade da educação e, em função disso, a uma aproximação da Educação Integral, ou seja, apenas a ampliação do tempo de permanência na escola não garante uma Educação Integral e o desenvolvimento integral do aluno, muito embora, o tempo integral, se bem planejado, facilitaria a Educação Integral.

A Educação Integral, todavia, pode ser alcançada sem estar associada ao tempo integral, isto é, é possível proporcionar a Educação Integral em uma jornada parcial. Mas, definitivamente, apenas a ampliação do tempo, sem associação à garantia de acesso a direitos, sem uma concepção não fragmentada de homem, sem uma visão específica de desenvolvimento, sem planejamento e sem uma nova proposta curricular, não possibilita uma

educação considerada integral. Sintetiza-se esta posição com um trecho da entrevista estabelecida com Raquel:

*“Você pode ter uma Educação Integral em jornada parcial. Não é necessariamente o tempo que define essa visão holística, integral da criança. Não é o tempo, não é ser quatro horas, ou ser cinco horas, ou ser doze horas”* (Raquel).

Segundo ilustra Chizzotti e Bocchi (2016), o tempo, na escola, não pode ser tratado mecanicamente, como algo que simplesmente divide o dia em períodos:

O tempo [...] é, sobretudo, a expressão da liberdade de poder ser o que cada um deseja ser e de se definir como pessoa autônoma na vida escolar e social. Analisar a organização do tempo é, pois, dar atenção às possibilidades que cada um pode encontrar na realização pessoal em seu percurso de vida na escola e criar as melhores oportunidades de aprendizagem e bem-estar de todos os que estão comprometidos com a educação escolar (CHIZZOTTI; BOCCHI, 2016, p. 68).

Destaca-se que o aspecto temporal da Educação Integral deve ser visto para além da perspectiva de jornada ampliada ou parcial. O tempo, na educação, deve ser analisado sob a perspectiva de passado, presente e futuro, isto é, os sujeitos, com suas histórias de vida, devem ser entendidos nessa tridimensionalidade<sup>11</sup>. Conhecer é um processo histórico e se colocar como produtor e produto de um conhecimento é se entender como alguém que foi, que é e que será.

E é nesse sentido que a Educação Integral (e em jornada ampliada ou parcial) pode e deve estar associada a um compromisso com o futuro: os futuros do país e do sujeito.

Pensar em desenvolvimento integral é pensar também em um projeto de futuro para o sujeito, um projeto que consiga superar as limitações que a desigualdade social do Brasil impõe a muitos jovens e que possibilite, na escola e no presente, diante das condições que constituíram o sujeito, pensar em seu futuro. Talvez assim o jovem consiga atribuir um sentido a sua permanência na escola.

Clarificada a relação de Educação Integral com necessidade de ampliação da jornada do estudante na escola e com o aspecto temporal que a educação deve carregar consigo, pode-se aproximar-se de uma resposta à pergunta “escola em tempo integral é para que?”. Todavia, torna-se imprescindível vincular a questão para que com o seu complemento: para quem?

A Educação em tempo integral se torna uma possibilidade, para os responsáveis, de compartilhamento de cuidado de seus filhos, enquanto trabalham. Considerando a conjuntura

---

<sup>11</sup> Parafrazeando Kosik, que explica: “A tridimensionalidade do tempo se desenvolve em todas as épocas: agarra-se ao passado com seus pressupostos, tende para o futuro com suas consequências e está radicada no presente pela sua estrutura” (KOSIK, 1976, p. 217)

histórica do país, pode-se, contudo, ampliar esta análise. Toma-se como exemplo a aprovação da Reforma do ensino médio, em 2017, que se insere na política de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola.

De acordo com Ferreira e Silva (2017):

[...] há uma investida neoliberal que busca manter o poder político e a riqueza econômica de forma cada vez mais concentrados nas tradicionais elites. As reformas que vêm sendo empreendidas em vários segmentos da sociedade globalizada, na qual o binômio economia de mercado e democracia surge como imperativo, ditam os rumos da política em várias partes do mundo (p. 287).

Nesse sentido, complementa Pochmann (2017), “pode-se constatar [...] a emergência de um novo projeto de governo do tipo conservador, classista e autoritário [...]” (p. 325) que faz com que as políticas públicas se tornem “convergentes com o atendimento dos interesses da menor parcela da sociedade” (p.325).

Retoma-se, nesta ocasião, o contexto de luta do MST por terras e por escolas. Do que adianta pensar em Educação Integral se direcionada a uma pessoa ou a um conjunto de pessoas, se ela não é acessível a todos? Não se pode pensar na educação para um, e sim em uma Educação Integral para todos, pois só assim ela se torna integral, só quando é associada ao coletivo. A educação não pode servir para acentuar as desigualdades.

Em função disso, defende-se uma Educação Integral Coletiva. O acréscimo de mais uma palavra para qualificar a educação visa um melhor esclarecimento do que ela é, ou seja, visa a sua análise para além da aparência para que, superada uma concepção fragmentada, individualista e elitista, se possa, posteriormente, apenas utilizar a palavra educação, estando ela carregada de qualidade sem, no entanto, precisar de adjetivo para qualifica-la.

### **Núcleo 5 – A Educação Integral e as desigualdades: "não dá para não atrelar às questões da desigualdade nessa perspectiva de Educação Integral".**

Este núcleo é formado por dois indicadores:

- Educação integral: o que é? O que é preciso para realizar?; e
- Desigualdade: suas diversas manifestações e enfrentamentos.

Será exposto, a princípio, a concepção de alguns dos educadores entrevistados sobre Educação Integral, em específico, sobre a definição do termo. Antes, no entanto, destaca-se uma fala de Ingrid que, ao ser questionada se vivenciou uma Educação Integral, pontua: “*Eu acho difícil você medir. Que unidade de medida você utilizaria para isso?*” (Ingrid).

Ingrid, com este questionamento, aponta para um item interessante: como avaliar a Educação Integral? Há critérios que estabelecem o grau de ocorrência da Educação Integral? Como saber se a Educação Integral ocorreu de fato?

Unidades de medida, nas ciências exatas, são utilizadas para aferir diferentes grandezas, por exemplo: o metro para medir comprimento; o litro para medir capacidade, o quilograma para medir massa e o metro cúbico para medir volume. Nas ciências humanas, no entanto, tais unidades perdem valor, pois nela não se avaliam objetos estáticos e, muito menos, passíveis de fragmentação, mas fenômeno constituído socialmente. Vygotski (1927/1991), ao criticar Espinosa, que adotou a forma matemática para analisar as ações e paixões humanas, revela que o filósofo só pode descrever e não explicar o homem:

*La psicología geométrica es absolutamente imposible, porque carece del rasgo fundamental: la abstracción perfecta, aunque opere con objetos reales. Recordemos a este respecto el intento de Spinoza de analizar geoméricamente los vicios y las tonterías humanas y estudiar los actos y pasiones humanos exactamente igual que si se tratase de líneas, superficies y cuerpos. Pero ese camino no le sirve a ninguna otra ciencia más que a la psicología descriptiva: porque de la geometría no hay en él más que el estilo verbal y la apariencia de lo irrefutable de las demostraciones, y todo lo demás – incluida la esencia – procede de un modo no científico de pensar (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 384).*

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece norma específica para verificar o rendimento escolar do aluno, de acordo com art. 24, no qual se apresenta o critério: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Esta diretriz, todavia, orienta para uma avaliação individual, conteúdista e cognitiva, relativa ao aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, não considerando quem avalia, como se avalia e o que constitui todo esse processo avaliativo.

Ao analisar a aproximação que as entrevistadas fazem do conceito de Educação Integral, a interação entre as pessoas é vista como seu item constitutivo. Denise apresenta: “Para mim, a Educação Integral é aquela que considera todos os atores que estão envolvidos, dentro e fora da escola [...]. Para mim hoje, cada vez mais, a Educação Integral é essa: olho no olho (Denise). A entrevistada, além de enfatizar a relação pessoal estabelecida entre todos os atores que estão dentro e fora da escola, pontua que ela deve acontecer na proximidade das pessoas, olho no olho. Acrescenta ainda que é por meio dessa relação que a condição humana é concretizada, conforme trecho a seguir:

*Então, Educação Integral é alguma coisa que nos torna humanos de verdade, que convivem. Eu sinto isso. Acho que a nossa educação está mais*

*voltada a conteúdos e não ao conhecimento, à convivência, à solidariedade. Sabe esses princípios de humanidade que a gente está perdendo? De ética, valores... até fé (Denise).*

No trecho, pode-se verificar ainda que Denise, diante do conflito entre conteúdo X conhecimento, pensa que o conteúdo é mais trabalhado nas escolas, em detrimento da convivência, solidariedade e ética. Uma observação semelhante é realizada por Roberta, ao dizer que a Educação Integral deve trabalhar valores:

*[...] para mim, Educação Integral trabalha além da educação escolar básica [...]. Não é só ler, escrever e fazer conta. Acho que o ser humano em tudo, sabe? Respeito, valores, os valores dos seres humanos... que não devo fazer uma coisa errada, porque estou prejudicando o outro (Roberta).*

Questiona-se, contudo, a forma como os valores e a relação com o outro pode ser trabalhada. Comte, por exemplo, em sua teoria, divulga princípios que, em sua aparência, são sociais e benéficos, como: “Viver para os outros não é apenas lei do dever, é também a lei da felicidade” ou “O hábito da submissão constitui o primeiro requisito da ordem humana”, mas revelam, em sua essência, um caráter conservador, que mantém o *status quo*, assim como (re)produz uma concepção de história contínua, linear e cumulativa, oposta à defendida pelo materialismo histórico-dialético e a psicologia sócio-histórica.

Outro aspecto que merece destaque nas falas das entrevistadas expostas anteriormente, refere-se à Roberta, quando anuncia que a Educação Integral não se limita à leitura, à escrita e ao fazer conta, mas a um tipo diferente de formação humana, mais abrangente, que vai além da educação escolar básica.

Entretanto, Miguel evidencia em sua fala uma outra concepção de Educação Integral. O educador, implicitamente, associa a Educação Integral ao aumento da jornada escolar e, concomitantemente, relata que este tempo, ampliado, daria ao aluno uma possibilidade de trabalhar as dificuldades que não foram sanadas em horário regular de aula: *[A Educação Integral] É uma extensão do regular. O ensino integral veio para formar o aluno. Por isso que eu digo que é uma extensão. Então, o aluno que tem dificuldade de aprendizagem, ele vai utilizar o integral como uma espécie de reforço (Miguel)*. Miguel observa que este tempo, utilizado como reforço, no entanto, deve contar com estratégias diferenciadas, para que o aluno se motive a estudar: *“Então [a Educação Integral] é uma continuidade, mas com estratégias diferenciadas, para que o aluno tenha interesse naquele conteúdo” (Miguel)*.

A concepção de Miguel sobre Educação Integral relaciona-se com aquela proposta pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), em que a educação em tempo integral é ressaltada - a escola pode realizar cinco ou quinze horas de atividades complementares

semanais-, para que se proporcione, aos alunos, em caráter de obrigatoriedade, as disciplinas de Português e Matemática.

Sobre o reforço escolar, Gomes, Mariano, Oliveira, Barbosa, Sousa e Friedrich (2010), esclarecem que “no Brasil, tal qual ocorre nos sistemas educacionais mais competitivos, o reforço escolar tem sido, antes, uma enviesada opção de inclusão educacional e de suprimento de deficiências acadêmicas da escola regular, independentemente da esfera administrativa” (p.57). Dessa forma, aponta-se que o reforço escolar, realizado no contra turno e financiado por um programa federal, deve ser ofertado, na escola pública, sem que se reproduzam falhas, de modo a não proporcionar mais exclusão. O programa deve possibilitar a superação das carências e não as maximizar.

Ingrid, sob concepção diferente de Miguel, acredita que a Educação Integral não está relacionada ao reforço: “*Eu acho que Integral tem que ser isso: montar condições de acesso a outros bens culturais e educacionais que as crianças não tenham fora da escola*” (Isis). A militante do MST possibilita uma ampliação do conceito de Educação Integral, quando comparado a de Miguel, uma vez que associa o termo ao aumento das possibilidades de acesso à cultura pelas crianças, e não à repetição de disciplinas que tenham tido no horário regular de aula.

Ingrid, todavia, ressalta sobre as limitações que a escola tem e que dificultam esta ampliação de oferta aos alunos: “*Eu acho que a escola, do jeito que ela é hoje, ela não consegue se encarregar de uma Educação Integral, porque é muito amplo*” (Ingrid). Ainda complementa:

*Mas como que a escola sozinha conseguiria uma formação integral? Eu acho muito difícil. O que se espera... O que é escola? O lugar de aprender os conhecimentos historicamente criados pela humanidade. Então, português, matemática... “Ah! Mas também é lugar para aprender higiene”? Pode ser, mas é a escola? É o professor de quê que vai ensinar? Como ele vai ensinar? “É um lugar para orientação sexual”? É. Quem vai ensinar? Qualquer professor vai lá, vai falar da forma que ele acha que tem que falar? Para tudo isso precisa de muita formação. E às vezes o professor vai falar com a maior das boas intenções e a informação é errada, porque ele não conhece aquele assunto plenamente. “É lugar para discutir política”? É. É lugar para a gente discutir o que a gente quiser, desde que quem está se propondo a fazer a discussão tenha conhecimento sobre o assunto (Ingrid).*

Ingrid destaca um aspecto ainda não abordado pelos outros entrevistados sobre a Educação Integral: seria a escola a única instituição responsável pela formação integral de seu aluno? Ela teria profissionais capacitados para desenvolvê-la?

A educadora, implicitamente, confere à Educação um aspecto a ser rechaçado: o caráter idealista. Ao conceber a Educação Integral como algo difícil de ser atingido, a entrevistada também coloca em xeque a capacidade da escola e de seus atores ofertarem uma Educação Integral a seus alunos. Assim, aproxima a definição do conceito com a realidade escolar. Esta realidade é expressa pelos educadores quando comentam sobre o que é preciso para que se possa garantir acesso à Educação Integral.

Roberta, ao ser questionada sobre isto, afirma:

*Além de ter os professores preparados, conscientes do que se espera dele, a escola precisa ter infraestrutura, porque, às vezes, coloca-se para que a escola faça um negócio, mas ela não tem infraestrutura. Então fica difícil. Às vezes você não tem recursos. Se você não tem recurso, você não consegue fazer muitas coisas (Roberta).*

A entrevista pontua que a escola precisa ter, além de professores preparados, uma boa infraestrutura. Miguel, de maneira complementar à fala de Roberta, ressalta também a infraestrutura apresentada pela escola e a formação dos educadores: “*Para ter integral de qualidade precisa ter uma boa estrutura e a formação para professores [...] (Miguel)*. Da mesma forma, Laura enfatiza os mesmos itens: “*Pesquisadora: O que a senhora pontuaria que dificulta essa formação mais ampla da criança? Laura: Olha, até a infraestrutura, a falta de profissionais*” (Laura).

Laura enfatiza que na escola em que trabalha, entretanto, o espaço é adequado para as crianças, ainda mais, por muitas, não o ter em casa:

*Aí, dentro de casa, eles fazem o que? A maioria vê muita televisão. Então, realmente, as crianças chegam aqui muito agitadas e elas precisam brincar, correr e aqui, graças a Deus, temos esse espaço maravilhoso, que eles podem correr, brincar... Isso, com certeza, ajuda muito a interagir (Laura).*

Outra entrevistada, Carolina, também exalta o espaço e a estrutura oferecidos pela instituição:

*Se eu pensar aqui no CEI, eu tenho uma estrutura que favorece, eu tenho uma estrutura que atende as necessidades desse sujeito por inteiro, ele tem ambientes internos e externos, ele tem um local que está disponível se ele quiser dormir, por exemplo, fora do horário, tem crianças que chegam com sono e pegam um colchão e dormem, então eu acho que em termos de infraestrutura, o CEI onde a gente está hoje, ele atende, que é um espaço amplo, desafiante para as crianças, e que garante essa possibilidade (Carolina).*

Jurema, do mesmo modo, conta sobre o espaço escolar e o associa às atividades ofertadas aos alunos, uma vez que a escola está inserida na mata atlântica e conta com uma

represa nas proximidades: *A gente tem mais, as crianças... a gente deixa mais livre, não é enfurnado vinte quatro horas por dia dentro da sala de aula [...]. Porque aqui tem um espaço gigante, que pode fazer muitas coisas (Jurema).*

Em contrapartida, Miguel tece críticas sobre a infraestrutura da escola onde trabalha:

*A nossa estrutura, o nosso espaço físico, ele não é bom para o integral. Tem escolas na rede que são bem mais estruturadas, para oferecer as oficinas com salas ambientes. Seria bom se a gente tivesse a sala de ginástica, a sala de arte, a sala de leitura, e nós não temos esses espaços. Mesma sala onde acontece o regular a tarde acontece o integral (Miguel).*

Ainda sobre aspectos que a escola precisa ter ou desenvolver para proporcionar a Educação Integral, Denise não menciona a estrutura física do local, mas sim a necessidade de explorar e relacionar-se com aqueles que compõe o entorno da escola:

*[...] você abre a escola para mostrar para sua comunidade o que você está fazendo, para que essa comunidade valorize. Então, esse espaço, o entorno, a padaria, a farmácia, que se conheçam, que façam relações nessa comunidade toda. Posto de saúde, a biblioteca, o que estiver por perto. Porque aí você vai humanizando esse entorno (Denise).*

No entanto, Denise ressalta que o educador, algumas vezes, não realiza esta aproximação que visa a integração da comunidade com a escola “*Então, eu, professor, conhecer o outro, fazer essa ponte. Conhecer a comunidade e tal. Não. Isso não tem. Fica no discurso. A diretora jamais vai assumir que não. De verdade, não tem uma ação integrada. Mas muito raro, muito raro*” (Denise).

Em tema semelhante, Laura, ao relatar a experiência de trabalho que teve em uma escola, localizada em um bairro, mas que atendia crianças que moravam em outro, menos favorecido, expressa:

*[...] quando as crianças não moram no entorno, o relacionamento da escola com a comunidade é diferente. Eu percebi isso nessa escola, é... na EMEF que eu trabalhava, lá no Campo Belo... Era um bairro assim, muito chique, mas muito chique. Só que as crianças eram das áreas espalhadas, eram da Roberto Marinho, embaixo, então é... O relacionamento com a escola era difícil. Porque era totalmente diferente o tipo de comunidade.*

Nota-se, a partir desse relato, uma dificuldade enfrentada por aqueles que trabalham na escola, mas pouco trabalhada: a desigualdade social, expressa de diferentes modos, inclusive pelos educadores entrevistados.

Em item ressaltado por Denise e relacionado à Educação Integral, a educadora faz alusão a possibilidade de acesso às diversas formas de expressões artísticas: *Por exemplo, oh uma coisa que lembrei agora: de um programa no estado que se chamava Cultura e*

*Currículo, onde as crianças iam para o museu, iam assistir peça de teatro... Isso faz parte de uma Educação Integral (Denise).*

Sobre o mesmo tema, Laura mostram que o acesso a bens culturais nem sempre é fácil, mesmo havendo locais públicos para visitação, pois a escola precisa ofertar, por exemplo, um meio para locomover os alunos da escola até o local da excursão: *“Olha, por exemplo, uma das coisas que os professores me cobraram ano passado, por exemplo, mais passeios com as crianças. Só que, infelizmente, para você conseguir passeio público, gratuito,   difícil, e aí, além de tudo, tem a questão do transporte”* (Laura).

Isis, para além da dificuldade de transporte, enfatiza que o acesso a diferentes lugares é limitado, n  só pela oferta restrita, mas também por serem questionados os objetivos do passeio a um público específico:

*  questão de... acesso, de possibilitar... Então, se a escola promove esses conhecimentos... Mas não, essa cultura de que não... pobre não tem capacidade... essa coisa do... “Ah! não eles são incapazes”... acho que... acho que isso mata qualquer, qualquer possibilidade de desenvolvimento para uma educa o de qualidade, uma educa o boa, uma educa o... Agora, hoje em dia, com essa educa o dual n , produzida para pobres... E eu acho que o integral devia vir exatamente para isso, sabe... pra... poxa, possibilitar esses outros aspectos tão importantes da vida* (Isis).

A militante do MST, na continuidade de seu relato, exemplifica a situa o e ainda aponta que os responsáveis pouco podem opinar sobre o local que seus filhos v o visitar:

*[...] os pais não podem dizer: “não, olha, a gente quer fazer um passeio com as crianças”. Os pais podem dizer: “olha, eu não quero que meus filhos v o l  para o parque da M nica, eu gostaria que eles fossem visitar o museu, por exemplo, de ciência e tecnologia em São Paulo”. “Ah não! A gente vai lá para o parque da M nica, que aí tem que pagar não sei quantas vezes, então t . T   timo”. O que que essas crianças vão aprender com isso? Que é uma das coisas que acontece nas escolas [...]. Imagina, pobre... e para que pobre vai querer ver ciências e tecnologia?”* (Isis).

Carolina, em trabalho realizado em um CEI, localizado em área periférica da cidade de São Paulo, relata que a desigualdade social se faz presente no cotidiano escolar, sendo trabalhada em conjunto com a comunidade:

*A desigualdade de classe social, a gente tem um trabalho muito forte junto com as lideranças comunitárias. Estou no território há mais de 10 anos. Todo ano a gente faz uma visita à comunidade, com as lideranças, conversando com as pessoas. Isso   parte do projeto político pedagógico da unidade [...]. É uma discussão importante até para a forma o de consciência política, porque, em geral, na história do Brasil, educa o para pobre, a gente tem há um tempo essa questão bastante apurada* (Carolina).

A coordenadora ainda expõe sobre outras desigualdades constitutivas de nossa sociedade e evidenciadas na escola em que atua. Explica e cita exemplos de cada uma delas:

- Desigualdade social e de raça, indissociáveis:

*A mãe vira e fala: “olha, outro dia ela me perguntou porque ela era preta, eu não sabia o que falar para ela” [...] um ano depois, a mãe relata uma seguinte cena. Ela ia de transporte, o transportador abre a porta, naquela pressa de devolver as crianças, enfim, ele abre a porta e fala: “ôh neguinha, vamos logo”. Ela para, na frente da mãe, a mãe no portão, e fala assim: “eu não sou neguinha, meu nome é Maria, se você quiser que eu desça rápido é só dizer Maria, desça rápido que eu estou com pressa”. Esse episódio, por mais singelo que ele seja, ele demonstra que essa criança, que queria ser branca quando crescer, de alguma forma já construiu uma autoestima, uma valorização da sua própria imagem que lhe permite, com 4 anos, de idade dizer: “epa! Eu gosto de ser chamada pelo nome, se você quer que eu desça, fale” (Carolina).*

- Desigualdade de gênero, também indissociável das desigualdades social e de raça:

*Atrelada a essa desigualdade [etária], a desigualdade de gênero, que também nasce dessa escuta, não só das crianças, mas também das mães [...] Então a gente vai encorajando essas mulheres, porque a pressão do lado masculino é alta. Inclusive para que elas larguem a carreira para poder ficar subjugada. Isso é uma realidade. E das crianças desde muito pequenas, essa coisa: que é de mulherzinha, você está com essa cor por quê, sua calça tem detalhe rosa, essa calça é de menina. E o de menina, de mulherzinha, não é uma diferença, é uma coisa pejorativa. Então o que a gente ressalta é que diferença não pode nunca ser sinônimo de desigualdade, como de fato na sociedade é (Carolina).*

- Desigualdade etária:

*Outra desigualdade é a desigualdade etária. Quando eu te falei da escuta das crianças é exatamente porque a gente quer romper uma desigualdade etária. Quem pode mais é o adulto; as crianças aprendem isso desde que nascem. Então é desconstruir essa questão adulta centrada também é uma outra frente no combate às desigualdades (Carolina).*

Tal questão também é apontada por Raquel, quando comenta sobre a educação infantil e a dificuldade de comunicação entre adultos e crianças: “Um bebê se coloca com gestos, com choro... uma criancinha de um ano com balbucios, com movimentos, mas a nossa sociedade é meio analfabeta nessas linguagens, a gente valoriza muito essa nossa linguagem verbal (Raquel);

Jurema, mesmo estando em escola afastada da cidade, situada em uma aldeia indígena, também encontrou meios de enfrentar as desigualdades, assim como Carolina. Ela tenta mostrar a seus alunos que existem diferenças entre as pessoas, que precisam ser respeitadas:

*Explicar que tem outros povos, tem outras línguas, tem outro modo de viver. Que podem achar estranho, mas se eles acharem estranho, acho que tem*

*todo direito. Explicar que é do mundo assim, que não é por ser diferente que vai ter que deixar de lado ou recriminado, por ser diferente. Mas você tenta tudo isso. Social, racial também. Você tenta manter as crianças o mais inocente possível para isso, para não ser egoísta, para não ser briguento assim [risos] (Jurema).*

Todavia, nem todos os educadores conseguem encontrar maneiras satisfatórias de lidar com a realidade do público atendido das escolas em que trabalham. Miguel depara-se com barreiras que atrapalham apreensão das diferenças culturais, sociais e históricas encontradas em uma escola quilombola. Em encontro com outros educadores de comunidades quilombolas sai confuso sobre sua atuação:

*Quando fui nesse encontro com outras comunidades [quilombolas], eu estava conversando com uma representante de ensino, a gente estava falando sobre os poemas que existem, como Castro Alves, por exemplo, Casimiro de Abreu, ela falava assim para mim que hoje em dia a gente não pode ficar colocando para o aluno o sofrimento, que é para trabalhar mais o aspecto positivo [...]. Eu fiquei bem confuso, em conflito na hora, porque a gente queria fazer um trabalho aqui tanto mostrando o sofrimento que houve, quanto a luta que estão travando para que se modifique (Miguel).*

A fala de Miguel revela não só dificuldades para encontrar meios de lidar com a desigualdade, mas também entraves na articulação com o Movimento Quilombola e com suas formas de enfrentamento da realidade.

Uma forma de conseguir construir instrumentos para enfrentar as desigualdades, pode vir da formação do educador e ampliação de sua consciência. Ingrid, contudo, expõe que sua formação foi excludente, da mesma forma que Carolina:

*Na universidade nós entramos em 150 – eu não me esqueço disso – e saímos em dois, no ano certo. Que eles iam ficando de DP, iam ficando pelo caminho... Então, olha que faculdade exclusiva, que exclui todo mundo (Ingrid).*

*Eu, hoje, frequentando algumas aulas na FEUSP, vejo uma transformação importante, principalmente pela entrada de muitos alunos que já são professores da rede pública. Dá um outro teor. Na minha época eu tinha um grupo de 120 pessoas, a grande maioria oriundas da alta classe da sociedade paulista, que não tinha experiência nenhuma na rede pública. Acho que hoje a gente tem uma visão diferente do público que estuda lá, e essa diferença qualifica o público. Já na minha época não tinha isso (Carolina).*

Carolina aponta, com esta fala, um item interessante que atualmente vemos nas universidades: uma maior diversificação do público atendido, ampliando e qualificando a discussão dentro da universidade, possibilitando, ao estudante, uma experiência mais enriquecedora no seu processo de formação.

Dessa maneira, ampliar as experiências dos alunos, seja por meio do contato com outras pessoas, seja por meio do acesso à bens culturais, possibilita aumentar estratégias de enfrentamento das desigualdades.

Ao relatar sobre o trabalho com as diferentes expressões de desigualdade na escola, Carolina sintetiza o papel do educador na escola: *“De verdade, acho que é isso que ilustra o nosso papel aqui: é de dar instrumentos de compreensão e enfrentamento que não é natural desigualdade. De que não é natural discriminação. Na hora que isso acontecer, eu tenho que de alguma forma ou me posicionar ou buscar ajuda”* (Carolina).

Sob essa perspectiva, Carolina não só vincula o seu papel como educadora ao trabalho com as desigualdades, mas também o associa com a Educação Integral:

*[...] eu acho que isso é importante nesse sentido, eu acho que a gente, quando discute Educação Integral nessa perspectiva provoca uma descolonização do currículo na própria formação docente. Porque o contraponto da Educação Integral é uma visão colonialista. De doutrinação no sentido que tem alguém que contou a história, que tem o poder nisso e de outros que ouvem a história e são submetidos a ela. É um processo na verdade de construção que se faz através de uma desconstrução. Eu preciso desconstruir algumas coisas em mim para poder avançar nessa discussão sobre a integralidade do sujeito, do processo* (Carolina).

Atrelando completamente a Educação Integral à análise das desigualdades, Carolina fala:

*Porque na hora que você olha o contexto social, na hora que você fala que a escola, ela é integral à medida que ela está articulada com o território onde ela está, e que esse território é marcado por uma sociedade, por diversas questões, não dá para não atrelar às questões da desigualdade nessa perspectiva de Educação Integral* (Carolina).

Faz-se necessário, diante do exposto, destacar ação imprescindível para realizar a Educação Integral: considerar (e não rejeitar) as desigualdades existentes no país, entendendo que elas são constitutivas do ser e do fenômeno educacional.

Uma das entrevistadas exemplifica esta posição quando menciona a Educação Integral, a educação infantil e a necessidade de se alterar a concepção fragmentada de educação e de educando: *Para se alterar essa lógica, eu acho que nós precisamos de pesquisa, nós precisamos de diálogo com as famílias, nós precisamos de uma sociedade mais comprometida com os direitos da criança* (Raquel). A educadora acrescenta:

*Eu acho que superar isso é um processo histórico, envolve a sociedade como um todo no seu compromisso com as crianças pequenas, porque nós somos uma sociedade adultocêntrica, que domina as crianças, que acha que sabe o que é bom para as crianças. Que não ouve as crianças* (Raquel).

Ressalta-se, no entanto, ao se tomar por base a teoria de Marx, que não se deve acreditar na superação da divisão do trabalho ou das classes sociais por meio da educação: “Antes, é a supressão da propriedade privada dos meios de produção, com o consequente fim das classes e de sua divisão em formas distintas de trabalho, que dará a base para a Educação Integral e o desenvolvimento omnilateral”<sup>12</sup> (DALMAGRO, 2011, p. 63). Ou seja, não cabe apenas à educação transformar a realidade. Complementa Vendramini e Machado (2011): “o grande desafio é continuar a viver e educar-se neste mundo e, ao mesmo tempo, lutarmos pela superação deste [...]” (p.103). Neste sentido, D’Agostini (2011) aponta a função da educação diante da lógica dialética: “trazer à tona e reconhecer as contradições vividas devido à disputa de projetos de sociedade. Assim, de forma esclarecida, tem-se mais possibilidade de fazer escolhas e de fortalecer a luta pela perspectiva da classe trabalhadora, a revolução” (p. 173).

---

<sup>12</sup> Vendramini e Machado (2011) esclarecem que a educação omnilateral seria o “desenvolvimento amplo e integral das capacidades e potencialidades do sujeito (formação intelectual, tecnológica e física), o que exige a articulação trabalho-educação, teoria-prática” (p.105).

## 7 Afinal, o que é Educação Integral?

Ao aproximar-se das significações constituídas por educadores que atuam em escolas da educação básica e/ou militam em movimentos sociais em relação à Educação Integral, foi necessário, primeiramente, compreender a história de vida dos entrevistados, mais especificadamente, sua história na educação, seja como docente, seja como discente.

Momentos vivenciados por cada um cercaram as suas falas e subsidiaram as respostas dadas em relação aos questionamentos feitos durante a entrevista. Assim, desconsiderar o sujeito e sua história equivaleria a ignorar o aspecto subjetivo que, imbricado ao objetivo, constitui o fenômeno estudado: a Educação Integral.

O termo Educação Integral carrega consigo a história, tanto a história da humanidade e sua produção sociocultural, como a história de cada sujeito que, por meio de sua vivência, atribui sentido único aos arranjos objetivos dos quais teve acesso.

Diante disso, retoma-se aqui a definição de Educação Integral feita no capítulo 1 para que, no processo histórico de constituição desse trabalho, em meio às significações dos entrevistados e da pesquisadora em relação à Educação Integral, seja possível ressignificar o conceito inicial do termo estudado. Destaca-se em itálico partes da primeira definição, complementando-as com os dados coletados e produzidos, superando a escrita inicial referente ao conceito de Educação Integral:

*- A Educação Integral seria aquela que concebe o sujeito em sua totalidade, abrange a relação físico-intelecto-emocional e também a relação individuo-sociedade.*

A categoria totalidade, utilizada na definição inicial do termo Educação Integral, também foi utilizada na análise das entrevistas, porém de maneira a clarificar os seus elementos constitutivos, as “totalidades parciais” e seu caráter não fragmentado. Assim, elencou-se as seguintes unidades constitutivas da Educação Integral: sujeito (corpo-mente); sujeito-sociedade; família-escola-aluno; teoria-prática.

Sobre essas unidades, frisa-se que seus componentes “se excluem mutuamente, embora se impliquem. São contraditórios, ligados, inseparáveis e, não obstante, incompatíveis” (LEFEBVRE, 1995, pp.180-181)”.

Em relação à integralidade do sujeito, pensa-se em suas dimensões física, psíquica, intelectual, cultural e social, bem como na unidade corpo-mente. Considera-se, em função disso, a concepção dialética de desenvolvimento, enunciada por Martins (2016):

A tese central defendida por Vigotski consiste em que a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move seu curso, radica nas contradições

que são instaladas entre processos biológicos e culturais. Tais contradições, por sua vez, são instaladas, isto é, provocadas pela vida social conforme a apropriação dos signos da cultura. Vale observar, nesse enfoque, a concepção dialética de desenvolvimento apresentada pelo autor, uma vez que sendo processo de desenvolvimento é movimento, e, como todo movimento, encerra contradições internas que o movem. Esse preceito metodológico assume importância ímpar para a análise da periodização do desenvolvimento evidenciado, primeiramente, que o desenvolvimento não resulta nem do polo sujeito nem do polo objeto (condições sociais de vida), mas da natureza e da qualidade das mediações interpostas entre ambos (p. 21).

Analisar o sujeito significa apreender a unidade sujeito-sociedade, na relação onde um constitui o outro. Ao considerar o desenvolvimento integral, considera-se o sujeito e as mediações interpostas entre ele e o território a qual pertence. Assim, ao observar a qualidade das mediações, entende-se que não basta compreender a cidade e o entorno da escola como uma grade rede de espaços pedagógicos, mas encontrar formas que possibilitem o acesso e se ter clareza da intencionalidade da ação programada.

Para inserir o entorno na prática educativa, e torna-la integral, é necessário ressignificar o currículo escolar, fragmentado e idealizado, articulando a integralidade do sujeito, com a integralidade da escola com o território, com a integralidade do próprio processo educativo.

Dessa forma, torna-se necessário possibilitar a participação da comunidade e, em específico, da família no ambiente escolar, de acordo com as possibilidades que a realidade impõe. Uma forma viável disso acontecer se concretiza na construção do projeto pedagógico da escola. No entanto, conforme pontou alguns educadores entrevistados e afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2007):

A efetivação da prática de formulação coletiva do projeto pedagógico ainda é, na maior parte dos casos, bastante precária. Vigora mais como um princípio educativo do que como instrumento concreto de mudanças institucionais e do comportamento e das práticas dos professores. Em boa parte das escolas, predomina o modelo burocrático de gestão: decisões centralizadas, falta de espírito de equipe, docentes ocupados apenas com suas atividades de aula, relações entre professores e alunos ainda formais e redigidas por regras disciplinares (p. 357).

A participação de todos os atores que constituem a escola torna-se fundamental para assegurar a realização da Educação Integral, uma vez que a própria legislação brasileira aborda o princípio democrático como basilar da gestão escolar.

Garantir a participação da comunidade possibilita também uma relação mais próxima entre teoria e prática, pois aspectos do cotidiano do aluno e seus responsáveis se tornam constitutivos do processo ensino-aprendizagem. Assim, a forma como a teoria é repassada na

escola considera o homem, o homem que ensina, o homem que aprende e o homem que balizou o conhecimento. Como expõe Marx (1844/2012, p. 83, grifos do autor): “A teoria é capaz de arrebatá-las tão logo demonstra *ad hominem*, e ela demonstra *ad hominem* tão logo de torna radical. Ser radical é captar a coisa pela raiz. A raiz para o homem, porém, é o próprio homem”.

Assim como toda unidade de contrários, teoria e prática são consideradas dimensões distintas da experiência humana, porém, inseparáveis. Saviani (2007b) explica:

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (p. 108).

Isto posto, entende-se que a Educação, para de fato efetivar-se como Integral, precisa considerar a dimensão social da formação do homem e, assim, analisar o sujeito, a família, o território e a unidade teoria-prática como fenômenos contraditórios e não fragmentados.

Passa-se agora para a outra parte da definição de Educação Integral:

- *Esta educação [integral] visa o desenvolvimento do educando, de suas potencialidades e expansão de sua consciência [...]*

Por meio das entrevistas, entende-se que a ampliação da consciência pode se dar acessando bens culturais e artísticos, produtos da atividade humana e constituídos por aspectos da realidade social. Por meio do acesso a esses bens, com linguagens específicas, seria viabilizado o desenvolvimento e ampliação da consciência, uma vez que permitem a reorganização do campo das emoções do sujeito (VYGOTSKI, 1999).

Vygotski (1999), ao elucidar o que é arte, em sua dimensão subjetiva-objetiva, revela que ela é uma técnica social do sentimento:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social [...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o

sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (p. 315).

Enfatiza-se, com isso, que o sujeito, somente em sociedade, se torna completamente humanizado, sendo a arte uma das mediadoras do processo de apropriação da cultura, do desvelar e ressignificação dos signos sociais e transformação psíquica (BARROCO; SUPERTI, 2014).

A análise prossegue neste momento considerando as contradições que constituem a Educação Integral:

*- [...] e, principalmente, [a Educação Integral] revela as contradições que o sujeito carrega consigo, bem como as de seu grupo, comunidade e sociedade em geral, quer dizer, abarca o movimento da história (individual-social), sua dialeticidade e unidades de contrários.*

As entrevistas permitiram revelar elemento essencial que constitui a educação brasileira e, concomitantemente, a Educação Integral: a desigualdade, na qual se articulam as variáveis de gênero, raça e classe e a elas se soma a desigualdade etária.

Toma-se, primeiramente, a desigualdade racial como exemplo. Compreende-se que a população brasileira foi submetida às escolhas da elite que se autodeclara branca, relacionando seu fenótipo a um tipo ideal e superior de sujeito, em contrapartida ao negro, inferior, cultural e etnicamente. “Em cima dessa dicotomia étnica estabeleceu-se [...] uma escala de valores, sendo o indivíduo ou grupo mais reconhecido e aceito socialmente na medida em que se aproxima do tipo branco, e desvalorizado e socialmente repellido à medida quase aproxima do negro” (MOURA, 1988, p. 62).

Esta dicotomia étnica, carregada de valores historicamente constituídos, também se apresentam na escola, quando, por exemplo, a criança manifesta para professora a sua vontade em ser branca.

E não só a desigualdade racial se revela na instituição de ensino, mas também todas aquelas que balizam a sociedade brasileira, como as desigualdades social, econômica, política, de gênero, cultural e etária sendo necessário o seu desvelar para que se possa realizar a Educação Integral. Assim, com base nos estudos sociológicos de Florestan Fernandes, o processo de ensino-aprendizagem:

Ao submeter o real e o pensado à reflexão crítica, descortina as diversidades, desigualdades e antagonismos, apanhando as diferentes perspectivas dos grupos e classes compreendidos pela situação. Nesse percurso, resgata o movimento do real e do pensado a partir dos grupos e classes que compõem a maioria do povo. São índios, negros, imigrantes, escravos e livres,

trabalhadores da cidade e do campo que reaparecem no movimento da história (IANNI, 1996, p.26-27).

Dessa forma, a escola quilombola, a escola localizada em uma aldeia indígena, a escola que é frequentada por alunos militantes ou filhos de militantes do MST, a escola frequentada por crianças, adolescentes, mães e pais, crianças e adultos possibilitam o desvelar do real, abarcam o movimento da história e suas contradições no processo educacional, permitindo a realização da Educação Integral, uma vez que revela os opostos que constituem nossa sociedade.

Avançando na análise do conceito:

*- Utiliza-se, para isto, diversas linguagens, situações e ambientes, pois visa uma formação que integre todos.*

Destaca-se aqui, a princípio, a infraestrutura da escola. Observa-se, ao analisar as entrevistas, que a o espaço escolar, muitas vezes, não corresponde às demandas criadas pelo processo de ensino-aprendizagem. Espaço limitado, materiais escassos, falta de professor. Esta foi a condição descrita por alguns educadores sobre as escolas onde trabalhavam ou estudaram, diferentemente do que propõem o Censo Escolar ao avaliar a infraestrutura da escola. Nele são listados itens comuns para toda série temporal, sendo: diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, cozinha, refeitório, depósito de alimentos, quadra, pátio, parque infantil, dormitório, berçário, sanitário dentro do prédio, sanitário fora do prédio, sanitário adequado à pré-escola e sanitário adequado a alunos com necessidades especiais/acessibilidade (SATYRO; SOARES, 2007).

Trechos da entrevista revelam que a escola oferece aos alunos alguns desses espaços, mas não permite o seu acesso, por exemplo, à biblioteca, conforme relata Isis sobre a escola que frequentou. Dessa maneira, ressalta-se:

[...] que a simples presença de uma biblioteca com livros adequados, de laboratórios ou de computadores na escola não garante a aprendizagem dos jovens. Neste caso, a questão central é a utilização desses espaços e recursos associados com iniciativas e projetos pedagógicos. A infraestrutura torna-se importante para a formação do jovem quando articulada com as instalações, os equipamentos, os serviços, as iniciativas educativas, os projetos pedagógicos e o comportamento humano (GARCIA; PREARO; ROMERO; BASSI, 2014, p. 617-618).

Outro aspecto que também foi enfatizado pelos educadores e merece destaque é o uso de tecnologia em sala de aula. Sublinha-se aqui a necessidade da melhora do ensino, mas de maneira a se construir uma educação democrática. A tecnologia em sala de aula é necessária,

mas pode acentuar as desigualdades, pois possibilita novas formas de acesso, mas não é acessível a todos. Conforme explicitam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007):

[...] os impactos da revolução tecnológica no campo da educação podem e devem ser absorvidos, de modo que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade moderna, justa, solidária, o que, evidentemente, não deve significar a aniquilação da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de competências e de habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo (p. 114).

Em função disso, torna-se preciso pensar e efetivar uma Educação Integral Coletiva, para que se supere uma concepção fragmentada e elitista que constitui a escola, e se ressignifique a Educação Integral desenvolvida para um ou para poucos, a fim de se construir uma Educação democrática, para todos e com todos.

Dando prosseguimento à análise:

*- Em função disso, ultrapassa a educação escolar tradicional, isto é, utiliza-se de outros locais e atores sociais para ser realizada, configurando-se como uma ação intersetorial.*

Aqui, pontua-se, antes de pensar na ampliação do espaço de aprendizagem do aluno, na ampliação do espaço de formação do educador. Esta pesquisa teve acesso a educadores que frequentaram, durante sua trajetória formativa, movimentos sociais. Acredita-se que esses espaços coletivos permitam uma maior conscientização dos problemas educacionais, possibilitando a criação de estratégias de superação sob uma perspectiva crítica e emancipadora. Conscientização aqui é considerada nos termos apontados por Severino (2002), sendo a:

[...] apropriação pela subjetividade das reais articulações objetivas do mundo social, de forma esclarecida e crítica. Trata-se de um nível de conhecimento que não é meramente descritivo, repassador de dados técnicos, mas compreensivo, interpretativo, reflexivo, desmascarador de ilusões e falseamentos que obscureçam as articulações do poder social, vigentes ideologicamente na sociedade (p. 70)

A inserção em movimentos sociais também possibilitou, a alguns entrevistados, maior esclarecimento das determinações políticas na área educacional, facilitando o embate a políticas públicas que desfavorecem a atividade do educador.

Libâneo (2008) pontua que professores, muitas vezes, ficam à espera de soluções que venham “de cima”, dificultando as transformações sociais que vão ao encontro de interesses coletivos. Sendo assim, para o autor:

A relação política transforma-se numa relação entre indivíduos, em detrimento da relação entre grupos, organizações, entidades, interesses coletivos. Com isso, as pessoas ficam na espera de que as decisões venham “de cima”, mesmo porque tem sido essa a prática das elites políticas e econômicas dominantes (LIBÂNEO, 2008, p. 138).

Um exemplo de política pública que pode desfavorecer o processo de ensino-aprendizagem, caso seja visto sem criticidade, é o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016). Tal programa foi citado por um dos entrevistados, sendo referência para a implantação de uma Educação Integral, possibilitando aos alunos aulas de reforço de Matemática e Língua Portuguesa no contra turno escolar. Contudo, como bem explicitado no texto de referência para o debate nacional sobre Educação Integral (BRASIL, 2009), lançado no governo anterior àquele que aprovou o Programa Novo Mais Educação, a ampliação da jornada pode desfavorecer o aluno, se não planejada: “[...] em alguns casos, [...] o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados” (p. 36). Complementa:

Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (p. 36).

As políticas públicas que respaldam a implantação da Educação Integral muito enfatizam a ampliação da jornada escolar, haja vista o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a própria LDB (BRASIL, 1996). Adverte-se, entretanto, que a ampliação do tempo só será benéfica ao aluno se associada à reformulação do currículo escolar e ao planejamento das estratégias adotadas. O tempo escolar precisa ser visto para além da jornada diária, isto é, é necessário adotar uma perspectiva mais ampla, que considere passado, presente e futuro, fazendo com que o aluno atribua um sentido a sua permanência na escola e que neste ambiente consiga desenvolver seu projeto de futuro.

Outra política pública que pode ser questionada, e que é defendida por aqueles favoráveis à contrarreforma, é aquela implantada em Pernambuco, que:

[...] ao articular os objetivos de modernização da gestão pública com os objetivos da educação integral, inverte a prioridade dos fins pelos meios, produzindo um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada

em modelos administrativos das organizações privadas. Ademais, essa política não é implantada em toda a rede estadual, favorecendo mais desigualdades entre alunos e professores que passam por processos seletivos para terem o direito a essa escola “moderna” (FERREIRA, 2017, p. 304).

Criam-se assim ilhas de excelência, que apenas ampliam as diferenças de educação oferecidas a públicos distintos, ou melhor, a pobres e ricos.

Posto isso, identificou-se que a Educação Integral pouco se materializa no cotidiano escolar, uma vez que as escolas não apresentam a infraestrutura necessária para sua efetivação nem profissionais preparados. As desigualdades, a depender do profissional que compõe a equipe de educadores, é trabalhada ou não. Tal ação depende do processo formativo e vivência por qual passou o gestor ou professor. Enfatiza-se que a formação inicial não prepara para o debate político, sendo necessária a frequência em outros espaços, coletivos, para que se possa conscientizar de que o problema educacional é também um problema político.

É preciso, antes de considerar o que é e como realizar a Educação Integral, perguntar-se:

- em que sociedade vivemos?
- consigo compreender e analisar as múltiplas determinações que abrangem a minha própria constituição e a constituição da educação?
- realizamos uma só educação?
- para que e para quem essa educação serve?

Só diante do questionamento e de aproximações de respostas a essas perguntas que podemos adentrar naquilo que conceituamos Educação Integral.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p.299-322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v.26, n.2, p.222-245, 2006.
- ALMEIDA, Alessandra Felix de. *Descontinuidades, controvérsias e significação das políticas públicas educacionais no Brasil: estudo de caso “Programa Mais Educação”*. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan-mar., 2015.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica, *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan.-mar., p. 46-53, 1992.
- AZEVEDO, Fernando, et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (originalmente publicada em 1932 e 1959).
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, mai-ago. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 95-119, out-dez. 2015.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vygotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.
- BOCK, Ana M. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BOGUS, Cláudia Maria; NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira F; MORAES, Denise Ely Belloto de; TADDEI, José Augusto A. C. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Rev. Nutr.*, Campinas, v.20, n.5, p.499-514, out., 2007.
- BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.
- BOMENY, Helena. Salvar pela escola: programa especial de educação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes et al (Orgs). *A Força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas; ALERJ, 2008. p.95-127.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. 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, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, 2009 (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria normativa interministerial n.17*. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria normativa interministerial n.1.144*. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de educação básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de educação básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação Câmara de educação básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de educação básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de educação básica. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Verônica; DANIEL, Leziany Silveira. A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integral. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 100-118, mai.-ago. 2016.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 23-43, out-dez. 2015.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai-ago, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p.51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cad. Pesqui*, São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003.

CHAGAS, Eduardo F. O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. *Síntese - Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v. 38, n. 120, 2011, p. 55-70.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul.-dez., 2008.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p.86-98, mai-ago, 1999.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio; BOCCHI, Roberta Maria Bueno. O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.54, n. 42, p. 65-89, set.-dez., 2016.

CLÓVIS, Moura. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática.1988.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 355-378, abr.-jun. 2014.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul.-dez., 2005.

CORÁ, Élsio José; TRINDADE, Letícia de Lima. Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 81-94, out-dez. 2015.

COSTA, Maria das Dores. Movimentos sociais e cidadania: uma nova dimensão para a política social no Brasil. *Ver. Adm. Públ.* Rio de Janeiro, v.22, n.2, p. 3-10, abr-jun, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002.

D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs). *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 161-182.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs). *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 43-77.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. *Integral*. v. 2. 12 ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1990. p. 976.

DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. *Íntegro*. v. 2. 12 ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1990. p. 976.

DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. *-al*. v. 1. 12 ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1990. p. 80.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Movimentos sociais: a construção da cidadania. *Novos Estudos Cebrap*, n. 10, p. 24-30, out, 1984.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun., 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova "Ordem e Progresso". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, abr-jun, 2017.

FERREIRA JR., Amarílio.; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.12, n.26, p.635-46, jul.-set. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun, 2012.

GABRIEL, Carmem Tereza; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J et al. (Orgs). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GARCIA, Maria. G. *Educação Integral: uma análise do Programa Tempo de Escola*, de São Bernardo do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GARCIA, Paulo Sergio; PREARO, Leandro Campi; ROMERO, Maria do Carmo; BASSI, Marcos Sidnei. A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC paulista. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 9, n. 3, p.614-631, 2014.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. Movimentos sociais e educação: as lutas populares por educação em Belo Horizonte nos anos 70 e 80. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 26, dez, p. 55-70, 1997.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, Ongs e terceiro setor. *Rev. Mediações*, Londrina, v.5, n.1, p.11-40, jan-jun., 2000.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016, Curitiba, Paraná. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-12.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.47, p. 333-513, mai-ago., 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GOMES, Candido Alberto; MARIANO, Fernando; OLIVEIRA, Adriana de; BARBOSA, Alessandro; SOUSA, José Hilton B. de; FRIEDRICH, Nidolf. Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. *R. Bras. Est. Pedag.* [online], v.91, n.227, p. 55-74, jan-abr, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. *Estud. av.*, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 25-33, abr., 1996 .

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar 2016*. Brasília: Inep, 2017.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr-jun., 2017.

KUENZER, Acácia. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. *O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista, Curitiba*, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012a.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul.-dez, 2012b.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out.-dez. 2016.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. Porto: Escorpião, 1974.

MACEDO, Elizabeth. As Demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MACIEL, Cosme. L. A. Educação integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, julho-dezembro, 2015, p. 176-197.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v.38, n.141, p. 875-892, dez., 2017.

MARCON, Telmo. Os movimentos sociais populares como educadores: contribuições teóricas e políticas. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 495-508, set.-dez., 2012.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 1-10.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Marcos Francisco; MENDONÇA, Viviane Melo de. Formação e atuação dos militantes dos movimentos sociais. *Impulso*, Piracicaba, v.20, n.49, p.17-29, jan.-jun., 2010.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Mandacaru, 1990 (originalmente publicado em 1847).

MARX, Karl. Posfácio da segunda edição. In: \_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 119-130 (originalmente publicado 1873).

MARX, Karl. Para a crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução. In.: NETTO, J. P. (Org.). *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012b. cap 2. (originalmente publicado em 1844).

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984 (originalmente publicado em 1932).

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007 (originalmente publicado em 1932).

MELLO, Suely Amaral. *A linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000.

MENEZES, Janaina. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul.-set., 2012.

- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Experiência da disciplina metodologia do ensino superior com tecnologias da informação e comunicação. In: 10 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11 FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, v. 10. n. 1, 2017. *Anais...* Aracajú: Editora Universitária Tiradentes, 2017.
- MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de. Movimentos sociais e escola pública: uma metodologia para analisar projetos político-pedagógicos antagonísticos. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, p. 207-227, mai-ago., 2010.
- MÉSZÁROS, István. *O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar de. O projeto político-pedagógico dos movimentos sociais: o que a educação formal tem para aprender com eles? *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 509-522, set-dez., 2012.
- MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Diversidade e tempo integral: A garantia dos direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul.-dez., 2013.
- MOREIRA, Sebastiana Aparecida; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para o Ensino Fundamental público: estudo de caso de Rio Verde (GO). *Comunicações*, Piracicaba, ano 23, n. 1, p. 107-125, jan.-abr. 2016.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.113-132, Jan-Jun 2010.
- NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular: São Paulo, 2011.
- 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.
- PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul.-dez., 2002.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção da meta de educação em tempo integral do Plano Nacional de Educação. *Educação em Revista*, Marília, v. 18, ed. especial, p. 23-42, 2017.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set.-dez. 2016.
- PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr.-jun. 2014.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr-jun, 2017.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista*. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Moraes, 2001 (versão para eBook).

PRADO JÚNIOR, Caio. *Introdução à lógica dialética* (notas introdutórias). 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. *R. Bras. Est. Pedag.* [online], v.95, n.241, p. 696-710, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul.-dez., 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. Movimentos sociais, Ongs e Terceiro setor. *Educação & Linguagem*, v. 13, n. 21, p.18-34, jan.-jun., 2010.

ROSAR, Maria de Fátima Felix Rosar. Educação e movimentos sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. *Educação em Revista*, Marília, v.12, n.2, p. 145-162, jul-dez., 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. n. 16, jan-abr, 2001.

SANDOVAL, Salvador A. M. A crise sociológica e a contribuição da psicologia social ao estudo dos movimentos sociais. *Educação e sociedade*, n. 34, p. 429-435, dez., 1989.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: IPEA, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12, n. 34, p. 152-180, jan.-abr., 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p.99-134, jan.-abr., 2007b.

SCHÜTZ, Rosalvo. Educação, movimentos sociais populares e democracia: confluência explícitas e implícitas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.32, p.85-104, jan-abr., 2009.

SEMERARO, Giovanni. A “utopia” do estado ético em Gramsci e nos movimentos populares. *R. Educ. Públ.*, Cuiabá, v.20, n.44, p. 465-480, set-dez., 2011.

SERRA, Maria Silvia; RIOS, Guillermo A. Las ciudades como território de la educación integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 121-134, out-dez. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul., 2009.

SILVA, Elcio Oliveira da. Fragmentação e Interdisciplinaridade no ensino: estabelecendo distinções, delimitando conceitos. *Educação & Realidade*, v.22, n.1, p. 113-126, jan-jun., 1997.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. As políticas sociais e a “nova estratégia” de educação integral no Brasil. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB* Campo Grande, MS, n. 36, p. 109-128, jul-dez. 2013.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; BUSNELLO, Chaiane Paula; PEZENATTO, Fabíola. Políticas educativas e a gestão dos modos de viver nas cidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 953-975, jul.-set. 2013.

SILVA, Maria Abádia da. A Hegemonia do Banco Mundial na Formulação e no Gerenciamento das Políticas Educacionais. *Nuances*, v. 6, p. 35-53, outubro, 2000.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; Brandolin, Fabio; AMARAL, Daniela Patti do. Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Ahead of print, p. 1- 21, 2017.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. *Educ. Soc.*, Campinas, v.27, n.97, p. 1137-1157, set-dez., 2006.

SOUZA, Denise Trento Rabello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set.-dez., 2006.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.35, p. 160-172, set, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.45, p. 25-28, maio, 1983.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44, mai-ago., 2010.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: \_\_\_\_\_(Org.). 3 ed. *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 9-63.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.70, p. 119-137, dez., 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan-mar, p. 78-84, 1959.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 135-153, out-dez. 2015.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VENDRAMINI, Célia Regina. Pesquisa e movimentos sociais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1395-1409, set-dez., 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação entre trabalho e ensino. In.: MUNARIM, Antônio et. al. (orgs). *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011a.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, I. F. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: \_\_\_\_\_ (Orgs). *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011b. p.79-107.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. La psique, la consciéncia, el inconsciente. In.: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Vol. I. Madrid: Visor, 1991. p. 99-100 (originalmente publicado em 1930).

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. El significado histórico de la crisis de la Psicología. In.: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Vol. I. Madrid: Visor, 1991. p. 257-413 (originalmente escrito em 1927).

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In.: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Vol. III. 2 ed. Madri: Visor, 2000. p.11-340 (originalmente escrito em 1931).

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Problemas de la psicología infantil: El problema de la edad. In.: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Vol. IV. 2 ed. Madri: Visor, 2006. p.251- 273 (originalmente escrito em 1932).

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Pensamiento y lenguaje. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor, 1993. p. 9-348 (texto originalmente escrito em 1934).

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e movimentos sociais na América Latina: o desafio da participação cidadã. *Educação*, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 73-84, jan./abr., 2017.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves. Educação integral. Uma questão de direitos humanos? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 257-276, jan.-mar. 2017.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Sr.(a) \_\_\_\_\_

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado orientada pelo Prof Dr Antonio Carlos Caruso Ronca. O presente estudo tem por objetivo aproximar-se dos sentidos e significados atribuídos à Educação Integral por gestores que atuam em escolas da educação básica e de movimentos sociais. Os dados serão produzidos por meio de análise de documentos, preenchimento de questionário e realização de conversas, efetivadas em local de sua preferência, em dias e horários de sua conveniência.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Vale salientar, no entanto, que os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados.

Sua participação é voluntária. A qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha.

O Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos, danos ou maleficências de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado a sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação.

Solicitamos a sua assinatura nesse documento, não apenas porque toda e qualquer pesquisa deve ser submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP,

mas, sobretudo, para confirmar sua compreensão do que lhe é pedido, bem como sua disposição em participar do estudo. Estaremos sempre à disposição, por meio dos telefones (11) 99172-2571 ou (11) 4367-4114. Desde já agradecemos a sua atenção.

---

Karin Gerlach Dietz  
Pesquisadora Responsável

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do Participante

## Apêndice B – Transcrição da entrevista com Laura

Início da conversa se deu com a pesquisadora se apresentando e apresentando o objetivo da pesquisa, bem como a forma que se escolheu a escola para participar da pesquisa. Posteriormente, os questionários de identificação pessoal e sobre a instituição foram preenchidos. A entrevista foi iniciada conforme dúvidas sobre o questionário foram surgindo.

Pesquisadora: Já entrou como coordenadora aqui na escola?

Laura: Isso! Porque eu fiz um concurso para coordenação, e você pode a todo ano, por exemplo, entrar em um concurso de remoção, para você ir para uma escola mais perto. Eu fiquei muitos anos em ensino fundamental, porque eu não conseguia vaga na educação infantil, eu só consegui agora quando eu estava... olha está com seis anos que eu estou na educação infantil.

Pesquisadora: Ah! Então essa não é a primeira escola como coordenadora na educação infantil?

Laura: Não! Não é. A outra fica aqui perto mesmo e antes era uma escola EMEF, foram várias outras.

Pesquisadora: Outros trabalhos concomitantes a esse não tem?

Laura: Não. Eu só trabalhei em escola, desde os dezessete anos que foi só escola. Eu nunca fiz outra coisa [Risos].

Pesquisadora: E o interesse pela psicologia, junto com esse interesse educacional se deu porque?

Laura: Olha, porque eu sempre achei muito interessante a psicologia, desde quando eu fiz magistério, porque o meu ensino médio foi o magistério. Era a matéria que eu mais gostava, porque a gente que lida com pessoas precisa entender o ser humano, e isso acho que a psicologia ajuda muito, você entender o próximo. Acho que isso ajuda bastante e é uma coisa que eu sempre gostei, de todas as matérias tanto do magistério quanto da pedagogia era a matéria que eu mais gostei. Aí: “olha, quer saber? Eu vou fazer também a graduação”. Aí tinha a São Marcos que não era tão longe, que era perto. Aí eu fiz um curso noturno porque eu precisava continuar trabalhando, não tem como. Mas olha, foi maravilhoso.

Pesquisadora: E ajudou no trabalho posteriormente, na escola?

Laura: Sim, a gente passa a entender um pouco melhor o outro, acho que isso ajuda sempre.

Pesquisadora: Acho que a última pergunta [no questionário] são os trabalhos anteriores, que foi coordenadora em outras escolas antes dessa de infantil, Educação infantil?

Laura: Coordenadora em EMEF, que é ensino fundamental, não sei se você conhece a sigla. Você quer que eu coloque o nome das escolas?

Pesquisadora: Não, não precisa.

Laura: Coordenadora em EMEF, olha foi mais ou menos dezessete anos...

Pesquisadora: Já começou como coordenadora?

Laura: Não. Eu comecei como professora, eu trabalhei mais ou menos uns sete, oito anos como professora, e aí veio o concurso e eu passei. Aí eu sai da sala de aula para ficar na

coordenação, e... para você ver... eu até pensei em acumular os cargos, sabe? Continuar como professora e coordenadora; só que aí a jornada de trabalho ia ser muito longa e é para o coordenador trabalhar oito horas e o professor no mínimo quatro, daí trabalhar doze horas por dia ia ficar muito cansativo, eu achei melhor optar só mesmo pela coordenação.

Pesquisadora: Como professora foi em escola pública ou particular?

Laura: Olha, algumas particulares, que no início eu nem sabia como entrar em escola pública... e aí, como eu estava em escola particular, acabei sendo demitida, essas questões que acontecem... e aí eu falei: “deixa eu aproveitar esse tempo para fazer estágio”. Aí eu fui em uma escola que eu tinha estudado e quem que era a diretora de lá? Tinha sido minha professora de inglês, ela me conhecia. Eu já era formada no magistério, eu podia dar aula de primeira à quarta e na educação infantil. Ela falou: “Eu estou precisando tanto de professor e eu assinaria seu estágio da pedagogia e você também ganharia aqui e nos ajudaria”. Ah! Eu falei: “ótimo!” Para quem estava desempregado, foi uma benção. Aí eu peguei aula, tal e aí, depois, teve concurso eu passei primeiro no Estado, e eu fiquei só na escola pública. A maior parte da minha carreira foi em escola pública, tanto que eu estou pedindo aposentadoria [Risos]. Eu fui nessa delegacia por conta disso, por causa de um documento da... do Estado, do tempo agregado, você precisa no mínimo ter vinte e cinco anos e eu tenho vinte sete anos de serviço público, e antes eu já tive em escola particular. Se bem que muita escola particular não registra. Por ser criança nem liga. Aí eu não sei se você precisa de mais alguma coisa.

Pesquisadora: Aí esse [questionário] é da instituição. Não sei se a senhora tem esses dados. Se não tiver não tem problema... mas.

Laura: Olha, essa escola fez sessenta anos, no ano passado. Então... ela foi inaugurada em cinquenta e cinco. Mil novecentos e cinquenta e cinco. Do tipo, o que essa escola trata é a educação infantil, mas a minha faixa etária é só quatro e cinco anos. Porque antes a educação infantil pegava as crianças até seis. Só que agora, as crianças com seis anos já vão para o ensino fundamental, por isso que agora o ensino é de nove anos, ele vai do primeiro ao nono ano, então agora, na educação infantil, ele fica dois anos comigo, que é quatro e cinco, e depois eles já vão para o ensino fundamental. E aí, antes disso, é creche, de berçário... e em creche eu não sei, porque eu nunca trabalhei, mas eu acho muito interessante também, essa faixa etária que é muito rica para o bebê, mas aí foi uma que eu acabei nunca trabalhando. Eu só trabalhei na educação infantil tanto como professora, como coordenadora...

Pesquisadora: E na pré-escola.

Laura: ...e ensino fundamental. Como a prefeitura não tem escola de segundo... ensino médio, porque antigamente se chamava de segundo grau, agora é ensino médio. Então, eu também nunca trabalhei em escola de ensino médio. Só mesmo...

Pesquisadora: Com um público restrito.

Laura: Isso! Com educação infantil e do primeiro ao nono ano.

Pesquisadora: Aí, o tipo de público atendido tem um perfil que você acha que é padrão das crianças, das famílias, se é do entorno?

Laura: Então, essa comunidade especifica não é do entorno, é mais dos bairros ao redor. Porque aqui é mais um bairro de classe média alta, os meus alunos são de classe média baixa, alguns alunos são muito carentes, temos alguns casos. Aí é... muitos espe...raros também. A maioria é uma classe média baixa, que tem condições de subsistência boas, sabe? Não uma maravilha, mas se mora bem. São crianças que a maioria, noventa e nove por cento são muito bons, um caso ou outro que são crianças mais carentes. Eu tenho três crianças que também são de instituição, que são crianças órfãs. Órfãos nesse sentido, de terem sido tiradas da

família. Eles vivem num abrigo, são meninos ótimos, muito bem cuidados, a gente também acompanha bem. Eu tenho três crianças nesta situação... o resto, todos vivem com as famílias.

Pesquisadora: E qual é a média de... de alunos mais ou menos que a escola... mantém, recebe?

Laura: Então. A legislação define a classe pela metragem, que o aluno tem direito a ter tantos metros quadrados. Eu tenho classes que tem trinta e cinco alunos, que no caso são crianças do infantil um, em torno de quatro anos; e tenho salas que têm vinte e cinco, que são salas menores. Como é um prédio antigo, na hora que eles construíram, eles fizeram isso é... são salas reduzidas e por conta disso só tenho vinte e cinco alunos. Aí são as minhas crianças e cinco anos, porque isso também é feito de acordo com o público. E a gente tinha muita criança de quatro anos, e aí, por isso, que as salas maiores ficaram para essa faixa etária.

Pesquisadora: Aí você atende no período matutino e vespertino.

Laura: Isso! De manhã eles ficam das 7:00 às 13:00, e as crianças da tarde ficam das 13:00 até as 19:00. São seis horas que a criança fica na escola. Mas é claro, meio dia e meio já abrem os portões para os pais virem buscar e uma hora, todos da manhã já tem que ter ido embora para receber os da tarde. Agora, o turno de professor é que é diferenciado. O professor só fica quatro horas com as turmas. Então, por exemplo, nesse período eu tenho professor que pega as crianças de sete da manhã e ficam com eles até as onze, aí vai entrar um outro professor que vai ficar com as crianças de onze até à uma, que é a hora que fecha o primeiro período. Aí, à uma hora ele pega a turma da tarde, que vai ficar das treze até as quinze; que é uma outra turma, a turma da tarde. Aí, as três horas chega uma professora do último período que vai ficar das quinze até as dezenove horas.

Pesquisadora: Então, uma parcela dos professores trabalha com os dois turnos?

Laura: É. O que a gente chama de turno do intermediário que é das onze às três. É que antes tinha esse turno de alunos também, só que graças a Deus eles tiraram, porque isso era muito ruim... e, realmente, há muitos anos eles tiraram, mas um professor para ter... para as crianças ter as seis horas, aí teve que...

Pesquisadora: Adaptar.

Laura: ...se adaptar com duas turmas. É que assim, para o professor eu não acho muito legal não, porque pega a questão do almoço, aí realmente isso não é legal. Ai esse horário de onze as seis é cruel mesmo, mas... infelizmente...

Pesquisadora: é o que foi conseguido na adaptação.

Laura: É, isso. Na creche, parece que eles têm umas jornadas diferentes, mas é que eu não sei especificar bem, como eu nunca trabalhei em creche tem coisa que eu não conheço direitinho. Mas a jornada deles é um pouco diferenciada da nossa.

Pesquisadora: Ah! entendi. Aí, se quiser, como a gente falou, não precisa anotar, você quem escolhe também [para preencher o questionário].

Laura: É aqui... Então acho que essa pergunta era daqui, e eu coloquei em cima. O público da educação infantil, quatro e cinco anos...

Pesquisadora: É que... se vocês têm alguma meta, algum é... objetivo mesmo.

Laura: Olha, na educação infantil a formação... é a formação integral da criança... é desenvolvido várias habilidades dela, habilidade de interagir com o próximo, de se comunicar... Até a questão da escrita. Por exemplo, a gente não tem o objetivo de alfabetizar, mas, por exemplo, todas as professoras trabalham o nome próprio da criança, fazem as fichinhas. Agora todos já reconhecem o próprio nome, e aí ele já aprende a ver o nome do

colega, e isso não deixa de ser o início da alfabetização. Quando ele for para o primeiro ano vai sistematizar. Então, assim, muitas crianças avançam muito na questão da alfabetização por conta disso... começa a brincar com o nome dele, com letras do alfabeto, com certeza isso ajuda muito na alfabetização... Então, assim, da educação infantil, o principal é isso, é a formação integral das crianças, que elas sejam capazes de se comunicar, de interagir. Para você ver um dado muito importante de hoje em dia, é que as crianças ficam muito restritas à dentro de casa. Porque antigamente a gente podia brincar na rua, tinha uma vida social maior. Hoje em dia não tem mais isso. Então, quando eles tãem em casa, então eles estão só dentro de casa. Aí, dentro de casa, eles fazem o que? A maioria vê muita televisão. Então, realmente, as crianças chegam aqui muito agitadas e elas precisam brincar, correr e aqui, graças a Deus, temos esse espaço maravilhoso, que eles podem correr, brincar... Isso, com certeza, ajuda muito a interagir. Porque o que acontece em casa: fica ela e a televisão, porque hoje em dia tem poucos irmãos né? Apesar que a maioria tem irmão, não são filhos únicos não, um ou outro é que é filho único, mas a maioria tem irmão. Mas acaba convivendo pouco, sempre ficando em casa, ele e a televisão. Por isso que é importante mesmo essa interação, aprender a conviver, uma coisa que a gente tem que batalhar bastante [Risos].

Pesquisadora: Aí, o quadro de funcionários da escola é, consiste em quantas pessoas? É coordenador... você como coordenadora tem diretor e vice?

Laura: Isso! É que vice a gente chama no Estado, aqui a gente chama de assistente.

Pesquisadora: Ah tá.

Laura: É. Da equipe gestora são esses três. Eu tenho uma moça na secretaria, que é aquela que te atendeu. Inspetor de alunos eu teria que ter dois, só que uma está em licença médica prorrogada há muito tempo, então eu só tenho um inspetor de aluno, que ela cuida mais assim daquela parte geral. Eu tenho também duas senhorinhas que eram da cozinha, mas aí, quando a prefeitura terceirizou as cozinhas, elas começaram a fazer serviços gerais, vamos dizer assim. Elas nos ajudam na hora do almoço, mas elas não fazem mais a cozinha, nem a limpeza, porque isso foi terceirizado. São pessoas de outra empresa que a prefeitura contrata para vir limpar. E aí elas nos ajudam na hora do almoço, na hora do lanche, porque todas crianças aqui, almoçam e tomam lanche, até as crianças da tarde quando elas chegam, elas almoçam e depois comem um lanche no final da tarde. E as da manhã ao contrário. Elas chegam, tomam o lanche, e depois tem o almoço. Todos saem daqui já alimentados.

Pesquisadora: E quantos professores mais ou menos nesse quadro geral?

Laura: Então, cada turma tem dois professores, mas como eu te falei, em turnos... então de professores eu tenho dezoito, só que eles nunca estão juntos, constantes... em horários diferenciados. Eu deveria ter também, por exemplo, o que a gente chama de CJ, vamos supor. A professora ficou doente, não veio, então essa pessoa substituiria, eu não tenho isso. Então, quando acontece de o professor faltar, se eu sei com antecedência, eu já procuro avisar as pessoas que eu conheço para vir substituir, senão eu realmente não tenho professor substituto, então eu acabo tendo que dividir as crianças nas demais turmas, o que, realmente, é bastante complicado, tanto para quem recebe, porque o professor ele organiza para a turma dele, seja de trinta alunos que estejam naquele dia, mas daí entra mais cinco, acaba desorganizando um pouco. Para criança também, que não é o professor dele, são mais difíceis, mas infelizmente acontece. É ser humano, as pessoas ficam doentes, os filhos ficam doentes, tem problemas pessoais.

Pesquisadora: A escola mantém algum tipo de parceria com alguma outra instituição, ou alguma outra, ou ONG, ou alguma outra empresa?

Laura: Olha! Por exemplo, aqui do lado da escola tem a biblioteca. Então, assim, sempre que eles têm apresentações, de teatro, de música, que é para nossa faixa etária, eles nos convidam. Só que assim, o ambiente lá é pequeno, então, por exemplo, o máximo que eu consigo levar é duas turmas. É claro que eu convido eles, porque eu tenho um salão enorme que eu poderia por todos os meus alunos dentro do salão que sobraria espaço. Só que aí eles não podem, porque o contrato é feito para aquele lugar, e a pessoa não pode se deslocar para outro. Mas isso também faz parte. Eu tenho parceria também com o posto de saúde que também é do lado que, por exemplo, eles fazem a pesagem e medida das crianças. Aí nós temos sorte que o pessoal que eles cuidam é... das crianças com o desvio de peso. Hoje em dia isso é muito comum, ou a criança está muito abaixo do peso ou muito acima. Então, a gente já tem pouca atividade física, aí eles comem muita coisa, como pacote de bolacha, que eles comem direto... e antigamente não era assim, por exemplo, refrigerante era uma coisa que você tomava em algumas ocasiões, não era sempre. Hoje em dia isso já está na geladeira. A pessoa já até substitui a água pelo refrigerante. Isso acaba gerando o quê? Várias crianças com excesso de peso ou risco de sobrepeso, porque nessa faixa etária eles são assim, dois, três quilos acima do peso, não caracteriza ainda o sobrepeso, mas estão rumo a isso. Então, esse pessoal vem, conversa com as crianças que estão com desvio de peso, orientam, encaminham. Mas também não é uma coisa assim que é cem por cento. Tem muita mãe que trabalha, aí você chama ela para vir aqui, aí ela diz: “eu não posso, estou trabalhando”. O que eu posso dar para ela é uma declaração de comparecimento. Muitos chefes não aceitam, então, às vezes, acontece da pessoa estar aqui para atender aquela mãe que a criança está com desvio de peso, só que a mãe não pode vir, ela tem que emendar, e isso infelizmente acontece, só que essas parcerias são importantes, a gente tem mesmo que agregar o máximo possível. Até algumas instituições particulares aqui da região... Por exemplo, teve uma academia de dança que veio aqui. Ah! vocês não podem fazer propaganda, aí eu falei: “propaganda não posso numa escola pública. Ah! vocês não querem fazer uma aula entre pais e filhos de dança, tipo alguma coisa assim”. E aí a pessoa gostou tanto da ideia que ela veio em um sábado, que era dia da família, que a gente fez aqui, e fez uma parceria assim é... o filho e o pai dançarem juntos, aí dançou pai, filho, professor, todos aqui no salão. Foi uma coisa muito legal. Então... são pequenas coisas que a gente faz numa parceria, que ajuda muito, claro. “Ah! Laura, vieram todos os pais?” Então, foi um dia da família, foi dia de sábado, então assim, veio acho que mais ou menos um sessenta pais, e eu tenho matriculado trezentos e trinta e oito crianças. Mas assim, a gente convidou, a gente falou das coisas que iam acontecer. Para você ver. O curso de saúde também... a nossa ideia era trabalhar hábitos saudáveis, a gente também conseguiu duas nutricionistas para falar um pouquinho para os pais sobre alimentação. Então a gente criou até uma dinâmica. Foram elas inclusive quem criaram. Era uma coisa muito simples, a gente pegou todos os produtos da própria cozinha da escola. E assim, contamos uma história, e aí a nutricionista convidou alguns pais e as crianças para fazerem compras, vamos supor nesse mercadinho. Aí depois, rapidamente, porque eles não têm muita paciência, para ficarem fazendo dinâmica... “Olha, o que que é mais saudável? O que é que faz bem? O que é que não faz?” Então assim, foi uma coisa bem tranquila, e aí, depois, a gente fez uma coisa mais específica para os adultos. Levamos as crianças lá embaixo para fazer uma oficina de salada de frutas, com as crianças, para as crianças cortarem as frutas e tal. Aí depois elas montaram a saladinha e ofereceram para os pais. Então assim, são essas parcerias que ajudam a gente a fazer essas atividades. E se fosse só para o professor, para o funcionário fazer, ia ficar complicado. Por exemplo, o conhecimento que eu tenho de nutrição não me caberia fazer uma palestra para os pais, mas com essa parceria, a gente conseguiu as pessoas e aí, é claro, eu tenho que dar umas orientadas neles, porque as pessoas se empolgam, as pessoas, às vezes, se esquecem que as crianças vão estar junto aos pais, então você tem que usar termos mais simples, tem que ser uma coisa mais rápida, porque a criança fica agitada rápido, e até o pai.

Hoje em dia as pessoas têm muito baixa concentração. Então, tudo isso eu orientei e o pessoal entendeu, foi bem rapidinho e gostaram muito.

Pesquisadora: E aí, em relação à escola ainda: a senhora acha que é... comentou que as salas de aula, como a escola foi construída a muito tempo atrás, não consegue receber os alu... uma quantidade correta de alunos, mas ao mesmo tempo o espaço é, é amplo... sobre a infraestrutura.

Laura: É. aqui tem dez mil metros quadrados, um espaço bem grande. Mas, por exemplo, ela foi construída a sessenta anos atrás. Por exemplo, não tinha espaço para criança com necessidade especial. Eu tenho crianças cadeirantes, aliás eu tenho duas. Uma até melhorou tanto, graças a Deus, que até não usa mais a cadeira. Eu tenho criança autista, por exemplo, então assim, às vezes fica difícil para eu andar com a criança pela escola, porque foi adaptada, que fez rampinha, se vê até lá na porta da escola que tem uma que é de metal, mas já é para ajudar mesmo os cadeirantes. Mas quando ela foi construída isso não existia... hoje, quando eles constroem escola, eles já pensam nisso. Eles já têm é... é rampa, tudo já feito para permitir que todas as crianças andem nela, até as crianças deficientes, até as crianças cadeirantes, as que usam muletas. Hoje em dia, já recebem, mas naquela época não.

Pesquisadora: Acho que em relação à escola, acho que foi isso. A que fala o quadro de funcionários, a infraestrutura e as parcerias a gente já conversou [sobre o questionário].

Laura: Sim! Você quer que eu coloque parcerias que é a UBS, que aí, no caso, UBS é unidade básica de saúde e a...

Pesquisadora: Biblioteca.

Laura: ...biblioteca. Principalmente. Na integra é isso mesmo, ela foi é...

Pesquisadora: Sendo adaptada.

Laura: ...sendo adaptada, e realmente essas coisas de escola antigas, a questão da luz. Agora eu estou preocupada, porque geralmente, quando liga a fase dois, a energia acaba caindo, porque não foi feita para isso, entendeu? A gente vai...

Pesquisadora: Tipo casa antiga que liga o chuveiro e o secador e cai toda energia.

Laura: Isso! É mais ou menos isso.

Pesquisadora: E sobre sua trajetória: Como que foi a chegada até aqui essa escola, que você contou que fez a pedagogia, passou pela escola particular e depois pela, na sala de aula foi, da sala de aula foi para coordenação. A.... essa transição de sala para coordenação foi, aconteceu de que modo?

Laura: Olha, a gente nunca está preparada para coordenação, porque a gente estuda, a gente pensa uma coisa, quando você vê na prática é outra. Por exemplo, quando eu fiz na minha época... Hoje em dia é diferente, mas eu fiz, por exemplo, orientação educacional e supervisão. E o que eu mais me identifiquei foi orientadora educacional, o que trabalhava mais com os alunos, fazia atividades com os alunos, para promover o desenvolvimento, para, por exemplo, trabalhar como esses profissionais, como que eles podem escolher melhor uma profissão... mas, só que assim, quando você vai trabalhar, você percebe que não tem esse cargo. O orientador educacional, na rede pública, não tem. O coordenador pedagógico faz mais assim, a questão das formações dos professores, isto é, por exemplo uma coisa que a gente vai junto com os professores, além assim das diretrizes públicas que a gente, a prefeitura tem objetivo que eu também tenho que trabalhar com os professores. A gente vai desenvolvendo projetos. DCNs, artes e o que eu faço com as professoras... a gente vai estudando sobre artes, como desenvolver isso com as crianças. Estuda um pouco sobre, como

é que é que a nossa comunidade, como a gente pode fazer atividades que promovam esse desenvolvimento da criança mais sensível, como é que ela pode explorar mais a questão da arte. Então, a gente vai estudando isso e o professor vai adequando para fazer seu planejamento, porque não tem uma receita. A gente tem que ir construindo. Porque assim, cada professor é um e ele vai adaptando aquilo para realidade dele, para classe dele, como ele se relaciona com a classe... e isso é também um movimento individual. Tem professora que consegue se integrar muito bem, tem professora que tem mais dificuldade. Que nem pais, por exemplo. Hoje em dia é muito comum pai questionar e, assim, às vezes nem entender o trabalho e criticar. Não porque não fez isso, porque deixou de fazer aquilo. Às vezes não ver o contexto também. Então isso é também é uma coisa que causa é... um cansaço, muitas vezes alguns professores ficam tristes, eu tenho que trabalhar isso com eles também. Porque antigamente, o professor era valorizado, hoje em dia não. Todo mundo acha que sabe tudo de educação e não é bem assim. Só mesmo quem está na sala de aula, no dia a dia, sabe que não é tão simples como o pessoal acha que é educar. Não, olha. Tem pai, por exemplo, que queria que a gente já desse lição de casa para as crianças. Então assim, o que é que a gente entende por lição de casa. Por exemplo, a gente manda livrinhos para ler, só que, por exemplo, essa faixa etária ainda não lê. É para o pai ler o livro. Aí depois a criança, então a ideia é que elas contem para os amigos a história que ele ouviu, só que o que que acontece. Muitos pais acabam não lendo, porque trabalham, porque não tem tempo, porque não sei o que... Aí a atividade acaba mudando ali entendeu? Então isso acaba prejudicando um pouco o planejamento que a gente faz, que a intenção é a melhor possível, mas nem sempre a gente consegue atingir. E tem pais que são muito bons, prestativos, ajudam muito a escola, mas tem esses outros lá... mas infelizmente as críticas são muito rigorosas hoje em dia. Infelizmente. [Risos]

Pesquisadora: E nessa trajetória é... na coordenação, nesse período que a senhora ficou nessas várias escolas, é... você viu alguma diferença do seu trabalho, ao desenvolver seu trabalho nas diferentes escolas?

Laura: É... olha, a gente vai amadurecendo com o tempo também... acho que isso vai ajudando você a conhecer um pouco melhor a sua profissão, o que esperam de você, porque o professor também tem uma expectativa, às vezes, até irreal do coordenador, como se ele fosse resolver todo o problema e, às vezes, você não tem como resolver as coisas, porque as coisas estão acima do seu poder. Às vezes, muitas vezes, por exemplo, o professor acha: “Olha você tem que chamar esse pai e dar bronca nele porque ele está fazendo...” é claro, a gente chama e a gente orienta o pai, explica para ele que aquela atitude vai prejudicar o filho. Por exemplo, psicólogo, às vezes tem crianças que, hoje em dia, precisam mesmo, que está com muita dificuldade de se relacionar e tal e, às vezes, o pai não aceita isso, não entende ou precisa de um tempo para assimilar essa ideia. É certo que é por ignorância, mas eles falam: “psicólogo? Meu filho não é louco”. Entendeu? E ficam meio assim. E é aos poucos que os pais vão entender que o psicólogo não é para louco, que a ideia é ajudar a criança. E até o pai precisa de ajuda para lidar com toda aquela situação. Então, é um processo que às vezes demora, às vezes é mais rápido. Tem família que não, que entende: “olha, ah não, é legal, vou procurar sim, eu vou fazer”. Mas tem pais que já aprontam um pouquinho. Isso a gente fica chateado. Porque em casos que é complicado, você gostaria de ajudar mais, mas não consegue.

Pesquisadora: Então uma dificuldade de diálogo com a família também existe.

Laura: Ah sim! Sim! Às vezes é... como eu disse, às vezes, é que a pessoa não... Não, não é que ela não compreenda. E às vezes a gente falando assim: “ah, coitado ele não sabe”. Às vezes ela está no tempo dela que ela não conseguiu compreender ainda aquela situação com o filho. Porque depende da relação que a mãe estabelece com o filho, ela não percebe que aquele comportamento está querendo dizer alguma coisa para ela. Ela não consegue perceber

isso e continua insistindo naquilo. “Ah! deixa ele fazer o que ele quer. Ah coitadinho!” E ela não percebe que isso, às vezes, causa problemas para as crianças. Eu tenho crianças que tem muita dificuldade de aceitar limites, por exemplo: “Olha, isso não pode. Agora por exemplo é hora do parque, mas tem um tempo, depois a gente volta para classe”. Só que tem criança que só quer fazer o que ela quer. “Não, eu quero continuar no parque. Não, olha, agora não. Agora temos que ir para sala, porque outra turma vai vir para cá”. E a criança está tão acostumada a só fazer o que ela quer, que não aceita isso. Aí realmente é difícil, entendeu? Aí a gente chama a mãe para conversar. “Ah! Mas coitadinho, ele só queria brincar”. Eu falei: “não, olha, a gente sabe disso, que é a frustração faz parte da vida. Ele não quer perder”. Aí a gente explica: “olha, tem momentos para tudo, o que não dá é para criança ficar o tempo todo fazendo o que ela quer”. Entendeu? E então, às vezes, para o pai entender isso, demora, e fica difícil.

Pesquisadora: Então é como se fizesse parte também desse objetivo de formar integralmente, também é... levar um pouco da escola para o âmbito familiar e... fazer com que a, essa formação integral também abranja a família.

Laura: É. Olha, a gente sempre tenta trazer isso um pouco também para família. Por exemplo, nos dias da família, nas reuniões de pais, a gente busca também trazer algumas vivências para o pai, trazer algumas informações também. Por exemplo, na última... penúltima reunião de pais, o que que a gente trouxe? O pessoal do posto para falar rapidamente sobre piolho, por exemplo. O que isso, é que muitos pais assim não entendiam e precisavam, por exemplo. Ele ia lá: “ah! meu filho está com piolho? Ah está bom, eu vou passar o remédio”. Mas não tirava a lêndea, ela não entendia que o remédio só ia matar o piolho, a lêndea ia continuar vivinha e daí a uma semana, ela ia eclodir e ia começar tudo de novo. Porque, às vezes, até dói, mas passar pente fino dói. A criança gosta? Claro que não, mas olha, se não tirar a lêndea vai voltar tudo de novo. E até os pais, às vezes, nem percebiam que a criança estava com piolho, porque não tem esse hábito de olhar. Então a mãe que cuida fica chateada. Porque “poxa vida, meu filho está pegando piolho toda semana e vocês não fazem nada?” A gente manda bilhete, a gente orienta, mas tem muito pai que não tem esse cuidado. Então eu falei: “vamos trazer o pessoal de fora para falar, quem sabe melhora um pouco”. Muitos pais entenderam, mas sempre tem uma parcela que fica difícil. Mas a gente vai continuar investindo, sempre! E não tem jeito.

Pesquisadora: E na outra instituição que a senhora trabalhou, havia diferença nesse diálogo com os pais ou tinha também esses mesmos tipos de empecilho?

Laura: Olha, acho que depende muito da região que a escola está... quando as crianças não moram no entorno, o relacionamento da escola com a comunidade é diferente. Eu percebi isso nessa escola, é... na EMEF que eu trabalhava, lá no Campo Belo... Era um bairro assim, muito chique, mas muito chique. Só que as crianças eram das áreas espalhadas, eram da Roberto Marinho, embaixo, então é... O relacionamento com a escola era difícil. Porque era totalmente diferente o tipo de comunidade, era muito violento, tinha uma questão de tráfico pesado, então a relação deles com a escola, ele era diferente e até o entorno também. Porque antigamente o entorno estudava naquela escola... só que como a classe média lá era classe média alta, eles foram saindo da escola pública para uma escola particular e daí a redondeza... Só que antes, por exemplo, eles se assustavam com os meninos, eles falavam alto sabe? Andando pelas ruas. Então, sabe? É diferente quando a pessoa não é do entorno.

Pesquisadora: Uma diferença que dificulta?

Laura: É! É diferente. Acaba dificultando em alguns aspectos sim.

Pesquisadora: Acha que é não há uma identificação talvez?

Laura: Um pouco por aí. Um pouco por aí.

Pesquisadora: Entendi. Haveria mais algum outro tipo de empecilho?

Laura: Não, eu não vejo não. É porque a gente vai trabalhando com isso. Com a comunidade, com as crianças... a gente vai trabalhando com os pais, porque o que eles têm que estudar é isso aí, é fundamental e isso ajuda muito. Eu acho que a criança que passa por toda essa vivência, com certeza no ensino fundamental ela vai aprender mais. Para você ver uma grande tristeza que tem é quando termina, por exemplo, o ensino médio. Estatisticamente, metade dos alunos ou se evadem ou são reprovados. Cinquenta por cento dos alunos formados no ensino fundamental não tem a oportunidade de acompanhar o ensino médio. Poxa vida, alguma coisa está acontecendo. Então, a gente realmente precisa buscar alternativas para melhorar isso, para ver o que a gente consegue fazer, para melhorar mesmo a qualidade do ensino, porque está difícil? Está!

Pesquisadora: Resgatando um pouco essa sua trajetória. Teve alguma pessoa importante ao longo desse tempo, na sua carreira para que...

Laura: Olha, teve uma diretora que me ajudou muito. Ela também já se aposentou a um tempo atrás. Sabe aquela pessoa que te ajuda?

[A entrevista foi interrompida para que Laura pudesse atender uma professora].

Laura: Ai, ai, ai desculpa viu. É que...

Pesquisadora: Imagina. Eu aproveito e confiro se está gravando mesmo. [Risos] Aí a senhora estava falando que teve uma diretora.

Laura: Ah! Então, ela me ajudou muito. Quando a gente inicia, a gente não sabe bem como é que as coisas funcionam, a gente vai aprendendo aos poucos, e eu assim... uma coisa que eu sempre tive foi sorte, que as pessoas ajudavam: “Olha você tem que fazer, por exemplo, projeto especial de ação. Olha você faz assim, assado, olha é aqui”. Aí você vai fazendo.

[telefone toca].

Laura: Ah! meu Deus, mas é hoje viu.

[Laura atende ao telefone].

Laura: É a professora que também vai atrasar, então a gente tem que organizar isso e pedir para ver se a inspetora ajuda.

Pesquisadora: E ela, essa diretora, que te auxiliou nesse processo de adaptação.

Laura: Isso! Para gente entender como é que as coisas funcionam. Porque a gente também tem por exemplo, formação do coordenador. A gente também tem na delegacia de ensino. Eles chamam também, até para as políticas públicas, os materiais. A prefeitura produz muita coisa bacana, material educativo, porque eles preparam a gente para a gente trabalhar com os professores. Isso também... eles ajudam muito. Mas assim, o dia a dia a gente só vai aprendendo... e tem algumas pessoas que nos ajudam: “olha é assim”, porque ela também, antes de ser diretora, era coordenadora. É que a gente passou no mesmo concurso, ela passou para ser diretora. Ela era coordenadora e passou para ser diretora, e eu era professora e passei a ser coordenadora. E a gente foi para a mesma escola e ela me ajudou.

Pesquisadora: Então ela já sabia mais ou menos essa parte burocrática, assim.

Laura: Isso! Já tinha passado por isso, ela conhecia e aí ajuda, porque não é fácil. E a gente tem que se adaptar e até a equipe gestora também é um processo. Você vai se adaptando e assim, todo ano pode mudar. O ano que vem a diretora pode ir para uma outra escola, aí vem

uma outra. Eu também, se eu tiver interesse eu vou para outra escola, tenho outra. Então assim, todo ano você pode ter, se adaptar novamente, porque muda as pessoas e você tem que...

Pesquisadora: É preciso adequar o trabalho ao grupo também.

Laura: Ao grupo também, porque cada grupo funciona de uma maneira.

Pesquisadora: E a escolha pela pedagogia se deu por quê?

Laura: Olha, eu sempre quis trabalhar em escola, então assim, desde o ensino médio eu já optei já por fazer magistério, porque eu queria trabalhar em escola, o que aliás me ajudou muito, porque se eu não tivesse assim trabalhando eu não teria como pagar a faculdade. Então eu já era professora, eu já trabalhava e assim que eu pude pagar a minha faculdade. Então foi bom nesse sentido, mas eu sempre quis trabalhar em escola. Então é... [risos]

Pesquisadora: Então, não tinha outras opções em mente?

Laura: É. Professora é isso que eu vou fazer. O que eu queria era professora. Hoje em dia é diferente, não tem mais essa formação do professor no ensino médio, só através da pedagogia. A pedagogia agora o que que ela forma? A maioria é professor, aí depois ele faz especialização para ser coordenador, diretor essas outras coisas. É diferente do que era no meu tempo.

Pesquisadora: Então logo cedo já se encaminhou para essa...

Laura: É, o que para mim foi muito bom. Na minha turma, tinha pessoas que tinham feito sim o magistério e tinham pessoas que não tinham feito o magistério e estavam iniciando ali né, na pedagogia. É bem próximo o magistério da pedagogia, mas é claro que a pedagogia aprofunda um pouco mais algumas questões. Mas é muito próximo. Mas aí, para mim, está tranquilo, porque muita coisa lá na PUC, eu já tinha visto.

Pesquisadora: E aí é... a senhora falou que o trabalho da coordenação agora, principalmente é a formação do professor. O objetivo é mais a formação do professor que está na instituição. E aí são reservados os horários pedagógicos com eles?

Laura: Isso! O professor ele faz a opção por uma jornada. Então, por exemplo, a gente que é jornada especial de trabalho, ela tem assim, quatro horas de trabalho com as crianças e no caso, é oito horas de formação. Aí tem o horário individual, que o professor usa para planejamento, que aí é mais três horas. Então, por exemplo, durante a semana, porque geralmente a gente faz duas por dia, é esse estudo, esse planejamento, esses projetos especiais.

Pesquisadora: Isso é com turmas de professores? Não são os dezoito juntos em nenhum momento.

Laura: Não! São com turmas de professores. Só reúno os dezoito em reunião pedagógica, aí são quatro por ano, definida no calendário. Aí, por exemplo, segunda, terça, quarta e quinta eu tenho duas horas aula com cada grupo de professores. Aí o pessoal do intermediário é um grupo, o pessoal da turma da manhã é outro grupo, e assim vai.

Pesquisadora: Facilita esse trabalho por grupo de professores ou...

Laura: Olha, às vezes, para decidir algumas coisas, fica difícil porque o grupo optou por uma coisa, aí você leva para outro grupo e o pessoal tem uma outra ideia, aí você volta para cá, aí entendeu fica. O ideal seria todo mundo junto, com certeza. É inviável pelo horário de trabalho. Por exemplo, o professor do intermediário fica comigo, por exemplo, das nove e meia até as dez e cinquenta e cinco. Aí, as onze, ele pega a turma. Aí as professoras que

estavam com as crianças ficam comigo. Aí é outro grupo. Aí eu tenho a uma e meia que são os que vão pegar as crianças as três, aí eles ficam comigo de uma e meia até as cinco para as três.

Pesquisadora: E das atividades que a senhora realiza aqui, tem alguma que, acha que... Ou que não gostaria de realizar, acha que não é a sua função realizar.

Laura: Olha, assim, em educação, você tem que fazer tudo. Em alguns momentos, eu tive que ficar com turma que estava sem professora. A gente fica, às vezes, a gente tem que fazer algumas coisas. Hoje, por exemplo, a gente teve que trocar o almoço pelo jantar na turma da tarde por conta dos brinquedões. Porque é claro não dá para você dar almoço para as crianças e levar elas para o brinquedão. Então o que é que a gente fez? Trocou o almoço pelo jantar, então a gente já se organizou para isso. Então, é claro eu tenho que ajudar lá na cozinha por conta dos horários. Então a gente tem que dar essa força aí para as pessoas. Isso faz parte. Tem dia que faltou um professor. Aí você tem que organizar isso. Ou dividir as crianças, então a gente consegue, por exemplo, não vai chegar as sete horas, mas vai chegar as oito, por exemplo, aí então você vai dividir a classe por quarenta e cinco minutos? Não. Então você fica com a turma. E por aí vai.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostaria de realizar, só que não consegue aqui na escola? Alguma atividade...

Laura: um... tudo que se propõe a fazer a gente tenta. Algumas coisas, por exemplo, eu gostaria de fazer, só que tem pouco tempo, às vezes acontece. Esse relacionamento com os pais é difícil? Sem dúvidas, mas isso faz parte. A gente vai encontrando estratégias, alternativas para fazer isso. É que cada caso é um, a gente vai vendo o que é que dá.

Pesquisadora: Durante o cotidiano da escola e se adaptando conforme a demanda.

Laura: Isso! Que a gente tem que ter essa flexibilidade. A gente precisa conversar com o pai sobre determinado problema, mas vamos supor, naquele horário que você pode, o pai não pode, então vamos ver como é que a gente consegue, entendeu? E aí a gente vai tentando, mas é difícil? É, porque, às vezes, o pai “eu não posso ir. Olha eu só posso depois das sete. Olha, desculpa, mas depois das sete não é mais meu horário de trabalho, não dá. Quinta-feira eu entro as sete da manhã, o senhor poderia vir antes do trabalho? Ah então dá”. Então a gente tem que fazer esses ajustes, mas é difícil. Tem pai que independente do que você oferecer ele não vem, entendeu. Não dá. Não pode.

Pesquisadora: Não consegue negociar.

Laura: Isso! Infelizmente em alguns casos são assim.

Pesquisadora: É, com a sua experiência na educação infantil, no ensino fundamental, você vê diferença nos objetivos dessas educações? Das educações dadas a essas diferentes faixas etárias.

Laura: Olha, no ensino fundamental eles estão um pouco mais preocupados com a questão dos conteúdos. De oferecer para eles todos aqueles conteúdos. Isso assim, causa algum desconforto, porque, poxa vida, às vezes o professor não entende que, por exemplo, a ideia é uma continuidade. Ele pegou a turma do sexto ano, ele tem que ver o que foi dado no quinto e continuar a partir dali. Só que o que acontece? Ele quer pegar o livro didático do sexto ano e partir dali. Então isso também é uma coisa difícil, mas a gente vai trabalhando com ele, para ele entender isso. Às vezes, entende? Às vezes não. Agora, na educação infantil, como ela é bem aberta, é uma formação maior, é mais tranquila nesse aspecto. Por exemplo, mas tem professor que está preocupado com a questão da alfabetização e quer fazer sondagem da alfabetização, nas crianças da educação infantil. Não é que é ilegal, que é proibido, que vai

fazer algum mal para criança. Mas não é o nosso foco. “Ah! É todo professor que faz? Não!” É um ou outro que gosta de fazer isso. “Ah deixa ver que nível essa criança está na alfabetização”, ele gosta disso. Não, mal não vai fazer, não vai prejudicar a criança, mas que não é o nosso foco. A gente vai indo, a gente respeita o professor. O professor, quem está com o aluno, ele quem deve ir norteando esse caminho, é claro a gente propor algumas coisas, mas assim, eles têm que ter essa liberdade. Não dá para ser uma camisa de força. Ele tem que ir vendo conforme o grupo dele, as coisas vão acontecendo. Então, por exemplo, essas crianças daqui são crianças maravilhosas, mais o que foi que aconteceu? Uma das professoras que ficavam de sete às onze ficou grávida e teve um problema muito sério, e teve que se afastar. Aí trocou a professora. A outra professora que estava com eles das onze até uma, se aposentou. Aí trocou também a professora. Então assim, foram muitas trocas de professores em pouco tempo. Isso mexeu com eles? Claro. Então, assim, a professora nova que também está chegando, está se adaptando em relação a isso, e a gente vai conversando com as crianças que eles vão entendendo, porque também é positivo, você conviver com várias pessoas, isso também ajuda a criança a se desenvolver. Porque isso vai acontecer, em qualquer escola, mesmo a particular isso pode acontecer, o professor ficar doente, precisa se afastar, a troca de professor não é uma coisa inevitável. Então, tem que aprender a conviver com outras pessoas e cada pessoa tem uma coisa diferente para ensinar, então também é positivo. Quando você convive com várias pessoas, aprende várias coisas, é difícil? É.

Pesquisadora: Na educação infantil, o professor tem uma maior liberdade de atuação, a senhora acha?

Laura: Ah sim! Eu acho.

Pesquisadora: Até por não estar impregnado de um conteúdo... é de um... repasse de conteúdo. Porque os professores não estão vinculados a esse conteudismo do ensino fundamental?

Laura: No ensino fundamental, tem as avaliações externas. Aí o que que acontece com as avaliações externas? O pai recebe em casa, por exemplo, o que foi diagnosticado do filho dele, o que o filho dele não sabe. E isso chega também para o professor na escola. E causa mal-estar. Porque, poxa, está tão mal assim entendeu e, a gente fala da estatística mesmo, essa que quando a criança sai metade... Isso também mexe com a pessoa. Isso quer dizer o que estou falhando em alguma coisa. Então, eu, a gente é cobrado. Por exemplo, quem está alfabetizando, nos primeiros anos do ensino fundamental, eles pedem para os professores colocar quantas crianças que estão em tal nível de alfabetização, quantas que já se alfabetizaram e tal. Então é estatística? É. Vai para eles. Mas aquilo também mexe com o professor, porque ele está dando o máximo dele e demorou um pouquinho para aquela criança aprender, porque também é uma coisa individual. Então aquilo acaba mexendo um pouco com o professor. E isso faz parte também.

Pesquisadora: Porque tem cobrança diferente para cada faixa.

Laura: Por isso que o professor do fundamental ele é mais cobrado.

Pesquisadora: E fica mais restrito também na sua atuação. Ai em relação até o objetivo que a senhora colocou na ficha, de formação integral. Esse objetivo consta no Projeto Político Pedagógico da escola?

Laura: Sim!

Pesquisadora: De alguma maneira vocês conseguem cumpri-lo ou realiza-lo tem algum tipo de... não só de meta, mais de trajeto a ser seguido para conseguir cumpri-lo?

Laura: Sim!

Pesquisadora: De que forma? Como você poderia exemplificar?

Laura: Olha, a gente, por exemplo, vai, um dos objetivos: integrar a família na escola. E aí, no final do ano, a gente faz uma avaliação. Até que ponto a gente conseguiu isso? Aí é claro a gente não fica mentindo, a gente fala a verdade. “Olha, conseguimos alguns pontos, mas faltou esses”. Olha, por exemplo, uma das coisas que os professores me cobraram ano passado, por exemplo, mais passeios com as crianças. Só que, infelizmente, para você conseguir passeio público, gratuito, é difícil, e aí, além de tudo, tem a questão do transporte. Que assim é muito difícil, por exemplo, a gente conseguir ônibus gratuito. Então, às vezes, a gente não sai, porque ficaria caro para sair. Hoje em dia, por exemplo, o aluguel de um ônibus. Um ônibus eu consigo levar quarenta e cinco crianças. Sai por novecentos reais, então se eu for dividir isso, pelas crianças pagando. Fica caro o ônibus. Então é complicado. E assim, nos lugares públicos, às vezes, até aceitam essas crianças da nossa faixa etária, só que em número reduzido, e aí isso acaba encarecendo mais também. Mesmo dizendo: “ah, vamos levar eles no Parque Ibirapuera que não paga nada”, mas assim, para você levar, você tem ônibus e tem algumas dificuldades assim. Porque tem professores que dizem assim: “Ai, eu levar os meus alunos naquele parque, enorme, aberto? De jeito nenhum. Não quero ir”. Só querem ir num lugar que é fechado, aí é mais caro. E aí fica difícil. Então, esse ano, a gente vai fazer um passeio no sítio. A gente conversou com os pais, eles concordaram e tal. A gente vai fazer em dezembro. Mas também, por exemplo, incluindo alimentação, transporte e tal, saiu a sessenta e cinco reais. Então assim a gente conseguiu fazer em algumas vezes para facilitar para o pai. Então, o passeio vai ser em dezembro, eles começaram a pagar em setembro, para dividir um pouquinho por mês e não ficar tão pesado. Ficaria: vinte cinco, vinte e vinte. E a gente tentou isso, mas mesmo assim. Poxa vida, um passeio é pouco? É. Eu tentei parceria com o SESI, esse ano eu tive sorte que eu consegui. Eles deram o ônibus e a gente levou as crianças para assistirem uma peça lá no SESI, foi totalmente gratuito, mas assim foi mesmo que na sorte entendeu, porque assim, eu entrei no site eu fiz o cadastro da escola e tal, e aí surgiu lá e já tinha o cadastro da escola, eles chamaram. Mas é assim. É todo ano? Não. Quer dizer o ano que vem eles vão priorizar outra escola que ainda não foi lá. E aí fica assim, uma coisa assim. Poucas coisas. E isso aí a gente faz e no projeto político pedagógico a gente tenta implementar. Algumas coisas você consegue, outras coisas não.

Pesquisadora: E para conseguir esse objetivo de formação integral qual que seria a característica que a senhora acha que o professor teria que ter para conseguir desenvolver essa formação na criança da educação infantil?

Laura: Olha, eu tenho muita sorte com os meus professores sabe? Eles são muito abertos, eles têm, assim, uma boa relação com as crianças. Acho que isso é uma coisa que ajuda bastante. Mesmo assim, às vezes, tem algumas dificuldades que acontecem no caminhar. Tem a que eu contei dos pais, mas aquilo trava um pouquinho ali, entendeu? Um comentário malcriado do pai, um bilhete desrespeitoso do pai, isso as vezes pega o professor e deixa ele muito irritado. E com razão né? Porque às vezes o pai não entende o contexto. Acontece da criança se machucar. Às vezes se machucou na hora que estava indo para... Criança é fogo, tirou o olho eles vão lá e se machucam [risos]. Tipo assim: um vai passando pelo outro e dá uma cabeçada, não é nem por mal... Só um encostão. Aí a criança chega em casa, machucou aqui, aí a mãe fica nervosa, porque você... nem dá para... E assim, foi na hora da saída, nem foi com o professor, foi na hora que o.... então isso cansa né. Mas sabe? A gente vai trabalhando. A gente chama a mãe, acalma a mãe, chama a professora, aclama a professora, e aí vai levando.

Pesquisadora: Então uma das características do professor seria ser aberto à criança, a essa relação que se tem com a criança e também com a família da criança, para se conseguir essa formação que a escola objetiva.

Laura: Com certeza. Com certeza. Isso a gente tenta fazer sempre, fazer essas parcerias, algumas ações que a escola planeja. Por exemplo, uma das coisas que a gente está pensando desde o início do ano, por exemplo, no próximo dia da família, fazer uma amostra cultural, tipo com coisas que as crianças produziram, para o pai ver aquilo exposto, valorizar, entender um pouquinho do trabalho. Mas para você ver é complicado você organizar isso tudo. Por isso a gente já começou antes, mas aí tem professor: “A gente vai fazer e eles não vão entender. Vai vir poucas pessoas. A gente vai fazer o que? Dia de sábado? Sábado é um dia assim, alguns pais não trabalham, podem vir, mas tem outros afazeres. Ah tá, eu não vou na escola não, eu vou fazer outra coisa”.

Pesquisadora: Aí logo no início, quando estávamos preenchendo o questionário, a senhora falou da formação integral, que também visa várias habilidades... visa formar, também expandir esse comportamento físico do aluno, não só fica restrito a casa, a assistir TV.

Laura: Então, o desenvolvimento dela como um todo, aí passa até por habilidades motoras. Porque assim, pelo fato das crianças ficarem muito tempo em casa, sentadas, vendo televisão, às vezes até o desenvolvimento motor delas ficam um pouco limitado. Por isso que o professor também tem que trabalhar isso. Organiza brincadeiras, atrás da brincadeira vai ter atenção, concentração e até desenvolvimento motor. Olha, brincar com bola, por exemplo, parece uma coisa boba, mais tem um fundamento por trás disso. Para ir se desenvolvendo. Então a gente precisa buscar isso também.

Pesquisadora: Então como a senhora definiria essa Educação Integral que vocês buscam? Teria alguma definição? Ou alguns conceitos associados?

Laura: Olha, como é que eu poderia explicar isso para você. Olha, o que a gente busca é a formação de um ser humano maior, melhor, mais integrado com a natureza, com os colegas, consigo mesmo. Esse é o objetivo maior da escola e isso realmente hoje em dia é uma coisa necessária e que está difícil, entendeu? A gente vai tentando alguns caminhos para atingir o alvo. Nem sempre a gente consegue, nem sempre. Sabe, isso, a frustração, ela faz parte do dia a dia da escola, sem dúvida.

Pesquisadora: O que a senhora pontuaria que dificulta essa formação mais ampla da criança?

Laura: Olha, até a infraestrutura, a falta de profissionais. Se ver, eu estou falando com você, mas eu estou preocupada. Você lembra da professora que vai atrasar? Eu pedi para inspetora ficar, mas agora ela já está olhando o almoço, aí eu não sei se a professora já chegou ou não. Então assim, eu estou um pouco tensa, eu queria ir lá ver. A assistente, ela até poderia ajudar, mas ela teve que sair, ir fazer alguma coisa. Então eu estou aqui: “ai meu Deus, o que será que está rolando lá em baixo?” [risos]. Se eu tivesse mais pessoas, se eu tivesse as inspetoras de aluno, eu estava tranquila. “Não olha, está lá a professora que faltou, já está dando tudo certo”, mas... Para você ver, até o que a professora falou de atrasar um pouquinho. Como a última sala era para sair dos brinquedos cinco para meio dia, e eles atrasaram um pouquinho. Aí eles vão almoçar. As duas turmas que tão lá. Eles vão almoçar. E aí, o que é que vai acontecer? Vai atrasar um pouquinho o portão. Então, se abrir meio dia e meia em ponto, as crianças não vão ter terminado tudo até chegar aqui. Então, eu tenho que pedir para a pessoa que abre o portão para ela atrasar cinco minutinhos e aí já vai dar tudo certo, mas a professora já estava nervosa, se eu não falo isso. As pessoas vão abrir no horário certo e aí vai dar confusão aqui para gente.

Pesquisadora: A senhora acha que essa Educação Integral, traria benefícios aos alunos?

Laura: Sim. Se a criança ficasse mais tempo na escola, acho que seria melhor para ela. Ela ia se desenvolver mais. É que agora o que dá é isso. Já melhorou, porque antes era só quatro horas que a criança ficava, agora já são seis. Isso ajuda? Sem sombras de dúvidas. Na EMEF

também é a mesma coisa, aumentou o número de horas. Mesmo no fundamental um. Eles têm aula de artes, eles têm aula de educação física, tem aula de informática, tem é... é biblioteca, sala de leitura que a gente chama. Com professores específicos. Então, assim, aumentou o tempo que a criança tem de aula, de conhecimento. Então é uma coisa que foi avançando: a educação infantil aumentou as horas, o ensino fundamental também. Então, assim, as escolas estão evoluindo. Mas não é fácil. É um processo.

Pesquisadora: Então, essa formação mais ampla, pra ser conseguida, para ser atingida, também está dissociada a ampliação da jornada.

Laura: Eu acredito que sim. Olha, vou dizer, a EMEI que trabalha as oito horas, com certeza para criança é legal. Porque eu me coloco no lugar do pai também. Porque você ver, seis horas que eles passam aqui porque o pai que trabalha por exemplo, fica difícil. Porque ele não trabalha seis horas. Ele tem que contar com a ajuda de alguém que fique com o filho. Geralmente é a avó, mas é complicado também. Aí, se tivesse mais tempo, ajudaria o pai nesse sentido.

Pesquisadora: Deveria haver uma articulação melhor entre a jornada de trabalho e o tempo de permanência do filho na escola?

Laura: É verdade. Por exemplo, nos Estados Unidos eles tem aula, por exemplo, das nove da manhã às três da tarde. E você vê como é interessante. Aqui nós começamos as sete. Então sete horas é um horário adequado para criança nessa faixa etária? Eu não acho. Eles ainda estão com sono. É claro, eles vão se habituando? Vão. E também o ser humano vai se adaptando a essas situações. O melhor seria se fosse mais tarde. Mas também para família iria ficar complicado. Ia entregar as nove, no trabalho geralmente o pai que deixa aqui às sete, ele entra no trabalho às oito. Aí a vó vem buscar e fica até o final do dia. A maioria se vira dessa forma. Se o pai pudesse contar que ele ficasse essa jornada toda iria ser melhor. Mas acho que isso também vai demorar algum tempo para acontecer. Até mesmo de construção. Porque hoje em dia, para construir escolas, está difícil, porque a gente não tem mais terrenos vagos. Essa região está carente de escolas, só que não tem local onde construir escolas. Então, realmente, é uma coisa que vai demorar.

Pesquisadora: E na sua jornada, a senhora teve contato com a Educação Integral? Ou como aluna, ou como profissional?

Laura: Se eu já trabalhei em escola que funcionava com as crianças com oito horas é isso?

Pesquisadora: Não é, ou se é... não necessariamente associada ao tempo, mas teve contato com a Educação Integral.

Laura: Olha teve, eu conheci coordenadores que trabalham em escolas que atendem as crianças oito horas. Eu conheço pessoas que trabalham em escolas assim. O que elas acham positivo é que diminuem o número de alunos por escola. Então, se eu tivesse por exemplo, só cento e oitenta crianças é diferente de eu ter trezentas e quarenta e oito. Poderia me dedicar mais tempo com eles. Eu tenho que me dividir por trezentos e oitenta, já diminui. É a realidade que a gente tem.

Pesquisadora: E a sua formação: teve alguma experiência que priorizou a formação ampla?

Laura: Hoje olha, eu acho que não, na minha época a questão da inclusão não era uma coisa assim de que era pontuada na nossa formação. Tanto que a gente escolhia. Ou você fazia na PUC DAC, que era de áudio e comunicação, com aquela especificidade de trabalhar com crianças surdas e mudas. Saía com essa especificação, e o que também restringia seu campo de trabalho. E era a única deficiência que eles trabalhavam lá. Hoje em dia, até com as meninas que estão aqui, eles tão ampliando isso, porque, por exemplo, eu tenho a impressão

de quem está na escola. E assim eu não tive formação específica para trabalhar com essas crianças. É claro eu vou pesquisando, a gente conversa também com o pessoal da saúde para também nos orientar. Porque é claro não tem uma receita para o autista. Olha você faz isso, isso e isso. Cada autista vai responder de uma forma, vai ter um grau de autismo e você tem que trabalhar aquela criança com o que ela pode. E eu tenho um aluno que tem um grau severo de autismo, mas a gente conseguiu algumas coisas com ele, por exemplo: O banheiro, a gente foi trabalhando com ele, para ele aprender a usar o banheiro. Ainda não conseguimos integralmente? Não! Mas assim, uma boa parte a gente já conseguiu. Agora, por exemplo, ele já entra no banheiro, antes ele não entrava. Então assim, é aos poucos que a gente vai conseguir. Ele ficou comigo dois anos. O ano que vem ele vai mudar de escola, porque aí é a idade, ele vai para o ensino fundamental. Aí, com certeza, vai mudar o ambiente e vai ter que reiniciar o trabalho. Mas eu sei de que nada que foi feito é perdido, mas assim, vai ter que começar de novo e é difícil, porque eu sei que lá no EMEF também tem poucas pessoas, também vai ser difícil. Por exemplo, para esse meu menino autista eu não tenho uma pessoa específica. Eu tenho meu estagiário do SEFAI que ele tem que se dividir com as outras crianças que também tem deficiência. Porque eu tenho outras crianças. Eu tenho criança cadeirante, eu tenho com paralisia cerebral. Que aí a estagiaria vai se dividindo. Então assim, eles não têm aquele apoio específico que essa criança precisaria. Então a gente tem que ir levando.

Pesquisadora: E esse convívio com as demais crianças é possível, se consegue aqui na escola?

Laura: Ah é! A criança deficiente conviver junto com as outras é muito bom, sabe? Eu tenho uma criança cadeirante que entrou há pouco tempo. Ela tem paralisia cerebral também. E eu tenho uma outra que ela é também cadeirante, mas ela conseguiu, através da fisioterapia, está conseguindo andar, ela tem problema de equilíbrio, mas está conseguindo andar. Quando essa menina viu a outra na cadeira, ela se aproximou e começou a fazer carinho. Essa menina que tem paralisia cerebral, ela não fala, e essa menina cadeirante também tem outros problemas, mas ela também não fala ainda. Então assim, foi tão lindo de ver, foi tão bonito essa integração e que as duas se reconheceram com dificuldade e as duas se aproximaram. E os demais também são solidários, sabe? Eles também ficam juntos, eles ajudam, sabe? Então isso também vai formando pessoas melhores. Porque eles entendem que a criança tem dificuldade e que eles podem ajudar e eles tentam ajudar. Isso é muito legal. É importante mesmo. Só que eles deveriam dar mais infraestrutura e ter mais pessoas.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que a senhora queira colocar que eu não tenha perguntado? Ou que queira deixar como.

Laura: Imagina! Olha, eu procurei contribuir com o máximo que eu pude até mesmo por conta do horário. Eu preciso realmente estar indo lá para ver como é que estão as coisas, se a professora chegou, como é que está essa classe. Mas enfim, eu achei muito positivo, eu tenho o maior carinho pela PUC, e qualquer coisa que você precisar entrar em contato, sei lá, talvez na hora que você for escrever, falte alguma coisa, aí é só você entrar em contato.

Pesquisadora: Eu que agradeço, peço desculpas por entrar aí no cotidiano da escola.

Laura: Que isso! Olha, eu fiquei tão chateada das nove horas da manhã, porque o meu horário era as nove e meia, também eu não lanchei ainda, mas também eu estou tranquila né... Só que ontem à tarde que a moça ligou pra mim e disse que ficou pronta. Olha se eu fosse deixar pra ir buscar segunda-feira, eu ia me prejudicar. Então eu precisava mesmo ir lá buscar. Eu falei para diretora, olha eu vou me atrasar um pouquinho.

Pesquisadora: Não tem problema.

Laura: Porque lá, a moça era no Santo Amaro. A moça também só podia me atender depois das nove, então não adiantava eu chegar lá muito mais cedo. E aí, vir de lá até aqui. Nossa, como está difícil. O trânsito está uma loucura, eu já tive que correr muito.

Pesquisadora: Não, imagina.

Laura: Mas deu tudo certo e estamos às ordens. Eu vou te dar o meu e-mail, porque também acho que é mais fácil pra você entrar em contato.

Pesquisadora: Tá.

Laura: por e-mail, porque as vezes pelo telefone. Você já tem.

Pesquisadora: Entendi. Então tá.

Laura: foi um prazer, desculpa qualquer coisa.

Pesquisadora: O prazer foi meu.

Laura: E estamos às ordens.

Pesquisadora: Tá bom. Obrigada.

## Apêndice C – Transcrição da entrevista com Roberta

Início da conversa se deu com a pesquisadora se apresentando e apresentando o objetivo da pesquisa, bem como a forma que se escolheu a escola para participar da pesquisa. Posteriormente, o questionário de identificação pessoal foi preenchido. A entrevista foi iniciada conforme dúvidas sobre o questionário foram surgindo.

Roberta: Como eu disse, coordenador não é cargo, é só função. Então, você se afasta da sala de aula para coordenação. Meu cargo ainda lá [escola que trabalhou anteriormente, como professora], mas eu dei aula lá até março de 2007. Depois de lá eu fui para coordenação.

Pesquisadora: E como se deu essa transição da sala de aula para a coordenação?

Roberta: Então, eu fui para coordenação a convite. Tinha uma amiga minha que na época era diretora de uma escola, de ciclo um e fundamental dois, e aí ela me convidou, se eu queria ser coordenadora. Aí passei por entrevista com os professores, fui aceita, fiz uma prova antes... Porque antes, para você ir para a coordenação, você tinha que fazer uma prova. Fiz a prova, me chamaram, e foi assim que eu comecei na coordenação. Só que quando eu comecei, não entendia NADA [ênfase no nada], porque eu sou professora de inglês, não trabalho com alfabetização. Por isso que tem um curso aí chamado Letra e Vida que eu fui fazer para entender. Eu fui estudar por conta própria, pesquisando, lendo, para entender isso um pouquinho melhor da alfabetização, porque eu não sabia nada até então.

Pesquisadora: Viu muita diferença da sala de aula para coordenação?

Roberta: Muita, muita, mesmo porque eu trabalhava com ciclo dois e ensino médio. A visão que você tem do ciclo um, quando você está lá no ciclo dois, é completamente diferente do que acontece na realidade. Então você tem outra visão. Quando eu comecei a trabalhar, foi que a minha visão para o lado do ciclo um mudou. Eu até falo que todo professor, principalmente de português, essas áreas, português e matemática, devia fazer um... tipo um estágio no ciclo um para entender o que é o ciclo um.

Pesquisadora: E como é o ciclo um?

Roberta: É muito diferente do que a gente pensa. A concepção de alfabetização mudou de quando a gente estudou. Não é mais do mesmo jeito que era. Então agora você... quando eu estudei... Eu sou de uma época... eu nasci em [19]61, então quando eu estudei, era muito diferente do que a gente vê por aí. Não trabalha mais com silabação, trabalha com o que a criança traz, com o nome, todas as letras do alfabeto, ao invés de fazer separado. Pensa-se na função social da escrita, e não mais nas coisas isoladas... E quando a criança chega lá no ciclo dois, no antigo ginásio, a gente fala assim: “Nossa, o que essa pessoa estava fazendo lá, porque essa pessoa não sabe nem ler e escrever”. Só que até a avaliação no ciclo um é diferente. A gente pensa como a criança... A gente olha como a criança pensa e não somente a resposta dela. Então, você pega uma prova que tem lá uma lista de palavras, por exemplo, que a professora vai ditar, você vai olhar como a criança escreveu. Então, a partir de como ela escreveu, você vai atribuir conceito, de acordo com o que ela escreveu. Ou matemática: de acordo com o que ela pensou para resolver, mesmo que o resultado não esteja correto. Em matemática, você analisa o que a criança pensou. O ciclo dois não fazia isso. Não sei se agora está fazendo. Não fazia isso. Simplesmente olhava o resultado: “Está errado, está errada a questão”. Produção de texto também: analisa-se cada parte. Não se junta tudo. No ciclo dois, a gente analisava tudo. Agora você analisa gênero, a estrutura, ortografia, coerência, coesão,

pontuação. Tudo separado. Às vezes, uma criança faz um texto lindo do ponto de vista ortográfico, mas completamente sem coerência. Ou faz um texto com erros de ortografia, um texto que quase você não consegue ler, mas que se você colocar os seus olhos ali, você vai ver que o texto tem coerência, coesão, só não tem ortografia. Está dentro da estrutura esperada. Então, é diferente por isso. É muito diferente esse aspecto. A gente começa a apensar muito em como a criança está pensando. Eu falo para criança: “Você respondeu isso. Por que você respondeu assim?” Aí ele vai te falar: “Por causa disso, disso, disso...”. Para você entender onde está o erro da criança, entender o erro da criança.

Pesquisadora: Como se o professor tivesse que se colocar mais no lugar do aluno do que nas outras etapas?

Roberta: É, para você entender o erro. Porque... eu lembro que... A gente trabalha com o construtivismo. Quando entrou o construtivismo, as pessoas falavam assim: “Ah! Não vai corrigir mais o erro”. Não é que não se corrige. Trabalha-se em cima dele, para que ele não ocorra. Porque quando a criança não entende o que ela está errando, a tendência é que ela erre de novo. Então ela não entendeu porque ela errou, o professor só colocou um X lá, ela vai errar de novo. Agora, se o professor conseguir fazer com que a criança entenda o que ela está errando, dificilmente ela vai ter aquele erro de novo.

Pesquisadora: E a sua entrada na educação, a escolha pela faculdade, pelo curso, como foi?

Roberta: Foi meio assim: a escolha pela faculdade... eu tive uma, eu tive uma... questões familiares muito sérias, e meus pais não ligavam muito. Eu sempre gostei muito de estudar. E eu tenho uma família que praticamente não saia da casa deles. E um dia eu cheguei na casa deles e a mulher, a mãe dos meninos falou assim: “Está aberta a inscrição para o vestibular de tal faculdade. Vai fazer”. Porque eu sempre falei assim: “se você não estudou para alguma coisa, você não tem uma profissão. Você só tem uma função”. Ela falou assim: “Vai ser professora, você vai ter uma profissão”. Então, foi meio assim... Então eu fui. Eu amo o que eu faço, eu gosto muito, mas não foi assim: “Eu vou fazer agora...”. Tanto que eu terminei o ensino médio e fiquei uns cinco anos parada, para depois prestar vestibular, porque eu achava que não ia conseguir pagar, tinha uma série de coisas... Então, foi graças a força dela que eu fui fazer.

Pesquisadora: E a escolha por Letras?

Roberta: Então, porque a faculdade lá tinha Letras, Química, Pedagogia e não lembro qual outras matérias. Ela tinha essas muito fortes. Química eu não suportava. Não gosto da área de exatas. Pedagogia, eu não tinha nem cogitado essa hipótese. E como eu sempre... gosto muito de Língua Portuguesa e eu gosto muito de aprender a Língua Portuguesa, então eu falei: “Vou fazer Letras”. Por isso. Não quis fazer Pedagogia, porque na época, também, tinha o magistério. Eu não optei por fazer o magistério. Então, não era assim meu foco trabalhar com o ciclo um, sabe? Depois que... a vida vai se encaminhando para as coisas.

Pesquisadora: E depois, a escolha pela disciplina de Inglês?

Roberta: Também foi um susto. Porque quando a gente começa, você faz uma inscrição. Aí eu estava em casa, e a escola que a minha irmã estava trabalhando... A minha irmã trabalha na secretaria de uma escola, precisava de uma professora para substituir uma outra por um mês, só que era de Português. Aí eu fui, fiquei um mês substituindo essa professora. No ano seguinte, eu fui pegar as aulas para mim. Para eu ser titular. Cheguei lá na... Tinha medo de dar aula de Inglês. Eu tinha sido convidada por uma amiga para dar aula em uma escola particular e eu falei: “Não! Inglês? Deus me livre. Eu não sei Inglês”. E aí eu cheguei lá, peguei as aulas na diretoria de ensino, o supervisor me atribuiu: Português de primeiro grau, na época era primeiro grau. Cheguei na escola era Inglês do segundo grau. Foi no susto,

porque como a atribuição é feita por pontuação, então, quem tem mais pontos, vai pegando na frente, se eu questionasse e tudo, ia ter que voltar toda a atribuição. Eu voltei lá, conversei com o supervisor e falei: “Não, tudo bem, eu fico com as aulas”. Aí eu fiquei, dei aula de Português e Inglês também, uma época. Isso foi depois... [19]89, [19]80, por aí. E aí, quando foi em 2003, eu prestei um concurso para Português e Inglês. Passei nas duas, mas passei melhor em Inglês e escolhi Inglês. Então meu cargo é Inglês. Mas para começar foi no susto.

Pesquisadora: A senhora falou que seu lema era: “Se não se estudasse, não se teria uma profissão”. Acabou entrando agora em uma função.

Roberta: Mas então, eu tenho uma profissão de professora. Então, todo coordenador é professor. Então, a gente não tem como ser coordenador coordenador. Eu estou em uma função. Eu falo que eu estou coordenadora, mas eu sou professora, entendeu? Então, estou na função atribuída, designada coordenadora, mas o meu cargo e minha profissão é professora.

Pesquisadora: Na função de coordenadora, como é sua rotina, o seu dia-a-dia?

Roberta: É assim: é muito cansativo. A gente trabalha oito horas e, às vezes, eu falo que a gente trabalha até mais que oito horas. A gente tem uma série de coisas que faz parte da nossa função: é a atribuição do coordenador. Só que a gente acaba fazendo muita coisa que não é da nossa competência, não é função do coordenador. Eu tenho uma lista de coisas para eu fazer, que eu tenho que fazer. E não está na lista de coisas que a gente faz, que os coordenadores fazem, por exemplo, atender indisciplina de aluno. Só que se não... que nem agora: se acontece alguma coisa aí, o diretor não está aqui. Quem vai resolver? Mesmo quando tem diretor, muitas vezes você acaba fazendo esse atendimento da indisciplina, que não faz parte das suas funções. Então, eu acho muito difícil por isso, porque você planeja uma coisa... Eu tenho que ter um momento, um horário para estudo, porque eu trabalho com formação de professores. Então, eu tenho que ler o material, eu tenho que estudar. Até esses dias o supervisor perguntou: “qual foi o momento que você parou para estudar?” Eu falei: “Eu não tenho momento para eu parar para estudar”. Porque você programa, mas acontece uma outra coisa e você tem que correr para acudir. É difícil por isso. Se a gente fizesse o que... Já é muita coisa o que a gente tem que fazer, já é muita coisa. Às vezes não dá tempo. Outro dia até eu falei: “Tudo o que eu tenho que fazer não cabe nas quarenta horas que eu trabalho”. E além de tudo que a gente tem que fazer, tem mais coisas que não são da nossa função. Às vezes, você tem que falar com pai, gasta mais tempo do que pensava... E está muito difícil hoje, realmente, por conta das famílias mesmo. Os coordenadores ficam na escola, eu falo, que apagando incêndio. Porque hoje, eu entro sete horas, eu cheguei e tinha um pai me esperando aqui para reclamar. Então tem tudo isso. Você acaba fazendo coisas que não são da sua função e ficam atropeladas outras coisas.

Pesquisadora: E dá, de alguma forma, para negociar com os demais que trabalham na escola, esses atendimentos ou essas funções que não deveriam fazer parte de sua rotina?

Roberta: Então, é assim: tem coisa que é da coordenação, tem coisa que é da direção. Até o ano passado, até 2016, a escola tinha o diretor, vice e coordenador. O governador, quando foi em dezembro, tirou o vice daqui por conta do número de salas. As escolas só têm vice-diretor se tiver dezesseis salas. Nós temos dez. Então ele tirou o vice. Quer dizer, já tirou uma pessoa. Nós éramos três. Então, quando tinha vice aqui, eu não atendia indisciplina. Porque quando a vice não estava, estava a diretora. Agora só tem eu e o diretor. Quando ele não está, só tem eu. Então, a única pessoa com quem eu posso falar “não vou fazer isso”, é o diretor. Só que se ele não estiver aí, não tem o que fazer. As minhas coisas, eu falo, o que é meu, ninguém faz, mas o que é dos outros, eu acabo fazendo.

Pesquisadora: A senhora comentou que uma das atividades desenvolvidas é a formação de professores.

Roberta: Isso.

Pesquisadora: E como se dá esta formação?

Roberta: A gente tem um horário, que chama Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva, ATPC. Eu tenho duas vezes por semana. Então, nesses ATPCs, a gente discute, a gente analisa resultados da escola. Aí eu vejo que os professores estão com uma dificuldade em determinado conteúdo, eu trabalho com elas. Vou te dar um exemplo de produção de texto. Eu estou vendo que o professor está trabalhando, mas está com algumas coisas equivocadas. Então, eu faço uma atividade com as professoras para que elas percebam como elas têm que fazer com os alunos. Por isso eu falo que tem que ter um momento de estudos. Porque eu tenho que estudar o que eu vou passar para as professoras. Então, duas vezes por semana, eu faço isso toda segunda e quarta.

Pesquisadora: E nessa formação com os professores, a senhora enfrenta algum tipo de dificuldade?

Roberta: A minha dificuldade é o número de pessoas, porque o que acontece: é coletivo, só que são três professores, às vezes, que eu tenho. Às vezes eu tenho que trabalhar com dois grupos... Então, se o problema é nos dois períodos... porque eu tenho um grupo da manhã e o grupo da tarde. Se o problema, eu percebo, que acontece nos dois períodos, eu trabalho a mesma coisa. Se são coisas diferentes, eu tenho que trabalhar duas coisas diferentes. Então, isso também demanda tempo. Dificuldade... que às vezes o professor tende a ser muito resistente. Ele acha que ele já sabe. Então, é difícil o professor falar assim: “Oh, não estou conseguindo fazer isso aqui”. Aí, você vai falar: “Gente, vamos fazer tal coisa?” “Ah! Não sei por que você vem com isso, a gente já sabe”. Entendeu? O professor tende a ser muito resistente, em todos os sentidos, até em usar o material, essas coisas. Então, ele acha que o jeito que ele faz está certo e pronto. Então, tem que pôr o professor para refletir sobre o que ele está fazendo. Então, se está fazendo uma coisa, o resultado não está bom, mas a culpa não é sua, sempre a culpa é do outro. A culpa é do aluno, a culpa é da família, entendeu? Então isso é... eu acho muito difícil essa parte.

Pesquisadora: É uma formação que precisa, em alguns momentos, desconstruir, para construir novamente?

Roberta: É. Eu falo assim, é uma zona de conforto. Eu já ouvi de professor: “Eu sempre trabalhei assim, agora você está dizendo que eu não sei trabalhar”. E aí eu falo: “Professor, não estou dizendo que você não sabe, mas a gente precisa se modernizar, tanto na nossa vestimenta, no nosso visual, quanto na nossa prática. Foi assim um tempo e deu resultado, agora os estudos estão mostrando que assim é melhor, então vamos tentar”. Então, você tem que fazer esse jogo de troca. “Vamos tentar assim professor, se não der certo você faz assim...” Às vezes eu falo assim: “Gente, não adianta falar para mim que é a família, porque o aluno tem essa família e vai continuar nessa família, então o que nós vamos fazer para melhorar?” Não adianta falar: “A família não tem jeito, porque a família não quer saber”. Somos nós que temos que... Eu sempre falo: “Não adianta fazer o possível, você tem que fazer o melhor, o seu melhor você vai fazer. Estamos fazendo o nosso melhor. O nosso melhor está sendo suficiente? Não? Por quê? Então a gente precisa pensar no que está acontecendo. Nós temos que fazer o melhor”.

Pesquisadora: E nesses dez anos de coordenação, ou nove anos aqui nessa escola, o grupo de professores mudou? A forma de trabalhar?

Roberta: Aqui nessa escola, tem muitos professores que quando eu entrei já estavam, e tem alguns que têm uns cinco anos, por aí. Eles mudaram um pouco, porque eles começaram a aceitar mais. No começo, havia uma resistência maior, então eles começaram a aceitar mais. Até outro dia uma professora falou: “Queria te agradecer, porque aprendi muita coisa com você, e tal”, mas ainda eu percebo que há resistência. Eu percebo que tem alguns professores novos que tem uma formação muito precária. Não sei se as faculdades não dão condições, mas é muito precária a formação do professor, mas ele não se vê nessa condição de formação precária. Por exemplo, é o meu papel também orientar o professor, então tem que chamar o professor, conversar com ele, explicar: “Olha professor, você está equivocado nessa questão”. Eu tenho um grupo de seis professoras, por exemplo. Tem uma que tem uma determinada defasagem, uma coisa... Eu acho muito complicado trabalhar isso com o grupo inteiro, quando o grupo não tem essa dificuldade. Então, eu tenho que chamar essa professora em particular, mostrar para ela, falar: “Professora, está acontecendo isso, isso, assim, tal, tal... então vamos pensar juntas?” Então, tem que fazer esse trabalho por aí.

Pesquisadora: Considerar também a individualidade dentro do grupo de professores...

Roberta: Isso. Eu não posso chegar, por exemplo, e falar no meio do grupo: “Karin, você ensinou aquela coisa lá, mas está errado”, porque aí estou expondo o professor. Tem que chamar o professor e falar: “olha, você...” Eu nem falo que está errado, eu falo: “professora, você se equivocou aqui”. Eu vou te dar um exemplo. Nós tivemos uma prova, essa prova vai acontecer de novo, mas de primeiro ao terceiro ano a correção é completamente diferente do que ter múltipla escolha. E aí a professora corrigiu a prova todinha errada. E eu chamei a professora: “Professora, a prova tem um manual de correção. Você leu o manual?” “Eu li”. E eu falei assim: “E você colocou essa nota por quê? Você não entendeu o que está escrito, você não entendeu...?” “Ah! Eu não entendi o que está escrito”. Então, a professora não conseguiu ler o que a criança tinha escrito. Só que o critério de correção, dependendo da questão, vai de A até G, dependendo do que a criança escreveu. Aí a professora colocou um D para uma criança que era um A, e colocou um A para criança que era um D. Então, por quê? Porque ela não tinha entendido. Eu tive que chamá-la, explicar, falar: “Olha professora, eu vou ler para você se situar na correção. Então tem que dar uma formação individualizada mesmo. Vou só te mostrar uma prova para você entender um pouquinho do que eu... Então, por exemplo, aqui é uma prova de matemática. Aqui a professora faz um ditado de números. Se a criança acerta todos os números é A, se acerta cinco números é B, se não acerta nenhum... Entendeu?”

Pesquisadora: Tem uma graduação.

Roberta: Agora, português, é um pouco mais complexo, porque tem uma produção de texto, por exemplo. Como eu te disse, a produção de texto deles vai... Vou te mostrar uma de quinto ano. De quinto tem os textos e as questões. Tranquilo. Não tem nenhum problema. Mas a do segundo ano, assim como a de matemática... Quer ver oh! Olha aqui. Então, aqui é o nome da criança. Beleza. Aqui a professora dita uma lista de palavras. Então, ela vai fazer o que? Ela vai olhar se tem só um erro, se tem dois erros... de ortografia. Então, tranquilo. Mas olha aqui, a professora tinha dado A e é uma questão de C. Aí aqui vai escrever: “Capelinha de melão, é de São João” e vai continuar. Depois, essa questão, é que pega. Tem um texto, o trecho de uma história, e a criança tem que continuar a história. Quando a criança continua, você vai ver o que? Ela manteve os episódios que tinham na parte... Por exemplo, ela tinha que contar a história da chapeuzinho vermelho. Colocou que foi levar os doces, que encontrou o lobo no meio do caminho, que o lobo se vestiu de vovó. Essas coisas todas. Depois você tem que contar os episódios, depois tem que contar se ela manteve coerência, se ela teve coesão, se ela teve ortografia correta, se ela pontuou corretamente o texto. Cada um desses quesitos são critérios diferentes para você analisar. Então, isso demanda muito tempo, nessa correção. E isso que eu estava te falando que o ciclo dois não faz: ler, no geralzão. Então, assim que é a

questão: tem uma pergunta aqui, aí tem uma pergunta de... questão explícita, está lá no texto, e esta aqui implícita, para você analisar o que a criança está aprendendo. Então, é diferente por isso.

Pesquisadora: E você acha que essas avaliações conseguem mostrar para vocês o que ocorre na sala de aula?

Roberta: Olha, eu vou ser bem sincera. O meu supervisor disse que tem algumas escolas que dão resposta. Eu não dou. Tanto que eu sei que a prova já está disponível na internet. Mas eu imprimo para mim, eu respondo... e as professoras só tem acesso à prova, quando elas recebem da minha mão. Eu entrego a prova no dia da aplicação. Então, aqui, mostra. Tanto que o primeiro ano, eles escrevem, uma das questões da prova, desde o primeiro bimestre, é escrever um bilhete. Então, muitas crianças não têm condição de escrever um bilhete ainda. Mas eu falo para as professoras: “Deixa do jeito que vai fazer”, porque na minha opinião não adianta eu enganar aos outros. Eu estou enganando a mim mesma. Eu sei a capacidade ou não da criança. Então, eu opto por não dar nenhuma resposta e fazer o correto mesmo. Então, eu acho necessário essas avaliações aqui... porque essas aqui são o que? A gente que corrige na escola, seguindo os critérios da avaliação. Quando é o SARESP, é corrigido fora, e também tem lá seus critérios para correção. Então, o SARESP é mais difícil dar as respostas, porque troca de escola, vem professor de outra escola aplicar. O SARESP é uma avaliação externa e vai embora e a gente só recebe o resultado depois. A nossa escola está bem classificada no SARESP, um índice alto. Mas não é fácil não manter um índice alto, porque cada ano as crianças mudam, elas estão vindo cada vez mais com mais dificuldade, elas chegam no primeiro ano com seis anos, e muitas não sabem escrever nem o próprio nome, coisas que antes eram ensinadas na EMEI, agora não são mais. Então, a gente está batalhando para seguir a diante.

Pesquisadora: E as crianças que vocês atendem aqui, quais são as características delas? Elas vêm do entorno?

Roberta: Vêm do entorno, vem da EMEI, que são as municipais, e... como a gente recebe as crianças das EMEIS, por isso a gente tem um número pequeno de crianças, porque aqui tem muita escola da prefeitura, muita escola municipal. Muitas crianças vão direto... mas depois vão para escola municipal. São... todas moram aqui nessa região mesmo. São poucos que a gente vê que mora um pouco mais longe. Alguns pais falam: “Eu moro longe, mas eu prefiro que fique aqui”. Às vezes, muda, mas a grande maioria, volta a pé, pertinho de casa.

Pesquisadora: E quais seriam as características gerais?

Roberta: Então, aqui tem muita comunidade, então tem muita criança de comunidade, temos crianças bem carentes, a gente tem uma clientela que, se você... tem pais que tem estudo, mas a grande maioria não. Os pais, muitas mães são empregadas domésticas, temos pais presidiários. Então, muitas mães que sozinhas cuidam da criança... E a questão da questão social da maioria são crianças carentes. Não digo assim, carentes a ponto de você falar que não tem um lápis, mas são carentes. Você não pode... você percebe que eles não podem... A gente não pode pedir, mas se você pedir para comprar um livro, muitos não vão poder comprar e muitas vezes porque a mãe opta por comprar outras coisas.

Pesquisadora: E isso, de alguma maneira, altera o modo de vocês trabalharem?

Roberta: Não. Porque assim, a gente tem, agora, o governo do estado fornece todo o material, os livros... material pedagógico a criança tem. Livros para leitura, tem muitos na escola. Então, as crianças não precisam comprar. Até coloquei uns lá embaixo para eles lerem na hora do intervalo assim, porque, no pedagógico, não influencia. O que influencia, não é que influencia no pedagógico, mas que às vezes nos causam certo constrangimento, é que tem

crianças que vem sem tomar banho. Então, o cheiro muito forte. Tem criança que pega piolho e a mãe não cuida. Às vezes a criança vê na sala o piolho andando, e quando a criança está com piolho, a gente orienta a deixar ela em casa. Então, às vezes, a gente tinha um aluno aqui... ele ainda está aqui. Ele tem um cheiro de urina muito forte. Ele faz xixi na roupa. Isso, às vezes, as próprias crianças querem se manterem afastadas, por causa do cheiro. Eles falam: “O cheiro está muito forte, está fedendo”. Eles falam assim. Então, agora a questão de aprendizagem do pedagógico, não afeta não, não interfere não.

Pesquisadora: Você acabou comentando anteriormente, que a formação dos professores atualmente acaba sendo...

Roberta: Um pouco falha. Porque assim, eu acho inconcebível um professor que não saiba ler. Quando eu falo ler, não é pegar aqui... é.. tem professor que ele lê igual a uma criança. Professor que lê de soquinho e eu acho isso inconcebível. Eu acho que o professor... é quase uma obrigação ele saber ler, escrever e falar. E eu percebo que eu tenho professores que não sabem... não usam essas três coisas. O professor não sabe ler. Eu já tive... Uma das minhas funções é assistir aula. Então eu vou na observação de sala. E eu já estive em sala, fazendo observação, que estava me irritando a leitura da professora, porque ela não conseguia prender a atenção das crianças. E ela falou para mim depois... eu reli e ela falou para mim que eu era artista, porque as crianças ficaram quietinhas prestando atenção na leitura. Mas porque quando você pega um livro e você lê de soquinho, não desperta a atenção da criança. Mas não é só culpa das faculdades, eu acho que a própria pessoa não investe em si. “Eu peguei um diploma e está bom”. Eu acho que não é assim. Eu acho que a formação é falha em alguns casos, porque não me parece que tenha tanta cobrança atualmente, porque eu lembro que quando eu estudei, a gente perdia ponto por qualquer coisa da língua e agora não. Então você vê, eu entro na sala e até falo para as professoras que meu olho é um olho cata erro, porque se elas escrevem na lousa inteira, eu acho um erro. E eu, às vezes, pego coisas assim, que eu falo: “Gente, como pode?” E aí, se o professor não sabe falar, não sabe ler, não sabe escrever, como o aluno vai aprender? Se o professor tem a dificuldade, dificilmente ele vai ensinar legal para a criança. Então, você vai ensinar a criança, como você vai trabalhar com a criança para ela ser leitura fluente, se o próprio professor não é leitor fluente. Tem hora que eu falo assim: “Meu Deus do céu, tem certeza que a pessoa é...?” E eu tenho pessoas que têm graduação e pós-graduação e tem muitas dificuldades nessas questões. Eu acho um caso muito sério. Matemática, que às vezes, assim, a professora não sabe seguir uma orientação... então, outro dia eu dei uma atividade.. como eu falei, eu dou atividades para elas no ATPC. Eu dei uma atividade que me deixou de cabelo em pé, porque estavam respondendo uma coisa que eu não estava perguntando. Aí eu falo: “Como é que você...?” Que eu falo para as crianças, eu chego lá e pergunto um negócio e eles respondem outra coisa. Eu falo: “Gente, presta atenção na pergunta”. Aí, quando eu fiz para as professoras, eu falei assim: “Então, eu perguntei uma coisa e vocês me responderam outra. Como é que vocês vão para sala de aula?” E a pergunta era clara, mas elas responderam outra coisa. Aí, depois, a gente vai trabalhando, conversando, socializando para perceber onde elas estavam se equivocando. Mas eu perguntei: “qual foi a função disso?” “Mas aí está errado”. Então, quer dizer, não era o que eu estava perguntando.

Pesquisadora: Então, essa formação acadêmica, mas a própria busca por uma complementação na formação acaba determinando como se repassa o conteúdo para as crianças.

Roberta: Sim, com certeza. Eu sempre falo que a gente tem que sempre estar em busca de algo novo. Você vê pela minha formação. Eu sou formada em Letras. Eu fui trabalhar com escola de ciclo um, eu não entendia nada de alfabetização. Eu já estava lá designada. Eu podia ter me acomodado. Eu fui fazer curso. Eu fui buscar. Eu fui ler. Então todo mundo que eu conhecia, eu pedi e eu fui fazer um curso. Eu saia da minha casa... eu moro aqui perto. Eu ia

lá para Diadema fazer o curso, aos sábados. Quando eu vejo: “Vai ter um curso de sábado”. E o professor: “Ah! De sábado eu não faço não. Só faço se for no horário de aula”. Então, o professor também não está a fim de melhorar, de aprimorar seu conhecimento. Eu acho isso muito sério.

Pesquisadora: E a que você atribui essa falta de busca?

Roberta: Eu acho que o professor já não tem interesse e o governo também não cobra. Porque você vê... eu estava até comentando com os professores esses dias. O professor não sabe, aí ele não consegue ensinar. Eu percebo que o professor não sabe, eu não posso fazer nada. Não tenho como falar para esse professor: “Vai se formar, vai se atualizar, vai fazer...” Porque se ele não sabe, ele vai continuar... O governo não tem, o governo não cobra... Eu acho que nesse ponto o governo é omissivo. Depois que o professor iniciou, mesmo antes... Vamos supor: você fez uma faculdade de Pedagogia, terminou a faculdade, você se inscreve, pegou uma sala, pronto... Para tirar você daquela sala, dá muito trabalho. E não adianta, eu como coordenadora, falar, fazer por escrito que o professor não sabe... porque chega uma hora que aquilo é barrado, não segue em frente. E aí o professor que já é acomodado, piora, porque você só vai buscar alguma coisa, se tiver interesse. Se ninguém te cobra, você não tem interesse, você vai ficar acomodado ali. 2015 e 2016 eu dei uma formação, só que fora, aos sábados. E essa formação vinha do MEC. O professor que fazia o curso, ele recebia uma bolsa. E muita gente foi fazer... era um curso muito bom. Outras pessoas eram formadoras... era um curso muito bom para alfabetização. Só que este ano de 2017, está cheio de gente reclamando que não vai ter a bolsa. Então, o professor não está indo buscar conhecimento. Ouvi muita gente reclamando: “Ah! Não vou fazer. Não vai ter a bolsa”. Então, se o professor quisesse realmente aprender, como eu te falei que eu fui fazer o Letra e Vida em Diadema, eu falei para menina: “Eu quero aprender, porque eu preciso aprender isso. Se eu não tiver certificado...” Eu não teria a bolsa... “Se eu não tiver certificado, não tem problema, se eu não tiver direito ao certificado, mas eu quero aprender”. Professor, hoje, ele só vai se for no horário de aula. Aí eu falo que todo mundo quer ser professor, mas ninguém quer ter aluno, porque o aluno tem que ser aquele aluno na caixinha, então isso é complicado. E o governo, como ele não... cobra algumas coisas, mas abre mão de outras coisas. Então ele cobra um resultado e aí acaba cobrando resultado em cima do coordenador, direção etc, mas ele não cobra formação do professor, não cobra atualização. O governo oferece alguns cursos até online, mas o professor não faz, porque ele fala que na casa dele não vai fazer. Então eu acho que começa por aí, primeiro porque depois que o cara entrou não sai, para sair é difícil. Então, você acaba ficando... Não importa coordenador, diretor, não tem... Tanto faz a categoria que ele seja, mesmo quem não é efetivo. Quem é efetivo é difícil, quem não é efetivo também. Nós estamos em um momento que a gente está com falta de professor. Então a gente não tem professor. Às vezes falta um professor, eu não tenho nenhum substituto. Quem está aí, seja... é assim, “é melhor assim do que nada?” É assim que está acontecendo no Estado, infelizmente.

Pesquisadora: De um tempo para cá que a senhora viu essa precarização?

Roberta: Então, eu estou na coordenação desde 2007. Desde quando eu entrei, eu vejo assim: existem aqueles professores que não querem saber de nada, que são extremamente acomodados. E o governo, desde sempre, não existe essa cobrança em cima do professor. Então, se não há cobrança, você muda a sua... recebe uma evolução funcional, dependendo de cursos que você faz, cursos homologados pela Secretaria, etc e tal. Só que até esses cursos que você faz, soma pontos etc, só que para o professor evoluir, ele tem que ter muitos cursos, ok, só que é assim... tem que ter um prazo que eles chamam de interstício. Então, vamos supor, eu fiz um... tenho direito a essa evolução, aí eu entrei para evolução, publica... eu só posso entrar com outra depois de cinco anos. Então, às vezes, o professor conta e ele fala assim: “Ah! Não vai dar tempo, ou não interessa... cinco anos”. E ele acaba não fazendo. Então, o governo

nunca cobrou do professor e ele também não dá incentivo. Não que eu ache que seja apenas e exclusivamente o salário responsável para o professor ter uma melhor formação ou não. Eu acho que o salário, o incentivo financeiro é bom, mas não só ele, porque se o cara não está a fim, ele pode ganhar... se a folga... se o estado não cobrar tanto, ele não vai fazer nada, ele só vai ganhar. Até eu costumo dizer que tem muita gente que ganha muito pelo que faz, tem gente que ganha pouco, mas tem gente que ganha muito pelo que faz. Eu acho errado, não sei se o termo é esse, mas vamos supor, professor que fez curso, que está sempre procurando, pesquisando, que é um excelente professor, ganha a mesma coisa que aquele que fica de braço cruzado. Isso desmotiva um pouco. Até estava falando esses dias para as professoras: na escola particular, o cara tem que dar resultado. Se o cara não der resultado, ele está fora. No Estado não tem. O Estado não cobra isso do professor. Então, o próprio estado não cobra a formação, os professores não estão sendo bem formados, não estão com interesse e aí eles não formam direito também. Eu falo, costumo dizer: para o governo não interessa investir em educação. Então, do jeito que está, está bom. Eu falo, no Brasil a educação é gratuita no Ensino Básico e pronto. Não importa de que jeito seja o ensino.

Pesquisadora: Como se ofertasse algo gratuito, mas a qualidade não...

Roberta: Sem qualidade... é. Sem qualidade. E não é aqui nessa escola que eu estou vendo. Eu vejo isso no geral. Tem coisas... você tem que fazer, você tem que preencher planilha, você tem que não sei o que... Por outro lado, você faz as planilhas e aí você vê que tudo que você fez, de preencher planilha e tal, se não aparecer um resultado bom, eles vão pegar no teu pé, mas não vão fazer nada, eles não podem. Eles podem tirar o coordenador, aí eles podem, porque a gente não tem cargo, mas o professor eles não tiram. Isso eu acho muito complicado, porque... eu te falei: essa professora corrigiu tudo errado. Ela não sabe falar, ela não sabe escrever. Escreve com erros de ortografia, ela lê mal, tudo. Mas ela já tem quatro anos ou mais no Estado. E tudo que eu estou passando aqui, eu conheço pessoas que já passaram com ela, já fizeram por escrito, já foi para diretoria etc e não acontece nada. Chega uma hora que você fala: “Não vou fazer mais nada, cansei”. É a mesma fala, eu falo: “Gente, eu estou tão cansada, porque olha... só vejo cobrança, cobrança, cobrança, mas eu não vejo melhoria”. Se o professor não se esforça para melhorar... Eu tenho professoras aqui excelentes. Eu tenho professoras muito boas, que estão... Eu tenho pais que falam assim: “Eu quero meu filho com essa professora todos os anos”. E eu tenho já reclamação de pais de professores que o filho não está aprendendo, as coisas não... Eu acho que isso é muito complicado no Estado. Não existe essa obrigatoriedade do cara apresentar um resultado. Tanto faz. Não pode reter... Começa: o professor não tem uma boa formação; a legislação favorável, até para o aluno. Eu acho que o aluno chega lá em cima, muitas vezes, sem saber escrever, porque a legislação é favorável a ele. Você não pode reter aluno, se o aluno falta, você tem que compensar as ausências. Até falei para o supervisor outro dia: “A legislação fala de compensação com qualidade, e qual é a qualidade de você dar uma atividade e mandar o aluno fazer?” Não é bem qualidade. Então, é complicado. Então, acho que tem uma série de coisas que tinha que mudar lá de cima. Não é vim aqui na base. É no topo que tem que começar. De cima para baixo.

Pesquisadora: São cobranças que são realizadas, mas não atendem ao objetivo da escola.

Roberta: Isso. Porque se o objetivo é que a criança saia do quinto ano lendo, escrevendo, produzindo um texto com coerência, coesão, ortografia correta, pontuação correta, mas... Eu tenho aluno no quinto ano que se alfabetizou agora. Agora que ele aprendeu a escrever palavras. E eu falei para o pai essa semana: “Ele aprendeu a escrever palavras agora. Ele vai passar, porque a legislação não permite que ele fique retido”. Então, ele vai passar, mas com que qualidade ele vai passar para o sexto ano? Então, a gente só pode reter no terceiro ano. Então, eu acho assim, poderia haver talvez não só uma retenção... retenção porque o cara não

sabe uma determinada coisa, mas a criança não estar alfabetizada no terceiro ano, ela fica retida, depois ela não fica retida de novo. Ela fica retida só uma vez. Então, não cobra dos pais, porque às vezes é uma criança... que nem esse menino que chegou no quinto ano e não sabia produzir uma palavra, eu falo com o pai dele desde quando ele estava no segundo: “Vai procurar um psicólogo”. Porque tem alguma coisa, a gente não é... não é da nossa área, mas você fala assim, você percebe que a criança não memoriza, não sabe as letras... Mas o pai fala: “É normal, ele é assim mesmo”. Então, todas as coisas, todos os lados, você acaba vendo que tem falhas, sabe? Se... cobrança, por exemplo... que nem eu falo: Bolsa Família. A criança não tem que ter nota, não tem que ter nada. Só tem que vir para escola. Então veio para escola, tem o Bolsa Família... Então, complicado. O estado não dá um suporte nessa parte. Eu tenho uma criança aqui que no terceiro ano eu mandei a criança escrever, e a criança fazia garatujas, sabe? Fazia garatujas. Eu chamei a mãe e falei: “Mãe, seu filho fez isso aqui” “É, então, ele não sabe.” “Você já levou ele ao psicólogo?” “Não, nunca levei não”. Ela veio de outra escola. Tudo você vê que é... uma coisa interligada sabe? Você vê que a criança não aprende, você chama o pai, mas ele fala que é normal. Ele fala assim: “Eu era assim também. Depois ele aprende”. Aí vai chegar lá no quinto ano e ele vai para o sexto e às vezes chega lá no ensino médio e não sabe escrever, produzir um texto. E aí você fala: “Caramba! Onde está a falha?” Aí culpa às vezes o fundamental um que é a base, mas a base também está desfalcada de auxílio.

Pesquisadora: Ao longo da sua experiência profissional, você viu diferentes tipos de educações? Por exemplo, na sua experiência no ensino médio você teve uma forma de ver a educação, aqui no ensino fundamental outra...

Roberta: Como assim, não entendi a sua pergunta?

Pesquisadora: Existem diferentes modos de lidar com o aluno em sala de aula?

Roberta: Ah sim, existem. Porque assim, o fundamental um, eles falam que você tem que trabalhar com todos os saberes, diferentes saberes. Então, você tem ali um aluno que sabe ler, você vai dar uma atividade para ele que ele seja capaz de fazer, porque ele já lê e já escreve, e para o aluno que não sabe, você vai dar outra atividade, diferente. O ideal é isso. O ensino médio já não... é todo mundo é trabalhado da mesma maneira.

Pesquisadora: Mais padronizado?

Roberta: Mais padronizado, o que não deveria, uma vez que na base é de um jeito, lá tem que ser também, considerando os saberes da criança. Também, o ensino médio trabalha muito conteúdo. Você tem aquilo que você tem que trabalhar e, sabe? E, assim, tem que ensinar... tem que ensinar frações, por exemplo, equação de segundo grau. Então, o cara vai ali e vai tocando para frente. Não vai resgatando. Vai chegando e vai tendo essas falhas. O ensino fundamental já tem três anos que o cara vai se alfabetizar. Em três anos. Então o professor do primeiro faz o trabalho. Se o aluno não conseguiu, retoma aqui o que deveria ter sido feito. Lá no ensino médio não acontece isso. Por outro lado, eu acho que muitas vezes o olhar do professor, no ciclo um, como eles tem só um professor, como eles tem todo tempo aquele professor, as professoras têm um olhar diferenciado para aquela criança. Ela consegue entender o saber daquela criança, o que a criança sabe e o que ela não sabe. No ciclo dois e ensino médio, é muito difícil o professor fazer isso, porque ele tem cinquenta minutos. Ele sai e... então é difícil o professor fazer isso no ensino fundamental dois e médio. E eu acho uma pena, pois poderia ter lá no fundamental dois uma espécie de um apoio para o aluno que chegou lá, mas ainda está com uma dificuldade. Porque chegou lá, o professor vai fazer assim: “o aluno precisa saber isso, ele não sabe, problema é dele”. Então, é... eu acho isso muito complicado. A culpa não é da criança. Ela não sabe. Eu faço de conta que ela sabe daqui para frente? Por exemplo, se você não sabe uma letra, como é que você escreve uma

palavra? E como você consegue escrever um texto? Então, o aluno tem que chegar lá no ciclo dois e médio, sabendo o texto, mas se ele não sabe as letras... O professor manda ele fazer um texto e ele fica olhando para a cara do professor. Muitas vezes, é isso que acontece. A defasagem no ensino, a defasagem de aprendizagem dele reflete no ensino, mas porque foi ficando no caminho, não foi sendo resgatado.

Pesquisadora: E aqui, a escola consegue abranger essa multiplicidade de saberes que o ciclo um exige?

Roberta: Então, a gente até que consegue. A gente pega, assim... trabalha... uma coisa que eu, às vezes, eu acho que peca um pouco, trabalha muito na oralidade. Então, para o aluno aprender a se expressar, trabalha muito a oralidade. Não é fácil não você atender essa gama de saberes da sala, a heterogeneidade da sala. Eu não acho que deveria ser tudo homogêneo. “Todo mundo daqui é A, todo mundo daqui é B...”, mas você tem... das hipóteses de escrita... Não sei se você conhece as hipóteses...

Pesquisadora: Da Emília Ferreiro?

Roberta: Isso. Você tem aluno, na mesma sala, você tem as cinco fases. Você tem aluno pré-silábico e você tem aluno alfabético. Para você trabalhar isso com todos, é complicado. Você não pode dar para um uma atividade de leitura e para outro uma atividade de escrita. Então, às vezes, as professoras falam para mim: “Roberta, está complicado”. E eu falo para elas: “Eu entendo meninas, eu sei que é complicado. E também não vou dizer... eu falei meu nome, você tira depois [risos].”

Pesquisadora: Até vou pedir depois que você sugira outro nome para substituir...

Roberta: Tudo bem, estou brincando. Não precisa nem... Porque, às vezes, eu falo para elas assim: “Meninas, você está no construtivismo. Não está dando resultado, vai para o empirismo. Vai no ba, be, bi, bo, bu.” Eu acho que tem que se tentar de tudo, sabe? Você procura caminhos alternativos, porque não adianta... Você está indo por aqui e batendo na parede, procura um desvio. Ah! A secretaria de Educação, a Diretoria de Ensino, para eles é a morte se você disser que vai trabalhar com sílaba, mas tem criança que aprende um pouco melhor com sílaba, entendeu? Não é fácil para gente trabalhar essa multiplicidade de saberes dentro da sala. É complicado. Tem momentos, na oralidade, que todo mundo participa, na escrita você tem que ver o que cada um sabe... então, se o que o cara sabe escrever bem, ele vai produzir texto, o outro vai produzir uma palavra, então é complicado. A gente consegue, não cem por cento do tempo, a gente consegue. É difícil? É. Porque o professor não tem nenhum auxiliar em sala. Então, nossa escola ainda tem 25, 28 crianças, mas eu tenho colegas que tem 35 crianças em uma sala e como você trabalha 35, cada um com saber diferente do outro? É isso que eles falam que a gente tem que fazer. Difícil é. É possível? É possível, mas muito difícil.

Pesquisadora: E o projeto político pedagógico da escola é... consegue abranger essa... consegue lidar com essa dificuldade, consegue transpor essa realidade e meios de superá-la?

Roberta: Então, algumas coisas só, porque... Eu sempre falo assim, papel aceita tudo, você escreve o que quiser e depois... Eu falo que o projeto político pedagógico não é um projeto novo. É um projeto que é uma cópia do ano anterior, que é uma cópia do ano anterior, que é uma cópia do ano anterior... entendeu? Então, muda pouca coisa. Nosso projeto político pedagógico muda pouca coisa. Vou ser bem sincera para você: desde que eu entrei aqui é o mesmo. E olha quanto mudou. As crianças são outras, a realidade mudou muito e o projeto é o mesmo. Muda o que? Muda... A gente tinha três seguimentos, depois dois, agora tem um... Então tinha vinte salas, foi diminuindo... então, como pode haver um atendimento, se a coisa

não mudou ali. Não foi feito um projeto. Foi sempre cópia, cópia, cópia. Isso é complicado, eu acho.

Pesquisadora: E de alguma forma, vocês seguem esse projeto?

Roberta: É mais no dia a dia, assim, para ser sincera, eu acho que o projeto... tem professor que nunca nem viu. Nunca a gente nem... Não participava da elaboração. A elaboração do projeto era feita exclusivamente pela direção da escola. Então, o projeto era para ser feito pelo grupo e era uma coisa exclusiva da direção, então... Fez o projeto, pronto, acabou. Então, a gente é... meio no dia a dia mesmo.

Pesquisadora: E nesse dia a dia, de rotina, vocês acham que conseguem abordar algum aspecto da Educação Integral?

Roberta: Assim, a gente trabalha... A Educação Integral eu penso em todos os aspectos da vida. Então, às vezes, você tem que trabalhar com a criança a questão de valores, essas coisas, por serem crianças e criança faz umas coisas que às vezes está errado e você tem que conversar sobre valores com a criança. A gente consegue fazer. Sobre... do... do ensino integral, só que a gente fica um pouco restrito, pois nós também temos que dar conta, nesse período que a gente está aqui, a gente tem que dar conta de algumas coisas que as crianças têm que aprender. Então, às vezes, acaba passando um pouco superficialmente. Às vezes, nos Programas de Ensino Integral, as crianças conseguem ter uma coisa mais... um trabalho mais persistente nesse quesito aí. Não só de respeito, mas de tudo. Hoje mesmo eu estive em uma sala falando sobre respeito, que eu acho que é uma coisa que a gente tem que falar muito: educação, respeito, conscientizar. Então, às vezes, a professora tem um projeto... mesmo na Secretaria, chama universo ao meu redor e a professora fala do lixo... Mas ela fala ali naquele período de aula. Eu acho que se fosse uma Educação Integral mesmo, você consegue falar mais coisas, porque o tempo é maior, o período é maior. O que eles fazem em oito horas, a gente faz em quatro. Então, se consegue falar sim, mas não... eu acho que não com tanta... com tanto detalhe, você entendeu? Você acaba abordando alguns assuntos mais do que outros. Às vezes você fala assim: “Eu preciso falar com as crianças sobre o *bullying*, então eu vou falar de *bullying*”. Então, eu acho que nesse aspecto a gente consegue, mas com menos detalhes.

Pesquisadora: A Educação Integral seria melhor se fosse associada à ampliação do tempo.

Roberta: Eu acho, eu acho, mas desde que a escola não se torne apenas um depósito de criança. Porque, muitas vezes, a escola se torna um depósito de criança. Às vezes o pai fala assim: “Vou por ali, porque fica lá o dia inteiro”, entendeu? Então, a escola tem que ser um espaço onde os pais também participem e não encarem a escola como um depósito de criança. Como eu estava te falando: às vezes a criança vem para escola, não faz a lição, nada, nada, nada e o pai deixa lá como depósito mesmo, entendeu? Então tem que ser assim: o período integral, eu acho que poderia haver sim, porém esse período integral tem que ter uma conscientização dos pais, do porquê do período integral, pois não vai ser simplesmente para as crianças serem deixadas. Porque isso aí tanto faz ser período integral, regular, tanto faz... se o pai achar que é um depósito de criança, vai deixar como um depósito e pronto.

Pesquisadora: A Educação Integral traz benefícios para a criança, mas pode ser um meio da família deixar a responsabilidade para escola?

Roberta: Exatamente. A escola está com a responsabilidade das... pelas crianças, responsabilidade que é dos pais. Acabaram passando para nós. Então, você vê: criança que falta, porque o pai mandou viajar, porque... ou a criança que vem... nossa escola não é de período integral, mas eu tive criança que sai 11:30 da escola e o pai veio buscar 15:00. Então, o pai faz exatamente um depósito, faz da escola um depósito da criança. E eu acho que a

escola de período integral corre o risco... se o pai não tiver uma consciência do que é... não só... do que é educação escolar, qual é a função da escola, ele acaba passando para escola as obrigações dele, deixando para escola... sendo ela período integral ou não. Acho que o período integral facilitaria, porque você consegue trabalhar muito mais coisas com a criança, consegue trabalhar a criança um pouco melhor, em todos os aspectos, mas você tem que ter uma parceria com o pai, senão não adianta, se o pai achar que é um depósito.

Pesquisadora: Então fazer com que os pais se integrem à escola para conseguir entender o objetivo que a escola tem.

Roberta: É! Porque se você conversar com o pai, ele vai entender assim: “Ai que bom, vai ficar lá o dia inteiro, aí eu vou trabalhar...” E não é só ficar o dia inteiro, vai ter almoço e tudo, mas tem um objetivo, além do objetivo de tirar essa criança da rua. Tem o objetivo de integração social dessa criança. Então vai trabalhar aspectos da integração social da criança. Vai trabalhar outras coisas, não só os conteúdos que tem que ser trabalhados, mas, infelizmente, nós estamos em uma sociedade que... [celular toca]... Então, a gente está em uma sociedade que os pais acabam passando para escola algumas coisas que é difícil para gente.

Pesquisadora: Então, como a senhora definiria Educação Integral?

Roberta: Então, para mim Educação Integral trabalha além da educação escolar básica. Para mim, educação é o ser humano em tudo, sabe? Não é só ler, escrever e fazer conta. Acho que o ser humano em tudo, sabe? Respeito, valores, os valores dos seres humanos... que não devo fazer uma coisa errada, porque estou prejudicando o outro. Eu acho que Educação Integral é o ser humano na sua integralidade, aprender tudo. Você até aqui tenta passar alguns valores para as crianças, mas que eu acho que a Educação Integral vem lá de casa também, porque algumas coisas são de casa. Porque não adianta a criança chegar aqui, às vezes, a criança chega na escola e nunca ouviu um não na vida e o pai nunca falou não. E isso você tem que ensinar. E isso faz parte da educação, como um.. da integralidade da educação. É ensinar a conservar as coisas, é ensinar a respeitar o outro, respeitar o meio ambiente, é ensinar que todos tem o seu espaço... Então, eu acho que vai um pouco além da... de só os bancos escolares. Eu acho que no caso... Por isso que eu falo do período de ensino integral, que o pai tem que estar presente, para o pai ser... para a escola ser parceira do pai, e não o contrário. Porque, às vezes, o pai pensa que ele que é parceiro da escola, e não é. A escola é parceira do pai na educação. Então, começa lá e continua aqui. Você vê, hoje em dia está muito em moda a questão do *bullying* e o pai não faz nada em casa. Ele vê o filho xingar e não faz nada. E aí? Chega na escola, se alguém xinga o filho dele, ele vem aqui e fala que o filho dele sofreu *bullying*. Então, eu acho que a Educação Integral ela é um pouco, assim, não é só o período, é tudo em si, o ser humano, a formação do ser humano. A questão de valores pátrios, cidadania, essas coisas que você vê que estão perdidas aí. Ontem mesmo um pai falou assim: “Nossa! Meu filho não sabe nem cantar o Hino Nacional”. Então, você vê que são coisas... Hino Nacional é uma coisa que precisa, precisa entender porque você não pode jogar lixo na rua... tudo isso faz parte de uma Educação Integral, que eu acho que no meu tempo, quando eu era criança, que eu estudava, não era integral, a gente não tinha só quatro horas, mas a gente tinha um pouco mais de aula. A gente aprendia coisas que hoje em dia eu vejo que falta para essas crianças. Por exemplo, eu aprendia na escola até a atravessar a rua. Que os professores falavam: “oh! Tem que atravessar assim, porque diagonal demora mais, não sei o que...” Hoje em dia você não vê isso. Falta um pouco de coisa aí.

Pesquisadora: Na sua experiência, como aluna, você viveu uma Educação Integral?

Roberta: Sim, sim. Exatamente. Você viver. Não é somente falar, entendeu? Porque, para mim, nós temos aí algumas escolas de período integral, programa de ensino integral que

chama, que é... o governo cobra muito, mas será que aquela criança está tendo uma Educação Integral? Ou fazer isso, vou fazer aquilo, tem inglês, nã nã nã e a formação do ser mesmo está deixada para lá, na parceria família-escola.

Pesquisadora: Comparando essa experiência da senhora, quando diz: “Aprendia a atravessar a rua” e agora não vendo mais nas escolas, o que você acha que mudou?

Roberta: Então, eu não consigo falar assim: “Olha, mudou...” Eu não consigo te responder. Eu percebo que assim, nós aprendíamos muito mais coisas, do que se aprende hoje. Eu não sei se por conta de programa de governo, eu não sei... as mudanças que houve na educação, então começou-se a pensar não precisa mais ensinar isso... Não sei se... mas eu não consigo te dizer o que mudou, nem porque mudou, mas eu sinto que quando eu estudei, a gente aprendia coisas para o dia a dia. Hoje fala em educação para a sociedade, a função social, etc, mas às vezes você aprende coisas que você não vai usar na sua vida, no seu dia a dia. A gente aprendia coisas para o dia a dia.

Pesquisadora: E o que o educador precisa para conseguir ofertar uma Educação Integral?

Roberta: Eu acho que ele precisa, primeiro, entender. Porque assim, muitas coisas... às vezes, as coisas são jogadas. Tem que fazer. Então, às vezes a pessoa não entende, porque... como eu te disse, não é apenas uma questão de horário. Então vem lá um monte de papel para se preencher e acaba virando quase uma máquina de preencher papéis. Então, tem que se entender, por exemplo, a progressão continuada veio... acho que a mesma coisa do programa de ensino integral, veio e o professor não entendeu e acabou fazendo errado. A mesma coisa com o programa de ensino integral. Eu acho que tem que... a primeira coisa é mostrar, falar para o professor o que eu quero com esse programa, o que é a Educação Integral, como vai ser feito... não adianta só implantar alguma coisa, se as pessoas não entendem o que tem que ser feito, na verdade. Não é só preencher papéis, não é só ganhar mais, porque o programa de ensino integral tem isso... É realmente entender o que acontece, o que tem que ser feito, qual é minha função aqui, o que esperam de mim, entendeu? Se o professor não entender, acaba fazendo coisa errada.

Pesquisadora: E o que a escola precisa ter para conseguir ofertar esse tipo de educação?

Roberta: Além de ter os professores preparados, conscientes do que se espera dele, a escola precisa ter infraestrutura, porque, às vezes, coloca-se para que a escola faça um negócio, mas ela não tem infraestrutura. Então fica difícil. Às vezes você não tem recursos. Se você não tem recurso, você não consegue fazer muitas coisas. O nosso governo pede muita coisa, mas ele não te oferece muita coisa. Então eu acho que tem que haver uma troca: “Olha, eu quero que você faça isso, mas para que você faça isso, você precisa disso”, não é só pedir para fazer. Então, eu acho que a escola precisa ter, além de bons professores, professores bem formados, capacitadas, conscientes de qual o seu papel, e a escola precisa ter infraestrutura, espaço físico, uma série de coisas que muitas não tem, por isso acaba não dando para fazer.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que a senhora queira falar que eu não perguntei ou você queira falar?

Roberta: Acho que não. Eu acho, assim, que o programa do governo tem seu lado bom e o seu lado não tão bom. Ele acaba não dando muita liberdade para o professor e a gente acaba ficando... até falei outro dia... se o governo falasse assim para o professor: “Você tem que me entregar esse aluno assim”. Eu volto na formação. “Você tem que entregar esse aluno assim”. Você se vira para entregar o aluno daquele jeito. No final, faz-se uma... avalia-se o aluno. Você não conseguiu, então você está fora. Não tem isso. Então, você não forma direito, porque sabe que não vai ser cobrado. Se você entregou, bem; se você não entregou, paciência. Então, eu acho que o programa do governo... veio que quase que como tolher um pouco a

liberdade de cátedra, porque o professor ensina... Mas assim, ele não pode procurar... ele procura porque muitas vezes os coordenadores fazem vistas grossas, porque se a gente for seguir o programa mesmo, o professor não trabalha como ele tem que trabalhar. Ele não vai mudar um trabalho em função de um programa. Então, acho que poderia dar uma certa liberdade para o professor: “Olha, vamos tentar isso, não deu certo, você vai me entregar o aluno assim, pronto.” Não é isso que acontece, entendeu?

Pesquisadora: A senhora acha que é do governo esse problema? É estadual, municipal?

Roberta: Então, eu não posso te falar do município, porque eu não tenho acesso ao município. O que eu sei do que o estado trouxe da prefeitura, a prefeitura já aboliu. Talvez eles tenham visto que era melhor deixar um pouco mais de liberdade para o professor. E a prefeitura, também, dá mais condições para o professor trabalhar. O estado não dá muita condição não. Eu falo que a gente trabalha GLS: Giz, lousa e saliva. Porque não tem uma infraestrutura. Você vê, as escolas não têm sequer uma impressora. A gente usa aqui mimeógrafo ainda. Então, o estado... a prefeitura já tem tablete, uma série de outras coisas que eles já fornecem. Então eu acho que a prefeitura, na questão pedagógica, já viu que tem outra maneira melhor e a questão da infraestrutura que ela oferece para os professores é muito melhor do que o estado. Começando até pelo salário, da prefeitura é muito melhor do que do estado.

Pesquisadora: Pelas condições ofertadas para os professores. Agora eu só vou pedir para a senhora preencher esse questionário sobre a instituição.

## Apêndice D – Transcrição da entrevista com Ingrid

Início da conversa se deu com a pesquisadora se apresentando e apresentando o objetivo da pesquisa, bem como a forma que se escolheu a escola para participar da pesquisa. Posteriormente, os questionários de identificação pessoal e de caracterização da instituição foram preenchidos para, em seguida, ser conduzida a entrevista.

Pesquisadora: Tentando conhecer sua trajetória na educação: você comentou que fez Química e mais recentemente Pedagogia. Como você chegou a estas formações?

Ingrid: Na verdade, eu fiz bacharelado em Química. Minha família é toda de professores, professoras [ênfase no AS]. E assim, eu sempre achei muito cansativo, muito difícil. Eu nunca tive essa expectativa de me formar professora. Então eu fiz bacharelado em Química, trabalhei muitos anos em empresas na área. Não tinha essa ideia de que um dia... No ano em que me formei eu dei aula à noite, porque eu achava assim: consegui me formar, com muita dificuldade, e eu queria retribuir a sociedade de alguma forma, então eu trabalhei durante um ano com uma turma de EJA, à noite. Então eu saía da empresa e saía correndo para dar aula para eles. Amei. Aí eu parei. Fiquei muitos anos na empresa e resolvi ter um filho. Na verdade, a minha relação com a educação tem a ver com o meu filho. Eu tive meu filho e ele era muito doente. Ele tinha alergia a São Paulo, ele tinha alergia a tudo. E minha família é do interior. Então eu ia para o interior, ele ficava bem; eu vinha para cá, ele ficava mal; eu ia para lá ele ficava bem. Ficou assim. Aí eu fiz uma opção de mudar para o interior. Lá, essa área da Química é muito complexa, porque assim, não tem equipamento... Eu fiz tratamento de água de uma cidade morrendo de medo, trabalhei em algumas empresas, mas sem nenhuma estrutura. Por coincidência uma amiga minha falou: “Por que você não vai dar aula? Tá precisando de professor de Química”. A cidade, realmente, tinha poucos professores de Química. E aí eu fui e amei. Eu já estava mais madura, numa outra... aí eu me apaixonei. Aí eu nunca mais nem procurei fora dessa área. Eu passei, me efetivei, passei em um concurso, efetivei, e sou apaixonada até hoje. Aprendendo, tentando entender essa geração nova... um desafio sempre.

Pesquisadora: E essa passagem da sala de aula para gestão, como que aconteceu?

Ingrid: Porque a... também como desafio. Porque você fica na sala de aula... é sempre assim, você está no estágio, você fica vendo algumas coisas e fala: “Por que a pessoa está fazendo desse jeito? Daria para fazer...” E eu tinha uma visão empresarial, que me ajuda bastante. Então, esse meu lado crítico me fez refletir sobre isso. “Já que você acha que não está bom, então vai lá e faz melhor”. Aí a diretora me convidou e eu fui assim, meio: “Será que vai dar”? E no fim foi bacana, os professores gostaram muito, gostam ainda. Este ano vai ser o meu último ano na coordenação. Eu já tinha estabelecido este prazo e eu acho que a gente começa a se repetir, e aí não faz sentido. Mas foi sempre muito bacana nessas três escolas [Ingrid foi coordenadora em três escolas estaduais por um período de nove/dez anos].

Pesquisadora: Mas você continua na educação?

Ingrid: Eu continuo professora. A coordenação é uma função, não é um cargo. Então, a minha ideia é voltar para a sala de aula, terminar minha carreira fazendo o que eu gosto bastante. Não é que eu não gosto da coordenação não, eu gosto, mas eu acho que na sala de aula você trabalha diretamente com quem você quer que aprenda. O coordenador forma professor. Agora, essa expressão, já está errada né? Quem forma professor? É a universidade. Você tem que alinhar o trabalho dos professores no projeto da escola, no projeto único que é o da

escola. E o estado tem uma péssima mania: ele muda a equipe todo ano, praticamente. Então, você cansa. Você não consegue ter um projeto a médio e longo prazo. O ano que vem, eu vou chegar aqui depois do recesso, vão ser professores novos e eu vou ter que começar tudo de novo. Nesse estágio que nós estamos, a escola está super alinhada pedagogicamente. Os professores fazem as avaliações muito próximas uma da outra, as notas são muito próximas, porque há o trabalho mesmo de alinhar. O que é uma nota, por exemplo? “Tirou cinco com você”, mas o que significa este cinco? Então muita discussão, muito trabalho, muita leitura. E os professores são muito receptivos. Dizem que professor não gosta de estudar, mas não é verdade. Nessa minha experiência, nunca tive um professor que falasse: “Ah! Não quero ler esse texto. Ah! Não estou interessado”. Então, eles participam bastante, só que o fato de todo mundo mudar [se transferir], torna o trabalho repetitivo. Eu gostaria de dar continuidade. Então: “Nós paramos nesse estágio, vamos continuar e chegar em um nível de excelência”. Mas não dá, porque a própria estrutura não colabora.

Pesquisadora: A estrutura ofertada pelo estado faz com que o vínculo seja quebrado, o que não possibilita a realização de um projeto a médio e longo prazo.

Ingrid: É, é verdade.

Pesquisadora: Mesmo havendo estes entraves, como você realiza a sua atividade de coordenadora nesta escola?

Ingrid: É... boa parte da minha rotina é voltada para a formação dos professores, contra tudo e contra todos [risos]. Então, assim: “Você pode atender? Posso”. Você não vai atender? Eu atendo, mas eu estou te fazendo um favor, porque a minha função é estar na sala de aula, ajudar o professor a montar uma aula diferente... Então, eu faço. Porque se você não cuidar, você está fazendo tudo, menos o que é seu. Eu considero o trabalho do coordenador o mais importante. Então, eu faço algumas outras atividades, mas assim, com resistência. Então, eu estou sempre focada na formação do professor. Na formação não, no alinhamento das ações do professor. Então a gente discute avaliação. A gente vai ter uma semana... estabeleceu uma semana de avaliação para o pai poder acompanhar, porque a escola pública não tem. Cada professor dava a prova em um dia. Então nós estabelecemos a semana. Agora vamos criar o primeiro provão, como a gente está chamando. É uma prova de 60 questões, parecido com o ENEM, para eles já irem... com o mesmo tempo, tudo bem pensado, para desde o sexto ano eles entenderem que lá fora é assim que se avalia. Porque a escola faz coisas que só existe na escola, né? Onde você faz uma prova por dia de uma disciplina? Isto não existe na realidade. E os professores têm se empenhado bastante. As provas estão cada vez melhores, as questões contextualizadas... O estado trabalha com habilidades e competências, então a gente está relacionando tudo isso em um processo. As habilidades, avaliação... Você viu a professora perguntou: “Onde eu posso pegar? Ah! Esqueci.” Só que isso é um processo. A primeira vez que eu cheguei e falei de habilidades, eles quase me mataram. Porque eles não gostam do currículo, não gostam da proposta. Porque ela foi implantada de forma errada. Não houve, apesar do estado dizer que sim, não houve tempo suficiente para um debate. Então, toda vez que o professor se sente obrigado a alguma coisa, ele tem resistência. O currículo foi implantado desde noventa e... não, desde 2008. Até hoje há resistência. Lançou há nove anos. Tem gente que não conhece, tem gente que não quer conhecer, tem gente que conhece e não vai usar, então ele vai para sala e usa outro tema... faria o mesmo papel, mas ele usa outro tema para falar: “Sou contra”. Então, até você alinhar tudo isso, leva um tempo. Agora, se você muda a equipe a cada ano... Onde você vai chegar? Se morre na praia.

Pesquisadora: E você vê diferença do trabalho desenvolvido com professores de Fundamental e de ensino médio?

Ingrid: Eu vejo. Eu acho o professor do ensino médio mais resistente. Ele, apesar de tudo, é focado no aluno fazendo sucesso. E hoje em dia, a maioria dos alunos está abaixo do básico. Então, tirar o foco dele do bom, que quer ir para uma USP, para uma faculdade bacana, e pensar naquele que está abaixo do básico, que não vai conseguir, que mal vai conseguir fazer uma faculdade, é muito difícil. Porque há uma questão... o professor considera que o aluno não está... todos não estão no mesmo nível, porque não houve vontade, e não é assim. O aluno do terceiro ano não tem vontade? Provavelmente não, mas você precisa avaliar todo o processo: “Por que ele chega no terceiro ano do ensino médio desmotivado”? Não é culpa do aluno. É culpa de um processo. O aluno, ele sente... ele gosta da escola. Eu até estou fazendo uma apresentação, para semana que vem, e eu coloquei essa frase: “Aluno adora a escola, ele detesta as aulas”. Essa frase é muito comum entre eles. Você vem aqui às sete horas da manhã, eles estão todos lindos, de uniforme, limpinho. Entram para a escola felizes, bate o sinal e você vê a carinha deles, de desânimo... porque a aula ainda é muito tradicional, é muito chata. A gente tem na escola pública lousa e giz. Uma ou outra escola tem o Datashow. A gente tem aqui quatro Datashows, doze salas, dá briga, pois às vezes o professor quer passar o trecho de um... não é uma coisa fácil de você fazer. Como você pede para o professor diversificar em uma escola que você tem lousa e giz? Você não tem xerox, às vezes você não tem papel. Então é difícil. Mas o professor do ensino médio tem mais essa visão do aluno de excelência. Ele tem essa preocupação: “Ah! O aluno é bom, eu vou ensinar o máximo, que aí ele vai conseguir os objetivos”. O pessoal do fundamental... apesar que eu tenho um professor nos dois ciclos. O pessoal do fundamental é mais aberto a mudanças. Eles sabem da energia da criança, que a criança não aguenta ficar tanto tempo, então eles conversam mais. Você percebe que as conversas voluntárias são mais intensas, então o professor sai da sala, encontra o colega e fala: “Olha, estava lá na sala, como você está fazendo”? Do médio não tem muito isso. Ainda são as caixinhas das disciplinas. Uma disciplina não gosta muito da outra, isso você percebe.

Pesquisadora: Uma menor articulação entre os professores.

Ingrid: Entre os especialistas, vamos dizer assim. Porque, na verdade, todos têm a mesma formação. Tem professor que gosta do fundamental, tem professor que prefere o médio. Mas a formação é universitária de todos eles. Agora, o que acontece com o professor de Médio, que ele é um pouco menos aberto às discussões, às... por exemplo, a contextualização: essa prova, eu pedi para eles construírem uma questão interdisciplinar. Então, eu vou falar sobre o conteúdo, mas eu quero que ele, na questão, fale sobre arte. Está cheio, na internet, de questões que você pode usar. A primeira reação foi: “Não, como assim, vai misturar? Eu vou ter que colocar coisa de arte na minha prova?” [risos] Rola uma indignação. Aí depois, na discussão, eles vão entendendo.

Pesquisadora: Então você acha que existe uma concepção diferente de educação, se compararmos essas duas etapas?

Ingrid: Eu acho que é a questão do início e final. O Médio está no final. O professor considera assim: “Ah! Ele não aprendeu até agora? Eu vou ter que ensinar”? E quando ele está no fundamental, ele entende que o aluno está chegando. Acho que é essa a diferença. “Olha, ele está chegando, vai ficar aqui por vários anos, se eu não ensinar agora, ele não vai aprender”. Então, eu acho que é isso que o professor do fundamental ter um pouco mais de calma e de paciência com os alunos. O do Médio, eu acho que assim... Eu, por mim, eu sou professora de Química do ensino médio. Eu tinha uma pressa, um medo deles não aprenderem o que eles precisavam... que tudo me incomodava. Se o diretor fosse dar um recado e ficasse quinze minutos, eu pensava: “Quinze minutos perdidos da minha aula”! Então, eu acho que é isso. Pode pausar um pouquinho?

Pesquisadora: Posso, claro.

[Interrupção para que Ingrid pudesse atender a uma professora]

Ingrid: Desculpe.

Pesquisadora: Não tem problema. Caso necessite parar, é só falar [pausa]. Então a escola, atendendo essas duas etapas, ensino médio e ensino fundamental, tem diferenças de como o professor realiza a sua atividade.

Ingrid: Isso. E fora que o currículo do Médio é muito fragmentado. Então, por exemplo, imagina: você tem duas aulas disso, duas aulas daquilo. Quer dizer que o professor que tem duas aulas, ele realmente precisa correr, ele não pode perder tempo, porque ele só tem duas aulas.

Pesquisadora: E você acha que essa fragmentação do currículo auxilia na concepção que o professor tem do aluno?

Ingrid: Sim. Eu acho. Só que eu acho também que não vai ser uma lei que vai mudar isso. Eu acho que é na formação. Porque na verdade eu acho que as políticas públicas nacionais não têm a preocupação a médio e longo prazo, como as outras instituições, mas assim, como você vai pegar o professor com vinte anos de experiência e lidar com a disciplina dele e fazer com que ele consiga falar da disciplina no colégio?

[Interrupção. Telefone toca e Ingrid atende]

Ingrid: Onde paramos mesmo?

Pesquisadora: Conversávamos sobre as políticas públicas. Que mesmo que elas viabilizem algo integrado, a formação do professor não.

Ingrid: Acho que vai levar um tempo para que o professor... Por exemplo, eu sou professora de Química, se você falar: “Você consegue dar uma aula de Química, Física e Biologia”? Eu não consigo, porque a minha formação... ela não foi... Eu tive aulas de Física, eu tive aulas de Biologia, mas muito pouco. Então, na minha formação, eu não me preparei para isso. E essa mudança, da forma como está sendo feita, vai levar uns anos aí de sofrimento para todos: para professor, aluno... Porque eu vou conseguir ensinar como faz o professor de Ciências. O professor de Ciências... não existe faculdade de Ciências. É Química, Física ou Biologia e as pessoas podem dar aula de Ciências. Se eu, professora de Química, vou dar aula de Ciências, o que eu vou ensinar mais? O que eu sei. E o que eu sei? Química. Então, ele vai saber muito de Química e não vai saber de Física e Biologia. Se vai o professor de Biologia, ele sai do Fundamental sem saber Física e Química. Isso que acontece no Fundamental, acho que vai acontecer no currículo do ensino médio. O professor vai acabar levando o conhecimento para a área que conhece. Isso é natural. E vai levar um tempo. Não é pouco tempo para que essa adaptação realmente ocorra. Agora uma pergunta: isso vai melhorar a qualidade? A gente também não sabe. Porque ele vai escolher o percurso. Baseado em que o garoto de 14, 15 anos vai escolher um percurso? O mais fácil? Provavelmente.

Pesquisadora: Os itinerários formativos né?

Ingrid: A gente teve essa discussão aqui não faz muito tempo.

Pesquisadora: O Brasil não forma cientistas suficientes, e isso acho que vai inibir a formação, da área de matemática, das áreas mais difíceis.

Pesquisadora: A gente vê então o ensino médio, por exemplo, fragmentado por disciplinas e agora, por meio desses itinerários. Você acha que a escola, de alguma forma, consegue oferecer uma educação que não fragmenta?

Ingrid: Atualmente, nesse sistema, não. Eu acho que a gente teria que começar do zero. Começar a escola baseada em habilidades? Baseada no que eles gostam? Nós vamos fazer uma experiência agora, a partir de segunda-feira, de níveis. Assim, eles vão passar como se fosse um jogo. São dez níveis. A gente vai fazer isso em matemática, porque eles estão com bastante dificuldade. Então, nível 1, ele tem um exercício para resolver. Se ele conseguir resolver de forma autônoma, então ele sabe e vai para o nível 2, depois ele vai para o 3. Então, em uma mesma aula ele pode ir até o 10 e depois ele vai trabalhar com desafios. É uma forma diferente de agrupar alunos, é uma forma diferente de agrupar professores, porque não é o professor de matemática que vai ficar lá. É o professor que tiver aquela aula. Então, vai ter um momento que vai ter o professor de Inglês e eles vão estar fazendo o exercício de matemática. Mas há uma resistência. Eu tenho certeza que... Eu tenho certeza não, mas eu vou experimentar tudo isso, verificar tudo isso. Que o professor de Inglês não vai se envolver com a atividade, por insegurança. Então, essa primeira, nós não vamos resolver juntos. Eles vão aplicar e vamos ver o que acontece. Na próxima, a gente já pensou no professor aprender ou fazer, se ele não souber, e ficar na sala, para ver se ele tem autonomia suficiente para discutir com o aluno aquele assunto que não é da especialidade dele. Mas é tudo muito experimental, é tudo muito difícil. Se você organizar uma aula na segunda-feira, se o professor faltar, acabou todo o processo. Então, todas as tentativas são muito frágeis. Mas eu acho que só essa busca por novos métodos, já é bacana. Então hoje o professor da nossa escola está pronto e todo o grupo está preparado e pronto para testar novidades, experimentar coisas novas. Esse é um passo importante.

Pesquisadora: Pensando sobre o que conversamos, você acha possível uma Educação Integral na escola?

Ingrid: Eu acho que a escola, do jeito que ela é hoje, ela não consegue se encarregar de uma Educação Integral, porque é muito amplo. Você teria que estar falando de saúde, você teria que estar falando da questão psicológica, da nutrição. Tem uma série de outras áreas que estão incluídas no integral. O que é uma Educação Integral?

Pesquisadora: O que é?

[risos]

Ingrid: Então, é uma educação que ele vai saber tudo que ele precisa saber para a idade dele? Isso não existe. É uma educação que uma rede de proteção vai estar cuidando dele? Que é o que eu acho correto. O aprender... cada um tem o seu tempo. Não adianta você colocar trinta e dois professores de matemática - aqui a escola está com problema em matemática - eu contratar um monte de professor de matemática, por exemplo, para cá. Não vai resolver. Mais do mesmo. Então, você tem que pensar em coisas diferentes. Quando você fala em integral, você fala de uma criança bem alimentada, uma criança bem cuidada, é uma criança que tem um acompanhamento fora do horário de escola, que ela tenha onde ficar, que ela tenha família, que a família ajude a fazer as coisas que ela tem que fazer da escola. E a escola, sozinha, não dá conta. Ela tem que ter a justiça do lado dela, se acontecer alguma coisa. Então, assim, quando... Eu não sei se você já ouviu falar, mas quando se discute rede de proteção, a escola faz parte, ela não é a única, como muitas pessoas acham: "A escola que vai formar o cidadão pleno"! A escola não tem essa plenitude cidadã. A escola tem regras que são impostas por um sistema político. Ela não é solitária nesta construção. Ela tem todo um processo político, exigências, tem a questão financeira: o dinheiro investido na escola é todo direcionado. Então: "Ah! Eu queria... eu acho que seria bacana as crianças aprenderem a

plantar uma horta”. Eu não posso, se eu não tiver, dois anos antes, feito um projeto, esperar o dinheiro chegar, enfim. Então, não tem autonomia. Já houve escolas com autonomia que não conseguiram. Então, assim, o discurso é: “Ah! Autonomia demais também não dá certo, pois houve desvio de verba”! Ou uma série de questões. Mas como que a escola sozinha conseguiria uma formação integral? Eu acho muito difícil. O que se espera... O que é escola? O lugar de aprender os conhecimentos historicamente criados pela humanidade. Então, português, matemática... “Ah! Mas também é lugar para aprender higiene”? Pode ser, mas é a escola? É o professor de quê que vai ensinar? Como ele vai ensinar? “É um lugar para orientação sexual”? É. Quem vai ensinar? Qualquer professor vai lá, vai falar da forma que ele acha que tem que falar? Para tudo isso precisa de muita formação. E às vezes o professor vai falar com a maior das boas intenções e a informação é errada, porque ele não conhece aquele assunto plenamente. “É lugar para discutir política”? É. É lugar para a gente discutir o que a gente quiser, desde que quem está se propondo a fazer a discussão tenha conhecimento sobre o assunto. Do jeito que está hoje, o que acontece? Educação sexual está no currículo. Educação financeira está no currículo. O que mais a gente pode... Tem aí várias questões do dia-a-dia que estão no currículo, discutidas pelo professor da disciplina. Então, é só mais um conteúdo. Faz o desenvolvimento pleno? Depende. Muito jovem sai do ensino médio sem nenhuma expectativa. A gente percebe que a adolescência está se alongando. Eles saem sem saber o que eles querem. E a sociedade, escola, família, colaboram com isso. Por quê? Bom, onde isso acontece? Eu acho difícil a escola conseguir sem uma estrutura externa apoiando. Por exemplo, um psicólogo. Eu dependo de um voluntário? Não é isso. A escola precisa. Professor precisa. Como grupo, o grupo precisa. Aí, a gente vai quebrando o galho, sabe assim? Eu, às vezes, me sinto: “Ah! Vamos quebrar o galho! O professor está desanimado? Vamos fazer uma dinâmica”! Às vezes não funciona. Eu gostaria de conhecer uma escola com todos esses profissionais com esta preocupação. Saber se a criança está bem alimentada, saber se está bem cuidada, oferecer toda a... livros, estímulos... eu acho que daria certo. Seria bacana.

Pesquisadora: Você, pela sua fala, veja se compreendi bem, equivale Educação Integral com uma educação que possibilita o desenvolvimento pleno do aluno?

Ingrid: Isso. Que não é só responsabilidade da escola.

Pesquisadora: É determinada por várias instâncias: não só o professor e sua formação, mas também a política, o entorno da escola, a comunidade...

Ingrid: A comunidade, por exemplo, ainda não se sente à vontade para discutir políticas educacionais, porque essa geração já tem mais escolaridade que os pais, então os pais têm dificuldades de falar sobre isso, porque eles não sabem. Então, com essa chegada dos 98%, que se fala muito, dos alunos à escola, a gente vai ter aí, à frente, uma discussão maior, uma exigência maior da escola. Eu acho que o momento é de colocar todos na escola e depois de melhorar isso com o que a gente realmente precisa. O que eu sinto falta no país é um plano de controle de natalidade concreto, sem religião envolvida, sem as questões... Enquanto as pessoas não tiverem aqueles filhos que ela quer ter, a gente vai ter problemas sociais. Hoje mesmo veio uma mãe que tem sete. Ela vai fazer a laqueadura agora. Isso se ela não ficar grávida do oitavo até o dia da cirurgia. Então, que planejamento a pessoa teve e que cuidado ela tem com esses sete filhos? Como essas crianças sobrevivem na comunidade, dentro de um lugar fechado, pequeno? Isso a gente não consegue organizar. Ela chega na escola e: “Você tem que aprender português e matemática”. Eu fico imaginando o que passa pela cabecinha, em condições tão difíceis de vida.

Pesquisadora: A escola tendo que dar conta dessas necessidades familiares.

Ingrid: É que ela nem sabe. Ela não consegue administrar [a escola]. Um ou outro caso que a gente fica sabendo. Tem criança que passa fome? Tem. A gente vê na hora da merenda. Se a gente chamar o pai e a mãe aqui e perguntar, eles vão falar que não. Mas você percebe a necessidade de comida. No dia que é uma comida que eles gostam, eles comem e tal. Mas quando é o dia de uma comida que não está muito boa, e a criança faz aquele prato gigante. Quer dizer, eu adoraria conhecer a história de vida dos 900 alunos que eu atendo, mas é humanamente impossível, então você conhece um ou outro caso que precisaria de assistência... Você vai, você oferece, nem sempre eles querem, e você se limita a isso. “Seria legal visitar a criança na casa dela”? Será? Isso não é uma invasão de privacidade? Eu não sei se eu ia gostar que o professor viesse na minha casa. Tudo isso a gente discute muito: o que mais a escola pode fazer? Ele não está aprendendo, ele está com fome, ele está desagasalhado... às vezes acontece. O pai morreu, a mãe está presa. Como você vai ensinar português e matemática e as outras disciplinas para uma criança que está passando por tudo isso ao mesmo tempo? Às vezes a gente se sente impotente. Eu acho que é isso que deixa o professor doente. Essa impotência diante de tantos conflitos internos e externos. A gente está com um número grande de professores doentes.

Pesquisadora: Aqui na escola?

Ingrid: Aqui na escola e na rede também. A cada ano que passa eu acho que aumenta o número de professores doentes.

Pesquisadora: Pelo fato de se sentirem impotentes?

Ingrid: Eu acho. Porque o professor... Ah! Tem professor que dá aula e não gosta? Eu acho difícil, porque você acaba se apaixonando. É inevitável. Em algum momento... Eu prefiro dar aula no ensino médio. Se eu precisar dar aula para o ensino fundamental eu também vou, mas minha paixão é o ensino médio. Mas os professores têm isso: “Eu gosto dessa turma, mas eu vou trabalhar com aquela turma”. Eu não gosto desse discurso de que tudo que acontece de errado é o professor. Não é. O professor está dentro de um sistema, sendo esmagado financeiramente, muitos professores bacanas estão deixando de ser professores... e o professor que não tem essa preocupação, não consegue ficar, porque imagina discutir todo o dia porque Joãozinho não está aprendendo. E você participar dessa discussão sem gostar. Tem uma hora que ele sai, muda de escola, acaba não resistindo. Eu acho que dos professores que eu tenho aqui, 98% amam o que fazem e tentam o melhor. Nem sempre... Não é que a aula dele é excelente, mas ele está ali preocupado e isso já é meio caminho andado.

Pesquisadora: Na sua concepção, como seria o professor capaz de proporcionar essa Educação Integral? Seria possível?

Ingrid: Os professores mais jovens... assim, os professores mais jovens conseguem uma relação pessoal mais próxima. O professor mais jovem, o professor que tem a linguagem deles [alunos], que entenda de tecnologia. Então hoje eles [os alunos] têm todas essas cobranças. Então, eles querem pessoas da geração deles, próximo da geração deles. Eu tenho um professor aqui que é amado. Ele chega e o pessoal bate palma. Ele vai e o pessoal fica: “Ah! Já vai”? Sabe aquela coisa que você não vê muito. Aí assistindo as aulas, conversando com os alunos, por que dessa paixão por esse professor? Então, foi isso que nós descobrimos: que ele é jovem, que ele tem uma linguagem muito próxima, ele leva os alunos para outras experiências fora do horário de trabalho, então ele vai no MASP, ele vai em vários eventos e leva os alunos, está sempre no face [facebook], nas redes sociais, brincando, e é um bom professor de filosofia. Então, eles estão apaixonados por esse professor. E agora, e os outros? Porque esse é uma paixão diferenciada. Têm muitos professores que eles [alunos] gostam muito e não entendem a aula. Essa é uma discussão. E poucos professores que eles têm, assim... Nós fazemos Conselho Participativo, então, durante o Conselho, eles falam sobre as

aulas. Também em um longo processo de amadurecimento da equipe. O professor está acostumado a avaliar, não está acostumado a ser avaliado. E a gente ouve muito os alunos, assim: “A professora de Inglês tem pouco controle sobre a turma... ela precisaria...”. Então, sempre pontuando de forma a não deixar o professor constrangido. Quando eu odeio o professor, o que eu faço? Quando eu sou jovem? Eu falo absurdos. Eles não. Eles não fazem. Se você perguntar como é a aula do fulano, eles vão responder assim: “Ah! Não, sabe... Ele poderia acrescentar mais textos...”. Então, eles estão sempre fazendo uma crítica construtiva. Eu acho que detestar não tem, hoje, esse ano. Já teve. Assim, que vai começar e eles: “Ai, pelo amor de Deus, eu não quero! Eu vou embora! Eu estou doente”! Começa a criar situações para ir embora.

Pesquisadora: Um professor que se aproximaria mais daquele capaz de desenvolver integralmente o aluno seria aquele que tem uma comunicação mais próxima?

Ingrid: Mas mesmo assim, eu não acho que seria capaz de desenvolver plenamente... Essa palavra é muito complexa. Mas aquele professor conseguiria uma aproximação verdadeira. O jovem, quando ele quer, ele se aproxima, mas em uma relação superficial. Até aí tudo bem, tudo ótimo. Você não consegue manter uma conversa íntima... Ele contar alguma coisa para você que ele não queira. Esse professor mais jovem consegue. Por exemplo, nós tivemos um aluno que estava muito triste e tal. O professor conseguiu um tempinho e ele contou tudo o que estava acontecendo: ele tinha brigado com a namorada, que a namorada estava saindo com o melhor amigo dele... Então, é difícil você conseguir. Qual é essa qualidade? O fato dele ser jovem? O fato dele gostar da turma? São várias questões.

Pesquisadora: E sobre o Projeto Político Pedagógico da escola: ele contempla esse desenvolvimento pleno?

Ingrid: Eu ainda acho que são documentos muito engessados. O que é o Projeto Político Pedagógico? É uma cópia da LDB. É uma cópia do Estatuto da Criança... você pega vários documentos e cria um documento da escola que não pode fugir de nada daquilo que está previsto na lei e que acaba deixando pouco espaço de criatividade. Por exemplo: “eu não quero turma serial. Eu quero trabalhar por habilidades. Pode”? Depende. Dá um... é tudo muito complicado, sabe? De implantar. “Ah! Eu gostaria de trabalhar com grupos de professores”. Como você coloca setenta alunos dentro de uma sala? Inviável. Então, você vai buscando mudanças, e você vai ficando meio que naquilo que já está previsto. A gente fez uma tentativa aqui, no bimestre passado, de trabalhar com o professor em grupo, o que resolveria essa questão da interdisciplinaridade: dois professores diferentes falando sobre um só assunto. Inviável, porque você teria que ter um espaço adequado, coisa que nós não temos. Mas as iniciativas que eu acho que são positivas: “Ah! Vamos fazer assim? Ah! Vamos brincar”? Então, é isso que eu acho que a escola avançou: buscar novas formas de envolver o aluno. Isso que eu acho bacana.

Pesquisadora: Durante esse tempo na coordenação, você acha que teve essa evolução, desde 2008?

Ingrid: É que aqui estou há dois anos e meio. Cada escola é uma realidade, é uma... É aquilo que te falei: a cada ano muda os professores. Você imagina quando você muda de escola! Cada escola tem a sua cultura. Que é outra coisa difícil de definir. O que determina a cultura de uma escola? Por exemplo, aqui eles usam uniforme. Aqui eles chegam no horário. Aqui eles... Onde você vê isso hoje em dia, em escolas públicas? Porque isso é da cultura deles. Uniforme, a gente fez uma pesquisa e eles querem uniforme. Então, cada escola é um mundinho próprio. Você leva um tempo para entender. Aqui nós temos 400... 800 e poucos alunos e 50 pais não vieram em reunião esse ano. Isso é um número que não existe em outras escolas. Então, os pais participam. Quando a gente liga, os pais são super receptivos, o que é

uma coisa bacana. Porque tem família que você liga e desliga o telefone na sua cara. Aqui não. Aqui você liga, você marca, eles vêm. Você tem esse... Eles estão juntos, mesmo não sendo todos aqui da redondeza. Tem pai que mora no Jabaquara, tem pai que mora no zoológico. Sabe? Tem gente de bem longe. Mas você vê que as pessoas são muito receptivas. Como se constrói isso em uma escola? Já é da cultura. Tem escolas que a cultura é não ir na reunião. Então, você pode marcar a reunião mais linda do mundo, convidar o Brad Pitt, que não vai ter ninguém. Então, cada escola tem as suas... aqui tem uma cultura muito bacana.

Pesquisadora: E na sua vivência, você acha que nas escolas por onde passou, você experienciou a Educação Integral, o desenvolvimento pleno?

Ingrid: Eu acho difícil você medir. Que unidade de medida você utilizaria para isso? O que a gente percebe é que tem pessoas de sucesso, que saíram da escola e conseguiram conquistar a faculdade que queria, o emprego que queria. Eu tenho uma aluna que não é aqui dessa escola, é de uma outra escola, ganhou medalha de ouro da Olimpíada Brasileira de Matemática. Ela está indo para Suíça fazer um curso. Ela está estudando na USP. Então assim, esse.. isso é o nosso orgulho: “Nossa, está dando certo”! Mas e os outros? A gente não consegue saber. Geralmente a gente perde o contato quando ele termina.

Pesquisadora: E na sua própria experiência? Como aluna?

Ingrid: De excelência? De qualidade de aprendizagem?

Pesquisadora: Mas sua, de você ter vivido.

Ingrid: Se eu vi isso acontecer?

Pesquisadora: Se você viveu isso, recebeu essa educação.

Ingrid: Porque assim, uma coisa é você ter uma criança com excelência, com todos os pré-requisitos, trabalhando, se esforçando, tendo sucesso. Ele está sendo desenvolvido plenamente? Está. Outra coisa é você pegar uma criança sem nenhuma condição favorável e levar ao sucesso. Eu já tive as duas experiências. De vez em quando eu me surpreendo, de encontrar ex-aluno e: “Olha, tô fazendo isso, aquilo”! Mas eu acho que o professor não tem essa preocupação a longo prazo. Ele espera... o trabalho dele termina ali e ele espera que o aluno faça sucesso. E acaba aí.

Pesquisadora: Agora pensando em você mesma, e não no que viu nos outros. Você vivenciou essa educação, na sua formação?

Ingrid: Nossa! Eu acho que não. Eu sou de uma geração que a escola era muito ditadora. Mais do que é hoje [risos]. Na escola que eu estudava não podia nem respirar mais fundo que o professor ficava bravo. Eu, assim... não, eu acho que não. Eu só fui entender todas essas questões depois do curso de Pedagogia. Antes disso era tudo muito instintivo: “Ah! Vamos fazer isso, acho que vai dar certo”. Como eu fui estudar um pouquinho de Psicologia, de Pedagogia, eu comecei a buscar realmente essa construção. Mas eu acho que não. A minha formação foi toda muito tradicional. “Você não tem comida? Problema seu! Você não fez a tarefa? Problema seu! Você vai ficar com zero”! Era tudo bem assim. Inclusive na universidade. Na universidade nós entramos em 150 – eu não me esqueço disso – e saímos em dois, no ano certo. Que eles iam ficando de DP, iam ficando pelo caminho... Então, olha que faculdade exclusiva, que exclui todo mundo. Então, eu acho que não. Eu acho que os professores eram muito mais diretos no seu conteúdo. Aí não tinha muito essa possibilidade, não tinha essa preocupação.

Pesquisadora: E você quer acrescentar mais alguma coisa, que acha que não falou ou eu não perguntei?

Ingrid: Eu queria sim... Que a gente está cheio de esperança, que o professor morre cheio de esperança, de que as coisas melhorem, os resultados sejam melhores. O país está em uma situação muito ruim em termos de educação, no geral. Os nossos alunos de terceiro ano do ensino médio não sabem o que eles precisariam saber quatro anos antes. Então assim, é muito triste. E precisa de investimentos corretos, o uso do dinheiro de forma adequada.... um pouco mais de democracia, um pouco mais de debate. Porque implantar, sem debate, corre o risco de dar certo ou não. Você está sempre correndo esse risco, de poder dar certo ou não dar. Mas se você puxar todo mundo para uma conversa: “O que vocês acham”? Quem está com o pé cheio de giz é a pessoa que vai poder contar as dificuldades, as facilidades, o que é mais importante para melhorar a escola, o que falta para o aluno aprender o que ele precisa. Eu acho que falta um pouquinho de diálogo com a rede e com a comunidade em termos... não só os pais, mas todo o sistema que acompanha uma comunidade... médico, dentista.... a gente precisaria se imbuir e cobrar essa qualidade. Só isso.

Pesquisadora: Agradeço bastante.

Ingrid: Foi um prazer viu!

Pesquisadora: O prazer foi meu.

## Apêndice E – Transcrição da entrevista com Jurema

Início da conversa se deu com a pesquisadora se apresentando e apresentando o objetivo da pesquisa, bem como a forma que se escolheu a escola para participar da pesquisa. Após a entrevista, os questionários de identificação pessoal e de caracterização da instituição foram preenchidos.

Pesquisadora: Você é professora aqui há quanto tempo?

Jurema: Faz uns quatro anos já.

Pesquisadora: Quatro anos. E é sua primeira experiência como educadora ou já foi professora em outros lugares?

Jurema: Não. É a primeira.

Pesquisadora: Primeira. E o que fez você querer ser professora?

Jurema: Ah! O meu intuito foi sempre de ajudar, a entender também as dificuldades que existe dentro e fora também da educação, porque uma criança não entende o que tem lá fora [da aldeia] e muitas vezes o pessoal lá fora também vê a educação aqui dentro como algo diferente. Eu fui mesmo me interessar para ajudar os mais jovens, para que eles, nesse planeta que nós vivemos, para... porque tem dificuldades também lá fora como aqui dentro também. A tentar entender e com essas dificuldades, buscar algo que eles queiram para si mesmo também. Se quer seguir uma carreira ou se quer ficar dentro da aldeia ajudando seu pai ou sua mãe... A entender as dificuldades que existe lá fora também. Tem crianças também que não se interessam muito assim pela vida lá fora né, o que tem lá fora. Tem outros jovens que querem aprender, querem ver o que está acontecendo lá fora. E é... para mim foi isso assim, tentar ajudar as crianças a verem o caminho que elas querem tomar na vida. As dificuldades que tem aqui dentro e lá fora também. E para mim mesmo foi mais para ajudar.

Pesquisadora: Você classificou as crianças que estão aqui em: como aquelas que querem ficar e ajudar ou como aquelas que querem sair também. Você seria qual delas?

Jurema: Eu queria ajudar.... [Risos] dois termos também. Eu queria ajudar e aí é.... [Risos]. Por favor pergunta de novo que eu esqueci.

Pesquisadora: É que quando você falou das crianças daqui, você falou que gostaria de ajudar, porque algumas querem ficar com os pais e ajudar aqui na aldeia e outras querem sair para conhecer como é que é lá fora. Você seria qual dessas crianças? Quando você estudou, você queria ficar aqui na aldeia?

Jurema: Não!

Pesquisadora: Queria sair, e saiu?

Jurema: Viver nos dois mundos. É dois conhecimentos também, tanto é que eu passo os dois conhecimentos. Eu falo em guarani com eles o dia inteiro ou de vez em quando eu falo em português. Eles perguntam: “o que é? que é? o que é isso?” Aí, uma coisa dá para explicar em guarani para eles e umas coisas tem que explicar em português. O que eu vejo mais é isso que eu quero... vejo que as crianças daqui tem duas visões do mundo também. Um querem ficar e um querem sair. Eu estou estudando. Aí eu estou estudando agora, mas eu não quero sair, mas eu quero conhecer também, aí por isso que eu estou é dando aula para eles, mas ao mesmo tempo eu estou tentando terminar a faculdade. Eu estou na faculdade também.

Pesquisadora: Onde você faz a faculdade?

Jurema: Na Estácio.

Pesquisadora: Mas é... perto daqui?

Jurema: É Interlagos, o mais perto que tem é Interlagos.

Pesquisadora: E como você se desloca até lá?

Jurema: Tem algumas vezes que eu vou de carro. Quando meu marido tem trabalho. A gente tem um carrinho mais ou menos. Aí, quando ele tem tempo, ele me leva, quando não tem, eu vou de ônibus também.

Pesquisadora: E você falou que está tentando terminar, você está finalizando o curso?

Jurema: Eu faço a distância, é *flex* que eu falo né?

Pesquisadora: É semi-presencial.

Jurema: Na verdade eu comecei esse ano.

Pesquisadora: Ah é?

Jurema: Estou no início ainda.

Pesquisadora: E é pedagogia?

Jurema: É pedagogia.

Pesquisadora: E escolheu pedagogia pela experiência que tem aqui como professora?

Jurema: Sim! É mais por isso também, que eu me identifiquei muito e é uma coisa que eu gosto, mesmo tendo essas dificuldades todas aí que eu tenho. É para melhorar, para mim mesma, para as crianças que querem estudar, terminar. É para fazer atividades com elas diferenciadas. É... tentar trazer ideias lá de fora ou fazer com que eles tenham a própria ideia, como que é estudar aqui dentro ou como ter ideia de como vai ser lá fora. Porque aqui as crianças ainda não saem para fora para estudar, nas escolas estaduais de fora. Estuda aqui e termina lá na aldeia [próxima].

Pesquisadora: E aqui, nesta unidade, as crianças são é... de que idade?

Jurema: De sete a doze, treze anos talvez.

Pesquisadora: Que seria o ensino fundamental que eles cursam aqui?

Jurema: É. Aí terminam lá na outra aldeia, que aqui vai até o sexto ano. Lá vai até o terceiro colegial.

Pesquisadora: E como que você descreveria para mim sua rotina aqui na escola.

Jurema: Tranquila.

Pesquisadora: E como que é: todos os dias da semana você dá aula?

Jurema: Sim!

Pesquisadora: Dá aula específica de alguma disciplina ou geral?

Jurema: Não, minha área são todas as áreas do conhecimento. Matemática, português, história.

Pesquisadora: E para um ano específico, uma série, uma determinada idade ou para todos, dos sete aos doze anos que você citou?

Jurema: Eu estou no primeiro ano, tem outras professoras também... que está no segundo, no terceiro.

Pesquisadora: E você teve experiência em outros anos?

Jurema: Não, é que eu gosto mais do primeiro e do segundo, mas vai sempre mudando. Quando eu vou fazer as inscrições de novo, eu tento sempre pegar as mesmas salas.

Criança: Mãe, Mãe.

Jurema: Oi.

[Mãe e filho se comunicam em guarani]

Pesquisadora: É seu filho?

Jurema: É.

Pesquisadora: Já deu aula para ele?

Jurema: Já [Risos]

Pesquisadora: Você falou que quando faz a inscrição, você tenta pegar o primeiro ou o segundo ano.

Jurema: É que eu gosto mais e me divirto mais com as crianças também. E é nessa idade a gente consegue fazer, tipo que tenha uma ideia sobre os valores também, sobre o respeito, uma coisa simples, dizer obrigado, alguma coisa que já vai mudando a criança. As brincadeiras, a gente vai saber se é... tipo daqueles quietinhos, ou daquela criança que é hiperativa também. Por isso que eu fiquei mais no primeiro e segundo ano, que eu gosto mais e as crianças são mais... é... tranquilas, vamos dizer assim. Não é aquela coisa assim é....

Pesquisadora: Mais receptivas?

Jurema: Mais receptivas, mais criativas também... eles próprios. A gente vê tudo isso também. Eu vejo. Agora do terc... dá outra sala eu já não sei, eu nunca fui também. Talvez, vamos ver né. Talvez quando eu terminar alguma coisa de estudo também, tipo eu participe do terceiro ou quarto ano.

Pesquisadora: E você estudou aqui também na aldeia?

Jurema: Eu estudei na [aldeia próxima]. Eu terminei o colegial lá.

Pesquisadora: E o fundamental foi lá também?

Jurema: Lá também, porque aqui não tinha a escola.

Pesquisadora: Foi em dois mil e quatro que... Não sei se eu vi na placa lá na frente algo do tipo.

[Pergunta em guarani para a cozinheira da escola, que estava próxima].

Jurema: 2004. É. Acho que sim.

Pesquisadora: E aí, você tendo aula também na faculdade, mesmo sendo semipresencial, você vê diferença no tipo de educação dada lá na cidade e aqui na aldeia?

Jurema: É. Sim, por causa de algumas matérias que a gente não tem, nem no fundamental nem no colegial. É tudo coisa nova, essa é a diferença, novidade para mim.

Pesquisadora: Mais pela especificidade do curso do que pela diferença de ser aldeia e cidade?

Jurema: Pela diferença.

Pesquisadora: Também?

Jurema: Também.

Pesquisadora: E o que você vê de diferente?

PROFESSORA: Eu vejo que lá, que eu vi que... eu não sou dessas que vai lá e faz amigos com todo mundo. Eu não sou desse tipo. Eu fico mais no meu canto. Eu vejo que principalmente das meninas, das mulheres que vão lá... Na sala de aula que eu entrei é muito... das mulheres... é muito, para mim, é barulhenta [Risos]. Muita conversa. Ti, ti, ti. Ti, ti ti. E a maioria das pessoas não se olham. Não se olham mesmo assim. Quem saiu quem ficou. Não importa. É um... Cada um com seu mundinho. Cada um com sua amizade, cada um com as suas dificuldades. É cada um com sua história lá dentro. São poucas pessoas que eu vejo conversando entre si, entendeu? Para mim é isso, diferente é isso. Como que eles são lá dentro para mim e lá fora também. Lá fora é tudo virtual mais ou menos. Conversar com as pessoas pelo celular, face, computador ou coisa assim. É... as pessoas praticamente sem querer ou querendo se ignoram. É isso que eu vi.

Pesquisadora: E aqui na aldeia você acha diferente?

Jurema: É. Porque aqui mesmo tendo... Chega gente nova também das outras aldeias também. A gente observa só, se a pessoa é de conversa, todo mundo conversa com ela. Quando a pessoa mostra que é daquela quietinha, que não é de muito assunto, a gente é... nem incomoda muito [risos]. Quando a gente vê que a pessoa é receptível também, mesmo sendo tímida, a gente conversa, pergunta de onde veio. Aí vai conhecendo. É assim que é na aldeia, todo mundo conhece todo mundo.

Pesquisadora: Se olha diferente?

Jurema: Se olha diferente. Se tem algum problema também.... Às vezes não é nosso parente, mas conta a história para gente, como é que é difícil, o que é que aconteceu. A gente fica tipo... [risos] passando informação um para o outro. É assim na aldeia que eu vejo né. Eu mesmo não converso muito. Não sou dessas de ficar na casa de um e de outro. A maioria que está aqui é meu parente, mas a única pessoa que eu vou na casa para visitar, para bater um papo é a minha cunhada ou com meu pai, só. O resto eu fico em casa, fazendo a minhas coisas lá. Mas tipo, é... aqui é, é um modo de viver diferente. Tranquilidade também. Não tem muito de, tem que chegar em tal horário, tem que ir não sei aonde, tem que comprar isso, aquilo. Claro que tem isso, mas não tem que ser isso. Tem que ser agora. Tem que ser.

Pesquisadora: Sem ser obrigado a fazer?

Jurema: Não! Tem vezes que a pessoa vai lá pescar, nadar... Tem pessoas que... meu pai mesmo gosta de jogar umas tarrafas de vez em quando. Não é obrigado a fazer isso, não tem horário para fazer isso. Vejo que é essa diferença assim, que na cidade é tudo diferente.

Pesquisadora: E na escola aqui, no trabalho que você desenvolve, você é cobrada por alguém, de alguma coisa?

Jurema: Até agora não. Mas se eu for cobrada algum dia desses, é mais motivo de eu tentar buscar melhorar eu acho. Não levar isso para um lado ruim. Tem que levar para uma crítica, tem que levar... tem que saber levar essa crítica para melhorar, assim, seu ponto de vista e assim seu próprio trabalho. Eu acho que para mim é isso, que algum, de repente... Tem um esquentadinho, que não aceita muito bem isso. Fica bicudo. Eu não, se surgir alguma reclamação, alguma crítica, é de boa né?! [Risos] “Vamos tentar melhorar isso, que está errado”. É isso que eu vejo.

Pesquisadora: E vocês tem reunião com os outros professores, ou com um coordenador?

Jurema: Aqui a gente não tem coordenador ainda, porque demora muito, mas...

Pesquisadora: O Raoni não é?

Jurema: Ele é coordenador [da escola de educação infantil], que é uma outra diferença. Mas a gente não tem. A gente só tem a vice-diretora aqui, aí a gente marca de semana assim o HTPC, aí a gente conversa a dificuldade um do outro. Agora a gente tem pouco professor aqui, mas a gente dá um jeitinho né?!

Pesquisadora: E como é. Essa escola é vinculada ao município?

Jurema: Essa aqui? Estado.

Pesquisadora: E você teve que prestar algum concurso para ser professora daqui?

Jurema: Não. Aqui a gente faz tipo um contrato por um ano. E como a gente já está inscrito, a gente fez inscrição, aí eles aceitam nas aldeias e nas escolas estaduais aqui da redondeza mais professores Guaranis. Aí a gente faz a inscrição, se não tiver outro professor que tenha faculdade ou outra coisa, mesmo assim faz tipo de um contrato, de um ano. É isso que ele está fazendo.

Pesquisadora: E aí, nesses quatro anos, você renovou com o Estado?

Jurema: É, eu renovo. De contribuição de aula que a gente faz, a gente pega por sala. Aí a gente faz isso, se não tiver o professor que seja inscrito, aí pode entrar uma pessoa de fora, é isso que a gente está fazendo aqui... mas as mesmas coisas que o professor está fazendo em outra escola, a gente está fazendo a mesma coisa. Não tem muita diferença nisso daí não. Tem horário para chegar, tem horário para sair, tem HTPC, tem reunião dos pais também, que raramente acontece porque... [Risos].

Pesquisadora: Por quê?

Jurema: Não tem muito o que fazer na reunião com os pais não. Mas a gente tem esse problema mesmo.

Pesquisadora: E as crianças ficam meio período?

Jurema: Não. Porque. Tem o pessoal da tarde e tem o pessoal da manhã.

Pesquisadora: Seu filho estuda aqui?

Jurema: Sim!

Pesquisadora: E ele fica manhã e tarde?

Jurema: Só de manhã. Aí de tarde vem outra turma.

Pesquisadora: Ah sim. De manhã e de tarde são turmas do primeiro ao sexto ano?

Jurema: É.

Pesquisadora: E tem tudo isso de criança?

Jurema: Acontece que não vem, mas [Risos]...

Pesquisadora: Mas assim, mesmo na aldeia, tem a quantidade suficiente para ter turma manhã e tarde?

Jurema: Aqui tem por causa que tem outras famílias que vieram esses tempos. Aqui na aldeia é assim. Tem tempo que está bom a quantidade de criança e tem tempo que não tem a quantidade de crianças, porque tem família que vai embora, que muda, vai para outra aldeia. E é meio...

Pesquisadora: Entendi.

Jurema: Mas agora mesmo, tem bastantinha até de manhã.

Pesquisadora: E você dá aula de manhã e tarde?

Jurema: Não. Só de manhã.

Pesquisadora: E a vice-diretora fica aqui sempre, ou...?

Jurema: Não, ela não fica. Quando precisa ela fica. Porque tem reunião lá fora, na Secretaria de Educação, ela tem que sair na diretoria de ensino, aí ela quase não vem.

Pesquisadora: Mas ela é da aldeia?

Jurema: Não. Ela é da outra aldeia [próxima].

Pesquisadora: Mas também tem origem indígena?

Jurema: Tem. É tudo indígena a maioria aqui. Tem duas, três professoras que não são. A de matemática, geografia e uma de inglês eu acho.

Pesquisadora: E ela vieram por uma necessidade da escola?

Jurema: Sim.

Pesquisadora: de a escola não ter esses professores para dar conta dessas aulas.

Jurema: Elas vieram para cá.

Pesquisadora: Aí, na faculdade, eu estou fazendo um trabalho, estou pesquisando sobre Educação Integral, o que seria isso na concepção de várias pessoas. Eu queria saber de você, o que você acha que é? Como você definiria, pela sua experiência com a escola indígena, sua experiência de aluna, professora... O que você acha que seria a Educação Integral?

Jurema: Eu nem...

Pesquisadora: Pode pensar. Porque não tem certo nem errado, nem eu sei, por isso que eu estou pesquisando.

Jurema: Acho que integral deve ser....

Pesquisadora: Em português tem que ser, porque senão eu também não entendo [risos].

Jurema: [Risos] (Silêncio)

Pesquisadora: Então vamos pensar assim: o que você acha que seria a Educação?

Jurema: Para mim educação é.... acho que deve ter.... é.... pra mim é os valores, da moral, da ética, do que é certo e o que é errado. Para mim é mais isso. Também acho que integral deve ser também, acho que.... Por que aqui tem pais que vem também.... é....com os filhos. Podem ficar dentro da sala. Tem aluno que vem com a mãe e fica. A gente tem mais, as crianças... a gente deixa mais livre, não é enfiado vinte quatro horas por dia dentro da sala de aula, acho que para mim tem que ser voltado para família, para o espaço que tem do ambiente escolar. Porque aqui tem um espaço gigante, que pode fazer muitas coisas. Aqui a gente pratica também, tem vezes que os professores levam lá para represa. Um dia de sol que, a gente não vai deixar as crianças ali dentro. Mas se leva as crianças para atividade lá fora, nadar, assim. Tem... toda criança gosta de jogar bola assim, fazer outras atividades também. Joga bola, vai pescar também. Lá fora eu acho que essa tal de Educação Integral é mais tempo, para as crianças ficarem lá dentro eu acho.

Pesquisadora: Fora da aldeia seria uma educação mais vinculada a um tempo integral?

Jurema: Sim! De mais atividades, mais trabalhos diferenciados por cada sala, pode ser. Para mim é isso. Para mim, o que eu entendo de integral é isso. Acho que o integral é com a família, com a sociedade em volta também, com o cacique também... O cacique vem também aqui. A gente não nega de vir ninguém aqui com os pais, as mães também que vem, pode vir com a criança, pode vir com o bebezinho também né, esperar aqui, lá. E enquanto isso as mães ficam aqui batendo papo, enquanto as crianças lá dentro, ou passeiam também. Eu acho que é mais isso que eu vejo.

Pesquisadora: Que aqui na aldeia seria mais uma educação que integre as famílias e as crianças a também ao meio ambiente. E que também possa desenvolver atividades físicas, que você falou: Nadar na represa, jogar futebol. Então abrange a criança na sua totalidade e também em comunidade?

Jurema: É.

Pesquisadora: Você acha que é diferente de uma escola fora da aldeia?

Jurema: É. Porque lá é tudo mais regrado. Mesmo que não pareça, mas aqui tem regras também, mas tipo de viver na sociedade, na cultura também, não reprimindo ninguém. Tipo: tem adolescente que estuda aqui que fuma cachimbo, que lá fora é um crime praticamente, mas aqui não, é da cultura. Tem vezes que a gente sai da sala de aula e vai para casa de reza. As crianças dançam, cantam. Ou tem vezes que vem pessoal de fora e as crianças praticamente somem da sala de aula, quando vem alguma coisinha, aí vem excussão de lá de fora, para eles é tudo novidade e vai para lá conversa com as crianças que são de lá de fora, com os adultos também. Aí vão junto. Eu não, eu tenho que ver até onde ele pode ir, se é certo ou é errado isso que eu tenho que ver também, como professor... tem que entender que eles são curiosos, que eles são... querem conhecer o diferente né. Porque lá fora, para eles, é a mesma coisa também, eu acho. Porque para eles [pessoas de fora da aldeia], se for falar do dia do índio, praticamente a gente anda pelado ainda. Também tem pessoas que não conhecem nem o [município onde se localiza a aldeia]. Não conhecem. “Eu não sabia que tinha aldeia aqui, não sei o que”. Ou quando vem aqui tem uma visão lá de fora, quando vem para cá, é diferente de tudo que já imaginou: Que aqui tem escola, que aqui tem [a escola de educação infantil], tem posto de saúde, que aqui tem crianças com roupa, com celular, com uma coisa... Aqui tem televisão. “Nossa! A casa dele é de telha não sei o que. Por que que a casa não é de palha?” Porque eles têm uma visão muito diferente também né. Aqui, nas aldeias, já se tem uma ideia. Quando a gente é pequeno, já tem essa integração com o pessoal lá de fora também. Qualquer coisa já é uma coisa diferente também. Tem vezes que vem vendedor de pão, sei lá, de laranja, de frutas também. Uma coisa que eles não sabiam também, que poderia ser feito isso, vendido isso dentro da aldeia também. E com essa geração que está surgindo agora, pela integração com a sociedade lá fora também, de ter que ir lá fora para fazer algo com a sua família desde pequeno, já conhece um pouco do que é a vida lá fora. Que tem uma ideia lá. Qual a dificuldade que tem para lá. Quais problemas que tem para lá também, que antes a aldeia aqui era muito menor que agora, não tinha a escola não tinha [escola de educação infantil], e as crianças não tinham muita ideia do que estava acontecendo lá fora.

Pesquisadora: Mesmo não tendo aqui essa estrutura, vocês também não saiam para ir atrás? Era mais fechada?

Jurema: Era mais fechada. Depois que surgiu a escola, o posto. As crianças, quando são pequenininhas, já tem uma ideia.

Pesquisadora: Já conseguiram se familiarizar um pouco mais com o pessoal de fora, com a estrutura de fora.

Jurema: e para mim é isso faz parte da educação, acho né?! Explicar, se te perguntar, tem vez que a criança pergunta sobre a saúde: “Por que que tem que escovar os dentes? Por que tem que tomar vacina?” Aí a gente já usa isso na sala de aula também, se pergunta. Porque a criança tem que perguntar mesmo. E a gente tem que tentar o máximo possível responder todas, com sinceridade, não inventar, como muitas fazem, sobre como nascem os nenéns. Aí falam da história da semente não sei o que, que gerou na barriga da mãe não sei o que. Ainda não chegaram a perguntar isso para mim, mas se um dia perguntarem, vou ter que ter uma maneira simples de explicar.

Pesquisadora: Não barrar a pergunta e também...

Jurema: Não explicitar também né, imagina?! [Risos] Para mim é isso a integração da educação: tem que ter a integração da saúde, da sociedade envolvida, que é todos vocês, os limites também, quais são as variáveis culturais que têm, qual as etnias que tem... porque eles sabem que não é só guarani que existe no Brasil também. Se fizer uma pergunta também, já se usar como aula também. Explicar que tem outros povos, tem outras línguas, tem outro modo de viver. Que podem achar estranho, mas se eles acharem estranho, acho que tem todo direito. Explicar que é do mundo assim, que não é por ser diferente que vai ter que deixar de lado ou recriminado, por ser diferente. Mas você tenta tudo isso. Social, racial também. Você tenta manter as crianças o mais inocente possível para isso, para não ser egoísta, para não ser briguento assim [risos]. A gente vê tudo isso, para mim a educação é isso, não sei se está certo.

Pesquisadora: Não! Estou achando ótimo. Você expôs seu ponto de vista muito bem. E na sua atividade, tem alguma coisa que você faz que não gostaria de fazer?

Jurema: Tipo se fizesse pergunta, alguma coisa?

Pesquisadora: Como professora, você tem que fazer algo, mas não te agrada? Sei lá, que nem por exemplo: ter que participar da reunião de pais, se tivesse com frequência?

Jurema: Não. Acho que eu não gosto mesmo de fazer é tipo... que se mudasse seria melhor a tal do... As aulas, a reunião dos pais, normal. Tem que ter mesmo. O que eu não gosto muito de fazer é o tal do diário. O diário escolar. Esse é que eu não gosto de fazer. Mas não é uma coisa do outro mundo também [Risos]. Tem regras, tem coisinhas simples também. Não pode errar, não pode rasurar, não pode não sei o quê. Porque é mais isso para mim. Porque é mais chato para fazer, é isso.

Pesquisadora: e o que é que você faz no diário? O que você tem que preencher nele?

Jurema: Ah! O conteúdo do que fez, do que não fez, o que as crianças gostaram, o que algum não gostou ou não participou. O diário tem que pôr isso assim. Se é da história, que história foi dita, o que foi falado na sala de aula. Se foi de português, qual o trabalho, se foi trabalhado sílaba, tem que escrever também.

Pesquisadora: Especificar o conteúdo que foi dado em sala.

Jurema: Se é de história, que tipo de história que foi. Se é da tribo se é da... Tem que ter tudo isso, e se errar a gente é obrigado a fazer tudo de novo. A gente dá um jeitinho. A gente erra. A gente fala assim: que a gente faz cirurgia, cola um por cima do outro para ver se não aparece muito que a gente errou. A gente faz um bem bolado [Risos].

Pesquisadora: E tem alguma coisa que você gostaria de fazer, mas não faz?

Jurema: Porque aqui tem computador. O Estado mandou computadores, mas não tem sala. Isso que me chateia bastante, que não tem sala de informática para eles. Quer queira ou não, já faz parte.

Pesquisadora: Sim!

Jurema: Porque eles perguntam, fazem questionamentos: “Por que a gente não faz isso? Por que a gente não pode ver no computador sobre urso, sobre cachorro, sobre alguma coisa? Por que a gente não faz isso? Por que a gente não pode usar o computador?” Porque tem só o da diretoria. Eu tento explicar: “quando tiver outra sala, a gente vai fazer tudo junto”. É isso que me chateia bastante, que não tem outra sala, não tem lugar para por esses computadores que estão... deixa eu ver. Se eu não me engano, estão há dois anos ali dentro das caixas.

Pesquisadora: Ah é!? E não tem a estrutura que comporte.

Jurema: É. Eu queria tentar fazer atividade também, se tivesse quadra esportiva. Porque algumas vezes, quando está chovendo, não tem [espaço], e as crianças ficam entediadas dentro dessa sala, porque é insuportável. Aí quer sair para algum lugar para fazer outra atividade. Que poderia ter, usar essa parte em várias coisas. Se não puder usar a casa do pajé, que dá para fazer cantos, que não é proibido né. E pode fazer outras atividades, pintura também pode ser. Se tivesse essa quadra esportiva. Aí, como não tem, não dá para fazer.

Pesquisadora: Não dá para fazer. Eu tenho um questionário aqui, para você responder se quiser sobre os seus dados pessoais. É rapidinho, está terminando.

[Jurema fala com a cozinheira da escola, que está por perto, em guarani]

Pesquisadora: Primeiro, eu tenho aqui dois termos. Nesses termos eu explico que tudo que você falar ou seu nome, o que possa te identificar eu não vou revelar no meu estudo, para que seja mantido em sigilo os seus dados. Aí é um para você e um para mim. Aí eu vou assinar para ficar com você. Aí tem meus dois telefones, o celular e o fixo.

[preenchimento do questionário de identificação pessoal e da instituição]

## Apêndice F – Transcrição da entrevista com Miguel e Tereza

Início da conversa se deu com a pesquisadora se apresentando e apresentando o objetivo da pesquisa, bem como a forma que se escolheu a escola para participar da pesquisa. Posteriormente, o questionário de caracterização da instituição foi preenchido. A entrevista foi iniciada conforme dúvidas sobre o questionário foram surgindo. Por último, a vice-diretora e o diretor da escola preencheram o questionário de identificação pessoal.

Miguel: Isso daqui dá para você levar a cópia que tem as respostas, do PPP, aí você só [copia para obter as respostas do questionário]...

Pesquisadora: Além do Instituto Federal tem alguma outra instituição parceira, tem algum outro local que vocês... Uma UBS, ou só o Instituto Federal?

Tereza: Só o Instituto, né, Miguel? A parceria da Escola Carmo, a gente encontra muitos tropeços também, né Miguel? Por ser uma escola longe.

Miguel: Difícil ter parcerias aqui porque é muito longe e normalmente o parceiro quer de alguma forma ser destacado, então por exemplo a Gerdal é parceira de algumas escolas do município.

Tereza: A Cargil.

Miguel: A Cargil é. Aqui para nós é difícil.

Tereza: Muito difícil.

Miguel: É muito difícil por ser uma escola afastada, é esquecida.

Pesquisadora: E para vocês é difícil a locomoção?

Miguel: Todo mundo que trabalha nesta escola acaba dependendo ou do próprio veículo ou de colega para pegar carona. Ônibus aqui só tem alguns horários; tem ônibus que chega sete e dez da manhã, sete e quinze, o outro é oito e meia. O próximo é meio dia. Um professor, se tiver as duas primeiras aulas da manhã, não dá tempo dele pegar o ônibus das oito e meia, então tem que ficar esperando, pegar carona. Se ele tem aula que começa no meio do período da manhã é obrigado a pegar ônibus bem cedo e ficar aqui esperando. Se perde muito tempo por conta disso. A questão dos alunos não é diferente, eles usam transporte contratado pela prefeitura, só que é essa questão, se perdeu o transporte não tem outro meio. É duro para os pais se locomoverem também. Dependem de ônibus e esses horários complicam.

Tereza: O próprio município acaba sendo bem longe. Tem o transporte do Seu Mário, Seu Neto e Juliana que acabam fazendo os outros bairros. Ficam na escola, perde um pouquinho o horário, perde... Na última van de dez para as três, entendeu?

Miguel: Vários alunos vêm de bairros distantes. Tem uma turma que chega aqui seis e meia da manhã.

Tereza: Primeiro horário.

Miguel: Esse horário de verão está até escuro ainda e eles têm que ficar esperando até sete e meia, a hora que começa a aula. Tem que levantar mais cedo, é mais cansativo. São os últimos a ir embora, chegar em casa. Eles ficam muito mais com a gente do que com a própria família. Principalmente do integral, chegam seis e meia e vão chegar em casa quatro da tarde.

Pesquisadora: E há quanto tempo vocês estão aqui nesta escola?

Miguel: Eu estou há quase seis anos. Vou fazer seis anos em fevereiro.

Tereza: Eu acho que anos, quatro e pouco.

Pesquisadora: E chegaram aqui de que jeito?

Miguel: Eu vim por concurso, sou de Ibiúna e eu poderia ter escolhido outra escola, eu acabei vindo para cá porque tinha colegas que estavam dando aula aqui e trabalhavam comigo lá em Ibiúna já. Me falaram da escola e me convenceram a vir aqui. A escola era bem diferente quando eu cheguei. Me assustei. Eu vim de uma escola considerada ótima em Ibiúna, num sítio, distante também, mas uma escola que a gente não tinha problemas de violência, nada. Quando entrei aqui me assustei, eu sempre coloco para a Tereza, todo mundo que vem aqui, num primeiro momento, se assusta, agora não mais porque mudou a cara da escola, sabe? A cultura é uma questão complicada, porque eles jogam muita coisa fora. A primeira vez que eu cheguei no pátio da merenda me assustei muito, tinha um monte de pão jogado no chão, a maioria com uma mordida, eles tratavam tudo com banalidade, juntava dois baciões de pão, tinha que jogar fora. Muita gente achava que tinha que ser assim mesmo e eu não admitia isso, eu falava: “não posso admitir uma situação dessa, a gente vai fazer um trabalho de conscientização”. Foi melhorando. Eles pegavam uma maçã, davam uma mordidinha e jogavam fora, hoje em dia vai acontecer isso uma vez ou outra, mas é difícil, antes era quase todo dia, eles achavam que era tudo de graça. A gente foi colocando na cabeça deles.

Tereza: De onde veio, né.

Miguel: A gente paga por isso, eles achavam que... Não tinham noção que os pais pagam impostos. A gente vem trabalhando bastante isso na cabeça deles. Depois foi colocado *recheaud*, foram aprendendo a se servir, quem não gosta de salada não pega salada, aí deu uma diminuída.

Tereza: Conscientização.

Miguel: Em relação ao desperdício. Por conta de acharem que é de graça, pode jogar fora. A gente acha que é uma questão cultural, que os pais são assim também. Uma comunidade que tem que trabalhar, os filhos ficam na escola, muitos ficam na rua, não tem quem olhe. Então são poucos que têm atenção dos pais. A dificuldade é muito grande, na aprendizagem, porque não tem o acompanhamento dos pais, muitos alegam que não têm condições de acompanhar, não são instruídos, não estudaram e muitos não têm tempo, né?! A escola acaba fazendo bastante esse papel, além de passar conteúdos, tem que tratar das questões de lição de casa. Muitos não fazem, às vezes fazem no integral, a gente fica meio sem a participação da família, que é muito importante. a gente está trabalhando bastante em cima disso, desde os primeiros aninhos, trazê-los mais para a escola, para que dêem continuidade nos outros anos. Infelizmente a família é assim, você tem que ficar o tempo todo ali.

Tereza: Cobrança, cobrança... É deles isso. Eu fui nomeada, né, depois de 2013 entrei na coordenação, uma vice-diretora aposentou, aí o diretor me nomeou como vice dele e desde lá a gente está junto, terminou a gestão, esse ano voltei de novo, fiquei dois meses fora, aí ele me nomeou de novo [risos].

Miguel: Antes disso, né?! Como eu estava falando, essa escola é bastante complicada, a violência era grande, a Tereza veio para me ajudar, ela tem experiência nessa casa, ela já sabe, já sabia lidar com casos complicados, questão de diálogo, tudo.

Tereza: É mediação.

Miguel: Orientação.

Tereza: Mediação principalmente.

Miguel: Foi indo, indo, a gente foi conseguindo fazer dessa escola, que era uma escola que as pessoas não gostavam de vir trabalhar, tinham medo.

Tereza: Até hoje.

Miguel: Até hoje. Quando tem atribuição de aula e a gente vai, as pessoas vão escolher lá, as pessoas tem um olhar preconceituoso para esse lugar aqui. Era tido como violento, drogas, então as pessoas acham que o Carmo é isso.

Tereza: É! Não só a escola, o bairro todo, o social do bairro é difícil e isso acaba vindo para a escola, não adianta dizer que não. Vem! Foi com muita labuta, vou dizer a palavra certa, que a gente se encontrou de verdade, unimos as forças e fizemos o que está a escola hoje. O que está hoje, graças à Deus, é com muito esforço.

Miguel: Hoje a violência diminuiu bastante. Faz tempo que não temos problemas com drogas aqui.

Tereza: Da própria violência entre eles.

Miguel: Tinha muita briga. Agora a gente nem fica aqui praticamente. Fica o tempo todo andando pela escola. Sempre próximo dos alunos e professores, sempre, para eles sentirem que tem alguém observando, que tem que cumprir as regras.

Tereza: Tudo depende das regras, né?!

Miguel: E tudo também das violências nas escolas, a gente fica até feliz pelo nosso trabalho aqui.

Tereza: Feliz!

Miguel: A gente não tem problema de aluno matando aula, fugindo da escola, a gente não tem isso.

Tereza: Muito raro. Quando acontece a gente vai, se movimenta, é muito raro aqui. Se acontece a gente vai atrás, acha eles, para que os pais saibam que a gente está atento, para que os pais saibam que não estão na escola.

Miguel: O que acontece às vezes é que vão embora com o transporte, e dizem: “não quero ir com transporte, vou a pé”. E não pode, né?! Tem transporte, é obrigado a ir com transporte; se veio com transporte, volta com transporte. Às vezes um quer burlar, tem um amigo que mora aqui embaixo, quer ir em outra comunidade... Tem que sair na captura, antes da gente ir embora tem que resolver isso antes, é longe, não dá para ir embora com isso na cabeça.

Tereza: Acaba sendo isso.

Pesquisadora E como foi para vocês dois a escolha da inserção na Educação?

Miguel: Quando nós iniciamos, você está dizendo?

Pesquisadora Sim! Por que escolheram ser educador, o que levou, o que motivou?

Miguel: Então, né, a gente já tem bastante tempo, esse ano eu vou completar 20 anos, em dezembro faz 24 anos que sou professor, eu dou aula no Estado também. Sou formado em Letras e na época resolvi ser professor acho que pela convivência com outras pessoas que também iriam para a faculdade. Naquela época parece que não tinha muita opção, era mais voltado ao magistério, poucas pessoas faziam exatas. Eu me lembro que quando estava na faculdade as pessoas menos favorecidas estavam fazendo humanas para dar aula, ou Matemática para dar aula, quando olhava o prédio de administração, direito, a gente percebia que as pessoas eram de situação financeira diferentes, né?! Então, fazia em Sorocaba, já via a diferença de quem iria ser professor. Hoje em dia também.

Tereza: Faixa etária era maior. Para quem queria ser professor. Hoje em dia você já choca com algumas coisas [risos].

Miguel: Antigamente era mais difícil se formar, hoje em dia curso *online* te dá certificado para dar aula, a gente tem falado muito sobre isso. Professor atual está vindo mal formado, se faz Pedagogia vai ter que alfabetizar e ele nem está definitivamente alfabetizado e ele vai ter que alfabetizar. Antigamente era mais puxado, professor saia já, digamos assim, pronto para poder dar uma boa aula, com o tempo ia adquirindo a prática, o que não acontece hoje em dia, muita gente não quer nem fazer estágio, quer que assine...

Tereza: Que assine, né...

Miguel: Então a pessoa não tem nem experiência nenhuma, cai de pára-quedas numa sala de aula e não consegue fazer o trabalho, que a clientela de hoje não é a clientela de antigamente, nós não temos mais o aluno que chama de senhor e senhora, né, o aluno hoje em dia é mais crítico, né, é difícil falar quando era melhor, quando era pior, em quinhentos anos tem os prós e os contras. Antigamente o aluno se calava mais, hoje pode falar mais. Hoje em dia ele busca mais os seus direitos.

Tereza: Direitos...

Miguel: Antigamente era mais deveres.

Tereza: ECA [risos]. Conhecem o ECA.

Miguel: Antigamente tinham mais respeito, hoje em dia mais liberdade e libertinagem, são épocas diferentes e a gente tem que ir aprendendo a conviver com essa mudança e ir mudando junto, senão a gente não consegue trabalhar. Eu me lembro que quando comecei a dar aula era um respeito muito grande na sala. Era todo mundo enfileiradinho, era todo mundo ouvindo o professor.

Tereza: Era uma coisa diferenciada.

Miguel: Raros momentos de indisciplina, hoje até a disposição dos alunos em sala de aula é diferente. Tem que acompanhar essa mudança, inclusive em relação à tecnologia, veio para ficar e não adianta querer mudar, que o aluno não utilize um celular, o celular está até vencendo o professor se ele não tomar cuidado com isso, o aluno tem todas as informações possíveis, enquanto o professor está lá na lousa.

Tereza: Todas possíveis.

Miguel: Se a gente não melhorar a aula, não passar uma coisa mais dinâmica, usando imagens, vídeos, a gente acaba ficando para trás, sendo engolidos pelos meios de comunicação modernos.

Pesquisadora: E a escolha por ser educador se deu na faculdade de Letras ou antes de escolher fazer Letras?

Miguel: Se deu na faculdade, quando eu já estava lá, eu gostava de inglês, foi por isso que eu fui fazer e lá dentro do curso comecei a gostar de Língua Portuguesa, eu não gostava, eu ia mal quando estava no ensino médio, eu tirava nota, mas não era nota excelente, na faculdade comecei a gostar de gramática, por exemplo, né, que eu tinha muita dificuldade, aí a gente acaba sendo pesquisador, encontrando outros meios de explicar uma coisa, que você achava tão difícil de aprender, é igual professor de matemática, cada um tem um meio de explicar que acha que o aluno vai entender melhor e, às vezes, acabamos encontrando outros meios mais fáceis, conforme a experiência que a gente vai tendo.

Tereza: Eu fiz o magistério, sempre trabalhei como auxiliar de educação, aí fui fazer alguma coisa diferenciada, fui fazer magistério, foi a melhor coisa que fiz na minha vida, aí minha visão... Chegou 2007 saiu a nova lei, precisava da Pedagogia, aí fui fazer Pedagogia. Isso aí abriu um horizonte muito grande na minha vida. Que eu não gostava de leitura, por incrível que pareça, você pode rir, é claro, [risos] não gostava da leitura e minha visão de ensinar o aluno a ler, para mim, era importantíssimo, em questão de muitas coisas que eu já tinha visto. Em questão de pai e mãe, meu pai tem quarto ano, minha mãe terceiro ano. Então minha visão do magistério foi maravilhosa na minha vida. Minha irmã também é professora e ela dizia: “você tem tudo para ser professora” e hoje eu brinco com ela, que da educação, ela me arrastou junto. Gosto muito de que faço e não exijo, não tenho uma cobrança para professor, diretor para professor, eu creio em uma orientação diferenciada, não em cobrança. Quando entro em sala de aula, o professor tem que identificar o aluno de imediato, não antes da sondagem, tem que ter um parecer diferenciado para entender quem é seu aluno. Isso sempre passei. Em questão da minha formação, foi por ver a família, os meus tios não conseguiram atingir, meu pai tem quarto ano antigo, mas se você sentar com ele, ele é um matemático, então o que você imaginar, ele fala coisas absurdas. Falei: “pai, você me faz passar vergonha, porque não amo matemática”. Mas minha visão de educação foi querer mais todos os dias. Questão de social, aqui na escola praticamente, o Miguel fala “o social dessa escola é você”. É aluno com problema, é dificuldade financeira, de alimento, roupa, sapato, essas coisas, acaba vindo tudo direcionado a mim. Eu amo o que faço! Aprendi a amar o que faço! Aprendi a amar educação, independente se eu ganho bem ou não, não sou concursada, mas faço o que amo. Sabe, todos os retornos que eu tenho tido na vida são através da educação, do que faço realmente. Às vezes brinco com o Miguel, que ele se ausentou para a supervisão esse ano e me deixou na direção, a gente fala “trabalhar em dois”, diretor e coordenador, você passa dificuldades. Acho que uma junção de escola é diretor, vice e coordenação, para caminhar mesmo, juntar os pingos nos is. Fora disso, se não tiver um grupo junto, e dizer “vamos fazer”, não faz. Esse grupo nosso esse ano, graças a Deus, tem se saído muito bem, porque na outra gestão a gente trabalhou eu e ele e era muito puxado, a questão de trabalhar com indisciplina, planejamento, tudo da escola, a parte administrativa, acaba afogando... Então esse ano deu tudo muito certo. Graças a Deus, mesmo ele estando longe, ele estava dando respaldo para a gente. Em questão da educação, é por gostar mesmo e ter exemplos na família que não conseguiram atingir, questão de aprendizagem, da própria... Do envolvimento todo com a educação. Isso me ajudou muito, muito mesmo. Até aqui na sala da direção, se precisar alfabetizar, a professora encontra uma limitação maior, a gente acaba trazendo para a sala da direção para a gente direcionar. Então se não houver o amor em questão de educação, não dá retorno maior para você.

Pesquisadora E a experiência da senhora na Fundação Casa, foi na Educação?

Tereza: Eu entrei em uma penitenciária pela Funap, Fundação para o Preso, no interior de São Paulo, Balbinos, exatamente, entrei como professora, tinha 96 alunos, aí de repente tive que coordenar sete monitores. São educandos, não podemos chamar de presos, eles passaram a ser meus professores. Formação de cinco salas, no momento passou a ter 380, de 90 a 380 alunos, foi um trabalho muito bom, aprendi muito com aquele lugar, a gente aprende a trabalhar com o mínimo do mínimo. Eu, hoje, tenho isso cheio de caneta e lá tinha que comprar a caixa de lápis, borracha tinha que cortar ao meio, porque não tinha valorização, não tinha mesmo. Para eles tanto faz. A cada três dias de aula eles ficavam já assim. Esse trabalho com eles foi... Trabalhei três anos lá, fizeram abaixo-assinado para não sair, mas assim, a gente sabe que tem limitações, quando dá o tempo, Deus orienta a gente para outro lugar. Foi um crescimento muito bom! Todos me respeitavam, as cinco salas lotadas, se eu tivesse ficado mais abria mais uma, e mais uma, e mais uma, não tinha tanto espaço quanto a isso. Eram professores

ótimos, de matemática, de língua. Eu tinha três autodidatas, que entendiam de leis, tudo que você pensasse eles entendiam. Consegui cinco alunos no ENEM com notas altíssimas na redação, montei uma biblioteca lá, ficou perfeita, eu tinha duas pessoas que amavam livros, eu tinha problemas no raios, que tinham muitas crianças de final de semana, ficavam todos ao léu, aí montamos carrinhos de leitura, tinham os peniteiros, eles chamavam assim, cada um fazia seu espaço no final de semana. Eles tinham que ler para as crianças, eles tinham que fazer teatro, tinha que fazer alguma coisa para chamar a atenção deles, não deixar essas crianças estarem vendo coisas piores, entre aspas. Já estar lá dentro é uma dificuldade enorme. Meu trabalho lá foi maravilhoso, uma experiência que nunca vou esquecer na minha vida. A carência é total. Não tem aquele lá que supre isso. São todos carentes assim. Você se sente a mulher mais linda do mundo por estar ali, porque era psicóloga, administração, acho que cinco mulheres num contingente de presos. Quando eu entrei ali, fechou o portão, segundo portão, “agora você vai ter que seguir”. Tinha um amigo muito grande, o Antonio, o ASP, ele me deu uma orientação muito grande, em questão de entender como lidar com essas coisas. Mas eu nunca tive problema. Desacato, mexer, falar palavrões. Sempre me respeitaram, questão da Tereza, coordenação, gostavam de saber muito mais que eles já sabiam, então lá é Paulo Freire, a orientação deles é essa, liberdade, né, e assim, tem muita gente boa, que por surtar acaba fazendo coisa errada, sem aquela inteligência pro mal. De 96 para 380 foi uma glória! Consegui isso por parte deles e essa bagagem me ajudou muito. Brincam comigo, quando apareço no corredor, quando apareço, até brinco, não sei se é medo ou é respeito. Eu prefiro que seja respeito [risos]. Eu não preciso falar nada, eles vão para a sala. Essa visão da Tereza, se eles aprontam alguma coisa, eles chamam o Miguel, eu vou aparecendo, eles já falam: “a Tereza vem vindo”. Não que desrespeitem ele, que não tenha essa formalidade com ele. Mas eu agradeço por eu ter essa coisa comigo, entendeu? Na medida do possível a gente vai lapidando aqueles que vão dando trabalho. Foi lá que eu aprendi muito, muito mesmo. Já fui diretora também de escola técnica, cursos de enfermagem, essas coisas, foi em Ibitinga, Itápolis, então assim, eu tenho uma bagagem aí. Que me ajudou muito a chegar e é claro, ele é muito parceiro, muito parceiro, me ajudou com muita coisa. A minha bagagem que já tenho me ajudou a lapidar outras coisas que eu ainda tinha insegurança, ele me ajudou muito em questão disso. Eu estou aqui falando para ela minha experiência na penitenciária.

Miguel: Ah!

Tereza: Foi uma bagagem muito boa, para minha vida foi.

Miguel: Eu peguei esse documento para você, que responde os questionamentos da identificação da escola, tem a biografia de quem doou o terreno.

Pesquisadora: Em 2005 reformou?

Tereza: Sim, teve uma reforma.

Miguel: Tem os objetivos, tem de primeiro ao nono.

Pesquisadora: Mais para frente [na rua] tem de [escola de educação] infantil, né?

Miguel: Infantil é do lado.

Tereza: É do lado.

Miguel: Tem recursos humanos e materiais [no documento entregue].

Pesquisadora: Obrigada! E a rotina aqui de trabalho, como vocês descreveriam?

Miguel: Ah, ela é intensa!

Tereza: Intensa!

Miguel: A gente não tira o horário de almoço, só se...

Tereza: Dá tempo...

Miguel: Só no papel, aqui nós trabalhamos das sete às quatro da tarde, é tenso. E transporte, também, tem o ônibus quatro da tarde, depois é cinco e meia. Então a escola aqui trabalha... Se for para pegar ônibus das cinco e meia o pessoal vai chegar a noite no caso. Também pelos alunos não daria também.

Pesquisadora: Funciona também de acordo com a possibilidade de transporte?

Miguel: Com a possibilidade de transporte.

Pesquisadora: E a rotina de vocês com os professores? Tem alguma reunião com eles?

Miguel: A gente tem os HTPC todas as semanas e as reuniões esporádicas, a gente também conversa bastante com eles nos intervalos, o tempo todo. Como eu falo, a gente fica mais... Depois você vai conhecer um pouco a escola, a gente fica mais na parte de cima, aqui embaixo só tem duas turmas, as outras lá, então a gente fica mais lá, mais perto deles para sempre estar observando, se precisa de alguma coisa, a gente se sente mais próximo deles, parece que é tão longe, você fica aqui isolado, se alguém vai procurar a gente a gente está lá. Não gostamos de ficar escondidos.

Tereza: Isso foi muito importante para a escola, essa coisa de sair daqui de dentro e estar próximo dos acontecimentos. Cria um certo respeito em questão de: “nós estarmos rodando pela escola”.

Miguel: E a gente acaba se completando, porque minha experiência é mais com ciclo dois e a experiência dela é mais no ciclo um. A coordenadora tem experiência mais no ciclo um. A gente se completa e, às vezes, você tem gestores voltados para o ciclo um, ou voltados para o ciclo dois, a escola precisa da junção, você tem que entender, o professor que é especialista em uma disciplina tem uma dificuldade quanto à alfabetização, fui pegando essa experiência importante, o processo de alfabetização é fantástico, a gente vê de perto acontecendo, a gente acabou de atender uma mãe, mostrando para ela a evolução da filha dela, ela apresentou um problema. Ela achava que era um problema da filha dela, que estava escrevendo errado, mas ela ainda estava aprendendo. Ela vai errar muito ainda e o professor não pode toda hora estar rabiscando, isso bloqueia a criança; a própria mãe acabou fazendo isso no caderno da menina. Pedi para chamar aqui para explicar para ela como é o processo de alfabetização, o processo hoje está em lei, leva dois anos para acontecer no Fundamental, primeiro e segundo ano, antes era até o terceiro, ela não entendia que ela não pode intervir no trabalho da professora. Não dessa maneira! Ela pode acompanhar, ajudar a fazer atividade, tal, mas não tentar consertar a menina o tempo todo se ela está no estágio de ser alfabetizada. Então ela entendeu aqui esse processo. Ela achava que a professora não estava ensinando bem, que a filha errava muito, mas ela nem foi alfabetizada, então isso tem que acontecer, é um processo. A gente vai vendo de perto a evolução do aluno, você vê quanto isso é mágico, só quem está ali para perceber. Às vezes você olha para uma criança, daqui a pouco você olha de novo ela já está escrevendo, já está lendo, isso é tão mágico e tão rápido. Os pais precisavam entender melhor isso para poder acompanhar em casa, não ficar tão distante desse processo, ainda mais no processo de alfabetização que é tão importante. A gente trabalha muito com os pais, que chamam de perder tempo, a gente chama de ganhar, você tirar meia horinha, uma horinha do seu tempo em casa é ganhar. Deixar de assistir uma novela para ficar com a criança é um ganho, daqui a pouco ela vai ficando cada vez mais autônoma e ganhando sozinha depois, agora, se você não ajuda no começo, lapidar depois de grande é complicadíssimo, por isso que a gente trabalha aqui. Como falei, desde o primeiro aninho, para que vá se acostumando. Os primeiros anos desse ano os pais são bem presentes.

Pesquisadora E na rotina de vocês tem alguma atividade que vocês gostariam de desempenhar, mas por algum motivo há alguma barreira ou impossibilidade de fazer?

Miguel: Olha, a única dificuldade que a gente sofre aqui com ela é a questão da família, da participação da família na vida do filho. A gente chama os pais para virem para a escola eles vem. As reuniões de pais aqui são...

Tereza: Presentes.

Miguel: Participativas. Os pais. Mas a gente não vê isso em casa, sabe? É o que eu falei, eles fogem das responsabilidades, né?! A gente precisa sempre conversar, sempre.

Tereza: Tem caso que tem que chamar bem a parte, né?!

Miguel: É isso. O tempo todo, deixa eles param. Quando os filhos vão crescendo é pior, aí é a questão da paciência também. Eles tem muitas outras coisas para fazer que consideram mais importantes que acompanhar na escola. Isso atrapalha o trabalho da escola como todo. Aí ele não avança no tempo certo, a gente está querendo que os alunos cada vez mais sejam nivelados por idade-série para manter essa média. Antes a gente tinha alunos aqui de 18, 19, 20 anos. E é até o nono só, eles têm que terminar com 13, 14, 15 quando chegou a repetir uns dois anos. A gente tinha muito aluno velho aqui. Com o tempo a gente foi arrumando meios deles avançarem, porque se não, vai reprovando, reprovando, reprovando o aluno não avança. Tem que ter sentido, se não gosta. Se ele for retido tem que ter um método diferente de ensino. Seria mais do mesmo e não adianta, tem que reter, mas tem que ter uma proposta para se desenvolver. Temos também aqui alguns alunos de inclusão, está vindo cada vez mais, a gente acredita que consanguinidade também faz parte disso, tem muitas crianças desestruturadas.

Tereza: Primos com primos, tem toda uma...

Miguel: E eles vão e vem, vão para lá e voltam, acaba tendo relacionamento com parentes mesmo, a gente acaba com problemas. E às vezes não estão laudados. Pela quantidade de gente que a gente tem...

Tereza: Difícil [risos].

Miguel: Eles quase não fazem acompanhamento também. A gente precisa encaminhar para psicólogo, psiquiatra, neuro... É difícil para os pais.

Tereza: Questão dessa turminha aí de alfabetização, a gente acaba pegando muito no pé, aí tem, os responsáveis acabam indo embora, porque a escola quer o parecer da família. Infelizmente acaba acontecendo muito isso, acabam indo embora. Porque a escola queria um parecer da situação.

Miguel: Tem violência sexual, sabe, isso que a gente tem visto muito na mídia ultimamente, aqui acontece bastante.

Tereza: Bastante!

Miguel: Vários problemas. Tanto na comunidade quanto...

Tereza: Vem de fora também.

Miguel: A gente teve caso de aluno que acabou contando para a gente, a gente acionou Conselho, família, eles fogem. A gente até achava que o Conselho Tutelar, tinha que ser... Está dentro de um sistema que é o sistema da Secretaria Digital, né?! Você joga lá os dados, são do aluno, onde quer que ele esteja no Brasil, alguém vai colocar o R.A. lá e vai saber da vida dele. Toda vez que a gente tem um problema grave, desta natureza, a família acaba desaparecendo. Vai continuar a violência.

Tereza: A violência.

Miguel: Só que em outra escola ninguém vai saber. Deveria ter um sistema que realmente buscasse.

Tereza: Tinha que ser nacional.

Miguel: Eu digo as instituições, a escola, para saber qual a procedência do aluno. O que já aconteceu. Você recebe um aluno, você não sabe o que aconteceu com ele, a família não conta a verdade.

Tereza: E é onde a escola tem que fazer toda essa investigação, parece caso policial [risos]. É verdade!

Miguel: Se consegue um diagnóstico antes da criança, do adolescente, você consegue trabalhar com ele da melhor forma possível. Quantas vezes a gente teve casos de alunos, às vezes você fica questionando: “vou chamar seu pai”. Aí você ouve: “mas eu não tenho pai, mas eu não tenho mãe”. Eles às vezes riem da gente: “não tenho pai”.

Tereza: É!

Miguel: Se a gente tem um panorama, um diagnóstico, seria ótimo.

Tereza: Seria melhor, seria ótimo.

Miguel: Graças a Deus a gente está cuidando bem disso. Aqui não tem tanto, nas escolas de ensino médio, por exemplo, a situação é bem diferente.

Tereza: Crítica!

Miguel: Até quando eles saem daqui muitos deles acabam tendo problema. Aí é a família, então...

[interrupção externa]

Pesquisadora: Teve alguma atividade que vocês realizam e não gostariam de realizar?

Miguel: Realizamos e não gostaríamos? Não! Todas as atividades, inclusive pedagógicas, projetos... A gente realiza os projetos que são pertinentes à escola, sempre sobre temas recorrentes, água, referente ao meio ambiente, envolve mesmo a higiene pessoal... A prefeitura dá uma boa estrutura nesse sentido, em relação à tratamento odontológico, agora estão com tratamento oftalmológico, de repente a gente descobriu que muitos alunos têm problemas de visão. A gente não sabia. Os pais não atentam para isso. Nesse aspecto eles colaboram bastante. Aí a gente faz mais a parte de conscientização. Esse projeto da consciência negra que todo ano a gente faz, né, é um projeto bacana, tem desfile, as professoras pintam as meninas, a gente faz cabelo, tudo, é bem interessante para eles se sentirem, é para dar ideia de pertencimento mesmo, é bem legal.

Pesquisadora: E vocês tem contato com outras escolas...

Miguel: Quilombolas?

Pesquisadora: É.

Miguel: Não, a gente não tem, a gente estava até falando sobre isso, a gente gostaria que eles conhecessem os lugares, tem regiões, acho que é em Registro, a gente fez pesquisa assim, é em Registro, um lugar de grande... Uma vez eu fui numa reunião na Secretaria de Educação em São Paulo e eles reuniram algumas pessoas que estavam ligadas à comunidade quilombola. Aí a gente ouviu de pessoas que trabalhavam na escola quilombolas mesmo, sabe...

Tereza: Realmente quilombolas, não urbanizadas [risos].

Miguel: A nossa tem uma característica diferente, como eu te falei. E foi bacana para a gente ver que tem comunidade que era só quilombola.

Tereza: Só quilombola.

Miguel: Não havia a miscigenação, eles até tinham projetos diferentes, até as imagens que eles mostravam para a gente, é bem diferente daqui, aqui parece um bairro comum. Como qualquer outro. Qualquer um que entra aqui não imagina que é, que está inserido num quilombo, não parece, foi perdendo essa característica. Parece que o Instituto Federal está fazendo esse trabalho de resgate. Para ver se eles se sentem mais dentro da sua própria raça.

Tereza: Raça.

Pesquisadora :Aí vocês falaram que autodeclarados são 68 alunos?

Tereza: Autodeclarados 68.

Pesquisadora: E no total são quantos matriculados?

Tereza: São 300... 300 e quantos?

Miguel: São 330. É que aqui é um entra e sai.

Tereza: É um trânsito assim...

Pesquisadora: Aí do primeiro ao nono ano?

Miguel: Do primeiro ao nono ano.

Pesquisadora: Aí do primeiro ao quinto é período integral?

Miguel: Isso!

Pesquisadora: E tem flexibilidade ou todos participam desse período integral?

Miguel: Tem flexibilidade.

Pesquisadora: Nem todos frequentam?

Miguel: É cerca de metade, é quase metade.

Pesquisadora: Tem algum motivo para não participar?

Miguel: Os pais pedem, muitos fazem outros cursos, aqui perto, em Vargem Grande, tem escolinha de futebol, então muitos pais colocam na escolinha de futebol. Lá na Brasital, você sabe o que é Brasital?

Pesquisadora: Não.

Miguel: Brasital é um lugar em São Roque, no centro, lá onde fica o departamento de educação, né... É um lugar, tem a cultura junto, né,

Tereza: Projeto Guri...

Miguel: Tem os projetos lá dentro, tem artes. E muitos acabam indo lá.

Tereza: Tem ginástica...

Miguel: Tem música, só trabalha isso, então eles preferem levar para outros lugares do que ficar. E tem também os que levam embora porque acham que eles ficam cansados no integral. Chega em casa vai fazer lição, chega em casa não vai fazer mais nada.

Tereza: Tem muitos também que vão pro Projeto e saem cinco e meia, para depois começar.

Miguel: Ficam aqui manhã e tarde, vão no Projeto dentro da comunidade e eles acabam sempre... Aham que é brincadeira, que o integral não é aula, eles têm isso como divertimento, não é divertimento, aí quando começam a ter que fazer atividade, começam a por na cabeça que integral não é para brincar. E para os pais o integral serve bastante como creche. O cara do integral, não estou falando aqui, no Brasil, né, as escolas do ensino médio que agora estão se transformando em escolas integrais, né, e a propaganda que a gente vê na televisão, vão ficar cada vez mais, né, com curso integral. Só que o integral tem cara de integral, o integral no Brasil tem cara de creche mesmo.

Tereza: De creche.

Miguel: Porque a maioria deixa o filho no integral porque precisa trabalhar e muitas vezes o filho não gosta de ficar. Nós temos aqui.

Tereza: Vários!

Miguel: O nosso quinto ano, antes de ontem, eu fui conversar com os alunos, tinham 12 na sala, desses 12, cinco falaram para mim que ficam aqui porque os pais obrigam, eles têm que trabalhar, ou eles querem que fiquem na escola. E sete ficam porque querem ficar mesmo. E o integral, quando a gente lê o que está determinado mesmo na lei, é para alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Então o integral é uma extensão do regular. Se ele não aprendeu as 4 operações no regular, no integral ele vai ter essa possibilidade. E para a gente não funciona desse jeito. Porque às vezes alunos que precisam que fique no integral o pai não quer e alunos que não precisam ficar e ficam. Então você acaba não desenvolvendo um trabalho que seja satisfatório, porque é satisfatório para quem não precisa dele de repente. A gente não consegue atender os alunos que a gente deveria atender. Eu acredito que se a gente tivesse essa autonomia de poder escolher, só que não é assim, principalmente em cidades pequenas, se você não der a vaga do aluno, eles vão atrás de vereador, vão querer os direitos deles, justamente porque eles querem um lugar para deixar os filhos.

Tereza: E aqui não deixa de ser uma cidade pequena [risos], a atitude tomada por nós...

Miguel: O integral precisa ser melhor trabalhado, para atender as necessidades de alunos com dificuldade de aprendizagem, não para atender como uma creche.

Pesquisadora: E vocês veem diferença no rendimento dessas crianças que ficam no integral para aqueles que não ficam, ou aqueles que já estão do sexto ao nono ano.

Tereza: Fica claro para nós que aqueles que não ficam têm um rendimento maior. Tem alunos que são limitados, né, Miguel?

Miguel: Saiu uma pesquisa, faz uns dois anos, sobre o rendimento dos alunos do ensino médio da escola integral. Saiu no Fantástico isso!

Tereza: Saiu no Fantástico!

Miguel: Que ficar no integral atrapalhava a vida deles. Os que não ficavam tinham um rendimento maior. E os que ficavam, se cansavam mais; a gente percebe isso aqui. Quem fica se cansa mais. Depois chega na casa, não quer fazer lição de casa, quer descansar. Sabe, tem o lado bom? Tem! Mas a gente vê mais aspectos negativos, pelo menos aqui na nossa comunidade.

Pesquisadora: E o que é trabalhado nesse período, nessa jornada ampliada, para além do que...

Miguel: São oficinas. Tem um programa chamado Novo Mais Educação. E a gente, é... Como esse programa traz uma verba para que a gente possa trabalhar com o integral, a gente

forma turmas com oficinas que são do próprio programa. Não te dá liberdade para colocar a oficina que você quer. Você tem um rol, opta, você escolhe.

Pesquisadora: Esse ano colocaram Matemática e Língua Portuguesa.

Tereza: Sim.

Miguel: A gente acha que talvez isso melhore, porque tem acompanhamento de Matemática, de Língua Portuguesa e outras três disciplinas que você escolhe. São quatro aulas de Matemática, quatro aulas de Língua Portuguesa para cada turma, então são oito aulas a mais que eles terão por disciplina para trabalhar com os alunos. Só que para que isso dê certo, o professor tem que ter um bom preparo, né, um bom planejamento, senão acaba se tornando o que o aluno pensa que é, né, uma oficina de brincar, e não é isso. Tem que ser uma oficina lúdica, porque o aluno fica a manhã toda escrevendo, a tarde ele tem que fazer uma outra coisa, uma oficina diferente, se não, para ele, não vai ser interessante. Ele não vai gostar de ficar mesmo. Só que essa questão lúdica é sempre voltada para o conteúdo que tem que ser trabalhado. Quem pega aula a tarde tem que ter um contato com o professor da manhã para saber quais as necessidades dos alunos. O bom daqui é que os mesmos professores que ficam de manhã ficam a tarde, então eles sabem como a turma está, então tem essa problemática.

Tereza: Preocupação maior que eles criem. Foi uma mudança em questão de sulfites, trabalhos prontos. Então é nossa preocupação maior, que eles criem mesmo.

Pesquisadora: E os professores sendo os mesmos, eles conseguem diversificar o modo de trabalho da manhã e da tarde?

Tereza: Através do currículo, você tem o currículo das oficinas e do regular, então tem uma diferenciação sim.

Miguel: A gente percebe, os alunos se cansam muito. Isso é fato.

Tereza: É fato!

Miguel: Nas oficinas a indisciplina é maior, logicamente, porque eles não sentem, eles querem brincar.

Tereza: Acaba sendo isso.

Miguel: Eu acho que a gente vai ter que habituar a isso e demora um tempo. Porque até então, quando não tinha Programa Mais Educação, a carga do integral era mais de brincar. Agora esse programa vem com essa proposta.

Tereza: Com mais direcionamento.

Miguel: Exato! Então a gente está esse ano aqui fazendo com que os professores sejam mais focados nas dificuldades que eles têm no regular para eles focarem no integral, mas sempre de maneira lúdica, para que o aluno se interesse, sem ficar usando muito a lousa, sem ter que ficar escrevendo muito, se for Matemática, muito através de jogos, jogos criados por eles também. Trabalha sempre coisa na prática, assim. Na Língua Portuguesa também a questão da leitura, forma de leitura, trabalhar imagem, contação de histórias, coisas assim que partam bastante do aluno, eles usam muito cópias iguais, a gente abomina isso. Chega época de Natal, por exemplo, ter uma parede cheia do mesmo Papai Noel. Isso é horrível. A criança é capaz de criar. Então a gente tem contado muito isso para eles. Parar com cópias e deixar o aluno, o aluno, ele sabe qual é o Papai Noel dele. A mesma coisa da Páscoa, a gente fez um trabalho, tinha coelho gordo, magro, sem orelha, sem pata, aí você também, né, consegue conhecer um pouco mais o aluno, as professoras também, as professoras de primário conseguem descobrir muita coisa do aluno através de desenho, até pelas cores. Quando o aluno mesmo cria você

consegue traçar o perfil dele, personalidade dele. Do que ficar trabalhando coisa pronta, a gente tem trabalhado criação.

Pesquisadora: E dentre as oficinas que vocês podem escolher no Programa, a escola que escolhe?

Miguel: Escola que escolhe e a gente tem que escolher oficina que dê certo.

Tereza: Que dê certo realmente.

Miguel: Sabe por quê? O Programa prega que você pegue monitores. E os monitores, eles não são os professores da escola, são voluntários e eles pagam muito pouco. Ele ganha alimentação e transporte, ele não ganha salário. É muito pouco! Para piorar, aqui a pessoa tem que pegar ônibus, o que ganha, só dá para isso, não dá para nada mais. É difícil arrumar voluntário. Agora foi permitido que o próprio professor da escola pegue as disciplinas. Pra gente é bem melhor o professor pegando.

Tereza: Melhorou bastante.

Pesquisadora: Quais oficinas a escola tem?

Miguel: Então, daí o que você perguntou, dá para ser qualquer oficina? Não é qualquer uma. No ano retrasado que fizemos de pintura, a gente não achava ninguém, porque a gente viu que se colocasse música, quem que iria vir aqui, na comunidade não tem ninguém. Tem uma banda na comunidade, mas para ensinar música, um instrumento, não tem a pessoa. A gente tem que pensar quem tem na comunidade para colocar. A gente pos pintura e tinha uma senhora que trabalhou com os alunos, mas ela só pintava em guardanapo. Então o trabalho dela o ano inteiro foi justamente isso. A gente quis diversificar, os alunos enjoavam.

Tereza: Aí surgiu indisciplina.

Miguel: A gente colocou tênis de mesa, a experiência não foi boa.

Tereza: A gente ficou frustrado [risos].

Miguel: Aí cineclube e desenho. O desenho funciona bem, com a criação deles.

Pesquisadora: Para a escola foi melhor essas aulas de Matemática e...

Miguel: Tem essas que são obrigatórias, as quatro de Português e as quatro de Matemática, como são obrigatórias, as outras pode escolher, o duro é quem vai ministrar essas aulas, às vezes não tem o profissional certo. No tênis de mesa por exemplo, você tem ali 20 alunos. Tênis de mesa joga de dois em dois, o que você faz com os outros? A gente percebeu essa dificuldade, para trabalhar uma oficina dessa, ou um outro professor auxiliar ali, o professor, ou ele fica na mesa orientando os alunos, ou vai ficar com o resto sem fazer nada. Foi uma oficina que a gente não gostou, não deu certo.

Pesquisadora: A de desenho vocês acham que deu certo por quê?

Miguel: A de desenho deu certo porque muitos alunos aqui gostam de desenhar e de pintar, aí a gente começou a inserir a questão da criação. Eles são capazes. Às vezes o professor acha que o aluno não é capaz, tira foto só para repintar. Muitas vezes o professor quer matar o tempo. Vai lá, pega um livro, pede pro aluno copiar aquele texto, demora uma hora, duas horas para copiar um texto, sendo que já tem o texto ali, não precisaria copiar. É diferente você ler uma história e fazer uma reescrita. Seria muito mais importante para produção do aluno do que copiar, copiar. A mesma coisa com o desenho, era sempre uma cópia para todo mundo, só para pintar. A gente começou a fazer um trabalho em cima disso. A gente quer produção do aluno, foi dando certo. Daí o professor descobre que tem talentos mesmo; se der pronto, nunca vai saber do que é capaz. A questão de Língua Portuguesa, de leitura, é muito

importante. Os pais não lêem nada também, eles lêem aqui na escola. Isso ajuda muito nas oficinas, é o que falei, pena, a gente não consegue atingir aqueles que realmente precisam.

Pesquisadora: Em relação aos alunos do sexto ao nono ano, vocês acham que de alguma forma a Educação Integral está inclusa na educação que é oferecida para eles?

Miguel: Eles já tiveram o integral aqui do sexto ao nono, mas eles odiavam, só queriam ficar na quadra, tinha que ficar correndo atrás deles o tempo todo. Nessa época, o que falei para você, a gente tinha alunos de 18, 19. Eles eram grandes.

Tereza: Tinha problemática com isso.

Miguel: Logo que entrei... Nossa! Era uma baderna. Quando ia tirar eles da quadra, para ir para a oficina, eles não queriam, eles falavam: “a gente não quer ficar aqui, a gente fica porque é obrigado”. Não tinha transporte, sabe? Foi tirado o transporte dele do final do período da manhã, que trazia de manhã e buscava a tardezinha. Não tinha como ir embora, ficavam aqui. Odiavam. Odiavam. Muitos queriam arrumar um emprego do que ficar aqui. Aí foi que eu consegui o transporte para eles e fizemos uma pesquisa, deu 70% que não queria ficar no integral. Aí acabou o integral do sexto ao nono, da mesma forma a turma mais... Se não seria uma turma com pouquinho do sexto, do sétimo, do nono... Não dá. Quando você matricula uma turma no integral, você é obrigado a matricular todo mundo. Na hora os pais não querem, tem essa problemática aqui! Você matricula 30 hoje daqui um mês os pais começam a tirar para por em outra coisa, às vezes até o filho, daí você não sabe o que faz, porque o pai tem o direito de tirar, a escola já não sabe o que fazer. Agora a gente está colocando uma situação de sala. Primeiro e segundo, todo mundo vai ficar no integral. A partir do terceiro uma sala fica a outra não fica. A gente fez a pesquisa também com os pais. A gente vai dividir.

Pesquisadora: Em relação à própria Educação Integral, como que vocês poderiam definir, o que seria?

Miguel: É uma extensão do regular. O ensino integral veio para formar o aluno. Por isso que eu digo que é uma extensão. Então, o aluno que tem dificuldade de aprendizagem, ele vai utilizar o integral como uma espécie de reforço. Se o professor trabalha um conteúdo no período do regular e ele não conseguiu atingir a todos os alunos, esses com maiores dificuldades eles vão ter novamente esse conteúdo trabalhado no integral, de forma mais lúdica, diferente da maneira como ele aprendeu no período regular. Então é uma continuidade, mas com estratégias diferenciadas, para que o aluno tenha interesse naquele conteúdo. Falando sobre os alunos que já conseguem ir bem de manhã e que ficam no período da tarde, que eu falei... muitos com dificuldades acabam não ficando e muitos que já estão avançados acabam ficando. Aí, para esses alunos, é um pouco complicado, que eles já aprenderam, não querem aprender de novo. Aí que vai a dinâmica de sala de aula. Então o integral tem que ter uma dinâmica diferente, assim que funciona. Trabalhar mesmo conteúdo usando estratégias que sejam interessantes para o aluno, que chame atenção.

Pesquisadora: E para você, Tereza? Conseguiria definir essa Educação Integral?

Tereza: Na realidade, a nossa situação aqui acaba, para uns, como Miguel disse, a dificuldade é quem já sabe mesmo, acaba criando a indisciplina, atrapalhando na realidade, metade que ficam mesmo são os que sabem. A necessidade maior para que o pai entenda que ele fica na escola, que ele precisa, ele necessita desse reforço, para nós, temos uma grande dificuldade com isso. Até que eles entendam isso vai chegando mais no meio do ano e para nós já foi metade; muito grande para que esse aluno dê o retorno para nós. Isso é muito falho por parte dos responsáveis. Eles têm mesmo o integral como creche. Não tem esse retorno para nós do aluno chegar em casa e “mãe, eu aprendi isso”. Eles não se preocupam que eles aprenderam

no integral. É aquela coisa: “ah, já deu o dia, muito bem”. A gente se preocupou muito com isso em questão de todo começo do ano, passar um bilhete, chamar o pai, saber realmente quem é que faz esse acompanhamento, quem é que... Isso não vem de retorno para nós. Essa dificuldade maior. Para uns alunos com dificuldade mesmo é a questão dos pais ausentes e não trazer esse retorno para nós, que nossa necessidade maior era essa. É muito vago, nesse sentido fica muito vago para nós.

Pesquisadora: E a infraestrutura de uma escola que oferece Educação Integral, como seria?

Miguel: A nossa estrutura, o nosso espaço físico, ele não é bom para o integral. Tem escolas na rede que são bem mais estruturadas, para oferecer as oficinas com salas ambientes. seria bom se a gente tivesse a sala de ginástica, a sala de arte, a sala de leitura, e nós não temos esses espaços. Mesma sala onde acontece o regular a tarde acontece o integral. A gente não tem mais salas, nós temos salas super pequenas. A gente tem uma sala de aula dentro do nosso anfiteatro, você acaba não podendo usar da maneira que queria usar, tem uma sala de aula lá dentro e atrapalha os alunos. A questão do espaço físico aqui é bem deficiente. A gente gostaria que o professor tivesse tudo a disposição dele naquela sala mesmo para determinada oficina.

Tereza: Um sonho!

Miguel: Tem uma quadra grande, todas as escolas têm, só que a gente tem muita aula de Educação Física e a ginástica artística junto com a Educação Física. E é no mesmo espaço. Então o professor não tem os elementos para trabalhar ginástica artística, eles são pesados, não dá para transportar, ele é obrigado a trabalhar junto com o professor de outra disciplina, fica tudo misturado ali. Você acaba não utilizando o espaço como deveria.

Pesquisadora: E como seriam as características de um professor que trabalha a Educação Integral?

Miguel: A característica deveria ser um professor dinâmico.

Tereza: Dinâmico, didático.

Miguel: Com estratégias diferenciadas, não um professor tradicional, principalmente um professor pesquisador, tem que tornar o aluno interessado, né...

Tereza: Tomar um gosto, né?! Assim, vou para aquela oficina, não vejo a hora de começar aquela oficina. Isso é meio vago ainda.

Miguel: A gente acha que precisa ter formação.

Tereza: Formação, essa é a palavra certa.

Miguel: Tem professores bons na rede e aqueles que não são tão bons. A gente acredita numa formação, a questão também de manter os alunos próximos a quem está dando aula, é importante, como o professor de infantil faz, sair com os alunos todos de mãos dadas, ou faz uma filinha, todo mundo junto, aí eles vão crescendo vão se espalhando. Na oficina acontece muito isso. Como não são muitos que ficam, às vezes você tem dez numa sala, a sala é imensa, você tem que fazer alguma coisa para que eles fiquem ali próximos de você, se um senta lá naquela ponta, o outro senta... O professor precisa saber trabalhar isso, por mais que a gente faça reunião aqui, ele acha que está fazendo o certo. Numa formação, ele ouvindo de outros professores, isso parece que muda o pensamento dele.

Tereza: Visão modificada do professor.

Miguel: às vezes o professor trabalha a vida inteira errado, não percebe que o aluno teve um prejuízo, que não está conseguindo aprender. É o que falei da aula de tênis de mesa, que a

gente tem visto é o professor com dois, o resto tudo correndo para lá e para cá, daqui a pouco tem que procurar aluno, ele tinha que ter uma estratégia diferente: “vou trabalhar com esses daqui que não estão participando”, é possível manter perto dele com outra estratégia, só que para isso tenta de um jeito, não deu certo.

Tereza: Acaba que o próprio professor não tem noção do espaço.

Miguel: O perfil seria de um professor estrategista, na verdade, que ele procure meios de conseguir fazer com que o aluno se interesse por aquela aula dele.

Pesquisadora: E como seria uma escola de Educação Integral numa comunidade quilombola na opinião de vocês?

Miguel: Deveria ser com conteúdos voltados para o tema, não todos, deveria ter. Tinha que ter uma disciplina voltada para isso, para que se fizesse o resgate dos fatos e costumes, para não cair no esquecimento. Como falei para você: aqui, se não for feito nada, acaba sumindo. Na realidade vão perdendo as características, integral está perdendo características, a gente acaba trabalhando o integral sem projetos. Daqueles que saem, depois a gente faz uma exposição com os trabalhos dos alunos. Parte de artesanato... A gente faz bastante. O Projeto ali faz um trabalho, por exemplo, da comunidade. Há o trabalho da gente, há o trabalho deles, mas acho que falta ainda uma obrigatoriedade.

Pesquisadora: O próprio material o município não oferece?

Miguel: Não tem material.

Tereza: Não tem material. Por exemplo história, acaba ficando no papel mesmo. A gente faz essa parte, porque sente necessidade que eles se desenvolvam mesmo. Que tenham um retorno, não um esquecimento.

Miguel: Esses dias estavam falando a respeito do feriado. Cidades como Mairinque, por exemplo, não tem quilombo e decretaram o feriado do dia 20. São Roque nunca fez nada relacionado a isso. Agora no dia 30 deste mês a câmara de vereadores vai passar um documentário.

Tereza: Que é por parte do social, né... Do bem estar, que eles estão fazendo essa movimentação.

Miguel: É a primeira vez que vão fazer algo nesse sentido. E parece que vão homenagear duas pessoas descendentes de quilombolas.

Tereza: E dia 23...

Miguel: Não por ser descendentes, mas acho que por serem negras.

Tereza: Negras.

Miguel: Pelo distrito lá remanescentes. Só veio escrito, como fala? Tratar do tema Consciência Negra.

Tereza: Consciência Negra.

Miguel: E vão homenagear duas senhoras. Aqui tem o casarão, não sei se você sabe... há um tempo foi restaurado, patrimônio histórico. Muito interessante esse casarão. Nossos alunos já foram conhecer, porque ele tem muito do que era a escravidão. Você entra assim...

Tereza: Acaba sendo uma judiação, porque o patrimônio cultural não consegue verba para colocar de pé e dar uma estrutura para que fique melhor, acaba isso não acontecendo.

Miguel: Quando fui nesse encontro com outras comunidades, eu estava conversando com uma representante de ensino, a gente estava falando sobre os poemas que existem, como Castro Alves, por exemplo, Casimiro de Abreu, ela falava assim para mim que hoje em dia a gente não pode ficar colocando para o aluno o sofrimento, que é para trabalhar mais o aspecto positivo.

Tereza: Positivo da cultura deles.

Miguel: Aí isso ficou na minha cabeça e fiquei confuso. Se você não trabalhar isso é como se você não resgatasse, ficou uma coisa paradoxal naquela reunião. Poxa, afinal de contas você vai trazer para os alunos o que aconteceu no passado ou vai fazê-los esquecer?

Tereza: De que maneira essa colocação...

Miguel: Eu fiquei bem confuso, em conflito na hora, porque a gente queria fazer um trabalho aqui tanto mostrando o sofrimento que houve, quanto a luta que estão travando para que se modifique. Não tem como não mostrar o que aconteceu.

Tereza: Não dá para deixar o que aconteceu.

Miguel: Esse poema navio negreiro é bem contundente nesse aspecto.

Tereza: A história em si tem que se preocupar com o contar, para que não fiquem aqui chocados com os abusos dos acontecimentos. Tem que ter toda uma elaboração, para poder contar, diferenciar, para que não guardem essa coisa ruim, dizem, né... Só que para eles é cultura, história deles. É difícil a gente dizer. Passei para a X para ela se preocupar, porque para nós, vai para casa, de repente o jeito que a criança conta acaba criando um monstro lá aí vem os pais para cá. Temos essa preocupação sim!

Pesquisadora: E na vida de vocês, vocês tiveram alguma experiência na Educação Integral?

Miguel: Não tinha nada, não tinha.

Tereza: Na nossa época não tinha nada, né Miguel?

Miguel: Na minha época tinha o que a gente chamava de período vespertino. Você entrava quatro e meia e saía oito e meia da noite. Era o período que existia para quem trabalhava até duas da tarde, três da tarde... e para não sair muito tarde da noite. Você estudava um período só.

Pesquisadora: E tem mais alguma coisa que vocês queiram falar? Que teriam comentado, que queiram acrescentar?

Miguel: eu acredito que o que seria mais importante para a gente é a questão estrutural da escola mesmo. Para ter integral de qualidade precisa ter uma boa estrutura e a formação para professores, para que o integral não tenha cara de integral mesmo, extensão do regular, não pode ter cara de creche.

Tereza: Precisa ter uma outra ideia na cabeça dos responsáveis.

Miguel: No Brasil integral ainda é creche. Os pais utilizam para deixar os filhos, para não ficarem na rua. Tudo tem seu aspecto positivo, é claro. Afinal de contas os pais precisam trabalhar mesmo. Por conta disso a população cresce, na minha opinião é isso.

Tereza: Exatamente!

Miguel: Somado ao Bolsa Família, já tivemos casos aqui de mãe vir perguntar aqui quanto estão pagando agora o Bolsa Família, querer ter mais filhos. Esse paternalismo, de certa forma faz com que mais famílias tenham filhos sem poder criar por conta desses auxílios que tem e por conta de não ter onde deixar. Aí não acontece o acompanhamento. É ter por ter.

Tereza: É ter por ter.

Miguel: Minha mãe teve quatorze filhos, então, é... por isso que eu fico fazendo essa comparação sabe? Ela teve quatorze filhos. Não existia período integral, não existia creche, ela tinha que cuidar de todo mundo, e cuidou. Agora não, todo mundo quer deixar o filho, se livrar de certa maneira. Quando a gente vai entrar no período de recesso, muitos ficam desesperados: “como vou fazer?” Então, a gente faz com que os pais não... não fazem um plano... Eles têm filhos e pronto, mesmo sabendo da dificuldade de quem vai cuidar, com quem vai ficar... e eles vão ter um monte de filhos. A problemática se encontra justamente nisso: no número de filhos que as famílias têm e daí eles vão precisar que alguém cuide para eles e alguém crie para eles. Fica muito difícil isso, mas isso tudo o governo que vem oferecendo, todos esses auxílios. Não adianta falar que o integral vai aumentar cada vez mais, só que a situação financeira está piorando cada vez mais, então... O integral causa um custo enorme, e não tem tanta verba para isso. O aluno é... custo pouco, mas se gasta muito com ele. Eu não sei como vai ser possível transformar tantas escolas em integral.

Pesquisadora: Agora, no Ensino médio, aprovaram e tentam viabilizar...

Miguel: E olha, vou te falar, os índices das escolas do ensino médio em tempo integral, eles não estão acima das que não tem, acredita? A gente não vê onde está exatamente a problemática do que se pode fazer. É isso que eu falo: enquanto não for definido exatamente como tem que ser... e não é para todo mundo, o integral não é para todo mundo, só que no Brasil eles colocam que é para todo mundo. Por isso que vem com cara de creche. É só para quem tem dificuldades e precisa sanar essas dificuldades. Agora, aqui para nós é pior ainda justamente porque eles são pequenos. Os pais vão querer deixar na escola mesmo. A gente tem... acontece constantemente que eles não vêm buscar os filhos. Quantas vezes a gente não teve que levar filho... tem que levar o filho embora para os pais, ou ficar esperando aqui. Às vezes é um funcionário que está esperando, vai pegar o ônibus, perde o ônibus porque os pais não vieram buscar. Às vezes a criança saiu bem na hora que o transporte chegou, perdeu alguma coisa, foi ao banheiro... e às vezes mora aqui na redondeza também. Sai, vai fazer alguma coisa e esquece do filho. Você já fez mestrado e tudo né?! Então, obviamente que você vai estruturar bem esse texto, porque tem coisas que a gente fala. Para quem vai ler vai soar como crítica, mas a gente quer que melhore. Quando a gente fala: “o integral está funcionando como uma creche”. Se uma pessoa lê isso, vai falar: “Nossa!” Mas isso acontece no Brasil, não é? A ideia é que se... quando o... como é o nome dele? Do Sesi? [Paulo] Skafi? Quando ele fala do integral na TV, ele mesmo já fala com uma ideia de creche, quando faz a propaganda.

Tereza: Verdade.

Miguel: O que a gente sabe dele é que ele quer que a escola tenha lugar para os filhos enquanto os pais estão trabalhando. É por isso que não está muito certo. Eles estão levando os filhos para escola... Eles já falam para os filhos: “Você vai ficar até tarde, porque eu tenho que trabalhar, não posso ficar com você”. Ele não entende que é uma escola que você tem que estudar. Então, às vezes, ele não quer fazer nada mesmo, sabe? E a gente tem que ficar instigando, instigando...

Pesquisadora: Não é optativo para a criança.

Miguel: O pior é questão de estudar... Na lei está que a escola é para todos, é direito de todos, mas nós sabemos que muita gente não nasceu para estudar, mas enfim, é obrigatório. É por isso que tem tanto aluno sendo acompanhado pelo conselho tutelar, tem tanto aluno na Fundação Casa também. Porque tem gente que não adianta, acaba aprontando na escola, porque odeia a escola. Na minha família... minha mãe teve quatorze filhos. Eu tenho irmão

que não quis saber de estudar, apenas aprenderam a ler e escrever, mas cada um fez a sua opção e é honesto do mesmo jeito. Por isso que essa questão: é obrigatório você estar na escola? É uma faca de dois gumes, porque tem gente que só vai na escola para aprontar, tirar a concentração da turma, da sala, tudo. Mas isso, no nosso país, é complicado de resolver. Eu estava assistindo um filme sobre a Finlândia, que é um dos países mais desenvolvidos nos termos de educação...

Tereza: Sim.

Miguel: Mas sabe? É a família.

Tereza: Família.

Miguel: Tem muita a ver com a família. Enquanto não mudar o perfil da família, a gente vai continuar lá no penúltimo colocado em termos de desenvolvimento educacional no Brasil. A gente está pior do que todos os países mais pobres do mundo... Se você precisar de mais alguma coisa...

Pesquisadora: As crianças da escola, a maioria é moradora da comunidade, aqui do Carmo [bairro]?

Tereza: Sim.

Pesquisadora: A própria comunidade que foi se diversificando.

Tereza: Na realidade, foi isso mesmo.

[preenchimento do questionário de identificação pessoal pelos dois entrevistados].

## Apêndice G – Transcrição da entrevista com Carolina

Início da conversa se deu com a pesquisadora se apresentando e apresentando o objetivo da pesquisa, bem como a forma que se escolheu a escola para participar da pesquisa. Posteriormente, os questionários de identificação pessoal e de caracterização da instituição foram preenchidos para, em seguida, ser conduzida a entrevista.

Pesquisadora: Na hora que você achar que precisa interromper por causa de alguma coisa...

Carolina: Eu vou só encostar a porta por causa da sua gravação. É hora do almoço, então o barulho vai ficando...

Pesquisadora: Você colocou no seu questionário que começou a trabalhar na educação infantil, como professora, em 94; logo depois que se formou?

Carolina: Na verdade eu estava me formando. Eu termino o magistério em 94 e é o ano do concurso. Que aconteceu comigo: na minha época o magistério tinha 4 anos. Quando você terminava o terceiro você podia prestar vestibular, porque teoricamente você teria concluído o ensino médio. Efetivamente no currículo não era isso, e eu presto no final do terceiro ano o vestibular e eu passo. Então em 94, perdão, em 93 eu acumulei o primeiro ano de faculdade com... Em 93 eu curso de manhã o magistério e a tarde o primeiro ano de Pedagogia. Aí esse ano eu já presto o concurso e já entro em 94. Eu tinha acabado de terminar o magistério em dezembro de um ano e no começo do outro eu estava na prefeitura.

Pesquisadora: E o que motivou essa carreira de educadora?

Carolina: Eu sempre... Eu venho de uma família com algumas professoras e eu acho que isso me fez pensar na possibilidade dessa carreira. No início eu não tinha muito claro o que era, mas um ponto importante no meu magistério foi o estágio. Eu fiz estágio tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental. Na educação infantil eu tinha uma prima que trabalhava em EMEI e fui pra EMEI dela. Na hora que fui pra EMEI, eu achei que era aquilo que eu queria para mim. Sobre o outro aspecto: eu fui para o Fundamental numa escola particular e a experiência não foi positiva e eu, lógico, isso é um marcador extremamente superficial, mas eu acho que influenciou a ir para a educação infantil, e não para o ensino fundamental. Na época o concurso era separado, hoje em dia não é. Na época educação infantil era um concurso, ensino fundamental era outro. Cheguei a passar nos dois. Aí faço a escolha pela infância e me apaixono e não saio nunca mais.

Pesquisadora: Aí resolveu prestar Pedagogia por ter passado no concurso?

Carolina: Não. Eu já estava na Pedagogia quando eu passo. No mesmo ano.

Pesquisadora: E como foi a experiência como aluna na Pedagogia e trabalhando?

Carolina: Não é fácil. Para completar em 94 eu engravidou com 18 anos. Então em 94 foi o ano que eu ingressei pela prefeitura, estava cursando Pedagogia e tinha um bebê. Foi uma coisa muito intensa. Eu sou de uma geração na minha família que é a primeira geração que cursa universidade, então tinha um esforço familiar para que eu tivesse estrutura possível para continuar estudando, eu tive um coletivo familiar que me ajudou muito. Embora intenso o trabalho, eu hoje, com mais clareza, penso que o fato de estar trabalhando e cursando Pedagogia me deu uma outra qualidade no curso. Eu não sei como seria se eu só estudasse. Desde o segundo ano eu tive a possibilidade de fazer uma reflexão como professora. Embora intenso e desgastante do ponto de vista físico, enfim, do ponto de vista do aprendizado talvez eu tenha tido ali um ponto importante de potência nesse estudo. Pela prática.

Carolina: E conseguia exercer algumas críticas em relação à formação na Pedagogia?

Pesquisadora: Sim! Eu vivi um currículo muito conteudista, onde as aulas, mesmo de estágio que a gente tinha muito, não dialogavam com a prática da realidade, embora eram avançadas, eu entendo que eram avançadas. Todas as minhas disciplinas de estágio a gente desenvolvia projetos. Eu acho que isso era importante. Como trabalhadora já da educação infantil me incomodava muito, muito, a falta de sensibilidade com as crianças pequenininhas. Quando é que as crianças bem pequenininhas apareciam? Em alguns conteúdos da Psicologia, então quando você vai abordar Piaget, Wallon, elas aparecem. Mas veja, também sobre o ponto de vista da Psicologia. Meu currículo da época não tinha Sociologia da Infância, a gente tinha Sociologia da Educação, então era um marco muito teórico do que de reflexão sobre os sujeitos da aprendizagem, muito mais da teoria da Sociologia e aparecia nas optativas. Então no curso eu fazia opções. Na época na FEUSP nós tínhamos a Marina Celi numa disciplina obrigatória, veja, a única disciplina obrigatória. E a Pedagogia que eu fiz foi assim, 4 anos de Pedagogia. Aí depois você escolhia as habilitações que você ia ter. Então, de verdade, eu fiquei 6 anos na faculdade. Porque depois de 4 anos eu fui fazer Administração e fui fazer supervisão. E nesses 4 anos ela aparece uma vez como disciplina obrigatória. Acho que agora, vendo o currículo de lá, teve avanços. Ainda poucos em relação à educação infantil. Era um currículo consistente, mas na minha avaliação da época muito mais teórico e com pouco diálogo em relação à prática. Eu, hoje, frequentando algumas aulas na FEUSP, vejo uma transformação importante, principalmente pela entrada de muitos alunos que já são professores da rede pública. Dá um outro teor. Na minha época eu tinha um grupo de 120 pessoas, a grande maioria oriundas da alta classe da sociedade paulista, que não tinha experiência nenhuma na rede pública. Acho que hoje a gente tem uma visão diferente do público que estuda lá, e essa diferença qualifica o público. Já na minha época não tinha isso.

Pesquisadora: E essa inserção no Fórum se deu em algum momento específico?

Carolina: Eu entrei no Fórum há 6 anos. Em 2012, na gestão de 2012. Nesse momento eu já estava bastante articulada com as questões da rede, das políticas públicas. Quando saio da escola em 2001 e vou para um órgão chamado ANAE, a gente era uma regional que se articulava com a S.E., na formação de professores, o que me dá uma visão bem ampliada em termos de política pública, construo uma possibilidade de enxergar as questões mais ampliadas de que eu havia construído na unidade. E aí, nessa ampliação, eu tinha muitos companheiros que já militavam no Fórum paulista. Aí eu comecei esse diálogo com eles e na composição e na chapa de 2012 eles me convidaram pra fazer parte. Aí eu ingresso e desde então faço parte do grupo gestor.

Pesquisadora: E no movimento, no Fórum, específico paulista, vê divergências, do ponto de vista dos militantes?

Carolina: Eu acho que a divergência faz parte do diálogo. Embora os objetivos sejam alinhados do ponto de vista de uma educação de qualidade, do ponto de vista de uma expansão da rede direta, feita também com o pensar na qualidade, enfim, de todas as questões debatidas, as divergências existem. E eu penso que elas são extremamente saudáveis. Porque elas ampliam os pontos de debate. Elas ampliam os pontos de vista, né?! Na verdade, esse consenso é disputado, a medida que a gente coletivamente chega a um ponto de vista comum, não significa que ele é um ponto de vista de todo mundo, mas que no debate ele foi construído como naquele momento sendo o ponto de vista do coletivo. Acho que isso dá, para quem é militante do Fórum, e de outros movimentos, enfim, também, uma experiência de participação bastante rica. Que em geral a gente tem muita escassez, de brasileiro, enfim, de uma visão de participação que é isso, que é discutida, que não é só consensuada, mas que coletivamente ela

é partilhada. Eu acho que nesse caso tem divergências sim, e nesse caso elas são extremamente bem vindas e saudáveis.

Pesquisadora: E quais são atividades relacionadas ao movimento, que você realiza?

Carolina: Bom, que o Fórum faz? O Fórum se articula, o Fórum paulista, ele se articula com os Fóruns dos diferentes municípios, então tem o Fórum paulista, tem o Fórum municipal de São Paulo, tem o Fórum de Sorocaba, da Baixada Santista, do litoral norte, enfim, tem diferentes fóruns, então uma das atividades é essa, articular o Fórum estadual com as diferentes demandas dos fóruns municipais e regionais. Então existe aí um papel de fortalecimento, porque a realidade dos fóruns são distintas. Então, por exemplo, tem fórum que enfrenta hoje a questão da terceirização do trabalho docente na educação infantil. Não é uma realidade de todos, mas é uma realidade daquele e que a gente na articulação vem apoiar e fortalecer. Então uma questão é essa, da articulação e fortalecimento das demandas. A outra é como a gente encaminha essas demandas em termos de pressão nas políticas públicas. Então tem interface com as secretarias municipais, tem interface com o ministério público, tem interface com o Mieb, o estadual articula os municipais, o Mieb articula os estaduais. Então na verdade, essa articulação, que vai compondo grandes coletivos, é uma ação importante. Então, por exemplo, você tem uma denúncia de terceirização de trabalho. Ou uma denúncia de redução de módulo dos professores em São Paulo, a gente entra com uma ação no Ministério Público, para eles tomarem ciência e chamarem as partes para conversar. Na cidade de São Paulo isso funciona, não talvez com a potência que a gente desejasse, mas existe um diálogo com o Ministério Público da cidade que é importante. Aí o Ministério Público chama o Fórum, chama a secretaria, estabelece prazos, protocolos de trabalho, isso é importante, é uma parte que a gente articula todas as políticas públicas com todos os fóruns e com o Mieb pro encaminhamento das questões. Uma outra parte é a parte da formação. Como que a gente faz isso? Através de reuniões pontuais, nas diferentes assembleias, a gente faz assembleias, que têm um caráter formativo, para além da discussão e da pauta política que a gente vem debatendo e nas assembleias a gente sempre leva alguém. No Fórum paulista a gente tem um tripé que é prática, pesquisa e participação política. Isso tudo muito articulado. Então, quando a gente leva para o debate, a gente sempre leva pessoas que mesmo na academia estabelecem diálogos com os territórios da prática pública da educação, para nós isso é um princípio, embora a gente saiba que isso é uma disputa grande na educação infantil, com a grande expansão da rede conveniada direta, que a gente tem de emergencial, que a gente tem no caso de São Paulo, não tem outro jeito nesse momento, mas que não pode ser a porta de entrada da política pública como vem se constituindo e esse é um grande entrave. Então, as assembleias, elas trazem essas questões para o debate, sempre tendo alguém também da área da pesquisa, da área da prática para vir discutir isso. Sexta-feira agora tem uma assembleia integrada do paulista com o municipal. Se você quiser vai ser ali na Unicid, perto do metrô Carrão. De manhã a pauta são os impactos da política dessa gestão na educação infantil e a tarde a Clotilde Rossetti vai fazer com duas pesquisadoras um debate sobre o acolhimento inicial das famílias. Então sempre traz essas questões. A assembleia sempre dá encaminhamento, quer dizer, eu discuto e a gente traz a prática, traz a pesquisa enfim, qual encaminhamento diante daquilo que se dá. A gente constrói. O encaminhamento pode ser uma nota pública, pode ser uma moção de repúdio, o encaminhamento pode ser uma questão encaminhada pro ministério público, enfim, tem ali todas as questões. O paulista, em especial, de dois em dois anos, faz o COPEDI, que é o Congresso Paulista de educação infantil, onde a gente durante três ou quatro dias reúne pesquisadores do Brasil inteiro pra discutir as demandas do paulista. Fora isso, todo ano o encontro regional sudeste, então uma vez por ano, em alguns estados da região sudeste a gente se encontra para debater as questões da região. E de dois em dois anos o nacional, que aí a gente se encontra com todo mundo,

para debater questões. Em geral são essas ações. Às vezes, nós somos procurados por município que às vezes não têm fórum constituído, mas que estão passando por uma questão específica e buscam ajuda. Também acontece e a gente faz aí uma força tarefa para ajudar esses municípios em geral pequenos, com pouca força de ação política e que acontecem coisas que em geral numa grande cidade não acontece, como educadores que não são educadores, educadores que não sendo educadores, não são registrados e que vivem no anonimato, construindo a educação pública em pequenas cidades, por exemplo.

Pesquisadora: E questões do movimento, você consegue trazer aqui para sua atividade na escola?

Carolina: Na verdade é tudo muito interligado. Quando a gente faz, por exemplo, o debate das questões da conjuntura atual, dentro do Fórum, é um debate que perpassa a questão dentro da escola. A escola não é uma ilha. Embora aqui a gente tenha princípio e um projeto pedagógico que nos oriente, a gente também sofre os impactos da política pública maior. Então, atualmente, por exemplo, a entrada da educação infantil no PNAIC, ou a entrada da educação infantil no PNLD, que são movimentos que a gente já vista como bastante conservadores e antecipatórios na educação infantil, mesmo eu estando numa escola que não valida esses princípios, eu não posso esquecer em algum momento que ela pode ser grandemente afetada por essas questões de política pública. Então, a importância da gente junto com os educadores nos movimentos de formação internos, construir uma consciência política. Que não é partidária mas é baseada nas concepções que a gente defende. Então, se a gente defende que tem como eixo o brincar e a interação, que trabalha com as culturas infantis, que prioriza essa infância como um período da vida que não precisamos antecipar nada, como é que eu faço esse diálogo com o PNAIC na educação infantil? Essa consciência de ordem política, ela perpassa qualquer formação, incluindo a que a gente faz aqui. Existe sempre esse diálogo nesse sentido dessa amplitude de discussão.

Pesquisadora: Perpassa tudo, né?! E como se dá essa formação aqui na escola?

Carolina: Aqui é CEI. A carga horária de formação do município é bastante distinta se você vai para EMEF, pra EMEI e pro CEI. No CEI, a carga horária do professor é assim: são trinta horas semanais. Dessas trinta horas, sempre 5 com crianças e as demais horas funcionam assim: 3 horas durante a semana são coletivas de projetos de estudo. Então durante 3 dias da semana do meio-dia à uma e das 5 às 6 eu estou com todos os professores comigo. Do meio-dia a uma eu estou com todos os professores da manhã e das 5 às 6 com todos os professores da tarde. Embora sejam poucas horas em relação às demais unidades, nós temos uma coisa valiosa, que na EMEI e na EMEF, como a jornada é opcional, você não junta todo mundo. Nosso tempo é pequeno, mas nosso coletivo é bem interessante. Porque é todo mundo. Nessas 3 horas, no começo do ano, na verdade no final do ano, quando a gente faz a avaliação da instituição, a gente já aponta as necessidades formativas para o próximo ano. Que tem a ver com o estudo da realidade que a gente viveu. No começo do ano, quando a gente entrega o projeto político pedagógico vai junto dele o projeto especial de ação, que é o projeto de formação da unidade, onde a gente diz diante do que a gente viveu e diante dos desafios que temos, quais são as prioridades de estudo que a gente tem. Aí a gente elege umas temáticas, lógico que isso é uma carta de intenções, no ano isso pode ser transformado, em virtude das demandas que a gente vai tendo, porque assim como a gente escuta as crianças a gente também tem que escutar os processos formativos dos adultos, e as necessidades, elas são emergentes e isso não quer dizer que a gente não tem um planejamento, mas é um planejamento flexível também, para dialogar com as necessidades. Então durante o ano a gente vai desenhando, durante 3 horas semanais, no final dá cento e quarenta e poucas horas, essa formação. Fora essa formação semanal, a gente tem reuniões pedagógicas, a gente tem 4 reuniões pedagógicas no ano. Fora as reuniões pedagógicas, nós temos 2 reuniões de análise

de documentação, uma no primeiro semestre, uma no segundo, que serve para gente ajustar, para gente lapidar os relatórios de acompanhamento das aprendizagens das crianças. Que não tem caráter avaliativo, tem caráter de acompanhamento. A gente entrega sempre para as famílias no meio do ano e no final do ano. Nos últimos 2 anos nós tivemos também no calendário os indicadores de qualidade, que é uma auto avaliação que a gente faz com a comunidade educativa, que é muito bacana, então isso está garantido em calendário. Um dia lá de maio a gente parou para fazer a autoavaliação da unidade e um dia de julho a gente parou para dizer: diante desse quadro de avaliação, qual o nosso plano de ação para tentar minimizar os desafios que temos. Isso tudo é uma reunião feita com professores e famílias, que é um movimento, assim como o movimento social, é um movimento de politização e consciência da dimensão política da unidade e também um movimento de construção de consciência, de corresponsabilidade. Têm sido valiosíssimos esses momentos de avaliação com os indicadores. É uma coisa que é nova, mas que trouxe uma potência que eu não via até então. Escutar as famílias é fundamental.

Pesquisadora: E elas participam? Na unidade?

Carolina: É assim, a gente lida com a participação na potência que ela tem. Então assim, esperar que 100% dos pais participem, é uma ingenuidade. Até mesmo porque a gente tem que construir um sentido para essa participação. Dentro de uma sociedade que não quer que ninguém participe de nada, especialmente nos dias atuais, a gente aprendeu o seguinte: têm vinte pais, a gente trabalha com vinte pais. Têm trinta pais, a gente trabalha com trinta famílias e isso tem uma potência, uma legitimidade muito importante. Mas a gente tem uma participação boa aqui dentro. São reuniões alongadas, eles ficam com a gente discutindo projeto durante 6 horas. Eles ficam num sábado, neste ano foi um sábado chuvoso, chegou uma hora que a gente percebeu que iria se alongar demais, porque precisava, corremos para a cozinha, fizemos um lanche para as crianças, estavam todas aqui, fizemos alguma coisa para beliscar, para comer, para a gente ter energia para terminar, e eles ficaram bravamente aqui com a gente.

Pesquisadora: E sua rotina aqui na escola, como você descreveria?

Carolina: Bom, alguns pontos, vamos dizer assim, são permanentes. Assim, ponto permanente: chegar e ver todo mundo. Mesmo que for rapidamente, mesmo que for um oi, mesmo se é para saber se está tudo bem, mesmo para as crianças e os professores, isso é fundamental. Outro ponto permanente é a formação. O planejamento daquele dia da formação, ele é feito para a formação e ele é feito com seriedade. Tem coisas que são transitórias. A gente tem documentação para entregar, a gente tem épocas sazonais, por exemplo, agora eu tenho que ler os relatórios, eu tenho que dar devolutiva dos relatórios, meio que é um parêntese no trabalho geral, para que eu tenha muitas vezes, esse trabalho é levado para fora daqui, pela dinâmica, porque o cotidiano é vivo, então as demandas acontecem, e não dá para você deixar de atender, né?! No começo do ano tem a demanda do projeto, a discussão do projeto, a acolhida das famílias, então a gente tem algumas questões que no decorrer do ano vão mudando. Se a gente pegar desde o começo do ano, o começo, a grande importância de estar na acolhida das crianças. Por exemplo, nos primeiros 15 dias eu estou nas salas; os bebês precisam de colo. A gente traz as famílias para dentro por uma semana. Mesmo eles estando com a gente por uma semana, a separação é sempre dolorida. É uma semana que eu não estou aqui, quinze dias eu estou lá na sala, principalmente com os bebês bem pequenininhos. Aí depois tem a demanda do projeto político pedagógico. Também te consome aí, um trabalho para consolidar. E depois vem a questão dos indicadores, aí vem a questão dos relatórios. Aí depois você tem os relatórios de novo, enfim, demandas pontuais, que intensificam o trabalho em épocas sazonais. Mas o cotidiano é isso, eu chego, vejo todo mundo, eu gosto de muito de ficar na sala. O CEI tem muito disso. Eu acho que me permite

muito mais que a EMEI. Aqui você fica na sala do professor, você não é visto como um sujeito pensante. Aqui sentar no chão com as crianças é extremamente normal. Isso me traz primeiro uma aproximação com as crianças, para mim é fundamental no processo formativo. Eu tenho que estar nestas práticas, eu tenho que estar perto. Tem que entender o que se passa. Na EMEI, na EMEF, eu sinto isso um pouco mais distanciado. Isso também é uma construção da figura do coordenador e eu acho que a gente tem que estar muito próximo dos professores, o diálogo tem que ser franco. É preciso desconstruir relações hierárquicas, que isso é muito ruim, que não serve para nada, só para o distanciamento das pessoas. E numa perspectiva democrática, né?! Aí eu fico com eles, faço formação, almoço, depois fico mais num canto, não consigo estudar na escola, então na hora que vou planejar, muitas vezes, são em outros espaços. Às vezes em casa. Tenho grupo de estudos com parceiros da região, são locais importantes para a gente ampliar as questões da escola. E no meio dessas questões todas, há emails que a gente responde, a papelada que tem que mandar, as famílias, a gente atende as famílias, sejam demandas que foram geradas, que a própria família traz e as demandas que somos chamadas, seja para a DRE... A DRE chama uma vez por mês para as reuniões, então, de um modo geral, é um pouco esse o cotidiano.

Pesquisadora: E pela sua vivência, o que você acha que difere quando você relata da EMEI e aqui do CEI?

Carolina: Isso pode ser, Karin, uma experiência absolutamente pessoal, eu acho que eu não posso generalizar isso. O cotidiano da EMEI é um cotidiano diferente do CEI. Aqui eu tenho crianças que passam o dia inteiro. E tenho crianças que estão no berçário que ficam conosco 4 anos. Isso te dá um acompanhamento longitudinal que é uma qualidade na relação que na EMEI às vezes não tem, porque as crianças ficam 1 anos, às vezes 2 anos. É no máximo 2 anos. Então a EMEI hoje, por conta da obrigatoriedade e do estreitamento da faixa etária, ela virou praticamente uma escola de passagem. Porque a cada 2 anos você tem aí um movimento de mudança da escola como um todo. Então eu acho que essa é uma diferença, uma diferença estrutural, e eu não sei se é uma experiência pessoal de estreitamento, a formação na EMEI tem uma outra estrutura, porque tem mais grupos de estudo, então na EMEI é outra estrutura, o coordenador basicamente faz formação. Ele sai de formação ele entra em formação. E esse tempo que ele tem para ficar com as crianças e professores em práticas, ele é reduzido. É por isso que eu me sinto mais próxima dos professores, das crianças e mais naturalmente inserida nos contextos. Sem que minha figura esteja ligada a qualquer tipo de visão burocrática, formativa, é no CEI. Eu sinto muito mais, como coordenadora, muito mais próxima das professoras e das práticas. E é isso, eu posso entrar em qualquer sala, sentar no chão e se está contando história eu participo da contação de história, e ninguém muda nada do que está fazendo porque eu entrei. É muito tranquila. E nem as crianças, né, porque não é uma figura estranha. E isso é uma coisa que no CEI eu acho que está, tanto no CEI anterior que eu estive, como nesse, é muito tranquilo. Acho que estando no CEI eu garanto mais. Talvez se eu estivesse numa EMEI eu teria essa perspectiva.

Pesquisadora: E tem alguma atividade que você realiza e não gostaria de realizar?

Carolina: Olha, as questões burocráticas não são minhas paixões, mas eu entendo que são ossos do ofício, como diriam os antigos. E eu hoje sei levar o cotidiano e colocar as coisas no lugar delas. Então eu gasto o mínimo de tempo possível, resolvo a tarefa, sem fadiga, como diriam os meninos [risos]. Assim, é uma coisa... Planilha, no final do ano a gente tem que fazer a contagem das horas, isso é uma coisa que se eu pudesse passar, eu passaria, mas eu entendo que faz parte da minha função, ela é pequenininha, não me ocupa muito tempo, enfim, eu coloquei ela lá, está tudo certo. Em geral, eu curto muito coordenar, formação, enfim...

Pesquisadora: E tem alguma atividade que gostaria de realizar, mas fica impossibilitada de alguma maneira?

Carolina: Não. Hoje em dia eu faço, negociadamente, lógico, com o coletivo, mas eu não me sinto aqui impedida de fazer nada do que a gente possa imaginar junto.

Pesquisadora: E como você trabalha, no início você falou que os dois pilares em relação aos objetivos da escola se pautam no trabalho da desigualdade racial e desigualdade de gênero.

Carolina: Na verdade a questão da desigualdade é um pilar. E a gente avalia a desigualdade de diferentes faces. A desigualdade de classe social, a gente tem um trabalho muito forte junto com as lideranças comunitárias. Estou no território há mais de 10 anos. Todo ano a gente faz uma visita à comunidade, com as lideranças, conversando com as pessoas. Isso é parte do projeto político pedagógico da unidade. Uma parte do currículo nasce dessa visita. Porque a gente entende que a gente tem que conhecer essas crianças para além do muro. E essas crianças, logicamente, pertencem ao coletivo. Então a questão de classe social é uma discussão importante. É uma discussão importante até para a formação de consciência política, porque, em geral, na história do Brasil, educação para pobre, a gente tem há um tempo essa questão bastante apurada. Outra desigualdade é a desigualdade etária. Quando eu te falei da escuta das crianças é exatamente porque a gente quer romper uma desigualdade etária. Quem pode mais é o adulto; as crianças aprendem isso desde que nascem. Então é desconstruir essa questão adulta centrada também é uma outra frente no combate às desigualdades. Como a gente escuta a criança, a gente escuta desde os bem pequenininhos, afirmações extremamente fortes de como o preconceito racial e de gênero afetam. Numa roda de conversa, escutar de uma criança de 3 anos de idade que quando ela crescer ela quer ser branca... Não é uma fala que você guarda para você e diz para ela: não, também é bonito ser negro, também é bonito ser japonês, porque olha, todo mundo é importante... Não adianta você falar isso para ela. Porque o resto do mundo todo está falando exatamente o contrário. E aí então, a partir da escuta das crianças, isso foi colocado como uma questão importante com os professores, a gente começou a coletar, não só em vozes, quando você coloca a caixa de bonecas no berçário primeiro saem as bonecas brancas e depois as negras, ou as negras não saem da caixa. Isso tudo fomentou a discussão da desigualdade, que hoje é pilar, já há 10 anos, tanto do projeto como da formação. Arelada a essa desigualdade, a desigualdade de gênero, que também nasce dessa escuta, não só das crianças, mas também das mães. A gente conversa muito com mulheres e é muito perceptível a angústia muitas vezes que elas têm em colocar os bebês aqui. Por muitas famílias isso aqui ainda é visto como um mal necessário. E quando você vai conversar com essas mães você percebe a angústia que elas têm como se elas não tivessem dando conta de cuidar de seus filhotes e portanto terceirizar isso é uma dor muito grande, e na verdade não é isso, ela não está precisando, ela está compartilhando uma educação, porque ela tem o direito de trabalhar, de garantir uma vida melhor para sua criança e que isso não significa abandono, é um ato de corresponsabilidade. E a gente percebe o peso. Tanto, Karin, que a gente faz um investimento brutal para não tirar nenhum bebê daqui antes de 3 meses de CEI. Porque se você deixar, depois de um mês você tem uma leva. Falando assim: ele adoeceu, ele teve dor de garganta, ele nunca teve isso. Então a gente antecipa essa conversa, quando é dezembro e as mães chegam, as novas, a gente já fala: é duro, vai ter um momento que vocês vão querer tirar, porque vão achar que isso daqui é ruim, mas segurem, a gente vai fazer um esforço 3 meses, depois de 3 meses a gente volta a conversar, conversem com as outras mães que já passaram por isso. Então a gente vai encorajando essas mulheres, porque a pressão do lado masculino é alta. Inclusive para que elas larguem a carreira para poder ficar sub-julgada. Isso é uma realidade. E das crianças desde muito pequenas, essa coisa: que é de mulherzinha, você está com essa cor por quê, sua calça tem detalhe rosa, essa calça é de menina. E o de menina, de mulherzinha, não é uma diferença, é uma coisa

pejorativa. Então o que a gente ressalta é que diferença não pode nunca ser sinônimo de desigualdade, como de fato na sociedade é. Então, numa perspectiva de educação, como a gente tem aqui, de uma base muito freireana, numa perspectiva de educação, como um instrumento de transformação social, a educação infantil não pode ficar apartada disso. Não tem transformação social que não passe pelo combate da desigualdade, sejam elas quais forem, seja de gênero, a social a etária, enfim... Então a gente passa por essas questões, por essa concepção de criança que é marcada, não é uma criança abstrata. Ela está ali marcada, se ela é menino ela tem uma marca, se ela é menina ela tem uma marca, se ela é negra ela tem uma marca, se ela é branca ela tem uma marca. Se ela é pobre ou rica ela tem outra marca. então a gente não pode fugir dessas questões no currículo para pensar o que é qualidade na educação infantil. Isso é qualidade social na educação infantil.

Pesquisadora: E como os professores trabalham isso em sala?

Carolina: A gente não dá aula, obviamente, para bebê do que é racismo, do que é preconceito, do que é igualdade de gênero. Como a gente faz isso? A gente faz isso desenhando um currículo onde essas questões entrem, não de forma episódica. Então, no começo do ano, em janeiro, em fevereiro, que eles chegam, que eu vou acolher as famílias, que eu vou pensar como aquela semana será feita eu já penso que naquela semana eu vou trazer livros de personagens negros, eu posso já discutir temáticas de igualdade, que aquilo faz parte do currículo de forma permanente. Essas duas caixas que ficaram aqui de livre acesso para todo mundo, são livros que a gente escolheu, que consideramos importante as crianças lerem durante esse ano. Aqui você tem livros de questão de gênero e questões étnicas raciais, tanto indígenas, quanto africanas. Já temos alguns livros com questões de imigrantes, embora não seja nossa realidade, mas a gente sabe que é uma realidade que já faz parte de nossa cidade, que algum dia chegará até nós, que é importante o debate. Por exemplo, via literatura, para mim, bebê, é comum a minha professora trazer um livro que tem um personagem negro, e eu sendo negra, me reconheço nele, eu já vou achando que é natural, e importante, natural não é a palavra, mas que é importante que esses personagens apareçam. Porque o que a gente tem até então, é a naturalização do branco. Se nós duas fossemos pensar aqui, quando a gente era bem pequenininha, quais livros da cultura africana a gente leu? Que personagens negros a gente conheceu? Na minha época a Dona Anastácia do Pica Pau Amarelo, essas coisas que lembro, Saci... Então a permanência, por exemplo, de personagens negros via literatura. A permanência, a gente fez uma exposição de quadros, de pintores negros ou de pintores brancos que pintaram pessoas negras. É comum eu passar pela escola e ver um monte de pintura bacana e nessas pinturas as pessoas são negras. Isso cria nas crianças uma valorização de um fenótipo que não são valorizados. A música; se é normal que os bebês, desde o berçário toquem tambor, toquem um agogô, que são musicalidades próximas, ou na verdade herança que a gente tem dos povos africanos, ninguém diz que são dos povos africanos, mas as crianças ficam completamente ambientadas com essa sonoridade. Aqui tem um grupo de professores, a maioria deles, que adora fazer teatro para as crianças. Nas festas de aniversário o presente dos professores para as crianças sempre é uma peça de teatro, que eles curtem. Em geral as histórias são com personagens africanos. Ou personagens negros, não precisa ser uma lenda africana, a maioria dos nossos educadores são negros, a maioria das crianças são negras. Então, através das artes, vamos dizer assim, e dessa construção de permanência no currículo que a gente vai trazendo essa valorização das diferenças e das culturas africanas como parte do currículo da educação. A mesma valorização das histórias, onde a gente busca histórias com heroínas mulheres, com meninas que fazem papéis não usuais nas práticas sociais, elas são inventoras, fazem coisas diferentes que a gente vê na mídia comumente. Tem muito a questão da intermediação da relação das crianças, para eles é muito forte o que é de menina o que é de menino no começo, então tem que ter uma insistência de dizer: “veja, a gente brinca

de qualquer coisa, brinquedo é de criança, pode jogar futebol e brincar de boneca, isso não tem problema nenhum”. Esse é um ponto que a gente trabalha muito com as famílias, porque às vezes ainda há uma certa inquietação em relação a isso, porque se confunde essa questão da igualdade social com essa questão de futuras orientações sexuais que as crianças quando maiores vão ter, então existe esse trabalho com as famílias e veja, a gente tem muito claro primeiro nosso papel social quanto a isso, segundo o que isso vira. As crianças que passaram 4 anos aqui vendo livros de cultura africana e indígena, tudo isso que te contei, elas podem sair daqui e ir para uma realidade totalmente diferente. As pessoas muitas vezes dizem: ah, vocês trabalham isso lá, mas quando elas forem para outra escola, isso aí vai sumir. E o que a gente tem muito claro? A gente não sabe do futuro, ninguém sabe do futuro. Mas o que a gente sabe? A gente sabe do presente! Na hora que a gente dá instrumentos para essa criança, de enfrentamento às desigualdades, quando ela se depara com a desigualdade lá na frente, ela pode dizer: “espera aí! As coisas não são bem assim. Eu não naturalizo discriminação. Eu não naturalizo preconceito”. A gente tem uma frase que a gente guardou até no projeto. De uma menininha que fala: “quando eu crescer quero ser branca”. Ela fala isso, a professora traz para trabalhar, a gente faz um percurso formativo entre nós e a professora faz um percurso com as crianças. Essa menina chega em casa, pergunta para a mãe porque ela é preta, em determinado momento. Como a gente sabe o que ela pergunta para a mãe? A mãe participava do conselho de escola. Aí numa reunião do conselho de escola que a gente estava debatendo as questões étnico-raciais, o conselho de escola é formativo, a mãe vira e fala: “olha, outro dia ela me perguntou porque ela era preta, eu não sabia o que falar para ela”. E aí tem todo um trabalho no conselho e essa mesma menina 2 anos depois ela estava no M1, quando ela foi pro M2, na verdade 1 ano depois, a mãe relata uma seguinte cena. Ela ia de transporte, o transportador abre a porta, naquela pressa de devolver as crianças, enfim, ele abre a porta e fala: “ô neguinha, vamos logo”. Ela para, na frente da mãe, a mãe no portão, e fala assim: “eu não sou neguinha, meu nome é Maria, se você quiser que eu desça rápido é só dizer Maria, desça rápido que eu estou com pressa”. Esse episódio, por mais singelo que ele seja, ele demonstra que essa criança, que queria ser branca quando crescer, de alguma forma já construiu uma autoestima, uma valorização da sua própria imagem que lhe permite, com 4 anos, de idade dizer: “epa! Eu gosto de ser chamada pelo nome, se você quer que eu desça, fale”. E outro episódio, de um menininho de 2 anos, João, berçário 2, ele... [interrupção]. A mãe no conselho relata que o João, berçário 2, 2 anos e pouquinho, vai na casa de uma prima que tem um quartinho de boneca, chega lá, vai brincar com a prima, pega a boneca, a prima na hora vira e fala que não pode brincar de boneca, porque boneca é de menina. Ele estava... acho que com 2 anos e nove, quase 3, ele vira para a prima e fala assim: “lógico que pode, na minha escola pode brincar”. Ou seja, ele tinha uma outra referência, que não era a referência da prima, que ele podia dialogar. De verdade, acho que é isso que ilustra o nosso papel aqui. É de dar instrumentos de compreensão e enfrentamento que não é natural desigualdade. De que não é natural discriminação. Na hora que isso acontecer, eu tenho que de alguma forma ou me posicionar ou buscar ajuda. Nesse sentido. Então talvez, se você me perguntasse como isso é trabalhado, eu diria que as artes são um eixo; a música, a dança, a literatura, eu acho que é um eixo muito importante para a gente pensar a educação infantil que tem a ver com esse maravilhamento, que tem a ver com essa ludicidade extremamente séria e também com as ordens cotidianas que são fortes. Quando você pensa na Maria falando que quando eu crescer eu quero ser branca com 3 anos, que a gente se pergunta, quais foram as aulas que ela tomou até 3 anos que ensinaram isso para ela. Ela já aprendeu, o negócio é forte demais, e qual é o papel da escola em relação a isso. Silenciar não é o caminho, porque perpetua a desigualdade, o trabalho isolado da professora não é suficiente porque aí você tem uma boa professora que falou: “que todo mundo é igual, todo mundo é bonito, mas tirando a minha professora eu não encontro indícios do que o que a minha professora pensa está na minha escola”. Então a gente

tem que validar a postura do professor no coletivo. E isso, de certa forma, também vai fortalecendo os adultos. Nesse conteúdo, Karin, que não é um conteúdo que a gente aprendeu, eu não aprendi no magistério, na faculdade, em nenhum lugar. Quando a gente se debruçou a pensar sobre isso, a gente foi buscar, eu me lembro que na época a gente foi para a Fefeche, tinha um curso com o Cabenguelê, para discutir com professores cultura e história africana, porque a gente não tinha onde buscar. A gente foi procurar os parceiros dos movimentos negros, que tinham acúmulo de discussão, porque além da gente não ter a discussão em termos de conteúdo na gente, a gente não sabia como fazer a articulação com os bem pequenos. E na verdade a gente inventou um jeito, porque não estava dado. Foi no cotidiano inventando esse jeito, com os bebês, com as crianças pequenininhas.

Pesquisadora: Em relação à Educação Integral, você acha que a escola trabalha, o CEI?

Carolina: Sim. E aqui eu acho que a gente vai para um conceito de Educação Integral que vai na integralidade do sujeito, não a integralidade do tempo, né?! Eu acho que o CEI trabalha em várias dimensões. Primeiro, integralidade do sujeito. Então, quando eu olho o bebê ou a criança um pouquinho maior, eu olho ela inteira, eu não segmento ela. Não dá para dizer que um conteúdo atingiu o cognitivo. Eu não sei... Eu acho que ele pode ter atingido o cognitivo, o emocional, enfim. Então primeiro, quando a gente fala na integralidade do sujeito a gente não aceita mais fragmentações sobre essa integralidade. No sentido do sujeito ser. Eu não dissocio, por exemplo, pensamento, de imaginação, eu não dissocio cabeça de corpo. Porque por exemplo, mesmo o contato mais corporal que a gente tem, por exemplo, quando eu vou trocar uma criança, eu poderia denominar, isso é uma ação de cuidar, mas de verdade não é. É uma ação de educação. Porque quando eu pego o bebê, primeiro eu pego o bebê, ele vem pro meu colo, é um contato pele a pele. O que está envolvido lá não é só corpo e cognitivo. Tem dois sujeitos se relacionando. Aí eu coloco ele no trocador, eu posso ter vinte e quatro, mas naquele momento da troca, a troca pode durar um minuto, mas é um minuto que estou eu e o bebê, numa relação de dois, que às vezes, no cotidiano, não consigo. E naquela relação de dois eu olho no olho, eu converso, eu dou cheirinho, eu dou beijinho, eu faço carinho na barriga, eu tenho uma relação extremamente íntima e positiva, pode não ser, mas a gente torce para que seja, né?! Porque não é um corpo a ser trocado, é um sujeito ali com a gente, mas eu tenho ali uma integração de dois sujeitos que é raro você ter em outros momentos da educação. Quando as pessoas falam: “você estudou para trocar fraldas”, meu, quem falou isso não sabe como é bacana trocar fralda. Porque numa discussão de quantos alunos você tem, nesse momento é só você e o bebê. E isso é intenso, pode durar um minuto, é o que a gente fala aqui, lógico que a gente queria que durasse 5, mas eu tenho muitas crianças, não dá para fazer 5, eu faço um, é um bem legal, a gente conseguiu. Isso que é a realidade, né, a gente também tem que trabalhar com o real. Bom, então a integralidade do sujeito, que não é fracionado. Quando eu trabalho com a integralidade do sujeito eu também trabalho com a integralidade do sujeito no território. Por isso, por exemplo, que o contato com as famílias e a visita da comunidade é parte de uma Educação Integral. Porque a escola não é uma ilha, ela tem que estar integrada ao território onde ela serve, né, onde ela nasce. Acho que essa é outra integralidade. E a outra integralidade é a integralidade do processo educativo. No CEI não se dá aula; não tem aula de Português, Matemática, Linguagem Oral, ou qualquer outra. Quando a gente trabalha com campo de experiência eu estou com a integralidade do processo educativo. Então, por exemplo, eu estava vendo um vídeo das crianças no tanque de areia. A gente se perguntava: “o que as crianças aprendem no tanque de areia?” É Linguagem Oral? Sei lá, outra Linguagem que a gente pode descobrir. Na verdade não dá para fazer isso. O tanque de areia é uma experiência inteira, porque eu estou lá em contato com elementos da natureza, eu estou negociando o pote com meu amigo, eu estou combinando o bolo de aniversário, quer dizer, são tantas coisas que estão naquele tanque de areia, que o que me

importa é a experiência educativa que aquele sujeito teve naquele momento. Não me interessa saber o quanto do cognitivo impactou o tanque de areia. Me interessa a potência daquela experiência para as crianças. E eu acho que a integralidade no CEI é vista de todas, é vista para além do prisma do tempo integral. Que aqui no caso é o tempo integral. Porém, eu poderia ter um tempo parcial numa perspectiva de tempo integral também. Isso eu acho que é bem possível.

Pesquisadora: E o que o educador precisa ter para desenvolver a Educação Integral?

Carolina: Eu acho que é uma concepção de educação... de Educação Integral nesse sentido, da integralidade do sujeito, da integralidade do processo educativo e da integralidade da unidade em relação ao território. Isso são concepções que nos formam, né Karin?! Então elas nos ajudam a estabelecer, porque assim, Educação Integral também não é dada. Isso que a gente está discutindo de Educação Integral vai na contramão do que a gente escutou sempre em termos de formação quando a gente era aluno. A gente sempre foi fragmentado. A escola não tinha a ver com nossa cultura muitas vezes, as nossas notas vinham por segmentos, por caixinhas, enfim, as questões corporais muitas vezes não eram lidas como questões importantes, porque ali só importava a mente. Quer dizer, eu venho de uma escola onde eu tive que pedir para ir ao banheiro e eu tinha que ser autorizada para dar conta de uma necessidade física, sobre a qual eu não tinha controle e que me impedia de prestar atenção na aula. Se eu estiver com muita vontade de fazer xixi, eu não presto atenção em nada. Então que educação é essa que te diz agora não é hora? A hora é determinada por quem? Pelo adulto ou pelo seu corpo que tomou um monte de água no recreio que você correu muito e de repente aquela água foi toda para sua bexiga e você precisa ir agora no banheiro? Só para citar um exemplo de como o controle e essa segmentação corpo e mente nos afeta enquanto criança. Mas enfim, eu acho que isso é importante nesse sentido, eu acho que a gente, quando discute Educação Integral nessa perspectiva provoca uma descolonização do currículo na própria formação docente. Porque o contraponto da Educação Integral é uma visão colonialista. De doutrinação no sentido que tem alguém que contou a história, que tem o poder nisso e de outros que ouvem a história e são submetidos a ela. É um processo na verdade de construção que se faz através de uma desconstrução. Eu preciso desconstruir algumas coisas em mim para poder avançar nessa discussão sobre a integralidade do sujeito, do processo.

Pesquisadora: E a escola em termos de infraestrutura, de organização, o que precisaria ter para se desenvolver a Educação Integral?

Carolina: Se eu pensar aqui no CEI, eu tenho uma estrutura que favorece, eu tenho uma estrutura que atende as necessidades desse sujeito por inteiro, ele tem ambientes internos e externos, ele tem um local que está disponível se ele quiser dormir, por exemplo, fora do horário, tem crianças que chegam com sono e pegam um colchão e dormem, então eu acho que em termos de infraestrutura, o CEI onde a gente está hoje, ele atende, que é um espaço amplo, desafiante para as crianças, e que garante essa possibilidade. Não sei se dá para generalizar para todos, mas nesse aqui eu acho que a gente tem uma infraestrutura que dá conta.

Pesquisadora: E esse trabalho do eixo da desigualdade entra no conceito de Educação Integral?

Carolina: Sim, sim, sim! Porque na hora que você olha o contexto social, na hora que você fala que a escola, ela é integral a medida que ela está articulada com o território onde ela está, e que esse território é marcado por uma sociedade, por diversas questões, não dá para não atrelar às questões da desigualdade nessa perspectiva de Educação Integral.

Pesquisadora: E na sua história de vida, você acha que vivenciou a Educação Integral, em algum momento...

Carolina: Como aluna?

Pesquisadora: É.

Carolina: Acho que não. Fiz EMEI. Fui uma criança que fez EMEI e as minhas memórias de EMEI são memórias bacanas, tive amigos que tenho até hoje e memória de muita brincadeira, mas eu sempre... Eu tenho memória do meu primeiro dia de aula e eu tinha 3 anos e meio, minha mãe foi me deixar na escola, Professora X, chupava chupeta, a primeira ação que ela teve foi tirar minha chupeta e entregar para minha mãe e disse: “aqui não é lugar disso”. Isso me marca profundamente. Profundamente. E eu acho que ali eu vivi meu primeiro impacto de desigualdade etária. Porque eu senti que ela podia... Enfim, minha mãe não podia entrar, eu era largada no portão e eu sempre conto que eu tenho outras lembranças de marcadores de desigualdade etária. Na minha época a gente ia com um shortinho vermelho e uma conguinta vermelha, com a meia até aqui. E eu tinha alergia no pé, então a meia era de um tecido lá, que não era algodão, então eu ia com uma meia de algodão, tingia a meia, que tinha que ser vermelha, eu ia com a meia, meu pé suava, enfim, um calor de São Paulo, aquela coisa louca, aí um dia eu acordei e disse para minha mãe: “eu posso ir de sandália para a escola?” A minha mãe olhou para mim e falou: “pergunta para sua professora”. Me mandou de tênis e a bendita meia com conga. Cheguei lá, fui para minha professora e falei: “professora, eu tenho muito calor, eu não posso vir de sandália?” Ela olhou pra mim e disse: “o uniforme é meia e tênis” e eu me lembro, Karin, [risos], eu devia ter falado: “minha senhora [risos], a senhora tem calor no pé e a senhora vem de sandália”. Só para citar algumas marcas, desse impacto da desigualdade etária, que não combina com uma Educação Integral, que eu olho para esse sujeito e sei que ele está com calor, não tem problema nenhum, descalço, de sandália, enfim... A uniformização dos corpos não é compatível com a Educação Integral [risos]. Daí depois eu fui para a EMEF, com aquele padrão de educação, com bons professores, tenho memórias muito boas dos professores, mas era uma concepção de época, com cartilha desde o primeiro ano, enfim, embora uma afetividade muito presente, uma concepção de educação muito desvinculada da realidade, era conteudista. No magistério eu tive uma professora que para mim foi um divisor de águas, Metodologia de Matemática, uma japonesinha, de Matemática, trabalhava com cálculo mental e autoavaliação. Aí eu fui ver que é um jeito diferente, que existe de fazer a coisa, imagina, escola estadual com sei lá quantas mil turmas e no final do semestre a moça sentava com quarenta e duas na minha sala e você imagina quantas quarenta e duas ela tinha. Para fazer autoavaliação com a gente ela sentava com você. Aí você se autoavaliava, aí ela falava: “então Karin, eu notei que esse bimestre...” Ela sabia de você!!! Na hora que eu vi aquilo, eu: “espera aí, como é que essa moça, que trabalha sei lá, com quinhentas pessoas consegue olhar para mim e dizer sobre mim, o que de verdade é sobre mim, não é o que ela julga ser sobre mim, mas é o que de verdade ela consegue ver em mim?” Ali, Karin, aquela pessoa me marca profundamente, porque na verdade ela desconstruiu tudo o que eu sabia de matemática, ela não queria saber se o cálculo era certo, ela queria saber o que você fez com esse cálculo, você desenha para mim esse cálculo mental, você desenha para mim como você chegou nesse resultado, trabalhava com situações problemas, Daniela foi pra mim um divisor de águas de como eu via a carreira, como eu via a ação do docente na verdade. Eu acho que se teve um alguém que eu posso pontuar como um professor que tinha uma perspectiva de Educação Integral, a Daniela no magistério. É uma pessoa para ser lembrada para sempre. Depois disso, a gente conquistou companheiros que pensam Educação Integral. No CEU essa foi uma temática que me preocupava bastante. O pessoal trabalha com a perspectiva de Educação Integral, que é uma perspectiva não só escolarizada. Tem as escolas, mas também tem algumas escolas que fazem parte da Educação Integral ali dentro,

que é uma perspectiva bem interessante por ser um espaço de esporte, cultura e educação, um projeto de Educação Integral, bem sofisticado. Então fora a Daniela, só depois de formada, na prática, com os companheiros de vida, construí essa questão, desconstruí essa questão colonizadora para construir uma Educação Integral. Na verdade é colonizadora, não dá conta das respostas, não dá conta dos objetivos, da necessidade e aí a gente vai buscando uma nova forma de inventar educação.

Pesquisadora: Nem ao fazer o mestrado?

Carolina: No mestrado eu me descolonizei, minha perspectiva, no mestrado... eu fui estudar que as escolas se organizam, ou melhor, como a escuta das crianças impacta na prática do professor, foi esse meu ponto e eu queria várias coisas com esse objetivo, eu queria descolonizar as crianças, descolonizar os professores... Eu não usava essa palavra e nunca usei na dissertação como um todo, hoje eu uso porque eu acho que ela dá conta de sintetizar o que foi. Mas de verdade o que eu queria era isso, eu queria passar uma boa imagem da escola pública, porque eu sei que têm teses e dissertações que colocam a escola pública no lugar negativo, eu sou fruto dessa escola, sou trabalhadora dessa escola, eu sei que ela tem um monte de desafios, não é fácil, então eu tinha como objetivo revelar essa potência da escola pública, revelar a potência das crianças, também era outra coisa invisível. Esses 3 objetivos me levaram a uma escola, escolhida entre tantas outras que me acolheu, onde eu sabia que iria poder pesquisar nessa perspectiva porque tinha um alinhamento com a questão. E aí foi um mestrado bem bacana. Eu fui com uma questão e as pessoas me ajudaram, as crianças, inclusive, a responder. Era uma perspectiva de Educação Integral nesse sentido. Eu fui pesquisar um CEI lá da zona leste. Saí do meu mundo de zona sul e fui lá para Cangaíba.

Pesquisadora: E a participação no Fórum ajudou a construir esse conceito?

Carolina: Na verdade, eu acho que as coisas vão se articulando, a gente vai se agrupando também com as pessoas por afinidades de luta, de concepção... Eu acho que uma coisa ajudou a outra. A visão da minha prática, a visão da minha pesquisa e a visão do Fórum, na verdade são conceitos que se alimentam mutuamente, um vai fortalecendo o outro nessa discussão, na constituição da minha formação. Eu acho que são contextos que se combinavam e nesse sentido também é uma perspectiva de integralidade, né?! Esse sujeito sou eu. Porque não eram apartados, não era uma coisa na escola, uma coisa na pesquisa, uma coisa no Fórum, na verdade são muitas coisas embora específicas, outras tantas convergiam naquele caldeirão de coisas no cotidiano, acho que a gente tem uma conversa com contextos formativos muito intensos.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você queira falar? Que eu não tenha perguntado...

Carolina: Não sei, acho que na atualidade, na conjuntura atual é importante pensar o lugar dos movimentos sociais, que estão numa fase que passa até pela criminalização e eu acho que isso é uma grande preocupação que a gente tem porque não existe Educação Integral sem participação, sem diálogo, não existe, acho que o diálogo, a escuta e a participação são essências dessa educação que a gente está chamando de integral aqui. E me preocupa um pouco o lugar de hoje dos movimentos sociais no sentido que a gente vive um contexto onde a participação fica sempre prejudicada. Ela não é vista positivamente. Então a gente tem hoje demandas no Fórum que eram impensáveis há 2 anos, há 3 anos, como professores que são, qual a palavra, culpabilizados, enfim, porque trabalham por exemplo questões de gênero na sala de aula. Aí tem toda a questão da Escola Sem Partido, da ideologia de gênero que não existe. Pode tentar me fazer com todas suas forças, me fazer ser homossexual, a minha orientação é hétero, eu vou falar para você: “olha, você pode investir, mas não vai dar certo”. Me preocupa muito, porque a ideologia de gênero está trabalhando com uma coisa que não existe, assim, você gosta de vermelho, eu gosto de azul. Vermelho existe, azul existe, a gente

debate. Mas a gente está debatendo uma coisa que não é possível. Eu acho que isso é uma coisa muito preocupante, que chega no Fórum, São Paulo também passou por isso, tirou gênero do plano municipal e como que isso contamina o coletivo da sociedade de uma forma tão rápida. Isso é assustador! E diante disso eu acho que os movimentos sociais, eles são locais de fortalecimento da participação, de fortalecimento dessa Educação Integral, que nesse momento conservador está sob risco. De diferentes formas, não só de concepção, porque veja, eu tenho formas de acabar com isso que não é só dizendo eu discordo. Eu posso dizer para você eu concordo, mas eu não garanto financiamento para mais nada. Você morre de inanição, eu não garanto mais formação, não garanto fomento às pesquisas científicas nas universidades, tenho várias formas de matar por inanição sem dizer: não quero mais. Então nesse sentido que a articulação dos movimentos sociais, com o fortalecimento dessa concepção integral, mais do que nunca é necessário, em virtude dessa conjuntura bastante trágica que nos afeta agora. Acho que é isso. Se você quiser perguntar alguma coisa, até depois, você fica a vontade.

Pesquisadora: Por enquanto acho que é só, já tomei seu tempo demais...

Carolina: Imagina! É um prazer!

Pesquisadora: E agradeço demais sua participação! Sua receptividade.

Carolina: A escola está aqui, se precisar, na hora de escrever, se esqueceu de alguma coisa, que precise complementar, pode ligar, pode vir aqui.

Pesquisadora: Muito obrigada!

Carolina: Isso de Educação Integral, a gente também se integrar, pois de diferentes sujeitos, de diferentes áreas... Ontem a gente estava aqui com uma galera do curso de Serviço Social, de uma faculdade aqui vizinha, duas quadras, aí por causa de uma liderança comunitária eles ficaram sabendo do percurso que a gente faz na comunidade, aí a gente foi à comunidade. Assistentes sociais, quer coisa mais integral que isso? Tem que garantir para você a integralidade de todos seus direitos. E aí a gente discutiu isso com eles ontem, e eles também falaram, obrigada por acolher a gente. A gente falou: isso é parte da educação da escola, tem que criar esses diálogos, isso fortalece muito, isso deixa a gente até mais alegre, porque na dificuldade, quando você está coletivamente estruturada, quando um cai o outro dá uma levantada e a gente vai seguindo em frente. Tem que ter sonho, não tem como abandonar também. Mas sonhos coletivos. Eu sempre digo que em diferentes situações, Karin, a salvação não é individual. A salvação é coletiva. Individualmente não caminha muito longe. Nesse sentido o Che fala que quem sonha vive melhor. Quem sonha coletivamente deve lutar forte, então é nessa perspectiva que a gente se junta e segue. Com todas as divergências que fazem parte.

Pesquisadora: Espero em breve trazer algum respaldo da pesquisa para vocês.

Carolina: Bacana! A gente fica muito feliz de ver pesquisadores que olham a Educação Integral e a Educação infantil com esse caráter aí.

Pesquisadora: E a educação pública também, um olhar positivo, como você falou.

## Apêndice H – Transcrição da entrevista com Denise

A entrevista foi estabelecida por meio de chamada de vídeo de uma plataforma de comunicação virtual.

Pesquisadora: Oi Denise!

Denise: Oi! Tudo bem Karin?

Pesquisadora: Bem, e com você?

Denise: Tudo bem. Muito prazer.

Pesquisadora: Prazer é meu. Obrigada por aceitar o convite para participar da entrevista.

Denise: Imagina querida. Então vamos lá. Vamos bater esse papo sobre educação. Quer dizer que surgiu esse interesse...

Pesquisadora: O foco que tenho é na Educação Integral, mas também como esse conceito se articula com a história de vida do entrevistado, com a sua história no movimento social e da atividade realizada na educação.

Denise: Vamos lá.

Pesquisadora: Eu gostaria primeiro que a senhora me contasse...

Denise: Você, você.

Pesquisadora: ... que você contasse um pouco sobre você e a sua história de vida.

Denise: Então, vamos lá. Eu trabalho com educação e comecei a minha atuação na educação, mas na área de creche. Então, as creches eram da Assistência, isso foi em [19]83, mais ou menos, então eu não tinha ainda experiência com a educação. Foi a minha primeira experiência com creche. Porque eu era bancária. E aí eu passei em uma seleção pública sobre... que era para atuar em creche, para coordenador pedagógico de creche. Foi muito por acaso, porque eu queria dar aula para o MOBRAL. Lá, não tinha naquela época muitos profissionais de ensino superior. Aí, no caso, a gente era... Tinha assistente social, psicólogo, nutricionista, enfermeiro, pedagogo. Então eram poucos os profissionais com nível superior na Zona Leste de São Paulo. Então, como sempre morei na Zona Leste... eu fui, prestei essa seleção pública na Regional de São Miguel Paulista. E passei. Entrei na época do Mário Covas, na prefeitura do Mário Covas. E fui trabalhar como coordenadora pedagógica. Antes de trabalhar, como nem eu, nem ninguém praticamente tinha formação, o grupo na época, era Secretaria da Família e Bem-Estar Social, e a sigla era FABES. Então, o pessoal da FABES São Miguel preparou todo um treinamento, que eu acho que eu tenho o material até hoje... muito interessante, sobre o desenvolvimento infantil. Então, teve todo um trabalho de... de puericultura mesmo, de como dar banho, como brincar... foram psicólogas, assistentes sociais. Depois a gente fez um estágio. Fomos com as assistentes sociais no entorno da creche, onde seria implantada... Foi feito um trabalho de integração e de capacitação mesmo, tanto com os coordenadores mesmo, quanto com as pajens. Foi feito um trabalho importante mesmo, acho que uns três meses antes da creche ser inaugurada. Depois, durante os primeiros momentos da creche também, porque naquela época a gente não tinha essa parada para fazer a formação. A creche trabalhava das seis da manhã às seis da tarde ininterrupto, de segunda à sexta. Estou reforçando isso, porque essa maneira de trabalho fez um diferencial na minha vida até hoje. Foi a primeira vez... aprendi muito mais sobre criança pequena, bebê, do que na faculdade. E eu lembro que tinha um preconceito muito grande com as questões da creche. “Era depósito

de criança, era porque não tinha formação”... então tinha uma pressão muito grande sobre quem trabalhava na creche. Eu lembro desse cuidar. Então, fui coordenadora, depois diretora, depois supervisora de creche na Assistência e coordenadora geral das creches de São Paulo na época... no final do governo Pitta até o governo Marta. Acho que fiquei um ano e meio, mais ou menos. E a gente começou a trabalhar na transição entre a Secretaria da Assistência Social e a Secretaria de Educação. No meio disso eu fiz Mestrado, aí eu comecei a atuar mais na militância da primeira infância, porque eu passei a participar de audiências públicas como governo, representando o governo, representando a Secretaria da Assistência Social. Nós fizemos... – e também tem o registro disso Karin, isso eu tenho certeza que tem na Secretaria de Educação, naquele centro de memória – os documentos de integração, antes da Marta, antes do governo Marta, antes de 2000, todo o trabalho que a gente fez, mostrando para a rede municipal, para os professores, os coordenadores pedagógicos, o que era creche, para tentar tirar um pouco do estigma de depósito, e mostrar o trabalho que a gente tinha, que também era pedagógico. A gente trabalhava em uma perspectiva menos escolarizante, tinha muito mais brincadeira. As crianças saíam também sabendo letras e números, mas numa abordagem mais ampla, porque a gente teve um trabalho muito legal com a... na época da Luiza Erundina, foi muito intenso o trabalho, a gente teve uma formação muito boa também, com a implantação dos cantos temáticos... Mas é aquela coisa né? Cada vez que muda o governo, muda tudo. E a gente fez... tem todo o registro disso, dos grupos de trabalho que a gente fez sobre convenio, sobre a formação dos pedagogos. E aí teve um embate muito grande na questão da formação, porque aí já tinha lei, a LDB, e já estava passando o prazo de integração entre creche e educação. E o pessoal tinha uma resistência muito grande com os convênios, as questões políticas mesmo, de ideologia política... e tinha muito problema, também, porque o nosso corpo de profissionais... Nosso é modo de dizer, da Assistência... Eu saí da prefeitura, eu saí da Assistência, mas não saiu de mim nada disso [risos]. Isso é uma coisa muito forte, é uma paixão muito grande Karin. Você me perdoa, mas é uma coisa muito linda o que a gente viveu da Assistência. E nesse período, teve a criação do Sindicato das ADIs. As pajens tinham sido transformadas em ADIs, auxiliar de desenvolvimento infantil, ADI. Aí teve todo um movimento para a prefeitura custear a formação dessas profissionais, porque tinha muita gente que não tinha sequer o ensino fundamental completo, o que dirá o médio. E eram senhoras já, que trabalhavam há muito tempo. Então, teve todo um movimento sindical. A Claudete ganhou a eleição como vereadora. Teve todo um... nossa, foi muito brusco, a coisa foi violenta, desmerecendo muito do trabalho que era realizado. Quando o pessoal da Marta entrou, a sensação que a gente teve, e aí, na realidade, eles não integraram, eles incorporaram e passaram, desconsiderando na minha opinião, toda a história, todo o trabalho que existia na Assistência. Eles simplesmente incorporaram, usando o que eles já conheciam. Então eles passaram a fazer atribuição de aula para as PDIs, sistematizaram pontos... Então teve ali naquele momento embates muito grandes, mas eu fui colocada à disposição pela administração, porque como não era partidária do PT, eu também não era partidária de nenhum outro partido. Eu era pedagoga de carreira. Mas como eu tinha coordenado as creches, então foi um corte muito abrupto. Alguns dos profissionais continuaram atuando, mas aí incorporando toda a maneira de agir como Secretaria de Educação. Aí começa a escolarização, por mais que... Aí começa toda a discussão do cuidado e da educação. Mas foi uma transição bastante complexa, pelo que eu tinha notícia. E aí eu fui trabalhar na Secretaria de Esportes, mas fui nomeada conselheira dos direitos da criança. Então, passei também como governo. A minha atuação foi sempre como governo. Então, esse diálogo que se falava e tal, na realidade, não teve. Na realidade, o diálogo vai daqui pra lá, daqui pra cá não tem muito isso. Então, começou esse processo de escolarização. Então teve uma porção de cursos e tudo mais, mas na educação eu já não acompanhei. Eu acompanhei como conselheira. Então aí teve todo um processo para fazer os convênios, toda uma readequação dos convênios, com ênfase

nesse projeto pedagógico, mais escolarizado do que de cuidado. Que quando a gente fala da primeiríssima infância... aí começaram essas questões de idade: “Até que idade é creche, até que idade é EMEI?” Então a gente tinha algumas EMEIs que tinham o atendimento integral, com todas as críticas: Dorme, não dorme, fica o dia inteiro sentado, pouca brincadeira, e as questões de atendimento da quantidade, porque a demanda por creche, lá em 2000, era de 90.000 crianças. Então, hoje continua. E eles foram dando essas alternativas de... o final do governo Pitta, a secretária... eles fizeram as benditas das salas de lata para receber a quantidade de crianças, porque na época da eleição fica essa pressão, pressão e tem que atender... e aí eles começaram... fizeram esse cadastro único para entrar na creche que também acabou com o trabalho com a comunidade que tinha, de fazer as reuniões, de organizar, mobilizar a população, colocaram tudo no sistema e colocaram o transporte escolar. Então, a família acabou ficando mais longe da escola do que tinha. Então, dentro da... isso do ponto de vista político, do lado de fora da instituição creche. O que mais? Não sei, agora pergunta aí que eu... aí da Secretaria do Esporte, eu passei a militar e continuar militando no conselho de direitos e passei a participar, como eu estava na USP, eu passei a participar dos fóruns de educação infantil: o Fórum paulista de educação infantil, por consequência do Mieb e da Aliança pela Infância, que aí também falando... que a minha área sempre foi o jogo, brinquedo e brincadeira, então tinha muito isso. E agora, ultimamente, depois de... comecei a dar aula no ensino superior, nessa área de formação, e recentemente, na Rede Nacional de Primeira Infância, nos grupos de trabalho de brincar e de participação infantil. Então, a minha ação de militância é essa, via fóruns e tudo mais.

Pesquisadora: Fóruns e também você destacou a pesquisa quando se inseriu no ensino superior?

Denise: Isso, exatamente.

Pesquisadora: Quando você contou da transição do banco para o concurso público, para entrar na creche, você já tinha formação?

Denise: Já, já era pedagoga. Já era pedagoga, já tinha feito todas as especializações, e uma que sempre me chamou a atenção foi a de recursos humanos, para trabalhar com profissionais. No banco, eu já atuava como... já fazia treinamento, já dava treinamento, essas coisas. Isso facilitou a atuação como coordenadora pedagógica.

Pesquisadora: Então foi, desde o princípio, um trabalho voltado para a formação, até mesmo no banco, nesse emprego, no RH.

Denise: Não era nem RH, era bem diferente [risos]. O treinamento acontecia dentro da própria agencia. Então você tinha algumas situações de treinamento, mas a gente fazia o treinamento dentro da própria agencia. Então o gerente ensinava alguma atividade, e aí você fazia: atividades de integração de grupo, quando tinha algum conflito, alguma coisa, então a gente acabava pesquisando. E como eu estava na faculdade... no período que eu fiquei no banco eu estava na faculdade, que eu fiz São Judas. E aí, lá na São Judas, eu fiz orientação vocacional, então eu já tinha uma série de técnicas que a gente ia aprendendo e usava no banco. Então, isso também ajudou bastante. Pensar um pouco essa parte da andragogia, de como você trabalha com os adultos. E trabalhar direto com as crianças não, isso aí... Nunca tive uma sala que eu trabalhasse com as crianças.

Pesquisadora: E quais, você acha, que foram os motivos que te levaram a escolher Pedagogia? Seu interesse era trabalhar com adultos?

Denise: Não, não. Meu interesse era trabalhar com criança, ser professora de criança mesmo. É que assim, na década de [19]70, [19]80... que eu tenho 54 anos, então, ser professora era um sonho, era uma coisa muito importante você ser professora. Então, tinha todo um imaginário.

Os nossos professores eram os nossos ídolos e eu tive muito bons professores, amigos, que também eram da rede e depois a gente acabou se encontrando. Então foi muito gostoso isso também. E aí, assim, a única maneira que você tinha de ser professora era cursando o Normal e eram poucas escolas. Então, como eu disse, eu morava na Zona Leste e a gente tinha Filomena Matarazzo e depois eram só escolas pagas. Então, você tinha que fazer Vestibulinho, era bem complicado e era longe da minha casa. Tinha que pagar condução e não tinha dinheiro, tinha que trabalhar e o noturno era corrido demais. Então, eu não consegui entrar no magistério. Então, naquela época tinha exatas, humanas e biomédicas. Humanas que era o que tinha perto de casa. Eu acho que vai ser mais ou menos o que vai acontecer agora com esse...

Pesquisadora: O ensino médio dividido por itinerários formativos.

Denise: Sim, o ensino médio aí. Eu acho que por mais que você escolha determinada coisa... não sei como é que está, não sei. Tenho pouca informação sobre isso. Mas naquela época não tinha não. Aí eu fiz o Vestibulinho, passei em uma escola, na escola que eu estava e depois fui para outra escola mais longe, pois daí eu já arrumei emprego, com 16 anos. Aí eu fui trabalhar numa loja de peças e acessórios de carro. Eu passei no curso de datilografia e como eu tinha ido bem o diretor lá me indicou para trabalhar como recepcionista e isso... Porque assim, não tinha alternativa. Minha família era muito simples e você tinha que trabalhar. Aliás, a gente adorava ir trabalhar. Não via a hora de fazer 16 anos e ir trabalhar. As pessoas trabalhavam até antes. Estudavam no noturno. Aí, fazendo contabilidade lá, na escola do segundo grau, uma professora me orientou fazer Pedagogia, porque eu queria ser professora. Aí eu fiz Pedagogia, porque daí você consegue dar aula para crianças... e depois, com habilitação, você pode ser diretora e tal. Então, a Pedagogia foi a saída. Mas eu nunca tinha ouvido falar em Pedagogia. Caminho natural era você ser professora para depois ser diretora. Não falava coordenador pedagógico. Nunca tinha ouvido falar orientador educacional. Nada disso. Era professor, diretor e no máximo auxiliar de diretor. E eu sei bem, porque eu passei muito tempo na diretoria [como aluna]. Na minha época não tinha nada dessa ritalina, não tinha nada dessas coisas. Então, acabava a lição e eu ficava enchendo a professora e ela me mandava para diretoria. E aí, ainda bem menina! Você não tinha ideia... porque eu ia ser uma das que ia tomar remédio desde muito pequena [risos]. E como você pode perceber, eu falo pouco [risos], então você imagina dentro da sala de aula. Eu acabava de fazer a lição e eu ia nas outras meninas ajudar a fazer a lição e tinha professora que não gostava. Como eu ia parar com a diretora, ela me dava serviço. Eu arrumava as pastas dos alunos, escrevia... eu lembro disso: eu escrevia na, devia estar na quarta série, o... tinha uns cadernos que eram de registro de matrícula... Como eu tinha a letra bem desenhada, ela me dava para fazer isso! Olha só quanta coisa que eu aprendi antes por ser bagunceira, faladeira [risos]. Que mais?

Pesquisadora: Quando você falou da inserção nos movimentos, quando aconteceu? Ao entrar no ensino superior?

Denise: Eu tive uma professora chamada Maria Paula Azevedo. Ela muito ligada à Pastoral da criança. E ela trabalha com medidas educacionais, orientação educacional, e isso foi [19]81, [19]82. Então, ainda era época da ditadura. Na igreja também participava do JUCA, JECA, aqueles grupos de jovens, que era muito comum também. Então, isso também vai clareando um pouquinho, abrindo um pouquinho a consciência da gente. E aí, eu lembro que nós participávamos de alguns cursos livres. Um que me marcou muito foi na Escola Sagrado Coração, ali na [avenida] 9 de Julho. Participamos de um encontro de professores falando sobre as questões da educação e se me lembro bem teve uma missa e todo mundo na missa quando começou a entrar uma série de crianças e mendigos. E aí, muitas das pessoas que estavam lá começaram a se incomodar, sair do lugar e trocar de lugar. E muitos estavam nesse curso. Aí ele falou que ele estava preocupado, porque o curso não devia ter sido muito bom,

porque ninguém que estava ali estava percebendo que as pessoas que tinham entrado eram pessoas iguais, e elas precisavam muito da gente. Quer dizer, elas tinham essa carência toda. Chamava de carência, na época era chamado de carência. A nomenclatura era essa. Isso era uma coisa que me chamou muita atenção. Depois, outra coisa que marcou muito foi a discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente. Pois aí eu participei já como... trabalhando na prefeitura. Eu ia com as crianças da creche. Eu levava as maiores. A gente ia em São Miguel Paulista para discutir os direitos das crianças. Então isso também foi bem... No colegial eu também fui do centro cívico, então essas questões sempre estiveram de alguma forma na minha vida. E isso é um pouco de família, pois minha mãe sempre ouviu muito rádio, sempre com muito medo de ditadura e tudo mais, mas sempre atualizada, uma coisa bem... na minha formação, desde jovem. Que mais?

Pesquisadora: Sua atividade hoje é mais voltada para o ensino superior?

Denise: É. Consultoria, formação de profissionais... Hoje eu trabalho com algumas instituições... continuo na Aliança pela Infância, nas Redes e tal, mas profissionalmente, hoje, eu sou contratada, professora doutora contratada da USP Leste, na área de Lazer e Turismo, e aí eu trabalho lá com Sócio Antropologia do Lazer e Hospitalidade e com o... chama Estudos diversificados e eu estou trabalhando a cidade, a criança e o lazer. Parte bem legal, bem gostoso. É outra abordagem, são jovens muito interessados. É uma abordagem diferente da educação. E continuo na área de educação na Anhembi Morumbi, na FMU. Mas eu percebo assim, que a formação desse pessoal é mais aberta do que os pedagogos. Os pedagogos estão muito fechados nessa coisa de ensino de letras e números. Nossa, isso é triste demais!

Pesquisadora: De ser voltado só para o português e a matemática, desde a formação inicial até a universitária?

Denise: É, porque mesmo na universidade, por mais que você tente sair disso, fazendo alguma formação mais cultural, de ampliar para outras linguagens, volta para essa questão de ensinar escrever e ler, principalmente o científico, resolução de problemas de uma maneira mais ampla, é uma resistência muito grande. O discurso é: "Ah! Os pais querem. O coordenador pedagógico quer o planejamento, você tem que fazer o planejamento daquele jeito!" Nossa, é triste isso. Eu não sei porque é que é que acontece. Deve ter... Aí, quando você vai fazer as formações, a justificativa é que tem que passar na Prova Brasil, tem que passar na prova disso, como se fosse um produto. Como se a criança fosse um produto...

Pesquisadora: A formação fica muito dependente dessas avaliações que o estado propõe para verificar a aprendizagem do aluno?

Denise: É. É um entendimento muito estreito. A gente... não dá para generalizar, mas eu vou dizer para você que olha, mais de 70%. A gente tem boas iniciativas, mas elas são muito personificadas, ainda... é uma coisa estranha, não sei porque que acontece isso.

Pesquisadora: As iniciativas do estado ou da própria instituição de ensino?

Denise: Da instituição. Do estado, eu até... assim, um supervisor... os supervisores e diretores ficam muito longe das salas de aula. Eu brincava que isso acontecia na Secretaria de Esportes mesmo. Você tem uma realidade dentro da Secretaria que é diferente lá da ponta. A Secretaria, por exemplo, tem uma coisa interessante, que eu fiquei sabendo, que eles estabelecem convênios, formação e tal. Então tem lá uma formação com um instituto que fala das funções cognitivas. Já ouviu falar disso?

Pesquisadora: Das funções cognitivas?

Denise: É.

Pesquisadora: Sim, sim.

Denise: Então, assim, tem toda uma formação para as escolas, tem material, então isso tem um custo. Então, isso acontece, aconteceu em algumas escolas que tinha formação integral, em tempo integral. Então, para respeitar, administrar conflitos, tem um caderno que vai para os pais, para as crianças aprenderem a lidar com suas emoções... tá. Ficou ali, ficou... não tem uma disseminação, não tem um impacto. Aí muda a gestão, se esquece completamente daquilo. Não tem uma continuidade, entendeu? Isso a gente vê em todos os lugares. Na Secretaria de Esportes mesmo. A ênfase da Secretaria de Esportes é escola de esporte. Não é aproveitar o tempo livre, aproveitar o espaço, a convivência. Não! Você sempre está segmentando. As crianças de sete a oito... os cortes rígidos por faixa etária, não tem... tem uma distância muito grande entre a Secretaria... No geral, a Secretaria só pede números: quanto têm, quanto fizeram, quantos... e não tem uma divulgação dos projetos bem-sucedidos. É uma coisa muito pulverizada. Só... o que chega é só o problema, o problema... Não sei. E as relações, as relações pessoais estão muito tensas. A maneira de ensinar e aprender... a maneira de ensinar continua a mesma, mas a maneira de aprender está bem diferente.

Pesquisadora: Não houve uma adaptação?

Denise: Não. E você não consegue mudar a maneira de ensinar para o adulto. Você até tenta, mas ele resiste, porque o modelo que ele tem é aquele de quando ele foi aluno. Então, por exemplo, se você chega na instituição... isso acontece muito comigo. Você faz uma atividade prática para depois discutir e tal... as pessoas participam da atividade prática, mas na hora de interagir, ficam assim: “Mas o que você quer que eu falo? O que você quer que eu escrevo? Vai ter prova? O que vai cair na prova?” Essa preocupação com a medida.

Pesquisadora: Isso os alunos do Ensino Superior?

Denise: Sim... “Como é que eu vou fazer para ensinar a criança a ler e escrever?” Gente, lendo e escrevendo junto com ela. Mostrando o quanto isso é importante para ela. Mas mesmo assim... e cada vez mais cedo, o que me incomoda demais, porque hoje a criança de três anos sabe a letra do nome, mas não sabe amarrar o sapato, não sabe pular em um pé só. Então... “Mas por que vocês fazem isso? Porque quando vai para EMEI eles falam que tem que vir sabendo.” Então, daqui a pouco o bebê... bom, de uma certa forma já está, porque você dá o tablet para ele e ele sabe direitinho como chegar na Galinha Pintadinha. Uma aprendizagem intuitiva fantástica.

Pesquisadora: Então, o que vemos é uma falta de articulação dentro das Secretarias, como você deu o exemplo da do esporte, que utiliza a escola de esportes, mas não utiliza o esporte como meio de aprendizagem.

Denise: de convivência...

Pesquisadora: Há também uma falta de articulação entre as Secretarias: Secretaria da Educação, Secretaria do Esporte, da Saúde...

Denise: dentro do CEU mesmo. Você tem isso dentro do CEU. O CEU é para ser uma coisa integrada. Mas você vê: o teatro, a biblioteca, a escola, a piscina. Não é uma coisa integrada. Uma vez eu fui dar uma formação par ao pessoal da creche e a EMEI era em cima. A gente estava no pátio e de repente começou a cair água. Fiquei assustadíssima: “O que estava acontecendo?” O pessoal estava lavando o pátio em cima e jogando água embaixo. Então, quer dizer, nem a sensibilidade para falar: “Olha, nós vamos lavar.” Não. “Gente, mas como isso? Acontece sempre, mesmo quando a gente está com criança. Mas vocês não falaram com a diretora? Mas não adianta.” Aí na hora né? Já subi, já fiz escândalo, aquelas coisas bem delicadas, pois você percebe que eu sou uma pessoa bem delicada. Aí a diretora: “Mas eu nem

sabia!” Aí eu falei: “Piorou né!” Se você é diretora e não tem essa coisa que a gente chama de contexto integrado... tem na teoria isso, tem muita gente que estuda... Urie Bronfenbrenner dentre outros, essa questão de contexto integrado. Então, eu, professor, conhecer o outro, fazer essa ponte. Conhecer a comunidade e tal. Não. Isso não tem. Fica no discurso. A diretora jamais vai assumir que não. De verdade, não tem uma ação integrada. Mas muito raro, muito raro.

Pesquisadora: Então, falando nessa educação integrada, o que você acha que a instituição precisaria ter para oferecer, desenvolver uma Educação Integral?

Denise: Eu acho que a primeira coisa é partir dela se conhecer, conhecer o entorno, e não... quando eu falo ela se conhecer, são os próprios alunos se conhecerem. O que a gente vê é uma competição muito grande. E agora, com a questão da tecnologia, está cada vez mais individualizado, então você tem... você não tem propostas, projetos que integrem a salas com diferentes faixas etárias. Uma das formas que a gente tem de aprendizagem é essa. Onde o mais novo aprende com o mais velho. Acho que essa... eu começaria por aí. Essa coisa da própria escola ter momentos onde existam oportunidades de fazer coisas juntos. De brincar, começando com as brincadeiras, com os jogos, que sejam tradicionais, com o teatro, com arte. Essa questão de expressão. Onde você se conhece e expressa suas emoções, o seu pensamento através dessas atividades mais lúdicas, de convivência. Principalmente em relação às artes e tal. A partir desse produto, vamos dizer assim, valorizado, da pesquisa, da própria ciência... você tem curiosidade de saber, sei lá, alguma coisa sobre Marte... do jeito que está, inclusive, o ser humano vai para Marte a próxima década. Então, pesquisar isso, mostrar isso, porque a partir do momento... você abre a escola para mostrar para sua comunidade o que você está fazendo, para que essa comunidade valorize. Então, esse espaço, o entorno, a padaria, a farmácia, que se conheçam, que façam relações nessa comunidade toda. Posto de saúde, a biblioteca, o que estiver por perto. Porque aí você vai humanizando esse entorno. “Ai, porque é violento.” É violento porque todo mundo tem medo um do outro. Ninguém se conhece. É claro que o traficante não quer perder o seu território. Isso daí é uma coisa medieval que a gente está vivendo. Essa coisa da força. Então, eu acho que na medida que você vai se conhecendo, vai fortalecendo essa comunidade, esse quarteirão, você vai vendo que a responsabilidade de cuidar dessas crianças não é do perueiro que vem trazer e levar essa criança... que aliás as crianças ficam rodando um tempão, porque estão longe da sua casa. Imagina um bebê de um ano e meio ficar dentro de uma perua sem cadeirinha às seis horas da manhã para chegar na creche às sete horas. Já está todo enjoado. Então, eu acho que essas ações de aproximação dessa criança, dessa instituição, creche, escola, que seja, essa instituição de educação, não de ensino, acho que esse termo ensino... isso aí a gente já sabe, que a aprendizagem se dá na convivência, isso já é velho. Então, o que está faltando é esse espaço de convivência, porque, para mim, o conteúdo que deve permanecer na escola é o conteúdo da solidariedade, da parceria, do respeito ao outro, da ética, porque o conteúdo, a informação, já está na plataforma digital. Eu acho que o que a escola em tempo integral tem que trabalhar é essa convivência, essa solidariedade. Se for ver, fora do Brasil, por exemplo, que até eu tive a oportunidade de ver isso na Inglaterra, na França, os *playworks*. O que é um *playwork*? Pessoas que vão trabalhar com as crianças para brincar. Então eles têm um recreio de uma hora e meia. Tem lá um contêiner que tem um monte de peças de sucatas em geral, madeiras, tecido, não sei o que, e que as crianças ficam uma hora e meia, crianças de diferentes faixas etárias, montando cabana, montando cenários e brincando com aquilo. E tem todos os cenários, até de guerra. Até de guerra. Brincam até de guerra, para poder compreender como é essa coisa de guerra. Então, na minha opinião, se a escola continuar... eu não vejo em muito tempo que vai ter que ter vestibular, essas coisas todas. Acho que isso tudo está mais integrado. Mas aqui, a reserva de mercado ainda para ter... aliás, como é que

chama? Não basta você ter o colegial, você tem que pagar mais um ano de cursinho, dois anos de cursinho. Isso é um absurdo. Por que esse jovem... isso eu falei para o meu filho mesmo. “Ah! Se eu não passar na USP eu vou fazer cursinho!” Eu falei: “Não, não vai fazer cursinho. Se eu for pagar o cursinho, eu pago uma faculdade, depois você tenta de novo, a pública que seja, que é o que você quer fazer. Ou você vai trabalhar.” Enfim... mas pagar cursinho? Cursinho não pode fazer parte do sistema de ensino como faz hoje. Ah [risos]! Ai meu Deus! Sei lá Karin, é dureza.

Pesquisadora: É de fato ruim pensar hoje na educação, um tanto quanto desanimador, do jeito que está.

Denise: Então, eu acho que é a porta de saída. A porta de saída é a educação. Educação nesse termo. Porque o que a gente tem é a escolarização. E muitas famílias, porque têm que trabalhar, isso é ridículo, têm que trabalhar, a gente precisa trabalhar... é diferente. Você precisa trabalhar. Então, a gente precisa trabalhar. Realmente, é importante, necessário, sobrevivência, o mundo que a gente está. Mas o fato de você precisar trabalhar não pode impactar na qualidade da educação do ponto de vista maior para seu filho. O que a gente tem visto é que as crianças estão institucionalizadas cada vez mais precocemente. Então você está delegando a educação do seu filho para pessoas que você não conhece. Não sabe quais são os valores daquelas pessoas. Olha lá o caso do vigia de Janaúba. Absurdo. O cara quer se matar, tudo bem, mas precisa matar com os bebês? Deus que me perdoe, um absurdo o que estou falando. Esse menino aí de Goiás. Não dá para a gente culpabilizar os pais que são policiais, que já vivem nesse... imagina coitados o quanto que estão sofrendo. Mas o próprio menino que fazia o *bullying*, da imagem que colocam dele de santo, não devia de ter. Eu falo por mim mesma. Porque muita gente... Eu tenho um metro e oitenta de altura. Desde os 13 anos de idade que eu tenho um metro e oitenta. O que eu ouvi que não ia casar, porque não ia ter homem mais alto, que era pau de vira-tripa, que era isso e que era aquilo na minha vida.... e com esse temperamento... eu batia, batia mesmo. Agora, hoje em dia você não pode falar isso. A gente está vivendo em um momento de transição muito rápido. Eu acho que a gente não tem esse tempo de pensar no que está acontecendo... e a política... você não tem um exemplo de ética, de bom senso, é só manutenção do *status quo* o tempo todo. “Não, vou ficar aqui para o que der e vier, não interessa. Eu quero me manter no poder.” E não que eu ache que foi errado tirar a Dilma também. Isso aí também... Mas assim, tá todo mundo errado. É triste você ver que um Senador da República, que está ligado àquele monte de dinheiro, ainda quer continuar sendo senador... porque fora do Brasil, você vê que as pessoas pedem... como é o nome... não é licença... é... pede para sair! E aqui não. Aqui as coisas estão acontecendo e as pessoas “não, não. Ah! Você julgou isso, sua mulher... Mas eu posso julgar, não tem problema.” Em todos os poderes, você tem maus exemplos. Então é complicado. O que tem de colega, o que tem de professor colega que está sofrendo violência, agressão, é... a gente não ensina mais a ler e escrever. No meu tempo falava que a educação vinha de berço. Hoje não está mais vindo do berço, é do tatame da escola, do colchonete da escola. Isso em todas as faixas econômicas, porque eu também trabalhei com escola de educação infantil também como consultora da nata da sociedade brasileira. Uma escola no Brooklin, na Vila Olímpia, que assim, desde políticos, de empresário, e é a mesma coisa... e às vezes, a sensação de abandono desses bebês é até maior, porque você tem babás em três turnos. A criança tem de tudo, se veste de Prada, veste com a grife Prada, mas tem três babás e a mãe tira férias com o pai e vai viajar e deixa o bebê. Eu não aguento. Sei lá.

Pesquisadora: Independe da classe econômica, acontece em qualquer instituição, essa retirada do educando do lar para ser educado pela escola?

Denise: exatamente. Então você vê essa classe média que aspira ser classe alta para ter mais condição e ficar mais distante dos filhos. E agora no turismo eu tenho observado no hotel isso.

A família vai no hotel, deixa a criança com o recreador, a criança se divertir com outras crianças e ele pode ficar sossegado no bar, na piscina... é interessante. Têm aqueles que ficam ali por perto tudo, mas não conhecem... na escola, muitas vezes, você vê... grava ou tira foto, ou a criança vai fazer... aí os pais falam: “Eu não imaginava que meu filho fosse capaz de fazer isso.” Triste né?

Pesquisadora: sim.

Denise: Não conhecer o filho. Triste. Estou preocupada.

Pesquisadora: Sim, preocupa isso. Você acha que o educador acaba tendo que preencher essa lacuna?

Denise: Então, quando é bebê é mais fácil, porque o bebê também aceita. Então, o bebê é mais assertivo. Tem essa coisa do colo, tem essa coisa da proximidade. O bebê que eu falo é até uns três, três anos e pouco. Então esse educador aí, ele tem essa questão de conteúdo, já tem essa questão de conteúdo, inclusive com outra língua. Então, principalmente com as classes mais favorecidas têm essa exigência do conteúdo, então do inglês, de alguma atividade de papel principalmente, algum produto, para não falar que essa criança ficou só brincando na escola. Porque só o brincar desvaloriza o dinheiro que você gasta deixando o seu filho na instituição. Então, se é só para ficar brincando, ele fica só brincando com a minha empregada em casa. Eu não consigo extrapolar para outras questões. Bom, conforme a criança vai ficando maiorzinha e assim, na educação infantil, o professor já tem uma atitude mais professoral mesmo, de alguns comportamentos esperados. Tem essa coisa do bom dia, por favor, como vai. Mas assim, é uma coisa mais assim... começa a ser mais impessoal. A criança ainda não quer, a criança ainda quer essa proximidade, essa coisa que é mais da nossa cultura. A partir das séries iniciais, tem uma quebra total. Muitas das crianças querem, mas os professores de jeito nenhum. Conhecem, elegem dois ou três que... mas em geral, assim, não. Aí já começam, agora cada vez mais cedo, já se adultizar, os valores dos adultos de ter... das meninas já serem mocinhas... Dessa coisa de: Ah! Você já é mocinha, pinta a unha, arruma o cabelo, pinta cabelo, se pinta”. Então, já começa a ter uma... a partir dos 10, 11 anos ter essa adultização muito forte. Os meninos, por si só, se já não tinham uma aproximação, agora menos ainda. Agora com a internet, menos ainda. Adolescente, em geral, é a crítica o tempo todo... adolescência acho que é a fase mais complexa, porque eles questionam tudo, tudo, tudo, tudo. Está tudo errado, não tem nada certo. E o adulto jovem, que é o da faculdade, está muito cansado já, porque ele tem que trabalhar e estudar, ou ele está desinteressado, quando é das fases iniciais. Claro que em todas as fases você tem as exceções, tem aqueles mais interessados... E às vezes, os adolescentes e os adultos jovens, quando eles veem uma tentativa de aproximação do professor, também tem essa coisa de tirar vantagem do professor, em relação à falta, em relação a não ter feito alguma tarefa... Então, tem aquela coisa: “Aquele professor é bobo”. Então é aquela coisa de você tirar vantagem daquele professor... tira sarro, porque você é bravo, ele te irrita, te agride... Então, essas relações pessoais são muito complexas e as figuras de autoridade, nesses últimos 10 anos, estão todas em descrédito, a começar dos próprios pais. Os pais não conhecem os filhos, não sabem o que eles fazem... Eu, pessoalmente, acho pior chamar os pais para escola [risos]. Tem uma situação, uma vez na escola... uma faculdade lá em Barueri, eu tive uma situação com um aluno de primeiros anos. A gente estava no intervalo, estava muito quente, e as janelas eram próximas da... eram janelas baixas. E aí ele subiu em cima da mesa e sentou na janela. Estava muito calor. E aí tinha uma senhorinha que fazia limpeza... e ela já devia conhecer, porque é daquelas instituições que é desde a pré-escola até a faculdade, e aí ela falou: “Fulano, não põe o pé na mesa, porque as pessoas vão comer”. Ela falou muito gentilmente, muito amorosamente. E o menino... menino? Já devia ter seus 18, 19 anos. Ele foi muito agressivo, muito estúpido com ela, e eu na hora repreendi. Ele não me conhecia e ela ficou pedindo desculpas para mim, que

não, que deixasse para lá, que ela já conhecia ele. Eu disse que não, de jeito nenhum, e vamos para a diretoria agora. Ele começou a me desacatar também e aí veio o segurança e nós fomos... e foi estúpido! Todo mundo já conhecia ele na faculdade, menos eu. Eu era de outro curso. E fomos lá na sala do diretor, do coordenador. E o coordenador falou que ele ia falar com os pais. Eu falei que não. Eu falei que ele tinha me desacatado, e eu queria conversar com ele ali, na presença do coordenador. A gente foi conversando e tal, argumentando, argumentando, até que ele me pediu desculpas e eu falei para chefia chamar a senhora e quem estava perto, pois era para ele pedir desculpas na frente de todo mundo, que aquilo não se fazia. Olha, para o coordenador deixar eu fazer isso demorou muito. Aí fizemos o boletim circunstanciado e advertência e tal e tudo bem. Aí, como norma da escola, tinha que mandar para os pais e assim foi feito. Mas nós resolvemos o conflito ali. Ele pediu desculpas e tudo. Foi bem interessante todo o tramite. No dia seguinte, veio o pai. Veio todo paramentado, era médico cirurgião não sei o que... O coordenador me chamou, o pai queria falar comigo e ele começou a querer brigar comigo, pois eu não tinha que ter falado com o filho dele daquele jeito, porque o filho dele nem era meu aluno, nem nada. E a gente discutiu feio com o pai, falando dessa questão da educação mesmo. E ele falou que ele era isso, era aquilo, era aquilo outro. Eu falei que ele podia ser quem fosse, que ele estava me desacatando. Eu entendi porque o filho tinha aquele comportamento. E aí ele virou para a escola: “A escola nunca tinha feito isso, a escola nunca...”. “O senhor não conhece o seu filho”. Então, foi uma situação bastante complexa. Você também vê que a família não aceita que a instituição chame atenção. A criança percebe isso. Por isso que eu falo que as famílias estão deixando a educação, nesse sentido amplo, para pessoas que elas não conhecem, pois elas não conhecem o professor, o diretor, não tem esse vínculo. Desde as séries iniciais, até as finais. Você não tem... e a criança fica passando nesse meio desde sempre. Ela não tem mais uma figura de autoridade, autoridade amorosa... Não estou nem falando... no sentido de “faça o que eu mando”... Mas é uma coisa que eu acho desse momento histórico que a gente está vivendo. Não sei como que vai ser isso daqui para frente. Eu temo pela minha velhice, porque eu não vejo que esses jovens de hoje irão ter paciência com os idosos... porque já tem pouco contato e o contato que tem é um contato predador. Então, o que eu penso é que o conteúdo educacional já tem um pouco dessa linha, de mudar um pouco considerando essas inteligências múltiplas... mas ainda, até isso pegar, vai uma geração. Se não tiver mudança política! Se tiver... demora mais. Nossa! Estou muito pessimista, né Karin?

Pesquisadora: Pessimista? Realista. Seu ponto de vista da realidade...

Denise: Sei lá. Eu procuro dar a minha contribuição com essas questões do brincar, procurando fazer com que os educadores e as famílias encontrem espaços para brincar, para ter esse prazer de estar junto, em todos os lugares: na escola, no consultório médico, na assistência, em todos os lugares. Essa visão, utilizando jogos e brincadeiras, onde os adultos e as crianças possam estar juntos, os adultos e os jovens possam sentir esse prazer de estar junto, é o que eu tenho me dedicado. Ampliar, para tornar a cidade mais acolhedora para as crianças. Então, como a gente transforma essa cidade um pouco mais educadora mesmo. E tem a Fundação Abrinq, o Prefeito Amigo da Criança... existem iniciativas interessantes, mas que a gente não tem tanta prevalência da mídia. A mídia não dá muito espaço para você... pega mais a coisa negativa. E vamos ver o que é que vai para frente.

Pesquisadora: Nessa sua carreira, ao longo do tempo, como você qualifica a interação da sua atuação profissional com a atuação no movimento social, como militante, como por exemplo no Fórum de Educação Infantil?

Denise: Olha, a minha atuação na época estava muito voltada à prevalência dos direitos das crianças, a espaços de educação e de lazer com qualidade. É bem nessa linha: de provocar as pessoas a pensar que é importante ter espaços de convivência e de ludicidade. Tanto é que na

Secretaria de Esportes eu coordenei o programa Ludicidade, em que a gente tinha os espaços de brincar nos clubes. Nós fizemos 23 espaços. Isso virou livro. Fizemos dois ônibus-brinquedoteca. Fui para fora do Brasil para levar essa ideia. No Brasil inteiro tem bastante iniciativa dessas, que a gente acabou ajudando a inspirar. Então, a minha incidência no Fórum era sempre nessa perspectiva. E também de transparência de dados. No livro que eu fiz parte, Encontros e Desencontros de educação infantil, ali ficaram marcados alguns dados que em geral os governos não passam. Em geral, você tem a coisa da demanda, você tem a coisa do atendimento, você tem matriculados... Em geral, o número de matriculados é muito maior do que o número de atendidos. Tem uma taxa de absenteísmo aí. Eu procurava levar informações correspondentes à realidade. Também acredito que a formação continuada do profissional é extremamente necessária. Também sempre militei pelo direito à essa formação. Não só a formação do sistema, do ensino superior e tudo mais, mas a formação continuada e em contexto integrado. Foi isso que a gente trabalhou muito com a Tizuko, o tempo todo. E eu fui para o movimento pelas mãos da Tizuko, que sempre participou... ela foi uma das fundadoras do Fórum. Eu acho que a outra incidência do meu trabalho é essa aproximação da realidade acadêmica para a realidade da sala de aula, nas minhas falas, nos meus artigos, nas minhas contribuições de livros, de congresso, de pesquisa, é sempre buscando... e de política pública na Secretaria de Esporte, é sempre diminuir o espaço entre a academia e a prática cotidiana na instituição. Você vê: quanto tempo você está fazendo essa pesquisa?

Pesquisadora: Pensando que a pesquisa foi iniciada com a vontade de fazer o doutorado... 4 anos.

Denise: Então, o tempo da primeira infância já acabou. O bebê que nasceu lá, quando você começou a fazer sua pesquisa e agora, até o fim do seu trabalho, ele já está entrando na pré-escola. Então, embora o seu tema não tenha uma incidência direta, mas ele tem uma correspondência. Então, por que demora todo esse tempo? Porque você não consegue se dedicar integralmente à pesquisa, como deveria. Essa questão acadêmica é muito complexa quando você fala da primeira infância. E no Brasil há pouquíssimos estudos longitudinais. Então, por isso eu procuro sempre trazer esse momento aqui-agora para a formação, porque tem um impacto. O bebê não pode esperar. A manhã ele já não é tão bebê quanto hoje. Geração miojo, que em três minutos está tudo pronto, instantâneo, por causa da tecnologia, sei lá... Então, eu acho que essas são minhas incidências assim: da ludicidade, da importância da ludicidade; eu acho que a questão da formação continuada; e dessa diminuição de espaço entre a academia e a prática cotidiana.

Pesquisadora: Mediante aquilo que nós discutimos, na nossa conversa, você conseguiria definir a sua concepção de Educação Integral?

Denise: [suspiro] Para mim, a Educação Integral é aquela que considera todos os atores que estão envolvidos, dentro e fora da escola. São essas relações pessoais, não mediadas pela tecnologia... Para mim hoje, cada vez mais, a Educação Integral é essa: olho no olho. Isso que a gente está fazendo aqui, nós duas, faz parte... porque integral é tornar alguém inteiro, íntegro, se for pegar na concepção da palavra. O meu... o título do meu trabalho do mestrado é esse: a proposta é a concepção de uma educação integrada, integral. Não considero que hoje a gente tenha esse tipo de educação. O tempo... o que é tempo integral? É você estar dentro de uma instituição os dois períodos. E para mim, a Educação Integral não se dá só dentro da escola. Por exemplo, oh uma coisa que lembrei agora: de um programa no estado que se chamava Cultura e Currículo, onde as crianças iam para o museu, iam assistir peça de teatro... Isso faz parte de uma Educação Integral. Você conhecer outros espaços, você saber como se portar... Que hoje o povo está sentando no meio do corredor, no chão, sentado... Para você passar, precisa se desenrolar na perna do povo. Isso não é uma ação cidadã. E uma Educação Integral tem muito a ver com cidadania, não no sentido: "O meu direito começa onde o seu

acaba”. Não! O nosso direito... o meu direito é o mesmo seu. Não é que o meu direito acaba e o seu começa. Isso é uma premissa falsa. Nós dois temos o mesmo direito, nós dois somos inteiros, então a gente precisa encontrar esses espaços de educação não só dentro da instituição, mas na sociedade como um todo, afinal a escola prepara, auxilia. A ação da escola é complementar à da família. É isso que diz a lei. Então, se a minha ação é complementar a da família, a comunidade toda precisa estar envolvida. A criança precisa saber tomar um ônibus, precisa saber ir comprar um pão, ir ao supermercado, saber onde é o posto de saúde, saber onde fica a biblioteca, enfim, ter o direito de ver um espetáculo artístico sem alguém filmar ela e expor no Google como foi feito com aquela criança que estava com a mãe e foi ver uma obra de arte... que é aquela situação absurda que a menina foi exposta... Então, veja, a menina estava em uma situação de educação. Quem infringiu a lei, quem foi violento, foi alguém que não respeitou a integridade dela, que filmou, pois na rede, fazendo julgamento. E a criança foi exposta. Então, Educação Integral é alguma coisa que nos torna humanos de verdade, que convivem. Eu sinto isso. Acho que a nossa educação está mais voltada a conteúdos e não ao conhecimento, à convivência, à solidariedade. Sabe esses princípios de humanidade que a gente está perdendo? De ética, valores... até fé. Coitada... a professora vai ter até que ensinar lá na sala de aula se ela bate tambor... se a outra... Ai meu Deus. Estão colocando dentro desta instituição uma porção de coisas que não cabe lá. Sei lá Karin, se eu consegui...

Pesquisadora: Não procuro o certo ou errado, mas a concepção de cada um sobre o conceito.

Denise: Eu penso que assim: o Fórum de Educação é um lugar muito importante que precisaria ser mais frequentado pelos educadores. É um lugar onde as ideias transitam com força. E é um lugar de exercício político mesmo, de poder. A gente só tem que tomar cuidado para não cair no partidário, porque como o próprio nome diz, é pedaço, é partido, e a gente não pode fragmentar ainda mais. A gente tem que pensar nesse todo. Eu gosto muito dessa militância. Eu acho isso importantíssimo. Eu sinto que muitas vezes partidarizam, mas eu aprendi muito essa coisa de argumentar, de ouvir o outro, de perceber o que tem por traz, qual é a intenção. Então, acho que os nossos professores precisam dessa visão que não tem na faculdade, nessa atuação política, de força, de argumento. Eu acho importantíssimo participar desses Fóruns.

Pesquisadora: E na sua história, você vivenciou a Educação Integral?

Denise: Só na creche. Em tempo integral, só na creche. Na Secretaria de esportes não, na faculdade também não. Na faculdade até tinha, na época, a proposta da professora Marilene Cruz, isso que eles estão fazendo agora da Residência Pedagógica. Mas eu não cheguei a frequentar. E também, quando eu estava fazendo a faculdade, tinha o Cefan, eles tinham criado o Cefan, mas eu não cheguei a frequentar.

Pesquisadora: Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa, falar algo que não tenha sido perguntado?

Denise: Eu acho que só quero agradecer pela oportunidade. É gostoso quando alguém quer ouvir e achar que a gente pode contribuir de alguma maneira. Eu só quero agradecer muito e estou à disposição. Depois me conta. Quero ler o seu trabalho.

Pesquisadora: Pode deixar. Mandarei notícias. E eu é que agradeço a sua disponibilidade, desde o contato por e-mail até esta conversa que estabelecemos.

## Apêndice I – Transcrição da entrevista com Raquel

A conversa foi estabelecida por telefone. A entrevista foi iniciada após apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa.

Pesquisadora: Agradeço desde já sua disponibilidade.

Raquel: Nada! Foi um prazer!

Pesquisadora: Eu gostaria de perguntar, antes de tudo, se posso gravar nossa conversa.

Raquel: Pode gravar sim, não tem problema nenhum.

Pesquisadora: Obrigada.

Raquel: Então, vamos lá.

Pesquisadora: Para começar, gostaria de perguntar qual é, atualmente, a sua vinculação com o Mieb?

Raquel: Olha, eu sou membro do Fórum Mineiro de Educação Infantil e estou, participo, do grupo gestor do movimento. O movimento tem uma coordenação nacional que é regional, um representante regional eleito. E esses cinco representantes convidaram a mim e a professora Carmen Kraide para sermos uma espécie de consultoras ou conselheiras desse grupo de direção. Então essa é a minha situação atual. Mas, na verdade, eu gostaria mais de conversar com você como uma especialista da área, porque é muito contraditória a posição do movimento sobre esta questão. Não tem um consenso. Então, eu preferia falar... posso estar colocando algumas coisas, mas acho que a minha maior contribuição seria como uma especialista, como um ex-coordenadora nacional da política.

Pesquisadora: Claro!

Raquel: Está bom?

Pesquisadora: Claro, claro. Mediante a sua experiência, você vê, de alguma forma, uma relação estabelecida pelas políticas públicas entre educação infantil e Educação Integral?

Raquel: Olha, eu acho que a gente precisava começar explicitando melhor as nossas concepções, porque existe uma discussão sobre Educação Integral que é muito pertinente à educação infantil. Se você observar as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, elas são um documento sobre a Educação Integral. Por outro lado, na prática, no atendimento, a Educação Integral é reduzida à uma jornada de tempo integral, que não é sinônimo de uma Educação Integral. Então eu acho que a educação infantil tem, na sua concepção, todos os princípios da Educação Integral, sobretudo pelas características do desenvolvimento da criança nessa etapa. É impossível você dividir. É impossível você tratar de forma segmentada... Você pode até tratar, mas a criança não vivencia aquilo de forma segmentada. Ela tem uma vivência integral. Ou aquela vivência incorpora o seu desenvolvimento integral, sendo mais clara. Você está dando um banho na criança, você não está só cuidando, você não está dando só um banho. Você está trabalhando linguagem, trabalhando a criança. A criança vivencia isso de uma forma integral: na linguagem, na sensação do corpo, na relação com o movimento, com o espaço. E isso está muito claro nas Diretrizes Curriculares. Então, eu compreendo que a educação infantil é, por excelência, uma proposta de Educação Integral, porque é uma proposta cuja centralidade está no sujeito, que é a criança pequena. Ela não está em um conteúdo prévio, ela está no sujeito. Nós estamos falando de educação escolar né? Nós estamos falando de educação como dever do Estado. Por outro lado, quando você vai analisar

as políticas de atendimento, não é isso que você encontra como sinônimo de Educação Integral. O que você vai encontrar é a chamada jornada de tempo integral, que é aquela jornada a partir de sete horas de atendimento, que no caso existe uma definição de jornada mínima para ser uma jornada de tempo integral, que é sete horas, mas infelizmente não existe uma definição de jornada máxima. E na educação infantil existe uma situação da gente ter jornada de 12 ou mais horas, mas essa jornada ampliada, necessariamente, não é sinônimo de uma Educação Integral. E muitas vezes, ela acontece com duas jornadas parciais, duas propostas de educação parcial, que se repetem articuladas por uma jornada de horário de almoço, que nem sempre é assumida por um professor. Então, por isso é muito difícil... O movimento social defende muito a jornada ampliada, que muitas vezes... nós temos poucas pesquisas sobre isso, mas algumas indicam que ela é muito ruim para a criança, porque ela é repetitiva, a mesma atividade que o menino faz de manhã, faz de tarde. Ela é exaustiva para a criança. E isso é defendido como modelo de Educação Integral. Então, na educação infantil... Por isso que eu acho difícil falar em nome do movimento. O movimento defende a jornada integral e, às vezes, até em detrimento de uma proposta adequada. Então, o trabalho que eu quero te indicar, da Professora Vânia Araújo da UFES... Ela fez, encomendado pelo MEC, na época que eu estava no MEC, uma pesquisa num grupo de municípios do Espírito Santo, sobre a Educação Integral na educação infantil. E você lendo, dá vontade de você proibir Educação Integral na educação infantil, porque é uma judiação com as crianças, está entendendo?

Pesquisadora: Sim.

Raquel: O que estou colando: eu queria sugerir que você fizesse um contato com a Vânia e acessasse essa pesquisa. Ela acabou de publicar um artigo. O e-mail dela é vcaraujofes@gmail.com. Você pode usar meu nome, pode falar meu nome, que eu que sugeri, eu que pedi para ela conversar com você, que a gente tem interesse nesse seu estudo e tal. Tá bom?

Pesquisadora: Obrigada Raquel.

Raquel: Ela é uma pessoa muito legal, professora da Federal. Foi secretária do município de Vitória, tá? Ela tem uma boa experiência para contribuir. Então, o que acontece na educação infantil: essa ausência de um projeto pedagógico de Educação Integral no cotidiano. E aí, a gente vai viver um outro conflito, que a nossa política não equacionou, que outros países do mundo equacionaram, mas no caso do Brasil, nós não tivemos pressão social o suficiente para gente equacionar a educação infantil como direito dos pais trabalhadores à assistência aos filhos e a educação infantil como direito da criança. Então, a educação de jornada integral é muito relacionada à uma necessidade dos pais trabalhadores. Percebe? Ela vai atender à essa necessidade dos pais trabalhadores. É parecido com a discussão que se faz na educação infantil de férias: se as férias da educação infantil acompanham as férias do sistema educacional ou acompanham as características da legislação trabalhista? É o mesmo problema da creche noturna, para trabalhadores em jornada noturna. Então, essa tensão presente em nossa sociedade decorrente da não integração entre os direitos das crianças à educação e os direitos dos pais ao trabalho vai se manifestar também nisso que a gente está chamando de Educação Integral e que eu prefiro chamar de educação em jornada de tempo integral, porque a gente não vai encontrar esse projeto de Educação Integral... quer dizer, vai encontrar, mas como exceção, mas não como padrão da educação infantil.

Pesquisadora: Isso nas práticas das escolas?

Raquel: Na prática das escolas. Na legislação, quando se analisam documentos na legislação, educação infantil é, por excelência, um projeto de Educação Integral. Inclusive pelas características da criança.

Pesquisadora: Nas Diretrizes e nas Bases... Nelas você acha que se encontra?

Raquel: Sim... Na Base nós temos controvérsia, pois nós estamos com três versões da Base. Na primeira e na terceira eu não concordo, não vejo isso. Já há uma hegemonia do modelo do ensino fundamental, do modelo cognitivista, sabe? Então, eu chamaria a atenção, na sua pesquisa, acho que essa é uma pequena contribuição que eu posso dar, para na educação infantil, você precisar o que é um conceito de Educação Integral e o que é o conceito de educação e jornada de tempo integral. E o que você vai encontrar na prática é a jornada de tempo integral. Tá? Essa é a discussão que o movimento luta, que as famílias lutam. O próprio Plano Nacional vai tratar de jornada integral, não vai tratar de Educação Integral. Vai tratar de ampliação da jornada. Está claro lá no Plano. Então, eu acho que a educação infantil, potente para você explorar essa contradição, porque a criança pequena, por exemplo: O bebe entra na creche sem saber falar. Sem saber andar. Ele aprende a falar e aprende a andar na creche. Sem a gente dar aula de língua portuguesa, sem a gente discutir conceitos de espaço e equilíbrio. Percebe? Então, essa característica do sujeito é muito forte para induzir a Educação Integral. Ele vivencia uma Educação Integral. Agora, o sistema já faz de outro jeito. Ele já faz com essa característica de jornada. Com a complexidade dos direitos trabalhistas do professor. A carga horária do professor... ele leva uma criança de creche, em jornada de tempo integral, ela passa por três equipes, quando não passa por quatro. Isso é Educação Integral? Vamos pensar: isso é Educação Integral para um bebê? Quatro pessoas...

Pesquisadora: Em um mesmo dia, cuidando...

Raquel: Em um mesmo... na mesma jornada! Na mesma jornada! Então, eu acho que essa é uma discussão bastante conceitual, que você vai encontrar dados de pesquisa no trabalho da Vânia. E o Levindo, da UFMG, também tem um trabalho muito interessante... se não me engano é a tese de doutorado dele. Deixa eu ver... eu te mando depois o e-mail dele. Não estou com o e-mail dele aqui. Tá? Mas inclusive é um caso... ele conta na tese, ele relata um caso e eu acho isso maravilhoso no caso... Eu acho a cara do problema da jornada da educação infantil. Parte da pesquisa dele, ele faz nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte. Um projeto muito bacana, uma rede física muito pensada para criança, com espaço externo muito colorido e uma proposta pedagógica também muito discutida, com cursos para professores da educação infantil, com carreira, uma coisa, assim, bem legal. E aí ele vai conversar com as crianças sobre o atendimento, sobre o tempo que fica na escola... e então, uma das crianças fala com ele: “Por que você não vem para essa escola? Por que você não vem trabalhar nessa escola? Por que você não vem ser professor nessa escola”? Menino da educação infantil. Ele fala: “Não! Porque eu não trabalho assim. Por exemplo, você queria que eu desse aula de que aqui na sua escola”? Ele falou: “Aula de ir embora”.

[risos]

Raquel: E aí ele pergunta para o menino: “Mas por que você quer ir embora? Você está em uma escola tão legal, com brinquedos, com professor, com música, com comida legal”. Aí a criança fala: “Porque eu tenho um coelho para cuidar”. Então, eu acho história maravilhosa. Entendeu? Uma criança pequena, que tem um bicho de estimação e que fica doze horas na escola e ele quer ir embora para cuidar do coelho, entendeu? Então, a quem estamos atendendo com essa concepção? E o Levindo vai trabalhar isso. Inclusive com o pessoal do aprendiz. Eles sondaram o texto que eu fui até consultora da educação Integral. Não específico da educação infantil, mas que eu acho também que seria interessante para seu estudo. Está no site do Aprendiz. Aprendiz gente? Aquele projeto lá da Vila Madalena. Como é que chama? Da Júlia, da... Eu te mando essas referências, pode ser Karin?

Pesquisadora: Claro, claro! Mas acredito que pelo nome dele eu consigo achar a tese.

Raquel: Acho que consegue sim. E é muito legal essa discussão, sabe? Que foi feita e eu achei muito interessante para quem está pesquisando essa... nessa área.

Pesquisadora: Nessa área...

Raquel: nessa área que você está pesquisando. Levindo Diniz Carvalho que ele chama. E ele é da UFMG. Tá? E o texto que eu estou me referindo chama "Uma escola para a infância: pressupostos e práticas". Uma escola para a infância...

Pesquisadora: Pressupostos e práticas...

Raquel: E ele vai... e é daquele grupo da Vila Madalena, sabe? Você vai ver. Isso está até no site com muitos dados de pesquisas, sabe? E ele vai tratar a escola como centro de cultura infantil, sabe? Muito... eu acho que te ajuda viu.

Pesquisadora: Só para que eu...

Raquel: Aí...

Pesquisadora: Pode falar!

Raquel: Pode falar! Já acabei.

Pesquisadora: Para tentar sintetizar e ver se compreendi corretamente... que a vivência da criança na educação infantil não é fragmentada, seria um desenvolvimento não fragmentado.

Raquel: Isso! Exatamente.

Pesquisadora: Porém, as ações que as escolas realizam, que os atores que estão nela realizam, determinados também, de alguma forma, pelas políticas públicas que associam a Educação Integral com a educação de jornada ampliada, fazem com que esse desenvolvimento seja fragmentado.

Raquel: Fazem com que essa proposta de política seja fragmentada. O que acaba gerando uma relação com a família fragmentada, uma relação com a criança fragmentada... Você imagina, em uma jornada, passar por quatro grupos de professores... É uma coisa... Só esse exemplo, eu já acho ele assim traumatizante para nós. Eu acho que você entendeu muito bem. Acho que é... O que eu gostaria, o que eu poderia contribuir para estar... com as suas perguntas... eu acho que seria por aí.

Pesquisadora: Então, a própria educação infantil deveria ser uma Educação Integral, e não articular uma com outra.

Raquel: Óbvio. Não tenho a menor dúvida. Ela é... a qualidade que ela precisa ter, exige uma abordagem integral, uma abordagem integral do sujeito, porque isso é que define. Isso é identitário na educação infantil. Isso faz parte da identidade dela, sabe? Ela ter essa visão integral do sujeito. Ela ter essa visão integral do sujeito. Isto está muito claro nas diretrizes curriculares. Isso está muito claro na visão de vários estudiosos da área. Agora, quando você vai implementar esses princípios como política, aí vem constrangimentos ou características ou tensões da nossa sociedade, tipo essa do direito dos pais e do direito das crianças, o direito dos trabalhadores e o direito das professoras, a carga horária das professoras, jornada de vinte horas, trinta horas, é incompatível. Por outro lado, você pode ter uma Educação Integral em jornada parcial. Não é necessariamente o tempo que define essa visão holística, integral da criança. Não é o tempo, não é ser quatro horas, ou ser cinco horas, ou ser doze horas.

Pesquisadora: É um conceito que pode estar associado, mas não é necessário para que se tenha uma Educação Integral.

Raquel: Exatamente. Exatamente. Ele pode estar associado, mas ele não garante. Ele pode ser uma condição necessária, mas não suficiente. É o que a gente está vendo na prática. Se você vai nas escolas você vai ver isso tranquilamente.

Pesquisadora: Que aí, como a senhora disse, as atividades se repetem e não se trabalha de fato a educação total e não fragmentada.

Raquel: Exatamente. Aí vem a lógica da administração escolar. A lógica da jornada, a lógica do professor, a lógica da hora do almoço, da hora do banho, da hora da saída... vem essa lógica da administração escolar.

Pesquisadora: E para se alterar essa lógica? Qual seria a saída?

Raquel: Para se alterar essa lógica, eu acho que nós precisamos de pesquisa, nós precisamos de diálogo com as famílias, nós precisamos de uma sociedade mais comprometida com os direitos da criança, porque a própria família reivindica o direito do pai e da mãe. Ela quer um direito muito necessário, muito importante... pensa o que é você ter um bebê, você é o provedor da família e você não tem com quem deixar esse bebê. Isso é um desespero total. Então, ali você... a prioridade não é essa. A prioridade da educação não poderia ser só essa. Então, eu acho que superar isso é um processo histórico, envolve a sociedade como um todo no seu compromisso com as crianças pequenas, porque nós somos uma sociedade adultocêntrica, que domina as crianças, que acha que sabe o que é bom para as crianças. Que não ouve as crianças. Então, isso tem que mudar. Mas por outro lado, nós também precisamos de mudança no sistema educacional. O sistema educacional brasileiro foi concebido para ensino fundamental e médio. Ele não foi concebido para bebês. Ele não foi concebido para crianças pequenas. Ele já está modificando. Você começa a ver isso na estrutura física das escolas, nos materiais... nós já compramos brinquedos como material educacional. Hoje, a gente já compra livros de literatura para bebês que não leem. Isso tudo é uma mudança na sociedade. Então, eu acho que nós precisamos de mudança na sociedade, mas também mudança na gestão do sistema educacional, do sistema escolar. Ele precisa ter características mais adequadas, horários mais flexíveis. Essa jornada é muito rígida no Brasil. São... estamos no processo e precisamos de pesquisa como a sua que possam ajudar e contribuir para dar visibilidade...

[Interrupção. Chamada telefônica interrompida]

Raquel: Oi Karin.

Pesquisadora: Oi Raquel. Desculpe-me. O sinal ficou ruim. A última fala que escutei foi “precisamos de pesquisa para dar visibilidade...”

Raquel: Isso. Para dar visibilidade e qualificar esse debate. É um debate ainda muito pouco qualificado. Tá bom?

Pesquisadora: E principalmente na educação infantil?

Raquel: demais, demais. Mesmo porque, nas outras etapas, o sujeito fala, o sujeito se posiciona.

Pesquisadora: Como se a sociedade não conseguisse se colocar no lugar desse sujeito que ainda não se coloca...

Raquel: exatamente, exatamente... é... ele se coloca, mas ele se coloca com formas que nós não reconhecemos, ou não sabemos lidar com elas. Um bebê se coloca com gestos, com choro... uma criancinha de um ano com balbucios, com movimentos, mas a nossa sociedade é meio analfabeta nessas linguagens, a gente valoriza muito essa nossa linguagem verbal.

Pesquisadora: Sim. Bom Raquel, eu agradeço...

Raquel: Estou à disposição. O Ronca é uma pessoa muito querida, um grande aliado nosso da educação infantil. E gosto muito do seu trabalho. Quero apoiá-lo no que eu puder.

Pesquisadora: Muito obrigada.

## Apêndice J – Transcrição da entrevista com Isis

A entrevista foi estabelecida presencialmente, no município de Campinas. Foram apresentados os objetivos da pesquisa e, após breve conversa, Isis iniciou sua fala.

Isis: Infelizmente, a gente ainda luta para ter quase que a escola em si. A educação infantil, que teria obrigatoriedade, por exemplo, no campo, ela é muito pouca. Se atende a partir dos 4 anos mediante um monte de requisitos e, muitas vezes, a criança nem acessa. Então, a gente está ainda nesta luta pelo acesso à educação oferecida pelo estado. No quesito Educação Integral, nós, do movimento, temos uma prática de educação, em alguns cursos nossos, contempla o período integral, principalmente os cursos que são feitos nas nossas escolas, que são feitos sob nossa concepção, sob nosso olhar, que muitas vezes não é vinculado ao estado. Outros são. Os cursos de Pedagogia, por exemplo, são em período integral. Então a gente vai, fica no espaço e tem aulas de manhã, tarde e atividades a noite. Se é em um centro nosso, um período desse tempo é um período que a gente chama de tempo-trabalho. A gente vai desenvolver atividades práticas. Trabalho mesmo, seja de manutenção do espaço onde a gente estuda, ou outros trabalhos afins, mas principalmente relacionados à questão do trabalho. Isso tem um pouco de origem nas fundamentações teóricas de estudo principalmente da Revolução Russa, vários escritores russos e também Cuba. Mas sempre vinculado o tempo de estudo com o trabalho, como um processo educativo. Se a gente olhar para nossas escolas que atendem nossas crianças, seja no campo, no espaço rural, ou mesmo as crianças que se deslocam para cidade, elas não são atendidas em tempo integral. Primeiro porque o Estado.... São poucas as experiências de tempo integral. E segundo porque... O Estado que desloca as crianças, ou seja, pega as crianças seis horas da manhã e devolve uma da tarde, deixar em tempo integral, para o Estado, não viabilizaria. Então, a gente não tem essa experiência. No entanto, você tem algumas experiências pontuais em algumas escolas que tentam, escolas nossas, que tentam agregar mais. Tem algumas experiências no Paraná que tem escolas que a gente tem muito mais influência, então tem um período de educação, um período com a parte teórica, sentado, ouvindo, e tem outra parte prática, que é dos experimentos, dos trabalhos. Trabalhos práticos mesmo, desde locais onde se desenvolve uma horta ou se desenvolve arte e tudo mais. Qual o problema para mim que eu vejo nessa questão do tempo integral? A pergunta que tem que se fazer é: a escola em tempo integral é para que? É de fato para possibilitar um tempo de sala de aula e um tempo de não sala de aula, onde vai se apreender outras atividades ou é simplesmente para não deixar que as crianças fiquem na rua? Ou vai colocar as crianças lá para dizer que vai possibilitar outros conhecimentos? Ou vai ser tipo: a escola é integral, mas põe lá algumas atividades com monitores que ficam lá uma hora ou muitas vezes a criança fica lá na escola e a figura do inspetor lá controlando. Então eu acho que esse é o maior problema da Educação Integral. Para quê? Para que querem deixar a criança tanto tempo dessa estrutura física escolar que tem um monte de problemas? Vai se contratar profissionais? Ou vai só dizer que estão lá porque... sabe? Essa que é a questão de fundo dessa questão de ser integral, de ter escola integral. Porque aqui no estado, por exemplo, a gente vê muita propaganda. O governo do PSDB é muito bom de propaganda. “Ah! A gente vai fazer experiências de escola integral”. Inclusive aqui em Campinas tem. “Escola integral, onde a criança vai receber e tal”. Aí, quando você vai ver o que é ofertado neste período, será que... o que essa criança está aprendendo lá mesmo? Ou será que está fazendo a criança pegar mais raiva da escola, porque “poxa, vou ter que ficar o dia inteiro na escola, sem se quer de fato apreender outras questões”. Aí vai lá e bota uma oficina de não sei o que, uma officininha de não sei o que... Assim, sem uma ligação, uma interdisciplinaridade, sem uma... Porque se é para ficar mais meio período, então ok. Então nesse período vai ter aula de música, ok. Vai

aprender outra linguagem. Aprender mesmo, não ir lá e fingir. Esses educadores que vão ir trabalhar, seja com a linguagem da arte, seja com a música, com o teatro e tal, vão ser remunerados? Eles vão fazer parte também do... elas vão estar em diálogo com os professores que dão aula, sei lá, de português, história, matemática? Porque se for uma questão assim: de manhã eles vão ter aula propedêutica e a tarde vão ter atividades soltas, que os educadores vão lá, são pessoas estranhas, fazem sua atividade e depois vão embora? Ou vai fazer parte do corpo? Vão estão lá no Projeto Político Pedagógico? Vão estar no tempo integral e no tempo integral as aulas de artes, ou as aulas de música, ou as aulas de instrumento, ou sei lá: vai ter uma horta e vai discutir física, química, matemática? Então, eu acho que essa é a questão, pois se for para deixar as crianças mais tempo do que elas já ficam na escola apenas como forma de tirar... de dar uma ocupação, já que na casa não vai ter, ou enfim, então... Não estou aqui dizendo que é ruim, o pessoal acha que precisa ser... Mas então, o que é essa escola de tempo integral? Porque o que você tem hoje, em alguns casos, por exemplo, quando eu fiz estágio aqui em Sumaré... As crianças ficavam na escola e depois, a tarde, tinha uma ONG, um horto lá, que as crianças iam à tarde como forma de reforço, como atividade... Nem era aula de reforço, eram como atividades que estavam lá e as crianças lá e tal. O reforço mesmo, que algumas crianças precisavam, seja na escrita, na leitura, era feito nessas quatro horas, ou seja, nessas quatro horas, as crianças eram tiradas esse tempo para fazer o reforço específico. Então eu vejo um limite. Se pensar então voltado para o campo, como é que essa escola integral, com essa perspectiva de ter esse tempo de trabalho, do que ela estudou na teoria de repente já ir colocando na prática? Então, infelizmente, e quando eu digo infelizmente a gente ainda está brigando para ter escolas no assentamento... A gente briga ainda para ter certa inserção nos Projetos Políticos Pedagógicos, quando se tem, porque... Quando se tem Projeto Político Pedagógico. A gente está nessa luta. Agora, a questão do integral seria muito bom, desde que tenha esses aspectos. Muitas escolas particulares também ofertam tempo integral. Mas aí elas se planejam. Na escola particular, a criança está em tempo integral, mas vai ter outras atividades, que não é só o integral para os pais pagarem mais mensalidade e a criança ficar lá. Tem que ter uma proposta pedagógica. E esse é o limite. Infelizmente, no campo, como a gente ainda briga para ter acesso à escola, a questão da escola integral, em tempo integral, no campo, ainda está muito longe. Porque mesmo na proposta de educação que a gente tem, educação do campo e tal, que é para ser lei e tal, a gente ainda tem esse engodo nessa questão de acesso, porque inclui mais transporte, inclui mais educadores... e os educadores, professores, nem sempre gostam de ir para zona rural para dar aula... então você tem todos esses limites. Agora, se a gente olhar a Educação Integral nessa perspectiva de acesso a outros conhecimentos que a criança estando em casa não vai ter acesso, isso seria o ideal. Mas a pergunta que fica: vai ser isso mesmo? Porque a gente está vendo a situação hoje e todo dia é só notícia ruim para educação. Imagina, Rio Grande do Sul está contratando professores voluntários. Meu Deus! Parece que estamos voltando ao século... Aí, o MEC orienta que os estados e municípios cortem os salários dos professores, abaxem... ou seja, a Educação Integral vai entrar aonde nisso? Porque se você está tendo cortes e tudo... Mesmo na educação infantil, por exemplo. Meu filho fica em uma escola que é tempo integral. Mas ele fica em tempo integral só até os três anos. A partir dos quatro anos, ele não fica mais em tempo integral. Ele vai ficar meio período. E na educação infantil é onde mais as mães precisariam que as crianças ficassem em outro espaço, porque uma criança de oito, nove, dez anos é muito mais fácil... Ou seja, na educação infantil, se a gente olhar a questão do tempo integral, ela ajuda em alguns aspectos, cuida, mas tem um limite. Chegou aos três anos, passou os três anos, e você não tem mais Educação Integral. Então, depois vem o estado e vem dizendo que você tem que ficar na escola em tempo integral. Ok, mas se a Educação da primeira infância, onde se exige muito mais a presença de um adulto, você já corta, então como é que fica essa Educação Integral, essa política de deixar a criança lá. Então é um pouco isso que eu vejo, que

eu... olhando essa questão da política, desse retrocesso que a gente está tendo nas políticas educacionais. A gente teve um pouco de avanço. Não que estava bom. Bom não estava. Estava ficando melhor. Mas aí, agora, estamos voltando tudo para atrás. Tem projeto para acabar com o piso salarial do professor, tem projetos que, por exemplo, se o professor fez doutorado, o salário dele vai ser igual a de um professor que fez uma graduação. Então, são retrocessos que me assustam, porque a impressão que dá é que vão acabar com a escola pública. Vamos ter que começar a pagar a escola. Então, a gente vive em um momento muito difícil e acho que é importante mesmo discutir essa questão do tempo integral, da escola ser integral dentro desse bolo de percas, como a gente vai discutir? Aqui em Campinas eu acho que tem... deixa eu ver... tem duas escolas, mas são poucas. Aí você vê o debate do ensino médio, que estão fazendo a reforma do ensino médio, que também é uma sugestão de integrar estudo e trabalho. Será que vai ser... como é que vai ser? Vai ser tempo integral? Só que muitos que fazem ensino médio trabalham, a grande maioria da população, filhos de trabalhadores e trabalhadoras, geralmente fazem o ensino médio a noite porque trabalham durante o dia. Como é que vai ser isso?

Pesquisadora: Como viabilizar o ensino noturno com o tempo integral.

Isis: Isso é uma pergunta. Ou vai acabar com o ensino noturno? Ou, pensando aqui, vai pagar? Os jovens vão receber? Não vão. Como é que fica?

Pesquisadora: Então, pelo que eu entendi, a inserção do movimento nas escolas se viabiliza de dois modos: nas escolas dos assentamentos e nos projetos políticos pedagógicos das escolas?

Isis: Não, então, é assim: quando a gente fala que está lutando para ter escolas nos assentamentos, é escola pública mesmo, escola pública, municipal ou estadual até o ensino médio.

Pesquisadora: Vinculada à Secretaria da Educação.

Isis: É, exatamente. E quando eu falo nossa inserção, é inserção aí mesmo, no projeto político pedagógico, ter professores e na participação da comunidade, que a gente luta por isso também. Então, é isso. E algumas inserções... porque tem algumas regiões que não tem escolas. As crianças vão para cidade. E a gente tem também a experiência de escolas em acampamentos. Aí, as escolas nos acampamentos têm também a questão do estado, para garantir a certificação, mas aí a gente tem também a proposta nossa. A gente chama de itinerante, porque os acampamentos mudam de local e a escola vai junto. São essas nossas experiências de educação. Mas a nossa inserção, a nossa luta, se dá principalmente no acompanhamento dessas escolas. Tem lugares que se ignora completamente que exista um assentamento. Mas a gente luta para intervir. Daí os cursos nossos.

Pesquisadora: E você teve alguma experiência em algumas dessas escolas, de assentamento ou itinerantes?

Isis: Sim, eu tive, tive experiências.

Pesquisadora: E como que foi?

Isis: Você fala experiência de trabalho ou de...?

Pesquisadora: Tanto de trabalho quanto como estudante.

Isis: Eu fiz estágio em uma escola de assentamento, aqui em Sumaré, mas não... Integral não tem. Integral não tem.

Pesquisadora: Mas mesmo não sendo integral, como foi essa experiência?

Isis: Bem, eu cresci em um assentamento. Eu estudei em uma escola de assentamento. Na verdade a gente lutou para ter escola lá. Mas as escolas dentro das áreas são muito importantes. Primeiro, porque você não vai passar uma ou duas horas dentro de um ônibus. Principalmente quando você vai para o ensino médio. No ensino médio, se o professor faltou, você fica lá e precisa esperar o ônibus, porque todo mundo vai embora junto. Aí a nossa luta de ter escolas nos assentamentos. Mesmo assim precisa de transporte, porque os assentamentos são enormes, precisa de transporte, mas é menos do que você ter que se deslocar para uma cidade. Segundo, as escolas ainda se fecham muito... no Brasil é uma coisa assim, a escola ser esse muro fechado. Não importa se a escola é no meio da Amazônia ou no centro de São Paulo, eles querem fazer as mesmas coisas, as mesmas aulas, os mesmos horários... as direções, as gestões, têm muitas dificuldades em conhecer esse entorno das escolas. E isso já começa daí, o problema já começa daí. Tem que respeitar as peculiaridades, tem que respeitar inclusive a diversidade temporal. Lá em Santa Catarina tem uma experiência de uma escola, que aí o pessoal nosso se insere, eles alteraram o calendário escolar. Então, eles não vão ter aula no período de frio e de chuva, porque as crianças não conseguem ir para escola. Aí eles alternam. Eles vão ter aula no período mais quente, de menos chuva. E isso é possível. Só que as escolas não alternam. As escolas não querem mexer. Aí, quando a gente fez a proposta de educação do campo, a gente teve que olhar para essas diversidades. Tem que olhar, tem que respeitar esse público. Já vi professora entrar em uma sala de aula e dizer que sem-terra é vagabundo. Puta que pariu, Você está lá na escola em que esses alunos estão lá lutando por um pedaço de terra. Imagina uma criança ouvir... “Poxa, meus pais são vagabundos?” Então, já começa aí a encrenca. Aí as escolas que recebem os alunos que vão para a cidade também não respeitam. Tem horário de ônibus e se o ônibus quebra, o problema é... “Ah, não, problema seu. Você faltou? Tinha prova? Problema seu, azar.” “Ah, mas o ônibus não foi...” “Ah! Problema seu.” Ou seja, até a chegada da criança na escola, dá impressão que “não, isso não é problema nosso, é problema de vocês”. Se o assentamento vai comemorar, sei lá, vinte anos de conquista... Aí a escola: “E daí, o que nós temos a ver com isso?” Tanto que quando eu fiz estágio aqui, minha monografia foi sobre essa escola aqui, a diretora falava: “Aqui é escola daqui, mas a gente não... aqui não tem esse negócio de educação do campo não. A educação aqui é igual das outras.” Quando ela dizia isso, ela já estava afirmando: “Essa escola aqui não tem nada a ver...” Ou seja, ela só está aqui. Então você... Imagina, tem um mundo lá fora, aí você não explora esse mundo, você não conhece essa realidade que está lá fora, você não se ajusta... O projeto político pedagógico completamente... parece que copiou da internet. Porque cita Vygotski, cita Piaget, é uma beleza, vai citando. Traz todos os autores, mas e daí, cara pálida? Então, esse é um problema. Bem, mas aí voltando às nossas experiências educacionais não formais ou não... nessa experiência que o MST tem, a gente pensa nesse processo integral de formação, dentro dessa perspectiva, de educação de teoria e prática. Então, você aprende na teoria e você aprende na prática. Outra escola interessante a gente tem aqui no interior de São Paulo, em Araraquara. Ela é de educação do campo mesmo. Ela foi municipalizada, ganhou vários prêmios. Escola muito bacana. Muita luta também. Muita luta. E engraçado também que a menina que fez o curso de Pedagogia comigo falava que quando ela terminou a oitava série, ela foi para o ensino médio e ela desaprendeu. Ou seja, ela estava falando que já tinha o domínio tão grande, ela tinha o conhecimento tão grande, mas quando ela foi para o ensino médio, parece que ela voltou. E aí, lá nessa escola, não era período integral, no entanto, eles desenvolviam muitas atividades. Por exemplo, aula de matemática, muitas vezes, eles iam para os lotes do assentamento. Eles ajudavam a medir o lote, eles aprendiam... eles tinham uma cozinha, eles conseguiram uma cozinha, então eles tinham uma horta que eles cuidavam. Na cozinha se preparavam alimentos, aí se fazia todo um trabalho com as crianças de educação infantil até... Então, eles tinham essa proposta. Não era integral, porque eles mudaram lá a partir de 2003,

2004... Não tinha ainda essa legislação de escola no período integral. Mas eles faziam essas atividades. Agora, é muita luta. Muita luta, porque você tem resistência de professores... Daí a nossa briga. Se você tem professores formados na pedagogia com a proposta nossa, porque os concursos não dão a prioridade para esses professores? Você tem situação em que professores da cidade pegam o cargo e não vão. Daí, se vai, é outra pessoa que está lá. Aí, dá uma maior encrenca. Você tem essa realidade. Por exemplo, eu tive essa realidade de se deslocar para a cidade e ter que estudar na escola do assentamento. Muito melhor você estudar na escola do assentamento. Agora, mesmo que os professores não sejam tão bons. Mesmo assim, já minimiza. Agora, a escola é esse espaço cercado, esse modelo de escola que a gente tem no Brasil. Uma escola fechada, apesar de ter... apensar de todas escola terem a tal da gestão democrática. Está lá: gestão democrática, associação de pais e mestres, participação da comunidade, mas no que é importante, pouco as pessoas se inserem. Lógico. Você não vai abrir para as pessoas querem mudar tudo, obviamente. Mas esse diálogo, essa abertura, acho que as escolas têm muita dificuldade. Daí que eu fico preocupada com essa questão do integral. Eu até dei dando uma lida, uma pesquisada, uma olhada... eu esqueci de te trazer os materiais para você dar uma olhada. Mas para nós, no campo, a questão de ser integral não seria ruim, seria muito bom até, mas com essa questão de como se consolidar. O integral ser parte de todo projeto pedagógico, toda intencionalidade, não ser solto: de manhã os bem bons, e a tarde vão lá os monitores... Isso é complicado. Agora, você tem um outro problema. A nossa educação é estadualizada e municipalizada. Você tem o município que muitas vezes facilita. Para nós, por exemplo, em alguns locais, a municipalização facilitou muitas coisas. A briga é mais fácil com o poder local. Só que também, por outro lado, não ter o ente federal, muitas vezes o prefeito vai lá e fala: “Não, aqui sou eu que mando e ponto final.” Em alguns aspectos facilita, em outros não. Mas acho que essa questão do tempo integral, para os municípios, para os gestores municipais, é mais complicado, pela questão do recurso. Pela questão de ser educação, de fato possibilitar outros aprendizados, uma educação mesmo completa, aí é o ideal, porque para o município é muito mais fácil, facilita muitas coisas. Agora essa organização entre estado e ensino médio, geralmente estado é o ensino médio, fundamental II e médio, é... Essa divisão, você vai ter... Aí já começam as brigas. “Se o estado não ajudar, não sei o que, se o município...” E eu acho que nos últimos anos, pelo menos aqui em São Paulo, acho que foi muito mais propaganda do que efetivação. Não sei se você fez esse levantamento de quantas escolas tem integral, mas eu acho que, por exemplo, no campo, facilitaria, seria muito bom. Nas nossas práticas não escolares, no MST, a gente desenvolve isso. Na nossa escola nacional Florestan Fernandes, os cursos que acontecem lá, você tem um período de teoria e de trabalho, as pessoas desenvolvem atividades práticas, de trabalho mesmo. Então, acho que no capitalismo, essa cisão entre conhecimento teórico, quem tem o domínio da palavra, das letras, e o trabalho, o servir e tal... essa cisão é muito nítida na educação. Então, você tem a educação... Imagina, se você vai estudar, você não vai pegar, você não vai ter que lavar o banheiro. Puta que pariu. O banheiro que você usa. Não. Aí é outra pessoa que tem que ir lá. A gente tem tentado quebrar isso, mas não é fácil. Agora, se a gente for olhar em uma perspectiva de emancipação das mulheres, por exemplo, das mulheres trabalhadoras aqui nas cidades... Precisam trabalhar, ou trabalham... Acho que esse tempo integral, seria para as mulheres, com certeza, muito importe, porque para elas, entre deixar com a vizinha ou deixar em casa e deixar em um espaço escolar onde a criança está aprendendo, é muito mais tranquilo, trabalha com mais segurança. Acho que isso é um debate que passa também pela questão de gênero. Que aí eu também não tenho como dizer, mas eu acho que seria muito importante. Agora, você vai entrar em conflito com aqueles que vão dizer que a criança passa muito tempo na escola e não com suas famílias. Mas eu acho que, pensando nessa questão das mulheres que vão para o trabalho, seria muito bom se esse integral possibilitasse de fato, inclusive, o acesso, principalmente, a outras artes, que as

crianças, fora da escola, não vão ter. Eu acho que a exclusão que a escola pública faz, essa exclusão mesmo de leitura, você não tem leitura na escola. Na escola aprendem a ler, a decodificar os códigos lá, mas elas não leem. Quando eu fiz estágio em Sumaré, eu assumi algumas aulas, porque estagiário é isso. Mas eu gostava, porque eu ia com o maior prazer do mundo. E eu lembro que teve um menino que pediu para eu ler para ele. Primeiro ano. E ele pediu para eu ler para ele, porque quando a professora fazia leitura, mandava todo mundo ficar quieto, pegava o livro, ia lá na frente e lia. Com a turma de quarenta crianças na sala de aula. Tanto que ela quase perdia a voz e as crianças não participavam. Porque leitura é um negócio que você tem que pegar, você tem que ler, você tem que estimular. Leitura é isso. E o menino pediu para que eu lesse para ele, porque nunca ninguém tinha lido para ele. Então, a escola precisa possibilitar isso. Não vou esperar que os pais vão fazer isso, porque os pais são analfabetos, poucos estudaram, muitas crianças criadas por avós. Então, a escola nega esse espaço de leitura. Se você tem esse integral que vai, poxa vida, liberar biblioteca para a criança ir lá, explorar os livros... Porque eu, na minha experiência escolar, quando a gente foi... era ensino médio? Era... Tinha a biblioteca super linda, mas a gente não podia entrar e pegar os livros.

Pesquisadora: O ensino médio você passou a não fazer no assentamento?

Isis: Não. Ensino médio não. Nem fundamental. Na verdade, lá no assentamento você só tinha até a quarta série. Depois eu tive que ir para a cidade, à noite.

Pesquisadora: E como foi essa mudança?

Isis: Ah! Muito ruim, muito ruim. Para você ter uma ideia, a escola é desse tamanho [pequena]. Lá tinha uma escola pública, do centro, não sei se hoje é tão boa, mas nós, do assentamento, fomos para lá. Era uma escola muito boa mesmo. Foi lá, inclusive, que eu tive acesso a alguns livros, comecei a ler, ler, ler...

Pesquisadora: a partir do fundamental II?

Isis: Fundamental II. Só que aí, o que eles fizeram? Tiraram toda a pobraiada de lá daquela escola e jogaram para as escolas... Aí eu lembro que lá eu só fiz quinto e sexto ano. Depois, já foi... Daí o ensino médio a noite... porque para quem mora no campo, fazer ensino médio de dia, só se a pessoa tiver condições de levar. É muito difícil ter ensino médio de dia. Ou é a tarde ou é a noite. E aí, o estado, no interior, essa modificação do estado de São Paulo de fechar escola aqui, botar um monte de gente ali... aí eles construíram uma escola que foi todo o pessoal do assentamento para lá. Apesar que lá no assentamento a gente tem uma escola que vai até o ensino médio. Foi escolinha que quando era o assentamento, a gente estudou lá. Hoje o assentamento tem mil famílias, a escola lá é super pequena, nem... infelizmente não atende a todos. Mas é uma pena, uma pena. Parece que é bobeira. O gestor falava: “Vocês vão lá para cidade”, mas fora o ônibus, os acidentes... Só eu, só na minha época, a gente participou de dois acidentes com ônibus, matou uma pessoa. Então, é difícil. Fora os acidentes que ocorrem. A gente tem aqui no estado de São Paulo, lá em Aras, as crianças andam mais de oitenta quilômetros por dia para ir para escola. Sabe o que é oitenta quilômetros? É daqui a São Paulo quase. Imagina... para estudar? E esse tempo dentro do ônibus, você já chega cansado. Não é um ônibus confortável, vamos combinar. Isso é muito ruim, essa quebra. Não é bom. Todo mundo que estudou lá... essa quebra não é boa. Por mais que seja cidade pequena, conheça todo mundo, blá, blá, blá, mas não é legal. Então eu acho que a escola, ela... ela, porque as pessoas, todo mundo...chega uma hora que as crianças falam: “eu não aguento mais escola”. Essa coisa fechada, feia. Aqui em Campinas tem uma escola, que bem... Você já foi em algum presídio?

Pesquisadora: Não.

Isis: Eu já! [Risos]. Você não consegue diferenciar à escola do presídio, de ter tanto cadeado. Eu fui porque a gente fez vários debates para trabalhar nas escolas de periferia daqui. Bem, tem um portão de entrada... Ok! Você entrou... o acesso para entrar lá no corredor do intervalo que tem o portão, a salas, a salas que vão, tipo escola fábrica, estão... portão cadeado, cantina cadeado, banheiro cadeado. Inspetor era quase que um [risos]...

Pesquisadora: [risos] Chaveirão.

Isis: [risos] quase que...só para ficar abrindo, sabe? Quando eu vi aquilo eu fiquei assim... Depois, depois a gente vai estudando, eu tinha feito minha graduação, depois... e de fato as escolas assim: como que parecem uma cadeia! Tanto, tanto cadeado. Ai a menina falou assim: “E você não viu nada, tem uma outra, que fica ali nos diques... Ela é andares né? Ah mais cadeado ainda”. Ou seja, é corrente ainda, que quando o professor sai da sala de aula ainda tranca a chave. Quem é que vai querer ficar num lugar desse?

Pesquisadora: Preso né?

Isis: Quem vai gostar de ficar num lugar desse? Essa escola que tem em Araraquara, assim era um prédio antigo que tinha lá na fazenda, e virou escola. Você chega lá, parece um centro de formação de igreja, esses centros de igreja que é todo... assim de igreja católica que é todo arborizado. Outra. Outras, história, sabe outro clima. Também tem a ver né, a infraestrutura das escolas, e mesmo as escolas do assentamento, não dá para ser o mesmo modelo de escola da cidade né? Que já é o ruim na cidade? Aí se adequa ao campo... aí fica pior ainda. Então, essa coisa de, de escola ser lugar... imagine você fica o dia inteiro lá, olhando aquele bando de cimento, com controle de chave para ali, para ir aqui. Bem não é à toa que de vez em quando dar um quebra-quebra na escola. As pessoas ficam espantadas: “Nossa, esse povo não tem educação”. Como vai ter educação? Como? Imagina! Eu acho que é um outro problema do integral aí.

Pesquisadora: Como você falou que a escola também precisa possibilitar essa articulação entre teoria e prática e entre o ... a própria escola e a comunidade, que aí poderia ter início a Educação Integral mesmo.

Isis: Porque... Porque a gente só...deixa eu pensar. A gente só respeita aquilo que a gente conhece, a gente só valoriza, dá valor àquilo que a gente conhece ou aquilo que nos é apresentado. Então, se a escola é só aquele local em que a mãe vai lá, faz a matrícula e pronto a criança está lá e... não pode se pedir mais nada ou só de vez em quando, de alguma apresentação, aqui, ali... Você não vai respeitar aquele espaço, você não vai respeitar quem está lá dentro, você não vai respeitar... E mesmo essa coisa da escola aberta à comunidade, que também é outro programa, aqui em São Paulo tem, escola aberta à comunidade, que algumas escolas fazem né, outras não. É ... também é ... há de se questionar, porque ainda não é aberta à comunidade mesmo? A comunidade será que pode mesmo ir lá? Então são os problemas, porque aí bate nessa questão dessa nossa democracia burguesa que não é democracia: todo mundo pode ir lá opinar? Mas pode mesmo opinar? Eu posso chegar em uma reunião de pais e dizer: “olha, não, não ... Eu quero que ... o ensino religioso seja dado por um profissional que estudou religiões e não por um padre, por um pastor ou por uma freira, sei lá o que?” Isso eu estou dando um exemplo, sem ofender os padres, sem ofender as freiras, pelo amor de Deus. É só dando um exemplo, de uma educação que é obrigatória né, a educação religiosa. Então tá. Se o ensino religioso é obrigatório, por que não contar com um profissional que estudou? Que aí vai ensinar todas as histórias das religiões, não a história só de uma religião.

Pesquisadora: Tendenciando para uma.

Isis: Tendenciando, já com uma cruz na sala, ou com aquelas rezas lá na sala. Então, isso não pode ter. “Ah tá bom”, os pais não podem dizer: “não, olha, a gente quer fazer um passeio com as crianças”. Os pais podem dizer: “olha, eu não quero que meus filhos vão lá para o parque da Mônica, eu gostaria que eles fossem visitar o museu, por exemplo, de ciência e tecnologia em São Paulo”. “Ah não! A gente vai lá para o parque da Mônica, que aí tem que pagar não sei quantas vezes, então tá. Tá ótimo”. O que que essas crianças vão aprender com isso? Que é uma das coisas que acontece nas escolas.

Pesquisadora: Sim.

Isis: Que é levar para os parques e não levar para museu. Por que levar para museu, pra que?

Pesquisadora: Precisa depois de alguém que explique o porquê de determinada obra.

Isis: porque não é para dar conhecimento mesmo. Imagina, pobre... e para que pobre vai querer ver ciências e tecnologia? Para você ter ideia quando eu fiz o estágio, eu levei um texto da Cora Coralina, cocada. Não sei se você conhece.

Pesquisadora: Não. Esse não.

Isis: Cora Coralina foi poetiza brasileira, e ela tem vários contos, e peguei esse conto cocada. As crianças do assentamento... era período que elas tinham as festas e tal. Peguei o texto para contar. A professora falou assim: “Mas eles não tem condições de entender esse texto”. São do quarto ano, ou do quinto ano... na época ainda era quarto ano... Aí eu disse: “Por quê? Você acha que eles não têm condições de entender esse texto?” Eu falei: “não, eu acho que sim. Mas eu gostaria de trabalhar mesmo assim, deixa eu fazer o teste então.” Aí depois eu fiquei pensando, gente como é que eles não vão compreender um texto da Cora Coralina, um texto sobre cocada, fácilimo, fácilimo assim... esperava, ou seja já. De tanto assim... as crianças leram, gostaram, não tiveram problema nenhum, fizeram. Então, essa coisa de negar, de não... de não possibilitar o conhecimento mesmo. Eu achei isso um crime, sabe assim? Aí, pessoa, sabe assim: “não...” como não? Como não? Como não vai? Essa coisa sabe de: “ai, não tem condições para isso, ai não tem condições pra aquilo”. Tem condições para que? Como se... aqui na UNICAMP o professor Freitas fez um estudo, uma pesquisa sobre as entradas das crianças na escola. Ele... ele avaliou então as crianças da escola particular e as crianças pobres. A chegada na escola de crianças que tem nível cultural elevado é outro, e das crianças pobres é completamente outro. Só que... o que que ele identificou. No decorrer do desenvolvimento escolar, essas crianças que chegaram com, quase que sem nada de cultural, elas conseguiram acompanhar, tão bem quanto as que chegaram com uma bagagem cultural maior. Ou seja, então o que que ele vai dizer. É questão de... acesso, de possibilitar... Então, se a escola promove esses conhecimentos... Mas não, essa cultura de que não... pobre não tem capacidade... essa coisa do... “Ah! não eles são incapazes”... acho que... acho que isso mata qualquer, qualquer possibilidade de desenvolvimento para uma educação de qualidade, uma educação boa, uma educação... Agora, hoje em dia, com essa educação dual né, produzida para pobres... E eu acho que o integral devia vir exatamente para isso, sabe... pra... poxa, possibilitar esses outros aspectos tão importantes da vida. Que agora com esse discurso de que escola tem que ser sem partido, de escola da família, escola não sei o que, não sei o que, não sei o que... eu fico imaginando né, aí pelo amor de Deus... dá até medo desse período integral eles fazerem reza [risos] nas escolas.

Pesquisadora: Você vê diferença entre os educadores da escola do assentamento por exemplo e das escolas é ... da cidade?

Isis: Não, não. Porque uma boa parte dos educadores na zona rural é da cidade, agora tem muitos educadores que quando vão, quando conhece, quando são abertos, quando conhece inclusive nossa proposta. Nossa! É outra coisa. Eles mudam, muitos professores, muitos

diretores... essa diretora mesmo ela não era assentada, de Araraquara. Mas ela foi, conheceu a proposta, e falou: “Não, eu quero isso aqui!”

Pesquisadora: Então, a proposta é que faz com que os educadores possam mudar...

Isis: Mudar o... exatamente.

Pesquisadora: ...as atividades que realizam.

Isis: ...as atividades que realizam. Agora, os professores que a gente conseguiu formar, lógico, tem toda uma outra perspectiva... Aí tem diferença sim! Aí tem muita diferença. Mesmo quando vão trabalhar na cidade, conseguem desenvolver outras atividades e tal... mas, mesmo... com muita luta também, porque não, é difícil.

Pesquisadora: Se diferencia no que? Você consideraria.

PROFESSORA: Na teoria. Na prática mesmo né, no respeito, dessa coisa né, porque o.... a, muitos professores ainda vão muito para o... eu digo assim, quando se forma professores, tem muita gente que não faz estágio ou só vai lá e assina estágio. Isso é comum... principalmente esse povo de licenciatura. Pois bem, não fazem estágio, estudam teoria, aí de repente vão pro mundo, pegam uma sala com 40 alunos. E aí José? E agora José? O que fazer? Então, e o primeiro, e o primeiro, e o primeiro... toque é muitas vezes endurecer né, endurecer. E outra, muitos educadores, por exemplo, que cresceram no assentamento, mesmo que não participou efetivamente de uma militância, a gente já tem outra perspectiva né. Então eles não vão discriminar uma criança porque elas são mais pobres, não vão discriminar pela cor da pele, não vão discriminar pela religião, não vão discriminar pela... sei lá o que né. Então acho que isso já é um princípio básico, que muitos educadores infelizmente acabam discriminando. Infelizmente. Para você ter uma ideia eu lembro que quando eu fiz é... acho que segundo ano lá nessa escolinha que a gente cursou. Era salas multisseriadas... mas eu lembro que essa professora dividia lá, é... essas fileiras dos mais fortes, essas fileiras dos mais fracos, essas fileiras do... olha.... Aí você vê alguns discursos hoje e você fala: “meu Deus, estamos voltando a mil, a mil oitocentos... a mil oitocentos e oitenta e nove... mil oitocentos e oitenta e oito”. Sim, infelizmente algumas coisas que é... a tá! esse é outro aspecto na educação dos assentamentos, na educação rural, que é essa história das turmas multisseriadas, ainda teve muito. Há quem defenda as salas multisseriadas e há quem não defenda. Nós é... não há também um senso comum, mas é muito melhor você trabalhar com turmas que... minimamente... o problema das turmas multisseriadas é que colocam crianças da primeira, segunda, terceira e quarta série juntas. Não dá né, ou mistura muito. Então, só para você saber mais ou menos que também teve isso, aqui em São Paulo já tem menos dessas salas multisseriadas, bem menos, mas ainda é... E aí, bem, no campo pedagógico isso ainda dá muito debate... é. Mas não é fácil. Ainda, ainda, ainda tem experiência, e um dos aspectos, era a única forma de ter educação lá, então era com as turmas multisseriadas. Mas a multissereação já acabou. Já tem bem, bem, bem menos. Mas ainda não é uma simples pauta. Mas o integral é que é um desafio nosso. Integral... e tem um livro que chama, tem um livro onde tem vários debates que discute principalmente sobre a questão do ensino médio... Gente, como é o nome do livro agora? Caminhos para se pensar a educação, para pensar o ensino médio, é uma coisa assim. É um livro bem bacana, se você quiser dar uma olhada. Poxa vida, eu tenho esse livro, mas eu não... não. Depois eu te passo a referência. É expressão popular, não sei se você já conhece.

Pesquisadora: Sim!

Isis: ... é capaz que você encontre na expressão popular esse livro. Bem barato. [Risos]

Pesquisadora: Até na USP agora vai ter a feira do livro, que aí geralmente também tem várias editoras. Expressão popular também faz parte.

Isis: Quando é que vai ser?

Pesquisadora: Acho que de vinte e oito, vinte nove... de vinte e oito a primeiro de dezembro, eu acho.

Isis: Pois é!

Pesquisadora: Eu tenho aqui qualquer coisa, depois eu te passo. Mas é bem legal, porque fazem a feira com descontos especiais, por fazerem parte da feira, então tem descontos bem bacanas.

Isis: É. Bom saber, eu estou precisando arrumar uns livros.

Pesquisadora: Aí eu te passo, eu acho que eu tenho o, o, o.... O folheto aqui em PDF.

Isis: Ah! Ótimo, porque dia vinte nove eu vou ter uma visita em São Paulo... mais aí é... vai falando do seu trabalho, vai passando quando você for fazer a defesa. Quando é que você vai defender?

Pesquisadora: Então, eu agora, depois disso, vinte e poucos de janeiro eu deposito. Aí, acho que dá uns sessenta dias. Acho... que fim de fevereiro, começo de março acho que eu defendo. Vai ter a apresentação e a defesa.

Isis: Bem. Mas é na PUC de São Paulo?

Pesquisadora: É.

Isis: PUC capital, lá em São Paulo?

Pesquisadora: É, é. Em perdizes fica.

Isis: Ah, entendi, entendi. Ah! eu já fui lá nessa PUC. Mas se eu for falar pra você que eu sei chegar lá eu não sei, mas eu já fui lá.... Mais aí você dê um toque, porque aí a gente socializa, porque a gente tem um grupo de educadores, e a gente, nós do MST, temos muitos materiais, e a gente tem avançado muito nesse debate de educação. Sobre escola, sobre a composição da educação do campo. Se você quiser socializar. Se te interessar também né, se não também...

Pesquisadora: Sim!

Isis: ... também, (risos) ninguém sabe.

Pesquisadora: Na sua concepção é possível, viabilizar uma Educação Integral sem necessariamente uma jornada integral? Uma jornada ampliada?

Isis: do professor? Não!

Pesquisadora: E do aluno, na escola?

Isis: Não. Acho que não. Tem que ter uma. Se for para ser integral, é a criança ficar mais tempo lá. Mas se você me pergunta: “é possível ter uma educação em tempo integral, para classe trabalhadora?” É sim! É possível! É possível porque você tem duas coisas que sustentam isso. Primeiro, vontade dos pais: os pais têm vontade que seus filhos é... possam poder ter mais tempo de acesso à educação. Segundo, que você tem é... um Brasil diferente de outros lugares, você tem como possibilitar que... esse peri... essa jornada integral, elas possam... você tem profissionais hoje que dariam condições de dar acesso a esse aspecto cultural mais ampliado. Você tem então, tem espaço, você tem uma opinião pública que topa e você tem profissionais para isso, o que basta? Gestão pública de querer fazer isso.

Pesquisadora: É, é.

Isis: Bem... mas a criança não precisa ficar lá de sete da manhã as oito, seis da tarde. Não precisa. Mas até... as quatro horas da tarde, as três horas da tarde. Agora o que se exige é de ter vontade, exige de ter um bom trabalho. Que eu acho... que nesse atual governo que nós temos, não vai ser possível. Se for ter pode ser para tirar a criançada da rua e vai ser para um trabalho, um trabalho esporádico dos educadores que vão... Sem educadores da arte, sem educadores... eu acho. Porque as escolas têm demanda, as escolas é... deixa-me ver, poxa tanta coisa. Eu acho que mesmo em cidades pequenininhas, mesmo em cidades menores tal, que teriam mais dificuldade de ter educadores, tal, mas ainda sim, eu acho que seria possível. Mas tem que estender horário, agora. Eu acho... que se você me perguntar: Pela gestão pública, eu acho que não. Pela gestão pública hoje, não! Agora... seria muito bom que tivesse. É porque você pegou esse tema do integral né, mas você já tem, tem... é porque tem muitas atividades que as crianças da periferia vão que não é na escola, mas que é em ONGS, outras atividades, então acho que é uma realidade, mas que é totalmente dissonante. Agora... mas que seria muito bom, seria.

Pesquisadora: Que são realizadas atividades no contra turno, mas sem vínculo nenhum com a escola...

Isis: É sem vínculo, sem vínculo.

Pesquisadora: ...que ainda não seria uma Educação Integral na sua concepção.

Isis: Não seria, não seria. E nem reforço, porque fazer a tarde para criança ficar no reforço...

Pesquisadora: Que é o que viabilizou agora esse Programa Novo Mais Educação, que aí inseriu o português e matemática...

Isis: Que é reforço.

Pesquisadora: É.

Isis: ... é reforço. Também não é de todo ruim, vamos combinar que não. Mas aí de novo né, aquela ideia fechada, de que você só aprende português e matemática sentado numa mesa e ouvindo o professor falar, que aí vem de uma outra concepção. Você aprende matemática também fazendo arte, você aprende português fazendo arte, você aprende lendo, você aprende fazendo outras coisas. Então, se vai ser esse reforço que fica lá, copia, faz teste, faz não sei o que... Que é importante já que a educação está tão ruim, mas você aprende também. E aí não, e aí que sem contar que eles tão cortando sociologia, e cortaram já. Sociologia e... não é mais obrigatório. Sociologia e educação física, é... acho que é sociologia e educação física. Não é? E também tem mais uma outra coisa que não é mais. Se não tiver mais também não faz falta, que eu esqueci... mas em fim eu acho isso complicado. Eu acho que Integral tem que ser isso. Montar condições de acesso a outros bens culturais e educacionais que as crianças não tenham fora da escola. Porque se for mais...

Pesquisadora: Mais escrita e...

Isis: mais copia. Quer dizer, nem copia mais, porque agora eles já estão com os cadernos, que se pagam rios de dinheiro para eles irem só preenchendo coisas. Aí vai aprender como? Nem copiar e escrever mais. Triste né?

Pesquisadora: Verdade. E por que que você se inseriu na área de educação?

Isis: Boa pergunta [risos]. Ah, porque, hummm... porque eu não tinha muita ambição de ir para outras coisas, eu não tinha condições, mas eu, quando comecei minha graduação, eu comecei na história. Então eu sempre gostei muito dessa área, depois eu fiz o curso de pedagogia pelo movimento e fui fazer. E sempre atuei... eu comecei na militância dando alfabetização, alfabetização de jovens e adultos, então sempre gostei, acho que... sempre

gostei de criança, da educação infantil. Quando a gente, lá no assentamento, criou uma cooperativa, então as mulheres precisavam trabalhar, então a gente organizou um espaço de creche, nem tinha essas concepções de educar, mais aí eu gostava, e era aonde eu ia, antes do trabalho, então eu sempre me envolvi com a educação e gostei. E acho que apesar de ser um campo muitas vezes meio escanteado, meio para esquerda, mas eu acho fundamental, acho que nessa nossa sociedade, cada vez mais traumatizada, acho que a educação ela, ela é primordial. Agora para o bem ou para o mal... Para o bem e para o mal não. Mas assim, para emancipar as pessoas ou para dominá-las. Então é melhor... vamos tirar esse negócio de bem e do mal. Pelo amor de Deus! Mas, ou para gente emancipar ou para gente dominar. Eu acho que hoje esse negócio na educação pública, para mim é para acabar com a educação pública. Acabar! Acabar mesmo! Eu acho isso um desastre, mas eu acho que é um ponto muito importante. Eu gosto da educação, eu acho que né, acho que pegar todo esse conhecimento da história, que a humanidade produziu, fazer com que todo mundo tenha acesso a ele, acho que isso, acho que isso deveria ser o sentido da educação, sabe? Mais do que treinar para vestibular, acho que a educação deveria ser pra isso sabe, fazer com que as pessoas conheçam o que nós mesmos fizemos enquanto ser humano. Eu gosto dessa caminhada da humanidade, porque quando a gente estuda arte... acho que Walter Benjamin. Nossa! nem cita esse nome aí não viu [risos]. Foi o Walter Benjamin que disse que o capitalismo conseguiu causar na gente um estranhamento daquilo que a gente faz. Então a gente acha estranho, a gente se estranha com aquilo que é nosso, que foi a gente... a gente não, a gente faz um livro. Nossa que livro ótimo de poesia, mas a gente acha estranho. porque parece que não é nosso. “Ah não! Aquilo não é pra mim. Não é pra mim” Por quê?... mas...É pra você, porque aquilo lá foi feito por gente.

Pesquisadora: Como a cocada... a história.

Isis: ... foi feita para eles, eles precisam conhecer isso. É nosso, é nosso, é construído pela humanidade, ser humano. A gente acaba estranhando aquilo que nós mesmos fazemos ou seja, então quando eu... Aí, por isso que quando eu opto por levar para ir para a porcaria desses parques e não levar para um museu, levar pra conhecer, eu estou negando para essas crianças olhas as possibilidades que o mundo tem, que o mundo dá. Olha o que que o mundo tem para além dos celulares, dos joguinhos, para além desses parques, para além de consumir e comprar as coisas. Olha o que a humanidade tem. Eu acho isso, eu acho isso, isso... ou meio de conhecer um parque ou de conhecer um sei lá qualquer outra coisa, vou dar um exemplo dos museus porque é o recorrente. As pessoas levam para o parque, mas... não que não seja importante também, mas diversão é, ok! Mas só isso né. Se eu disser Campinas. É tinha uma menina que estudou comigo e ela assim, as crianças da rede pública não sabiam o que era um teatro. Não sabiam o que era um teatro. Então, a gente está em Campinas, diferente de uma cidade do interior que não tem teatro. E as crianças não sabiam o que é um teatro. O pior é que no bosque ali, no bosque de jequitibá tem um teatro, mas para mim ir para o teatro eu preciso saber que ele existe, eu preciso saber o que é o teatro. É a mesma coisa o acesso à internet. A internet possibilita o acesso ao conhecimento. Possibilita se você tem um conhecimento anterior. Você vai pesquisar qualquer... Ah! tá bom eu sei que... eu posso entrar no museu lá da França, pela internet, apesar que eu nunca consegui, mas tudo bem, dizem que dá. Mas eu só vou entrar lá se primeiro eu saber que existe um museu, que existe. Eu tenho que ter um conhecimento prévio. Sem acesso à informação não... Esse meio tecnológico sem essa formação, não...

Pesquisadora: Não vai me ajudar em nada se eu não tiver.

Isis: Mas... é isso que eu penso. Eu acho que... eu não tenho profundidade, eu não tenho, mas eu acho que essa história do ensino integral tem que... pensar nesses aspectos importantes, de

política pública, e agora se alguns municípios toparem fazer e fazer bem feito, temos uma opção na educação básica. Bem, mas era isso que seria. Mais alguma coisa?

Pesquisadora: Não. É. Tem. Eu trouxe o termo de consentimento pra que você possa...

Isis: Ah! claro. Quando eu fiz minha pesquisa eu entrevistei duas crianças, ai meu Deus eu tinha que...

Pesquisadora: pedir para os pais...

Isis: Tem que pedir

Pesquisadora: Um é seu. Os dois vou pedir que você assine. Um fica comigo o outro fica com você. [finalização da entrevista].

## Apêndice K – Questionário de identificação pessoal

## QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO

## • Ensino médio:

 instituição pública                       instituição privada

Local: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

## • Graduação:

(1) Curso: \_\_\_\_\_  instituição pública  instituição privada

Local: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

(2) Curso: \_\_\_\_\_  instituição pública  instituição privada

Local: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

## • Pós-graduação (se houver):

 lato sensu. Tipo: \_\_\_\_\_                       stricto sensu. Tipo: \_\_\_\_\_Curso: \_\_\_\_\_  instituição pública  instituição privada

Local: \_\_\_\_\_

Data de conclusão: \_\_\_\_\_

• Cursos extras realizados: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

- Atual

Local \_\_\_\_\_

Mês e ano de ingresso nesta instituição \_\_\_\_\_

Função \_\_\_\_\_

Outros trabalhos atuais (se houver):

---

---

---

---

---

- Trabalhos anteriores

---

---

---

---

---

---

Apêndice L – Questionário de caracterização da instituição

QUESTIONÁRIO

Ano de fundação \_\_\_\_\_

Objetivo

---

---

---

---

---

Tipo de público atendido

---

---

---

---

---

Quadro de funcionários

Infraestrutura do local

---

---

---

---

---

Possíveis parcerias

---

---

---

---

---

## Apêndice M – Roteiro de entrevista

### EIXO 1: História de vida profissional – “Como me constitui como gestor”?

Conhecer o educador e sua história de vida. Conversar sobre:

- Principais relações sociais estabelecidas durante sua vida que determinaram a escolha profissional;
- Motivos que o fizeram ser educador.
- Em sua vida, teve contato com a Educação Integral? Como?

### EIXO 2: A atividade educacional – “Qual é a minha atividade”?

Caracterização de sua atividade como gestor. Conversar sobre:

- A rotina na instituição;
- Atividades desempenhadas (incluindo atividades que não faz e gostaria de fazer, bem como atividades que desempenha e não gosta/deveria);

### EIXO 3: A Educação Integral – “O que é Educação Integral”?

Conversar sobre:

- A escola e a Educação Integral:
  - O Projeto Político Pedagógico aborda a questão da Educação Integral?
  - O que a escola precisa para viabilizar a Educação Integral (em relação à infraestrutura e sua organização)?
- A escola, o educando e o educador:
  - A Educação Integral beneficia os alunos? Como?
  - Como deve ser o educador que proporciona a Educação Integral?
- A definição de Educação Integral.

## Apêndice N – Quadro de pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação

Núcleo 1 - A educação no Brasil: "Eu acho que nós precisamos de mudança na sociedade, mas também mudança na gestão do sistema educacional, do sistema escolar".

Indicadores	Pré-indicadores	
A educação e as dificuldades para sua concretização	Nós também precisamos de mudança no sistema educacional. O sistema educacional brasileiro foi concebido para ensino fundamental e médio. Ele não foi concebido para bebês. Ele não foi concebido para crianças pequenas	Raquel
	Eu acho que nós precisamos de mudança na sociedade, mas também mudança na gestão do sistema educacional, do sistema escolar. Ele precisa ter características mais adequadas, horários mais flexíveis. Essa jornada é muito rígida no Brasil.	
	E eu lembro que tinha um preconceito muito grande com as questões da creche. “Era depósito de criança, era porque não tinha formação”... então tinha uma pressão muito grande sobre quem trabalhava na creche.	Denise
	A gente trabalhava em uma perspectiva menos escolarizante, tinha muito mais brincadeira. As crianças saiam também sabendo letras e números, mas numa abordagem mais ampla.	
	[...] os supervisores e diretores ficam muito longe das salas de aula.	
	A maneira de ensinar e aprender... a maneira de ensinar continua a mesma, mas a maneira de aprender está bem diferente.	
	[...] você não consegue mudar a maneira de ensinar para o adulto [...] porque o modelo que ele tem é aquele de quando ele foi aluno. Então, por exemplo, se [...] você faz uma atividade prática para depois discutir e tal... as pessoas participam da atividade prática, mas na hora de interagir, ficam assim: “Mas o que você quer que eu falo? O que você quer que eu escrevo? Vai ter prova? O que vai cair na prova?” Essa preocupação com a medida.	
	Imagina um bebê de um ano e meio ficar dentro de uma perua sem cadeirinha às seis horas da manhã para chegar na creche às sete horas. Já está todo enjoado.	
	A porta de saída é a educação. Educação nesse termo. Porque o que a gente tem é a escolarização.	
	Então, a gente está ainda nesta luta pelo acesso à educação oferecida pelo Estado.	Isis
	Porque mesmo na proposta de educação que a gente tem, educação do campo e tal, que é para ser lei e tal, a gente ainda tem esse engodo nessa questão de acesso, porque inclui mais transporte, inclui mais educadores... e os educadores, professores, nem sempre gostam de ir para zona rural para dar aula... então você tem todos esses limites.	
	Imagina, Rio Grande do Sul está contratando professores voluntários. Meu Deus! Parece que estamos voltando ao século... Aí, o MEC orienta que os Estados e municípios cortem os salários dos professores, abaxem... ou seja, a Educação Integral vai entrar aonde nisso?	

Então, são retrocessos que me assustam, porque a impressão que dá é que vão acabar com a escola pública. Vamos ter que começar a pagar a escola. Então, a gente vive em um momento muito difícil e acho que é importante mesmo discutir essa questão do tempo integral, da escola ser integral dentro desse bolo de percas, como a gente vai discutir?

Mas as escolas dentro das áreas são muito importantes. Primeiro, porque você não vai passar uma ou duas horas dentro de um ônibus. Principalmente quando você vai para o ensino médio. No ensino médio, se o professor faltou, você fica lá e precisa esperar o ônibus, porque todo mundo vai embora junto. Aí a nossa luta de ter escolas nos assentamentos. Mesmo assim precisa de transporte, porque os assentamentos são enormes, precisa de transporte, mas é menos do que você ter que se deslocar para uma cidade.

Segundo, as escolas ainda se fecham muito... no Brasil é uma coisa assim, a escola ser esse muro fechado. Não importa se a escola é no meio da Amazônia ou no centro de São Paulo, eles querem fazer as mesmas coisas, as mesmas aulas, os mesmos horários... as direções, as gestões, têm muitas dificuldades em conhecer esse entorno das escolas.

E o menino pediu para que eu lesse para ele, porque nunca ninguém tinha lido para ele. Então, a escola precisa possibilitar isso. Não vou esperar que os pais vão fazer isso, porque os pais são analfabetos, poucos estudaram, muitas crianças criadas por avós. Então, a escola nega esse espaço de leitura. Se você tem esse integral que vai, poxa vida, liberar biblioteca para a criança ir lá, explorar os livros... Porque eu, na minha experiência escolar, quando a gente foi... era ensino médio? Era... Tinha a biblioteca super linda, mas a gente não podia entrar e pegar os livros.

Então eu acho que a escola, ela... ela, porque as pessoas, todo mundo...chega uma hora que as crianças falam: “eu não aguento mais escola”. Essa coisa fechada, feia.

A gente só respeita aquilo que a gente conhece, a gente só valoriza, dá valor àquilo que a gente conhece ou aquilo que nos é apresentado. Então, se a escola é só aquele local em que a mãe vai lá, faz a matrícula e pronto a criança está lá e... não pode se pedir mais nada ou só de vez em quando, de alguma apresentação, aqui, ali... Você não vai respeitar aquele espaço, você não vai respeitar quem está lá dentro, você não vai respeitar...

E acho que apesar de ser um campo muitas vezes meio escanteado, meio para esquerda, mas eu acho fundamental, acho que nessa nossa sociedade, cada vez mais traumatizada, acho que a educação ela, ela é primordial. Agora para o bem ou para o mal... Para o bem e para o mal não. Mas assim, para emancipar as pessoas ou para dominá-las. Então é melhor... vamos tirar esse negócio de bem e do mal. Pelo amor de Deus! Mas, ou para gente emancipar ou para gente dominar.

Eu acho que hoje esse negócio na educação pública, para mim é para acabar com a educação pública. Acabar! Acabar mesmo! Eu acho isso um desastre, mas eu acho que é um ponto muito importante.

<p>Eu gosto da educação, eu acho que né, acho que pegar todo esse conhecimento da história, que a humanidade produziu, fazer com que todo mundo tenha acesso a ele, acho que isso, acho que isso deveria ser o sentido da educação, sabe? Mais do que treinar para vestibular, acho que a educação deveria ser pra isso sabe, fazer com que as pessoas conheçam o que nós mesmos fizemos enquanto ser humano.</p>	
<p>Quem está com o pé cheio de giz é a pessoa que vai poder contar as dificuldades, as facilidades, o que é mais importante para melhorar a escola, o que falta para o aluno aprender o que ele precisa.</p>	
<p>O aluno do terceiro ano não tem vontade? Provavelmente não, mas você precisa avaliar todo o processo: “Por que ele chega no terceiro ano do ensino médio desmotivado”? Não é culpa do aluno. É culpa de um processo.</p>	
<p>O aluno, ele sente... ele gosta da escola. Eu até estou fazendo uma apresentação, para semana que vem, e eu coloquei essa frase: “Aluno adora a escola, ele detesta as aulas”. Essa frase é muito comum entre eles. Você vem aqui às sete horas da manhã, eles estão todos lindos, de uniforme, limpinho. Entram para a escola felizes, bate o sinal e você vê a carinha deles, de desânimo... porque a aula ainda é muito tradicional, é muito chata. A gente tem na escola pública lousa e giz.</p>	
<p>E fora que o currículo do Médio é muito fragmentado.</p>	
<p>O professor de Ciências... não existe faculdade de Ciências. É Química, Física ou Biologia e as pessoas podem dar aula de Ciências. Se eu, professora de Química, vou dar aula de Ciências, o que eu vou ensinar mais? O que eu sei. E o que eu sei? Química. Então, ele vai saber muito de Química e não vai saber de Física e Biologia. Se vai o professor de Biologia, ele sai do Fundamental sem saber Física e Química. Isso que acontece no Fundamental, acho que vai acontecer no currículo do ensino médio.</p>	Ingrid
<p>A gente percebe que a adolescência está se alongando. Eles saem sem saber o que eles querem. E a sociedade, escola, família, colaboram com isso. Por quê? Bom, onde isso acontece? Eu acho difícil a escola conseguir sem uma estrutura externa apoiando.</p>	
<p>Na universidade nós entramos em 150 – eu não me esqueço disso – e saímos em dois, no ano certo. Que eles iam ficando de DP, iam ficando pelo caminho... Então, olha que faculdade exclusiva, que exclui todo mundo. Então, eu acho que não [não vivenciou a Educação Integral]. Eu acho que os professores eram muito mais diretos no seu conteúdo.</p>	
<p>O país está em uma situação muito ruim em termos de educação, no geral. Os nossos alunos de terceiro ano do ensino médio não sabem o que eles precisariam saber quatro anos antes. Então assim, é muito triste. E precisa de investimentos corretos, o uso do dinheiro de forma adequada... um pouco mais de democracia, um pouco mais de debate. Porque implantar, sem debate, corre o risco de dar certo ou não.</p>	
<p>A nossa escola está bem classificada no SARESP, um índice alto. Mas não é fácil não manter um índice alto, porque cada ano as crianças mudam, elas estão vindo cada vez mais com mais dificuldade, elas chegam no primeiro ano com seis anos, e muitas não sabem escrever nem o próprio nome, coisas que antes eram ensinadas na EMEI, agora não são mais.</p>	Roberta

<p>Nós estamos em um momento que a gente está com falta de professor. Então a gente não tem professor. Às vezes falta um professor, eu não tenho nenhum substituto. Quem está aí, seja... é assim, “é melhor assim do que nada?” É assim que está acontecendo no Estado, infelizmente.</p>	
<p>Aí vai chegar lá no quinto ano e ele vai para o sexto e às vezes chega lá no ensino médio e não sabe escrever, produzir um texto. E aí você fala: “Caramba! Onde está a falha?” Aí culpa às vezes o fundamental um que é a base, mas a base também está desfalcada de auxílio.</p>	
<p>Porque chegou lá, o professor vai fazer assim: “o aluno precisa saber isso, ele não sabe, problema é dele”. Então, é... eu acho isso muito complicado. A culpa não é da criança. Ela não sabe. Eu faço de conta que ela sabe daqui para frente?</p>	
<p>Você tem aluno, na mesma sala, você tem as cinco fases. Você tem aluno pré-silábico e você tem aluno alfabético. Para você trabalhar isso com todos, é complicado. Você não pode dar para um uma atividade de leitura e para outro uma atividade de escrita.</p>	
<p>Não é fácil para gente trabalhar essa multiplicidade de saberes dentro da sala. É complicado. Tem momentos, na oralidade, que todo mundo participa, na escrita você tem que ver o que cada um sabe... então, se o que o cara sabe escrever bem, ele vai produzir texto, o outro vai produzir uma palavra, então é complicado.</p>	
<p>O estado não dá muita condição não. Eu falo que a gente trabalha GLS: Giz, lousa e saliva. Porque não tem uma infraestrutura. Você vê, as escolas não têm sequer uma impressora. A gente usa aqui mimeógrafo ainda.</p>	
<p>[...] o professor também tem uma expectativa, às vezes, até irreal do coordenador, como se ele fosse resolver todo o problema e, às vezes, você não tem como resolver as coisas, porque as coisas estão acima do seu poder.</p>	
<p>Cinquenta por cento dos alunos formados no ensino fundamental não tem a oportunidade de acompanhar o ensino médio. Poxa vida, alguma coisa está acontecendo. Então, a gente realmente precisa buscar alternativas para melhorar isso, para ver o que a gente consegue fazer, para melhorar mesmo a qualidade do ensino, porque está difícil? Está!</p>	Laura
<p>Olha, assim, em educação, você tem que fazer tudo. Em alguns momentos, eu tive que ficar com turma que estava sem professora.</p>	
<p>Isso também é uma construção da figura do coordenador e eu acho que a gente tem que estar muito próximo dos professores, o diálogo tem que ser franco. É preciso desconstruir relações hierárquicas, que isso é muito ruim, que não serve para nada, só para o distanciamento das pessoas. E numa perspectiva democrática, né?!</p>	
<p>Aqui eu tenho crianças que passam o dia inteiro. E tenho crianças que estão no berçário que ficam conosco 4 anos. Isso te dá um acompanhamento longitudinal que é uma qualidade na relação que na EMEI às vezes não tem, porque as crianças ficam 1 anos, às vezes 2 anos. É no máximo 2 anos. Então a EMEI hoje, por conta da obrigatoriedade e do estreitamento da faixa etária, ela virou praticamente uma escola de passagem.</p>	Carolina

	<p>E isso é intenso, pode durar um minuto [a relação entre o educador e a criança], é o que a gente fala aqui, lógico que a gente queria que durasse 5, mas eu tenho muitas crianças, não dá para fazer 5, eu faço um, é um bem legal, a gente conseguiu. Isso que é a realidade, né, a gente também tem que trabalhar com o real.</p>	
	<p>O Estado mandou computadores, mas não tem sala. Isso que me chateia bastante, que não tem sala de informática para eles. Quer queira ou não, já faz parte [...]. Porque eles perguntam, fazem questionamentos: “Por que a gente não faz isso? Por que a gente não pode ver no computador sobre urso, sobre cachorro, sobre alguma coisa? Por que a gente não faz isso?” [...] me chateia bastante, que não tem outra sala, não tem lugar para por esses computadores que estão... deixa eu ver. Se eu não me engano, estão há dois anos ali dentro das caixas.</p>	Jurema
	<p>Eu queria tentar fazer atividade também, se tivesse quadra esportiva. Porque algumas vezes, quando está chovendo, não tem [espaço], e as crianças ficam entediadas dentro dessa sala, porque é insuportável.</p>	
	<p>Difícil ter parcerias aqui porque é muito longe e normalmente o parceiro quer de alguma forma ser destacado [...] É muito difícil por ser uma escola afastada, é esquecida (Miguel)</p>	
	<p>Todo mundo que trabalha nesta escola acaba dependendo ou do próprio veículo ou de colega para pegar carona. Ônibus aqui só tem alguns horários; tem ônibus que chega sete e dez da manhã, sete e quinze, o outro é oito e meia. O próximo é meio dia (Miguel).</p>	
	<p>A questão dos alunos não é diferente, eles usam transporte contratado pela prefeitura, só que é essa questão, se perdeu o transporte não tem outro meio. É duro para os pais se locomoverem também. Dependem de ônibus e esses horários complicam (Miguel).</p>	Miguel e Tereza
	<p>Miguel: [...] Quando tem atribuição de aula e a gente vai, as pessoas vão escolher lá, as pessoas tem um olhar preconceituoso para esse lugar aqui. Era tido como violento, drogas, então as pessoas acham que o [bairro] é isso. Tereza: É! Não só a escola, o bairro todo, o social do bairro é difícil e isso acaba vindo para a escola, não adianta dizer que não. Vem!</p>	
	<p>Acho que uma junção de escola é diretor, vice e coordenação, para caminhar mesmo, juntar os pingos nos is. Fora disso, se não tiver um grupo junto, e dizer “vamos fazer”, não faz (Tereza).</p>	
	<p>Isso foi muito importante para a escola, essa coisa de sair daqui de dentro [da sala da direção] e estar próximo dos acontecimentos. Cria um certo respeito em questão de: "nós estarmos rodando pela escola" (Tereza).</p>	
Políticas públicas e a realidade educacional	<p>Se você observar as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, elas são um documento sobre a Educação Integral. Por outro lado, na prática, no atendimento, a Educação Integral é reduzida à uma jornada de tempo integral, que não é sinônimo de uma Educação Integral.</p> <p>Então, o que acontece na educação infantil: essa ausência de um projeto pedagógico de Educação Integral no cotidiano.</p>	Raquel

<p>E aí, a gente vai viver um outro conflito, que a nossa política não equacionou, que outros países do mundo equacionaram, mas no caso do Brasil, nós não tivemos pressão social o suficiente para gente equacionar a educação infantil como direito dos pais trabalhadores à assistência aos filhos e a educação infantil como direito da criança. Então, a educação de jornada integral é muito relacionada à uma necessidade dos pais trabalhadores.</p>	
<p>Então, essa tensão presente em nossa sociedade decorrente da não integração entre os direitos das crianças à educação e os direitos dos pais ao trabalho vai se manifestar também nisso que a gente está chamando de Educação Integral e que eu prefiro chamar de educação em jornada de tempo integral, porque a gente não vai encontrar esse projeto de Educação Integral... quer dizer, vai encontrar, mas como exceção, mas não como padrão da educação infantil.</p>	
<p>Na legislação, quando se analisam documentos na legislação, educação infantil é, por excelência, um projeto de Educação Integral. Inclusive pelas características da criança.</p>	
<p>Na Base nós temos controvérsia, pois nós estamos com três versões da Base. Na primeira e na terceira eu não concordo, não vejo isso [concepção de Educação Integral].</p>	
<p>O próprio Plano Nacional vai tratar de jornada integral, não vai tratar de Educação Integral. Vai tratar de ampliação da jornada. Está claro lá no Plano.</p>	
<p>Isto está muito claro nas diretrizes curriculares. Isso está muito claro na visão de vários estudiosos da área. Agora, quando você vai implementar esses princípios como política, aí vem constrangimentos ou características ou tensões da nossa sociedade, tipo essa do direito dos pais e do direito das crianças, o direito dos trabalhadores e o direito das professoras, a carga horária das professoras, jornada de vinte horas, trinta horas, é incompatível.</p>	
<p>Porque a gente teve um trabalho muito legal com a... na época da Luiza Erundina, foi muito intenso o trabalho, a gente teve uma formação muito boa também, com a implantação dos cantos temáticos... Mas é aquela coisa né? Cada vez que muda o governo, muda tudo.</p>	
<p>Quando o pessoal da Marta entrou, a sensação que a gente teve, e aí, na realidade, eles não integraram, eles incorporaram e passaram, desconsiderando na minha opinião, toda a história, todo o trabalho que existia na Assistência. Eles simplesmente incorporaram, usando o que eles já conheciam.</p>	Denise
<p>porque na época da eleição fica essa pressão, pressão e tem que atender... e aí eles começaram... fizeram esse cadastro único para entrar na creche que também acabou com o trabalho com a comunidade que tinha, de fazer as reuniões, de organizar, mobilizar a população, colocaram tudo no sistema e colocaram o transporte escolar. Então, a família acabou ficando mais longe da escola do que tinha.</p>	

<p>Ou seja, na educação infantil, se a gente olhar a questão do tempo integral, ela ajuda em alguns aspectos, cuida, mas tem um limite. Chegou aos três anos, passou os três anos, e você não tem mais Educação Integral. Então, depois vem o estado e vem dizendo que você tem que ficar na escola em tempo integral. Ok, mas se a Educação da primeira infância, onde se exige muito mais a presença de um adulto, você já corta, então como é que fica essa Educação Integral, essa política de deixar a criança lá. Então é um pouco isso que eu vejo, que eu... olhando essa questão da política, desse retrocesso que a gente está tendo nas políticas educacionais.</p>	Isis
<p>E eu acho que nos últimos anos, pelo menos aqui em São Paulo, acho que foi muito mais propaganda do que efetivação [da Educação Integral].</p>	
<p>A comunidade, por exemplo, ainda não se sente à vontade para discutir políticas educacionais, porque essa geração já tem mais escolaridade que os pais, então os pais têm dificuldades de falar sobre isso, porque eles não sabem. Então, com essa chegada dos 98%, que se fala muito, dos alunos à escola, a gente vai ter aí, à frente, uma discussão maior, uma exigência maior da escola.</p>	Ingrid
<p>Eu acho que o momento é de colocar todos na escola e depois de melhorar isso com o que a gente realmente precisa.</p>	
<p>O governador, quando foi em dezembro, tirou o vice daqui por conta do número de salas. As escolas só têm vice-diretor se tiver dezesseis salas. Nós temos dez. Então ele tirou o vice. Quer dizer, já tirou uma pessoa. Nós éramos três. Então, quando tinha vice aqui, eu não atendia indisciplina. Porque quando a vice não estava, estava a diretora. Agora só tem eu e o diretor. Quando ele não está, só tem eu. Então, a única pessoa com quem eu posso falar “não vou fazer isso”, é o diretor. Só que se ele não estiver aí, não tem o que fazer. As minhas coisas, eu falo, o que é meu, ninguém faz, mas o que é dos outros, eu acabo fazendo.</p>	Roberta
<p>Então, o professor também não está a fim de melhorar, de aprimorar seu conhecimento. Eu acho isso muito sério [...]. Eu acho que o professor já não tem interesse e o governo também não cobra.</p>	
<p>Vamos supor: você fez uma faculdade de Pedagogia, terminou a faculdade, você se inscreve, pegou uma sala, pronto... Para tirar você daquela sala, dá muito trabalho. E não adianta eu, como coordenadora, falar, fazer por escrito que o professor não sabe... porque chega uma hora que aquilo é barrado, não segue em frente. E aí o professor que já é acomodado, piora, porque você só vai buscar alguma coisa, se tiver interesse. Se ninguém te cobra, você não tem interesse, você vai ficar acomodado ali.</p>	
<p>Eu acho que o aluno chega lá em cima, muitas vezes, sem saber escrever, porque a legislação é favorável a ele. Você não pode reter aluno, se o aluno falta, você tem que compensar as ausências. Até falei para o supervisor outro dia: “A legislação fala de compensação com qualidade, e qual é a qualidade de você dar uma atividade e mandar o aluno fazer?” Não é bem qualidade. Então, é complicado. Então, acho que tem uma série de coisas que tinha que mudar lá de cima. Não é vim aqui na base. É no topo que tem que começar. De cima para baixo.</p>	

<p>Então, tem que se entender, por exemplo, a progressão continuada veio... acho que a mesma coisa do programa de ensino integral, veio e o professor não entendeu e acabou fazendo errado. A mesma coisa com o programa de ensino integral. Eu acho que tem que... a primeira coisa é mostrar, falar para o professor o que eu quero com esse programa, o que é a Educação Integral, como vai ser feito... não adianta só implantar alguma coisa, se as pessoas não entendem o que tem que ser feito, na verdade.</p>	
<p>A outra [atividade dos militantes do Fórum] é como a gente encaminha essas demandas em termos de pressão nas políticas públicas. Então tem interface com as secretarias municipais, tem interface com o ministério público, tem interface com o Mieb, o estadual articula os municipais, o Mieb articula os estaduais. Então, na verdade, essa articulação, que vai compondo grandes coletivos, é uma ação importante.</p>	
<p>A escola não é uma ilha. Embora aqui a gente tenha princípios e um projeto pedagógico que nos oriente, a gente também sofre os impactos da política pública maior. Então, atualmente, por exemplo, a entrada da educação infantil no PNAIC, ou a entrada da educação infantil no PNLD, que são movimentos que a gente já vista como bastante conservadores e antecipatórios na educação infantil, mesmo eu estando numa escola que não valida esses princípios, eu não posso esquecer em algum momento que ela pode ser grandemente afetada por essas questões de política pública.</p>	Carolina
<p>Então, se a gente defende que tem como eixo o brincar e a interação, que trabalha com as culturas infantis, que prioriza essa infância como um período da vida que não precisamos antecipar nada, como é que eu faço esse diálogo com o PNAIC na educação infantil? Essa consciência de ordem política, ela perpassa qualquer formação, incluindo a que a gente faz aqui.</p>	
<p>E o integral, quando a gente lê o que está determinado mesmo na lei, é para alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Então o integral é uma extensão do regular. Se ele não aprendeu as 4 operações no regular, no integral ele vai ter essa possibilidade (Miguel).</p>	
<p>O Programa prega que você pegue monitores. E os monitores, eles não são os professores da escola, são voluntários e eles pagam muito pouco. Ele ganha alimentação e transporte, ele não ganha salário. É muito pouco! Para piorar, aqui a pessoa tem que pegar ônibus, o que ganha, só dá para isso, não dá para nada mais. É difícil arrumar voluntário. Agora foi permitido que o próprio professor da escola pegue as disciplinas. Pra gente é bem melhor o professor pegando (Miguel).</p>	Miguel
<p>Tem essas que são obrigatórias [atividades realizadas no contraturno, pelo Programa Novo Mais Educação], as quatro de Português e as quatro de Matemática, como são obrigatórias, as outras pode escolher, o duro é quem vai ministrar essas aulas, às vezes não tem o profissional certo. No tênis de mesa por exemplo, você tem ali 20 alunos. Tênis de mesa joga de dois em dois, o que você faz com os outros? (Miguel)</p>	

Núcleo 2 - O Educador da Educação Integral: "Então, acho que os nossos professores precisam dessa visão que não tem na faculdade, nessa atuação política, de força, de argumento".

Indicadores	Pré-indicadores	
Educador: o agente da Educação Integral. Será?	A carga horária do professor... ele leva uma criança de creche, em jornada de tempo integral, ela passa por três equipes, quando não passa por quatro. Isso é Educação Integral? Vamos pensar: isso é Educação Integral para um bebê? Quatro pessoas...	Raquel
	<p>Os pedagogos estão muito fechados nessa coisa de ensino de letras e números. Nossa, isso é triste demais!</p> <p>É, porque mesmo na universidade, por mais que você tente sair disso, fazendo alguma formação mais cultural, de ampliar para outras linguagens, volta para essa questão de ensinar escrever e ler, principalmente o científico, resolução de problemas de uma maneira mais ampla, é uma resistência muito grande. O discurso é: "Ah! Os pais querem. O coordenador pedagógico quer o planejamento, você tem que fazer o planejamento daquele jeito!" Nossa, é triste isso. Eu não sei porque é que é que acontece. Deve ter... Aí, quando você vai fazer as formações, a justificativa é que tem que passar na Prova Brasil, tem que passar na prova disso, como se fosse um produto. Como se a criança fosse um produto...</p>	Denise
	Esses educadores que vão ir trabalhar, seja com a linguagem da arte, seja com a música, com o teatro e tal, vão ser remunerados? Eles vão fazer parte também do... elas vão estar em diálogo com os professores que dão aula, sei lá, de português, história, matemática? Porque se for uma questão assim: de manhã eles vão ter aula propedêutica e a tarde vão ter atividades soltas, que os educadores vão lá, são pessoas estranhas, fazem sua atividade e depois vão embora? Ou vai fazer parte do corpo? Vão estão lá no Projeto Político Pedagógico? Vão estar no tempo integral e no tempo integral as aulas de artes, ou as aulas de música, ou as aulas de instrumento, ou sei lá: vai ter uma horta e vai discutir física, química, matemática?	Isis
	<p>Eu acho o professor do ensino médio mais resistente. Ele, apesar de tudo, é focado no aluno fazendo sucesso. E hoje em dia, a maioria dos alunos está abaixo do básico.</p> <p>Você percebe que as conversas voluntárias são mais intensas [do grupo de professores do ensino fundamental II], então o professor sai da sala, encontra o colega e fala: "Olha, estava lá na sala, como você está fazendo"? Do médio não tem muito isso. Ainda são as caixinhas das disciplinas. Uma disciplina não gosta muito da outra, isso você percebe.</p>	Ingrid
	O Médio está no final. O professor considera assim: "Ah! Ele não aprendeu até agora? Eu vou ter que ensinar"? E quando ele está no fundamental, ele entende que o aluno está chegando. Acho que é essa a diferença. "Olha, ele está chegando, vai ficar aqui por vários anos, se eu não ensinar agora, ele não vai aprender". Então, eu acho que é isso que o professor do fundamental ter um pouco mais de calma e de paciência com os alunos.	

Eu, por mim, eu sou professora de Química do ensino médio. Eu tinha uma pressa, um medo deles não aprenderem o que eles precisavam... que tudo me incomodava. Se o diretor fosse dar um recado e ficasse quinze minutos, eu pensava: “Quinze minutos perdidos da minha aula”!

Nós vamos fazer uma experiência agora, a partir de segunda-feira, de níveis. Assim, eles vão passar como se fosse um jogo. São dez níveis. A gente vai fazer isso em matemática, porque eles estão com bastante dificuldade. Então, nível 1, ele tem um exercício para resolver. Se ele conseguir resolver de forma autônoma, então ele sabe e vai para o nível 2, depois ele vai para o 3. Então, em uma mesma aula ele pode ir até o 10 e depois ele vai trabalhar com desafios. É uma forma diferente de agrupar alunos, é uma forma diferente de agrupar professores, porque não é o professor de matemática que vai ficar lá. É o professor que tiver aquela aula.

Eu não gosto desse discurso de que tudo que acontece de errado é o professor. Não é. O professor está dentro de um sistema, sendo esmagado financeiramente, muitos professores bacanas estão deixando de ser professores... e o professor que não tem essa preocupação, não consegue ficar, porque imagina discutir todo o dia porque Joãozinho não está aprendendo. E você participar dessa discussão sem gostar. Tem uma hora que ele sai, muda de escola, acaba não resistindo. Eu acho que dos professores que eu tenho aqui, 98% amam o que fazem e tentam o melhor.

Pesquisadora: Na sua concepção, como seria o professor capaz de proporcionar essa Educação Integral? Seria possível? Ingrid: Os professores mais jovens... assim, os professores mais jovens conseguem uma relação pessoal mais próxima. O professor mais jovem, o professor que tem a linguagem deles [alunos], que entenda de tecnologia. Então hoje, eles [os alunos] têm todas essas cobranças. Então, eles querem pessoas da geração deles, próximo da geração deles.

Então, foi isso que nós descobrimos: que ele é jovem, que ele tem uma linguagem muito próxima, ele leva os alunos para outras experiências fora do horário de trabalho, então ele vai no MASP, ele vai em vários eventos e leva os alunos, está sempre no face [facebook], nas redes sociais, brincando, e é um bom professor de filosofia. Então, eles estão apaixonados por esse professor.

Pesquisadora: Um professor que se aproximaria mais daquele capaz de desenvolver integralmente o aluno seria aquele que tem uma comunicação mais próxima? Ingrid: Mas mesmo assim, eu não acho que seria capaz de desenvolver plenamente... Essa palavra é muito complexa. Mas aquele professor conseguiria uma aproximação verdadeira.

A gente fez uma tentativa aqui, no bimestre passado, de trabalhar com o professor em grupo, o que resolveria essa questão da interdisciplinaridade: dois professores diferentes falando sobre um só assunto. Inviável, porque você teria que ter um espaço adequado, coisa que nós não temos.

A gente tem uma série de coisas que faz parte da nossa função: é a atribuição do coordenador. Só que a gente acaba fazendo muita coisa que não é da nossa competência, não é função do coordenador. Eu tenho uma lista de coisas para eu fazer, que eu tenho que fazer. E não está na lista de coisas que a gente faz, que os coordenadores fazem, por exemplo, atender indisciplina de aluno. Só que se não... que nem agora: se acontece alguma coisa aí, o diretor não está aqui. Quem vai resolver? Mesmo quando tem diretor, muitas vezes você acaba fazendo esse atendimento da indisciplina, que não faz parte das suas funções.

Eu tenho que ter um momento, um horário para estudo, porque eu trabalho com formação de professores. Então, eu tenho que ler o material, eu tenho que estudar. Até esses dias o supervisor perguntou: “qual foi o momento que você parou para estudar?” Eu falei: “Eu não tenho momento para eu parar para estudar”. Porque você programa, mas acontece uma outra coisa e você tem que correr para acudir.

A minha dificuldade [na formação de professores] é o número de pessoas, porque o que acontece: é coletivo, só que são três professores, às vezes, que eu tenho. Às vezes eu tenho que trabalhar com dois grupos... Então, se o problema é nos dois períodos... porque eu tenho um grupo da manhã e o grupo da tarde. Se o problema, eu percebo, que acontece nos dois períodos, eu trabalho a mesma coisa. Se são coisas diferentes, eu tenho que trabalhar duas coisas diferentes. Então, isso também demanda tempo.

[...] às vezes o professor tende a ser muito resistente. Ele acha que ele já sabe. Então, é difícil o professor falar assim: “Oh, não estou conseguindo fazer isso aqui”. Aí, você vai falar: “Gente, vamos fazer tal coisa?” “Ah! Não sei por que você vem com isso, a gente já sabe”. Entendeu? O professor tende a ser muito resistente, em todos os sentidos, até em usar o material, essas coisas. Então, ele acha que o jeito que ele faz está certo e pronto.

Então, se está fazendo uma coisa, o resultado não está bom, mas a culpa não é sua, sempre a culpa é do outro. A culpa é do aluno, a culpa é da família, entendeu? Então isso é... eu acho muito difícil essa parte.

Eu percebo que tem alguns professores novos que tem uma formação muito precária. Não sei se as faculdades não dão condições, mas é muito precária a formação do professor, mas ele não se vê nessa condição de formação precária.

Mas não é só culpa das faculdades, eu acho que a própria pessoa não investe em si. “Eu peguei um diploma e está bom”. Eu acho que não é assim. Eu acho que a formação é falha em alguns casos, porque não me parece que tenha tanta cobrança atualmente, porque eu lembro que quando eu estudei, a gente perdia ponto por qualquer coisa da língua e agora não.

Aí eu falo que todo mundo quer ser professor, mas ninguém quer ter aluno, porque o aluno tem que ser aquele aluno na caixinha, então isso é complicado.

<p>São seis horas que a criança fica na escola [...]. O professor só fica quatro horas com as turmas. Então, por exemplo, nesse período eu tenho professor que pega as crianças de sete da manhã e ficam com eles até as onze, aí vai entrar um outro professor que vai ficar com as crianças de onze até à uma, que é a hora que fecha o primeiro período. Aí, à uma hora ele pega a turma da tarde, que vai ficar das treze até as quinze; que é uma outra turma, a turma da tarde. Aí, as três horas chega uma professora do último período que vai ficar das quinze até as dezenove horas.</p>	
<p>Porque antigamente, o professor era valorizado, hoje em dia não. Todo mundo acha que sabe tudo de educação e não é bem assim. Só mesmo quem está na sala de aula, no dia a dia, sabe que não é tão simples como o pessoal acha que é educar.</p>	
<p>Olha, no ensino fundamental eles estão um pouco mais preocupados com a questão dos conteúdos. De oferecer para eles todos aqueles conteúdos. Isso, assim, causa algum desconforto, porque, poxa vida, às vezes o professor não entende que, por exemplo, a ideia é uma continuidade. Ele pegou a turma do sexto ano, ele tem que ver o que foi dado no quinto e continuar a partir dali. Só que o que acontece? Ele quer pegar o livro didático do sexto ano e partir dali.</p>	Laura
<p>Agora, na educação infantil, como ela é bem aberta, é uma formação maior, é mais tranquila nesse aspecto. Por exemplo, mas tem professor que está preocupado com a questão da alfabetização e quer fazer sondagem da alfabetização, nas crianças da educação infantil. Não é que é ilegal, que é proibido, que vai fazer algum mal para criança. Mas não é o nosso foco.</p>	
<p>Mesmo assim, às vezes, tem algumas dificuldades que acontecem no caminhar. Tem a que eu contei dos pais, mas aquilo trava um pouquinho ali, entendeu? Um comentário malcriado do pai, um bilhete desrespeitoso do pai, isso as vezes pega o professor e deixa ele muito irritado.</p>	
<p>Silenciar não é o caminho, porque perpetua a desigualdade, o trabalho isolado da professora não é suficiente porque aí você tem uma boa professora que falou: “que todo mundo é igual, todo mundo é bonito, mas tirando a minha professora eu não encontro indícios do que o que a minha professora pensa está na minha escola”. Então a gente tem que validar a postura do professor no coletivo.</p>	
<p>E a outra integralidade é a integralidade do processo educativo. No CEI não se dá aula; não tem aula de Português, Matemática, Linguagem Oral, ou qualquer outra. Quando a gente trabalha com campo de experiência eu estou com a integralidade do processo educativo.</p>	Carolina
<p>Pesquisadora: E o que o educador precisa ter para desenvolver a Educação Integral? Carolina: Eu acho que é uma concepção de educação... de Educação Integral nesse sentido, da integralidade do sujeito, da integralidade do processo educativo e da integralidade da unidade em relação ao território. Isso são concepções que nos formam, né Karin?!</p>	

<p>No magistério eu tive uma professora que para mim foi um divisor de águas, Metodologia de Matemática, uma japonesinha, de Matemática, trabalhava com cálculo mental e autoavaliação [...]. Para fazer autoavaliação com a gente ela sentava com você. Aí você se autoavaliava, aí ela falava: “então Karin, eu notei que esse bimestre...” Ela sabia de você!!! Na hora que eu vi aquilo, eu: “espera aí, como é que essa moça, que trabalha sei lá, com quinhentas pessoas consegue olhar para mim e dizer sobre mim, o que de verdade é sobre mim, não é o que ela julga ser sobre mim, mas é o que de verdade ela consegue ver em mim?”</p>	
<p>O meu intuito foi sempre de ajudar, a entender também as dificuldades que existe dentro e fora também da educação, porque uma criança não entende o que tem lá fora [da aldeia] e muitas vezes o pessoal lá fora também vê a educação aqui dentro como algo diferente.</p>	
<p>Eu fui mesmo me interessar para ajudar os mais jovens, para que eles, nesse planeta que nós vivemos, para... porque tem dificuldades também lá fora como aqui dentro também. A tentar entender e com essas dificuldades, buscar algo que eles queiram para si mesmo também.</p>	
<p>E é... para mim foi isso assim, tentar ajudar as crianças a verem o caminho que elas querem tomar na vida.</p>	
<p>É para fazer atividades com elas diferenciadas. É... tentar trazer ideias lá de fora ou fazer com que eles tenham a própria ideia, como que é estudar aqui dentro ou como ter ideia de como vai ser lá fora.</p>	Jurena
<p>Eu não, eu tenho que ver até onde ele pode ir, se é certo ou é errado isso que eu tenho que ver também, como professor... tem que entender que eles são curiosos, que eles são... querem conhecer o diferente né.</p>	
<p>e para mim é isso faz parte da educação, acho né?! Explicar, se te perguntar, tem vez que a criança pergunta sobre a saúde: “Por que que tem que escovar os dentes? Por que que tem que tomar vacina?” Aí a gente já usa isso na sala de aula também, se pergunta.</p>	
<p>É mais por isso também [que curso pedagogia], porque que eu me identifiquei muito e é uma coisa que eu gosto, mesmo tendo essas dificuldades todas aí que eu tenho. É para melhorar, para mim mesma, para as crianças que querem estudar, terminar.</p>	
<p>Professor atual está vindo malformado, se faz Pedagogia vai ter que alfabetizar e ele nem está definitivamente alfabetizado e ele vai ter que alfabetizar (Miguel).</p>	
<p>Tem que acompanhar essa mudança [na forma de ensinar], inclusive em relação à tecnologia, veio para ficar e não adianta querer mudar, que o aluno não utilize um celular, o celular está até vencendo o professor se ele não tomar cuidado com isso, o aluno tem todas as informações possíveis, enquanto o professor está lá na lousa (Miguel).</p>	Miguel e Tereza
<p>Só que para que isso dê certo [aulas extras de Matemática e Português ofertadas no contra turno via Programa Novo Mais Educação], o professor tem que ter um bom preparo, né, um bom planejamento, senão acaba se tornando o que o aluno pensa que é, né, uma oficina de brincar, e não é isso (Miguel).</p>	



<p>Quando saio da escola em 2001 e vou para um órgão chamado ANAE, a gente era uma regional que se articulava com a S.E., na formação de professores, o que me dá uma visão bem ampliada em termos de política pública, construo uma possibilidade de enxergar as questões mais ampliadas de que eu havia construído na unidade.</p>	Carolina
<p>Na verdade, esse consenso é disputado, a medida que a gente coletivamente chega a um ponto de vista comum, não significa que ele é um ponto de vista de todo mundo, mas que no debate ele foi construído como naquele momento sendo o ponto de vista do coletivo. Acho que isso dá, para quem é militante do Fórum, e de outros movimentos, enfim, também, uma experiência de participação bastante rica.</p>	
<p>Uma outra parte [das atividades dos militantes do Fórum] é a parte da formação. Como que a gente faz isso? Através de reuniões pontuais, nas diferentes assembleias, a gente faz assembleias, que têm um caráter formativo, para além da discussão e da pauta política que a gente vem debatendo e nas assembleias a gente sempre leva alguém. No Fórum paulista a gente tem um tripé que é prática, pesquisa e participação política. Isso tudo muito articulado.</p>	
<p>Quando a gente se debruçou a pensar sobre isso, a gente foi buscar, eu me lembro que na época a gente foi para a Fefeleche, tinha um curso com o Cabenguelê, para discutir com professores cultura e história africana, porque a gente não tinha onde buscar. A gente foi procurar os parceiros dos movimentos negros, que tinham acúmulo de discussão, porque além da gente não ter a discussão em termos de conteúdo na gente, a gente não sabia como fazer a articulação com os bem pequenos.</p>	
<p>A visão da minha prática, a visão da minha pesquisa e a visão do Fórum, na verdade são conceitos que se alimentam mutuamente, um vai fortalecendo o outro nessa discussão, na constituição da minha formação. Eu acho que são contextos que se combinavam e nesse sentido também é uma perspectiva de integralidade, né?! Esse sujeito sou eu. Porque não eram apartados, não era uma coisa na escola, uma coisa na pesquisa, uma coisa no Fórum, na verdade são muitas coisas embora específicas, outras tantas convergiam naquele caldeirão de coisas no cotidiano</p>	
<p>Não sei, acho que na atualidade, na conjuntura atual é importante pensar o lugar dos movimentos sociais, que estão numa fase que passa até pela criminalização e eu acho que isso é uma grande preocupação que a gente tem porque não existe Educação Integral sem participação, sem diálogo, não existe, acho que o diálogo, a escuta e a participação são essências dessa educação que a gente está chamando de integral aqui. E me preocupa um pouco o lugar de hoje dos movimentos sociais no sentido que a gente vive um contexto onde a participação fica sempre prejudicada. Ela não é vista positivamente.</p>	

Miguel: Uma vez eu fui numa reunião na Secretaria de Educação em São Paulo e eles reuniram algumas pessoas que estavam ligadas à comunidade quilombola. Aí a gente ouviu de pessoas que trabalhavam na escola quilombolas mesmo, sabe... Tereza: Realmente quilombolas, não urbanizadas.

Núcleo 3 - A totalidade na perspectiva sócio-histórica: "[...] a gente tem que conhecer essas crianças para além do muro [da escola]. E essas crianças, logicamente, pertencem ao coletivo".

Indicadores	Pré-indicadores	
O sujeito como unidade	Então eu acho que a educação infantil tem, na sua concepção, todos os princípios da Educação Integral, sobretudo pelas características do desenvolvimento da criança nessa etapa. É impossível você dividir. É impossível você tratar de forma segmentada... Você pode até tratar, mas a criança não vivencia aquilo de forma segmentada. Ela tem uma vivência integral.	Raquel
	Você está dando um banho na criança, você não está só cuidando, você não está dando só um banho. Você está trabalhando linguagem, trabalhando a criança. A criança vivencia isso de uma forma integral: na linguagem, na sensação do corpo, na relação com o movimento, com o espaço.	
	Então, eu compreendo que a educação infantil é, por excelência, uma proposta de Educação Integral, porque é uma proposta cuja centralidade está no sujeito, que é a criança pequena. Ela não está em um conteúdo prévio, ela está no sujeito.	
	Na legislação, quando se analisam documentos na legislação, educação infantil é, por excelência, um projeto de Educação Integral. Inclusive pelas características da criança.	
	O bebê entra na creche sem saber falar. Sem saber andar. Ele aprende a falar e aprende a andar na creche. Sem a gente dar aula de língua portuguesa, sem a gente discutir conceitos de espaço e equilíbrio. Percebe? Então, essa característica do sujeito é muito forte para induzir a Educação Integral. Ele vivencia uma Educação Integral. Agora, o sistema já faz de outro jeito. Ele já faz com essa característica de jornada.	
	Por exemplo, você queria que eu desse aula de que aqui na sua escola"? Ele falou: "Aula de ir embora". [risos]. E aí ele pergunta para o menino: "Mas por que você quer ir embora? Você está em uma escola tão legal, com brinquedos, com professor, com música, com comida legal". Aí a criança fala: "Porque eu tenho um coelho para cuidar". Então, eu acho essa história maravilhosa. Entendeu? Uma criança pequena, que tem um bicho de estimação e que fica doze horas na escola e ele quer ir embora para cuidar do coelho, entendeu? Então, a quem estamos atendendo com essa concepção?	
	[...] a qualidade que ela precisa ter, exige uma abordagem integral, uma abordagem integral do sujeito, porque isso é que define. Isso é identitário na educação infantil. Isso faz parte da identidade dela, sabe? Ela ter essa visão integral do sujeito.	
	[...] hoje a criança de três anos sabe a letra do nome, mas não sabe amarrar o sapato, não sabe pular em um pé só. Então... "Mas por que vocês fazem isso?" Porque quando vai para EMEI eles falam que tem que vir sabendo."	
Só que até a avaliação no ciclo um é diferente. A gente pensa como a criança... A gente olha como a criança pensa e não somente a resposta dela. Então, você pega uma prova que tem lá uma lista de palavras, por exemplo, que a professora vai ditar, você vai olhar como a criança escreveu. Então, a partir de como ela escreveu, você vai atribuir conceito, de acordo com o que ela escreveu. Ou matemática: de acordo com o que ela pensou para resolver, mesmo que o resultado não esteja correto.	Roberta	

	<p>A gente começa a apensar muito em como a criança está pensando. Eu falo para criança: “Você respondeu isso. Por que você respondeu assim?” Aí ele vai te falar: “Por causa disso, disso, disso...”. Para você entender onde está o erro da criança, entender o erro da criança.</p>	
	<p>[...] uma coisa que eu, às vezes, eu acho que peca um pouco, trabalha muito na oralidade. Então, para o aluno aprender a se expressar, trabalha muito a oralidade.</p>	
	<p>[...] pelo fato das crianças ficarem muito tempo em casa, sentadas, vendo televisão, às vezes até o desenvolvimento motor delas fica um pouco limitado. Por isso que o professor também tem que trabalhar isso. Organiza brincadeiras, atrás da brincadeira vai ter atenção, concentração e até desenvolvimento motor.</p>	Laura
	<p>Primeiro, integralidade do sujeito. Então, quando eu olho o bebê ou a criança um pouquinho maior, eu olho ela inteira, eu não segmento ela. Não dá para dizer que um conteúdo atingiu o cognitivo. Eu não sei... Eu acho que ele pode ter atingido o cognitivo, o emocional, enfim. Então primeiro, quando a gente fala na integralidade do sujeito a gente não aceita mais fragmentações sobre essa integralidade. No sentido do sujeito ser.</p>	
	<p>Eu não dissocio, por exemplo, pensamento, de imaginação, eu não dissocio cabeça de corpo. Porque, por exemplo [...], quando eu vou trocar uma criança, eu poderia denominar, isso é uma ação de cuidar, mas de verdade não é. É uma ação de educação. Porque quando eu pego o bebê, primeiro eu pego o bebê, ele vem para o meu colo, é um contato pele a pele. O que está envolvido lá não é só corpo e cognitivo. Tem dois sujeitos se relacionando.</p>	
	<p>[...] Educação Integral também não é dada. Isso que a gente está discutindo de Educação Integral vai na contramão do que a gente escutou sempre em termos de formação quando a gente era aluno. A gente sempre foi fragmentado. A escola não tinha a ver com nossa cultura muitas vezes, as nossas notas vinham por segmentos, por caixinhas, enfim, as questões corporais muitas vezes não eram lidas como questões importantes, porque ali só importava a mente.</p>	Carolina
	<p>Quer dizer, eu venho de uma escola onde eu tive que pedir para ir ao banheiro e eu tinha que ser autorizada para dar conta de uma necessidade física, sobre a qual eu não tinha controle e que me impedia de prestar atenção na aula. Se eu estiver com muita vontade de fazer xixi, eu não presto atenção em nada. Então que educação é essa que te diz agora não é hora? A hora é determinada por quem? Pelo adulto ou pelo seu corpo que tomou um monte de água no recreio que você correu muito e de repente aquela água foi toda para sua bexiga e você precisa ir agora no banheiro? Só para citar um exemplo de como o controle e essa segmentação corpo e mente nos afeta enquanto criança.</p>	
<p>Sujeito-sociedade: uma unidade dialética</p>	<p>A ênfase da Secretaria de Esportes é escola de esporte. Não é aproveitar o tempo livre, aproveitar o espaço, a convivência. Não! Você sempre está segmentando. As crianças de sete a oito... os cortes rígidos por faixa etária</p>	
	<p>E uma Educação Integral tem muito a ver com cidadania, não no sentido: “O meu direito começa onde o seu acaba”. Não! O nosso direito... o meu direito é o mesmo seu. Não é que o meu direito acaba e o seu começa. Isso é uma premissa falsa. Nós dois temos o mesmo direito, nós dois somos inteiros, então a gente precisa encontrar esses espaços de educação não só dentro da instituição, mas na sociedade como um todo, afinal a escola prepara, auxilia.</p>	Denise

<p>A ação da escola é complementar à da família. É isso que diz a lei. Então, se a minha ação é complementar a da família, a comunidade toda precisa estar envolvida. A criança precisa saber tomar um ônibus, precisa saber ir comprar um pão, ir ao supermercado, saber onde é o posto de saúde, saber onde fica a biblioteca, enfim, ter o direito de ver um espetáculo artístico</p>	
<p>Se é em um centro nosso, um período desse tempo é um período que a gente chama de tempo-trabalho. A gente vai desenvolver atividades práticas. Trabalho mesmo, seja de manutenção do espaço onde a gente estuda, ou outros trabalhos afins, mas principalmente relacionados à questão do trabalho. Isso tem um pouco de origem nas fundamentações teóricas de estudo principalmente da Revolução Russa, vários escritores russos e também Cuba. Mas sempre vinculado o tempo de estudo com o trabalho, como um processo educativo.</p>	
<p>Aí as escolas que recebem os alunos que vão para a cidade também não respeitam. Tem horário de ônibus e se o ônibus quebra, o problema é... “Ah, não, problema seu. Você faltou? Tinha prova? Problema seu, azar.” “Ah, mas o ônibus não foi...” “Ah! Problema seu.” Ou seja, até a chegada da criança na escola, dá impressão que “não, isso não é problema nosso, é problema de vocês”. Se o assentamento vai comemorar, sei lá, vinte anos de conquista... Aí a escola: “E daí, o que nós temos a ver com isso?”</p>	
<p>Imagina, tem um mundo lá fora, aí você não explora esse mundo, você não conhece essa realidade que está lá fora, você não se ajusta... O projeto político pedagógico completamente... parece que copiou da internet. Porque cita Vygotski, cita Piaget, é uma beleza, vai citando. Traz todos os autores, mas e daí cara pálida? Então, esse é um problema.</p>	Isis
<p>Agora, a escola é esse espaço cercado, esse modelo de escola que a gente tem no Brasil. Uma escola fechada, apesar de ter... apesar de todas as escolas terem a tal da gestão democrática. Está lá: gestão democrática, associação de pais e mestres, participação da comunidade, mas no que é importante, pouco as pessoas se inserem. Lógico. Você não vai abrir para as pessoas que querem mudar tudo, obviamente. Mas esse diálogo, essa abertura, acho que as escolas têm muita dificuldade.</p>	
<p>Também tem a ver né, a infraestrutura das escolas, e mesmo as escolas do assentamento, não dá para ser o mesmo modelo de escola da cidade né? Que já é ruim na cidade... Aí se adequa ao campo... aí fica pior ainda.</p>	
<p>Quer dizer, eu adoraria conhecer a história de vida dos 900 alunos que eu atendo, mas é humanamente impossível, então você conhece um ou outro caso que precisaria de assistência... Você vai, você oferece, nem sempre eles querem, e você se limita a isso. “Seria legal visitar a criança na casa dela”? Será? Isso não é uma invasão de privacidade? Eu não sei se eu ia gostar que o professor viesse na minha casa. Tudo isso a gente discute muito: o que mais a escola pode fazer?</p>	
<p>Eu acho que falta um pouquinho de diálogo com a rede e com a comunidade em termos... não só os pais, mas todo o sistema que acompanha uma comunidade... médico, dentista... a gente precisaria se imbuir e cobrar essa qualidade.</p>	Ingrid
<p>O que é o Projeto Político Pedagógico? É uma cópia da LDB. É uma cópia do Estatuto da Criança... você pega vários documentos e cria um documento da escola que não pode fugir de nada daquilo que está previsto na lei e que acaba deixando pouco espaço de criatividade.</p>	

<p>A concepção de alfabetização mudou de quando a gente estudou. Não é mais do mesmo jeito que era. Então agora você... quando eu estudei... Eu sou de uma época... eu nasci em [19]61, então quando eu estudei, era muito diferente do que a gente vê por aí. Não trabalha mais com silabação, trabalha com o que a criança traz, com o nome, todas as letras do alfabeto, ao invés de fazer separado. Pensa-se na função social da escrita, e não mais nas coisas isoladas...</p>	Roberta
<p>Eu sempre falo assim, papel aceita tudo, você escreve o que quiser e depois... Eu falo que o projeto político pedagógico não é um projeto novo. É um projeto que é uma cópia do ano anterior, que é uma cópia do ano anterior, que é uma cópia do ano anterior... entendeu? Então, muda pouca coisa. Nosso projeto político pedagógico muda pouca coisa. Vou ser bem sincera para você: desde que eu entrei aqui é o mesmo. E olha quanto mudou. As crianças são outras, a realidade mudou muito e o projeto é o mesmo.</p>	
<p>A elaboração do projeto era feita exclusivamente pela direção da escola. Então, o projeto era para ser feito pelo grupo e era uma coisa exclusiva da direção, então... Fez o projeto, pronto, acabou.</p>	
<p>[...] eu sinto que quando eu estudei, a gente aprendia coisas para o dia a dia. Hoje fala em educação para a sociedade, a função social, etc, mas às vezes você aprende coisas que você não vai usar na sua vida, no seu dia a dia. A gente aprendia coisas para o dia a dia.</p>	
<p>Por exemplo, aqui do lado da escola tem a biblioteca. Então, assim, sempre que eles têm apresentações, de teatro, de música, que é para nossa faixa etária, eles nos convidam. Só que assim, o ambiente lá é pequeno, então, por exemplo, o máximo que eu consigo levar é duas turmas.</p>	Laura
<p>Eu tenho parceria também com o posto de saúde que também é do lado que, por exemplo, eles fazem a pesagem e medida das crianças. Aí nós temos sorte que o pessoal que eles cuidam é... das crianças com o desvio de peso.</p>	
<p>Por exemplo, teve uma academia de dança que veio aqui. Ah! vocês não podem fazer propaganda, aí eu falei: “propaganda não posso numa escola pública. Ah! vocês não querem fazer uma aula entre pais e filhos de dança, tipo alguma coisa assim?” E aí a pessoa gostou tanto da ideia que ela veio em um sábado, que era dia da família, que a gente fez aqui, e fez uma parceria assim é.... o filho e o pai dançarem juntos, aí dançou pai, filho, professor, todos aqui no salão. Foi uma coisa muito legal.</p>	
<p>O curso de saúde também... a nossa ideia era trabalhar hábitos saudáveis, a gente também conseguiu duas nutricionistas para falar um pouquinho para os pais sobre alimentação. Então a gente criou até uma dinâmica [...]. Então assim, são essas parcerias que ajudam a gente a fazer essas atividades. E se fosse só para o professor, para o funcionário fazer, ia ficar complicado.</p>	
<p>A desigualdade de classe social, a gente tem um trabalho muito forte junto com as lideranças comunitárias [...]. Todo ano a gente faz uma visita à comunidade, com as lideranças, conversando com as pessoas. Isso é parte do projeto político pedagógico da unidade. Uma parte do currículo nasce dessa visita. Porque a gente entende que a gente tem que conhecer essas crianças para além do muro. E essas crianças, logicamente, pertencem ao coletivo. Então a questão de classe social é uma discussão importante. É uma discussão importante até para a formação de consciência política, porque, em geral, na história do Brasil, educação para pobre, a gente tem há um tempo essa questão bastante apurada.</p>	Carolina

	<p>E naquela relação de dois eu olho no olho, eu converso, eu dou cheirinho, eu dou beijinho, eu faço carinho na barriga, eu tenho uma relação extremamente íntima e positiva, pode não ser, mas a gente torce para que seja, né?! Porque não é um corpo a ser trocado, é um sujeito ali com a gente, mas eu tenho ali uma integração de dois sujeitos que é raro você ter em outros momentos da educação.</p>	
	<p>Quando eu trabalho com a integralidade do sujeito eu também trabalho com a integralidade do sujeito no território. Por isso, por exemplo, que o contato com as famílias e a visita da comunidade é parte de uma Educação Integral. Porque a escola não é uma ilha, ela tem que estar integrada ao território onde ela serve, né, onde ela nasce. Acho que essa é outra integralidade.</p>	
	<p>[...] eu passo os dois conhecimentos. Eu falo em guarani com eles o dia inteiro ou de vez em quando eu falo em português. Eles perguntam: “o que é? que é? o que é isso?” Aí, uma coisa dá para explicar em guarani para eles e umas coisas tem que explicar em português. O que eu vejo mais é isso que eu quero... vejo que as crianças daqui tem duas visões do mundo também.</p>	
	<p>A maioria das pessoas não se olham [alunas do curso de Pedagogia]. Não se olham mesmo. Assim: Quem saiu, quem ficou? Não importa. É um.... Cada um com seu mundinho. Cada um com sua amizade, cada um com as suas dificuldades. É cada um com sua história lá dentro. São poucas pessoas que eu vejo conversando entre si, entendeu?</p>	Jurema
	<p>Lá fora é tudo virtual mais ou menos. Conversar com as pessoas pelo celular, face, computador ou coisa assim. É... as pessoas praticamente sem querer ou querendo se ignoram. É isso que eu vi.</p>	
	<p>É assim que é na aldeia, todo mundo conhece todo mundo.</p>	
	<p>Mesmo que não pareça, mas aqui tem regras também, mas tipo de viver na sociedade, na cultura também, não reprimindo ninguém. Tipo: tem adolescente que estuda aqui que fuma cachimbo, que lá fora é um crime praticamente, mas aqui não, é da cultura.</p>	
	<p>Esse projeto da consciência negra que todo ano a gente faz, né, é um projeto bacana, tem desfile, as professoras pintam as meninas, a gente faz cabelo, tudo, é bem interessante para eles se sentirem, é para dar ideia de pertencimento mesmo, é bem legal (Miguel).</p>	
	<p>Qualquer um que entra aqui não imagina que é, que está inserido num quilombo, não parece, foi perdendo essa característica. Parece que o Instituto Federal está fazendo esse trabalho de resgate. Para ver se eles se sentem mais dentro da sua própria raça (Miguel).</p>	Miguel
Família-escola-aluno: a busca por uma	<p>Por isso que eu falo que as famílias estão deixando a educação, nesse sentido amplo, para pessoas que elas não conhecem, pois elas não conhecem o professor, o diretor, não tem esse vínculo. Desde as séries iniciais, até as finais. Você não tem... e a criança fica passando nesse meio desde sempre. Ela não tem mais uma figura de autoridade, autoridade amorosa...</p>	Denise

unidade	Já vi professora entrar em uma sala de aula e dizer que sem-terra é vagabundo. Puta que pariu, Você está lá na escola em que esses alunos estão lá lutando por um pedaço de terra. Imagina uma criança ouvir... “Poxa, meus pais são vagabundos?” Então, já começa aí a encrenca.	Isis
	Aqui nós temos 400... 800 e poucos alunos e 50 pais não vieram em reunião esse ano. Isso é um número que não existe em outras escolas. Então, os pais participam. Quando a gente liga, os pais são super receptivos, o que é uma coisa bacana. Porque tem família que você liga e desliga o telefone na sua cara. Aqui não. Aqui você liga, você marca, eles vêm. Você tem esse... Eles estão juntos, mesmo não sendo todos aqui da redondeza.	Ingrid
	Às vezes eu falo assim: “Gente, não adianta falar para mim que é a família, porque o aluno tem essa família e vai continuar nessa família, então o que nós vamos fazer para melhorar?”	Roberta
	Então, não cobra dos pais, porque às vezes é uma criança... que nem esse menino que chegou no quinto ano e não sabia produzir uma palavra, eu falo com o pai dele desde quando ele estava no segundo: “Vai procurar um psicólogo”. Porque tem alguma coisa, a gente não é... não é da nossa área, mas você fala assim, você percebe que a criança não memoriza, não sabe as letras... Mas o pai fala: “É normal, ele é assim mesmo”. Então, todas as coisas, todos os lados, você acaba vendo que tem falhas, sabe?	
Por exemplo, a gente manda livrinhos para ler, só que, por exemplo, essa faixa etária ainda não lê. É para o pai ler o livro. Aí depois a criança, então a ideia é que elas contem para os amigos a história que ele ouviu, só que o que que acontece. Muitos pais acabam não lendo, porque trabalham, porque não tem tempo, porque não sei o que... Aí a atividade acaba mudando ali entendeu? Então isso acaba prejudicando um pouco o planejamento que a gente faz, que a intenção é a melhor possível, mas nem sempre a gente consegue atingir.	Laura	
Aí a gente chama a mãe para conversar. “Ah! Mas coitadinho, ele só queria brincar”. Eu falei: “não, olha, a gente sabe disso, que é a frustração faz parte da vida. Ele não quer perder”. Aí a gente explica: “olha, tem momentos para tudo, o que não dá é para criança ficar o tempo todo fazendo o que ela quer”. Entendeu? E então, às vezes, para o pai entender isso, demora, e fica difícil.		
E até os pais, às vezes, nem percebiam que a criança estava com piolho, porque não tem esse hábito de olhar. Então a mãe que cuida fica chateada. Porque “poxa vida, meu filho está pegando piolho toda semana e vocês não fazem nada?” A gente manda bilhete, a gente orienta, mas tem muito pai que não tem esse cuidado. Então eu falei: “vamos trazer o pessoal de fora para falar, quem sabe melhora um pouco”. Muitos pais entenderam, mas sempre tem uma parcela que fica difícil.		
A gente precisa conversar com o pai sobre determinado problema, mas vamos supor, naquele horário que você pode, o pai não pode, então vamos ver como é que a gente consegue, entendeu? E aí a gente vai tentando, mas é difícil? É, porque, às vezes, o pai “eu não posso ir. Olha eu só posso depois das sete. Olha, desculpa, mas depois das sete não é mais meu horário de trabalho, não dá. Quinta-feira eu entro as sete da manhã, o senhor poderia vir antes do trabalho? Ah então dá”. Então a gente tem que fazer esses ajustes, mas é difícil. Tem pai que independente do que você oferecer ele não vem, entendeu. Não dá. Não pode.		

<p>Por exemplo, uma das coisas que a gente está pensando desde o início do ano, por exemplo, no próximo dia da família, fazer uma amostra cultural, tipo com coisas que as crianças produziram, para o pai ver aquilo exposto, valorizar, entender um pouquinho do trabalho. Mas para você ver é complicado você organizar isso tudo. Por isso a gente já começou antes, mas aí tem professor: “A gente vai fazer e eles não vão entender. Vai vir poucas pessoas. A gente vai fazer o que? Dia de sábado? Sábado é um dia assim, alguns pais não trabalham, podem vir, mas tem outros afazeres. Ah tá, eu não vou na escola não, eu vou fazer outra coisa”.</p>	
<p>Nos últimos 2 anos nós tivemos também no calendário os indicadores de qualidade, que é uma auto avaliação que a gente faz com a comunidade educativa, que é muito bacana, então isso está garantido em calendário. Um dia lá de maio a gente parou para fazer a autoavaliação da unidade e um dia de julho a gente parou para dizer: diante desse quadro de avaliação, qual o nosso plano de ação para tentar minimizar os desafios que temos. Isso tudo é uma reunião feita com professores e famílias, que é um movimento, assim como o movimento social, é um movimento de politização e consciência da dimensão política da unidade e também um movimento de construção de consciência, de corresponsabilidade. Têm sido valiosíssimos esses momentos de avaliação com os indicadores. É uma coisa que é nova, mas que trouxe uma potência que eu não via até então. Escutar as famílias é fundamental.</p>	
<p>Dentro de uma sociedade que não quer que ninguém participe de nada, especialmente nos dias atuais, a gente aprendeu o seguinte: têm vinte pais, a gente trabalha com vinte pais. Têm trinta pais, a gente trabalha com trinta famílias e isso tem uma potência, uma legitimidade muito importante. Mas a gente tem uma participação boa aqui dentro.</p>	Carolina
<p>Se a gente pegar desde o começo do ano, o começo, a grande importância de estar na acolhida das crianças. Por exemplo, nos primeiros 15 dias eu estou nas salas; os bebês precisam de colo. A gente traz as famílias para dentro por uma semana. Mesmo eles estando com a gente por uma semana, a separação é sempre dolorida. É uma semana que eu não estou aqui, quinze dias eu estou lá na sala, principalmente com os bebês bem pequenininhos.</p>	
<p>A gente conversa muito com mulheres e é muito perceptível a angústia muitas vezes que elas têm em colocar os bebês aqui. Por muitas famílias isso aqui ainda é visto como um mal necessário. E quando você vai conversar com essas mães você percebe a angústia que elas têm como se elas não tivessem dando conta de cuidar de seus filhotes e portanto terceirizar isso é uma dor muito grande, e na verdade não é isso, ela não está precisando, ela está compartilhando uma educação, porque ela tem o direito de trabalhar, de garantir uma vida melhor para sua criança e que isso não significa abandono, é um ato de corresponsabilidade.</p>	
<p>Não tem muita diferença nisso daí não. Tem horário para chegar, tem horário para sair, tem HTPC, tem reunião dos pais também, que raramente acontece</p>	Jurema
<p>Também acho que integral deve ser também, acho que.... Porque aqui tem pais que vem também.... é....com os filhos. Podem ficar dentro da sala. Tem aluno que vem com a mãe e fica.</p>	
<p>Eles ficam muito mais com a a gente do que com a própria família. Principalmente do integral, chegam seis e meia e vão chegar em casa quatro da tarde (Miguel).</p>	Miguel e Taraxa
<p>Em relação ao desperdício. Por conta de acharem que é de graça, pode jogar fora. A gente acha que é uma questão cultural, que os pais são assim também (Miguel).</p>	

	<p>Uma comunidade que tem que trabalhar, os filhos ficam na escola, muitos ficam na rua, não tem quem olhe. Então são poucos que têm atenção dos pais. A dificuldade é muito grande, na aprendizagem, porque não tem o acompanhamento dos pais, muitos alegam que não têm condições de acompanhar, não são instruídos, não estudaram e muitos não têm tempo (Miguel).</p>	
	<p>Miguel: Infelizmente a família é assim, você tem que ficar o tempo todo ali. Tereza: Cobrança, cobrança...</p>	
	<p>Ela [mãe da aluna] não entendia que ela não pode intervir no trabalho da professora. Não dessa maneira! Ela pode acompanhar, ajudar a fazer atividade, tal, mas não tentar consertar a menina o tempo todo se ela está no estágio de ser alfabetizada. Então ela entendeu aqui esse processo. Ela achava que a professora não estava ensinando bem [...] (Miguel)</p>	
	<p>Olha, a única dificuldade que a gente sofre aqui com ela é a questão da família, da participação da família na vida do filho (Miguel).</p>	
	<p>Questão dessa turminha aí de alfabetização, a gente acaba pegando muito no pé, aí tem, os responsáveis acabam indo embora, porque a escola quer o parecer da família. Infelizmente acaba acontecendo muito isso, acabam indo embora. Porque a escola queria um parecer da situação (Tereza).</p>	
	<p>Miguel: Eu digo as instituições, a escola, para saber qual a procedência do aluno. O que já aconteceu. Você recebe um aluno, você não sabe o que aconteceu com ele, a família não conta a verdade. Tereza: E é onde a escola tem que fazer toda essa investigação, parece caso policial [risos].</p>	
	<p>Tem muita a ver com a família. Enquanto não mudar o perfil da família, a gente vai continuar lá no penúltimo colocado em termos de desenvolvimento educacional no Brasil (Miguel).</p>	
<p>Teoria-prática: uma unidade necessária</p>	<p>Tem algumas experiências no Paraná que tem escolas que a gente tem muito mais influência, então tem um período de educação, um período com a parte teórica, sentado, ouvindo, e tem outra parte prática, que é dos experimentos, dos trabalhos. Trabalhos práticos mesmo, desde locais onde se desenvolve uma horta ou se desenvolve arte e tudo mais.</p>	L.S.S
	<p>[...] nessa experiência que o MST tem, a gente pensa nesse processo integral de formação, dentro dessa perspectiva, de educação de teoria e prática. Então, você aprende na teoria e você aprende na prática.</p>	
	<p>[...] lá nessa escola, não era período integral, no entanto, eles desenvolviam muitas atividades. Por exemplo, aula de matemática, muitas vezes, eles iam para os lotes do assentamento. Eles ajudavam a medir o lote, eles aprendiam... eles tinham uma cozinha, eles conseguiram uma cozinha, então eles tinham uma horta que eles cuidavam. Na cozinha se preparavam alimentos, aí se fazia todo um trabalho com as crianças de educação infantil até... Então, eles tinham essa proposta.</p>	
	<p>Também não é de todo ruim, vamos combinar que não [reforço escolar]. Mas aí de novo né, aquela ideia fechada, de que você só aprende português e matemática sentado numa mesa e ouvindo o professor falar, que aí vem de uma outra concepção. Você aprende matemática também fazendo arte, você aprende português fazendo arte, você aprende lendo, você aprende fazendo outras coisas.</p>	

<p>Embora intenso o trabalho, eu hoje, com mais clareza, penso que o fato de estar trabalhando e cursando Pedagogia me deu uma outra qualidade no curso. Eu não sei como seria se eu só estudasse. Desde o segundo ano eu tive a possibilidade de fazer uma reflexão como professora. Embora intenso e desgastante do ponto de vista físico, enfim, do ponto de vista do aprendizado talvez eu tenha tido ali um ponto importante de potência nesse estudo. Pela prática.</p>	
<p>Eu vivi um currículo muito conteudista, onde as aulas, mesmo de estágio que a gente tinha muito, não dialogavam com a prática da realidade, embora eram avançadas, eu entendo que eram avançadas.</p>	Carolina
<p>Como trabalhadora já da educação infantil me incomodava muito, muito, a falta de sensibilidade com as crianças pequenininhas. Quando é que as crianças bem pequenininhas apareciam? Em alguns conteúdos da Psicologia, então quando você vai abordar Piaget, Wallon, elas aparecem. Mas veja, também sobre o ponto de vista da Psicologia. Meu currículo da época não tinha Sociologia da Infância, a gente tinha Sociologia da Educação, então era um marco muito teórico do que de reflexão sobre os sujeitos da aprendizagem, muito mais da teoria da Sociologia e aparecia nas optativas.</p>	
<p>Aqui a gente pratica também, tem vezes que os professores levam lá para represa. Um dia de sol que, a gente não vai deixar as crianças ali dentro. Mas se leva as crianças para atividade lá fora, nadar, assim.</p>	Jurema

Núcleo 4 - Educação Integral e educação em tempo integral: "A pergunta que tem que se fazer é: a escola em tempo integral é para que?"

Indicadores	Pré-indicadores	
Integral: a educação, o tempo, ou os dois?	[...] no caso do Brasil, nós não tivemos pressão social o suficiente para gente equacionar a educação infantil como direito dos pais trabalhadores à assistência aos filhos e a educação infantil como direito da criança.	Raquel
	Então, a educação de jornada integral é muito relacionada à uma necessidade dos pais trabalhadores. Percebe? Ela vai atender à essa necessidade dos pais trabalhadores. É parecido com a discussão que se faz na educação infantil de férias: se as férias da educação infantil acompanham as férias do sistema educacional ou acompanham as características da legislação trabalhista?	
	Então, essa tensão presente em nossa sociedade decorrente da não integração entre os direitos das crianças à educação e os direitos dos pais ao trabalho vai se manifestar também nisso que a gente está chamando de Educação Integral e que eu prefiro chamar de educação em jornada de tempo integral [...]	
	O movimento social defende muito a jornada ampliada, que muitas vezes... nós temos poucas pesquisas sobre isso, mas algumas indicam que ela é muito ruim para a criança, porque ela é repetitiva, a mesma atividade que o menino faz de manhã, faz de tarde. Ela é exaustiva para a criança. E isso é defendido como modelo de Educação Integral.	
	O próprio Plano Nacional vai tratar de jornada integral, não vai tratar de Educação Integral. Vai tratar de ampliação da jornada. Está claro lá no Plano.	
	Você pode ter uma Educação Integral em jornada parcial. Não é necessariamente o tempo que define essa visão holística, integral da criança. Não é o tempo, não é ser quatro horas, ou ser cinco horas, ou ser doze horas.	
	E na educação infantil existe uma situação da gente ter jornada de 12 ou mais horas, mas essa jornada ampliada, necessariamente, não é sinônimo de uma Educação Integral. E muitas vezes, ela acontece com duas jornadas parciais, duas propostas de educação parcial, que se repetem articuladas por uma jornada de horário de almoço, que nem sempre é assumida por um professor.	
	Qual o problema para mim que eu vejo nessa questão do tempo integral: A pergunta que tem que se fazer é: a escola em tempo integral é para que? É de fato para possibilitar um tempo de sala de aula e um tempo de não sala de aula, onde vai se apreender outras atividades ou é simplesmente para não deixar que as crianças fiquem na rua? Ou vai colocar as crianças lá para dizer que vai possibilitar outros conhecimentos? Ou vai ser tipo: a escola é integral, mas põe lá algumas atividades com monitores que ficam lá uma hora ou muitas vezes a criança fica lá na escola e a figura do inspetor lá controlando.	Isis
	Então eu acho que esse é o maior problema da Educação Integral. Para quê? Para que querem deixar a criança tanto tempo dessa estrutura física escolar que tem um monte de problemas? Vai se contratar profissionais? Ou vai só dizer que estão lá porque... sabe? Essa que é a questão de fundo dessa questão de ser integral, de ter escola integral.	

<p>Aí, quando você vai ver o que é ofertado neste período, será que... o que essa criança está aprendendo lá mesmo? Ou será que está fazendo a criança pegar mais raiva da escola, porque “poxa, vou ter que ficar o dia inteiro na escola, sem se quer de fato apreender outras questões”. Aí vai lá e bota uma oficina de não sei o que, uma oficininha de não sei o que... Assim, sem uma ligação, uma interdisciplinaridade</p>	
<p>Se pensar então voltado para o campo, como é que essa escola integral, com essa perspectiva de ter esse tempo de trabalho, do que ela estudou na teoria de repente já ir colocando na prática? Então, infelizmente, e quando eu digo infelizmente a gente ainda está brigando para ter escolas no assentamento...</p>	
<p>Agora, se a gente for olhar em uma perspectiva de emancipação das mulheres, por exemplo, das mulheres trabalhadoras aqui nas cidades... Precisam trabalhar, ou trabalham... Acho que esse tempo integral, seria para as mulheres, com certeza, muito importe, porque para elas, entre deixar com a vizinha ou deixar em casa e deixar em um espaço escolar onde a criança está aprendendo, é muito mais tranquilo, trabalha com mais segurança. Acho que isso é um debate que passa também pela questão de gênero.</p>	
<p>Mas se você me pergunta: “é possível ter uma educação em tempo integral, para classe trabalhadora?” É sim! É possível! É possível porque você tem duas coisas que sustentam isso. Primeiro, vontade dos pais: os pais têm vontade que seus filhos é... possam poder ter mais tempo de acesso à educação. Segundo, que você tem é... um Brasil diferente de outros lugares, você tem como possibilitar que... esse peri... essa jornada integral, elas possam... você tem profissionais hoje que dariam condições de dar acesso a esse aspecto cultural mais ampliado. Você tem então: tem espaço, você tem uma opinião pública que topa e você tem profissionais para isso, o que basta? Gestão pública de querer fazer isso.</p>	
<p>Aí você vê o debate do ensino médio, que estão fazendo a reforma do ensino médio, que também é uma sugestão de integrar estudo e trabalho. Será que vai ser... como é que vai ser? Vai ser tempo integral? Só que muitos que fazem ensino médio trabalham, a grande maioria da população, filhos de trabalhadores e trabalhadoras, geralmente fazem o ensino médio a noite porque trabalham durante o dia. Como é que vai ser isso?</p>	
<p>Mas o fato de você precisar trabalhar não pode impactar na qualidade da educação do ponto de vista maior para seu filho. O que a gente tem visto é que as crianças estão institucionalizadas cada vez mais precocemente.</p>	Denise
<p>[educação em tempo integral] tem um objetivo, além do objetivo de tirar essa criança da rua. Tem o objetivo de integração social dessa criança. Então vai trabalhar aspectos da integração social da criança.</p>	
<p>Então, eu acho que a Educação Integral ela é um pouco, assim, não é só o período, é tudo em si, o ser humano, a formação do ser humano. A questão de valores pátrios, cidadania, essas coisas que você vê que estão perdidas aí.</p>	Roberta
<p>Então, às vezes, a professora tem um projeto... mesmo na Secretaria, chama universo ao meu redor e a professora fala do lixo... Mas ela fala ali naquele período de aula. Eu acho que se fosse uma Educação Integral mesmo, você consegue falar mais coisas, porque o tempo é maior, o período é maior.</p>	

<p>Pesquisadora: A Educação Integral seria melhor se fosse associada à ampliação do tempo? Roberta: Eu acho, eu acho, mas desde que a escola não se torne apenas um depósito de criança [...]. Então, a escola tem que ser um espaço onde os pais também participem e não encarem a escola como um depósito de criança.</p>				
<p>E eu acho que a escola de período integral corre o risco... se o pai não tiver uma consciência do que é... não só... do que é educação escolar, qual é a função da escola, ele acaba passando para escola as obrigações dele, deixando para escola... sendo ela período integral ou não.</p>				
<p>Acho que o período integral facilitaria, porque você consegue trabalhar muito mais coisas com a criança, consegue trabalhar a criança um pouco melhor, em todos os aspectos, mas você tem que ter uma parceria com o pai, senão não adianta, se o pai achar que é um depósito.</p>				
<p>Se a criança ficasse mais tempo na escola, acho que seria melhor para ela. Ela ia se desenvolver mais. É que agora o que dá é isso. Já melhorou, porque antes era só quatro horas que a criança ficava, agora já são seis. Isso ajuda? Sem sombras de dúvidas.</p>	Laura			
<p>Olha, vou dizer, a EMEI que trabalha as oito horas, com certeza para criança é legal. Porque eu me coloco no lugar do pai também. Porque você vê, seis horas que eles passam aqui, porque o pai que trabalha, por exemplo, fica difícil. Porque ele não trabalha seis horas. Ele tem que contar com a ajuda de alguém que fique com o filho. Geralmente é a avó, mas é complicado também. Aí, se tivesse mais tempo, ajudaria o pai nesse sentido.</p>		Laura		
<p>E aqui eu acho que a gente vai para um conceito de Educação Integral que vai na integralidade do sujeito, não a integralidade do tempo, né?!</p>	Carolina			
<p>E eu acho que a integralidade no CEI é vista de todas... é vista para além do prisma do tempo integral.</p>		Carolina		
<p>Lá fora eu acho que essa tal de Educação Integral é mais tempo, para as crianças ficarem lá dentro eu acho [...]. De mais atividades, mais trabalhos diferenciados por cada sala, pode ser.</p>	Jurema			
<p>Porque a maioria deixa o filho no integral porque precisa trabalhar e muitas vezes o filho não gosta de ficar (Miguel).</p>	Miguel e Tereza			
<p>Porque às vezes alunos que precisam que fique no integral o pai não quer e alunos que não precisam ficar e ficam. Então você acaba não desenvolvendo um trabalho que seja satisfatório, porque é satisfatório para quem não precisa dele de repente (Miguel).</p>		Miguel e Tereza		
<p>Isso é muito falho por parte dos responsáveis. Eles têm mesmo o integral como creche (Tereza).</p>			Miguel e Tereza	
<p>[...] já tivemos casos aqui de mãe vir perguntar aqui quanto estão pagando agora o Bolsa Família, querer ter mais filhos. Esse paternalismo, de certa forma, faz com que mais famílias tenham filhos sem poder criar por conta desses auxílios que tem e por conta de não ter onde deixar (Miguel).</p>				Miguel e Tereza
<p>A problemática se encontra justamente nisso: no número de filhos que as famílias têm e daí eles vão precisar que alguém cuide para eles e alguém crie para eles (Miguel).</p>				

Pesquisadora: E vocês veem diferença no rendimento dessas crianças que ficam no integral para aqueles que não ficam, ou aqueles que já estão do sexto ao nono ano? Tereza: Fica claro para nós que aqueles que não ficam têm um rendimento maior.

Logo que entrei... Nossa! Era uma baderna. Quando ia tirar eles da quadra, para ir para a oficina, eles não queriam, eles falavam: “a gente não quer ficar aqui, a gente fica porque é obrigado” [...]. Odiavam. Odiavam. Muitos queriam arrumar um emprego do que ficar aqui [...] Aí acabou o integral do sexto ao nono (Miguel).

Núcleo 5 - A Educação Integral e as desigualdades: "não dá para não atrelar às questões da desigualdade nessa perspectiva de Educação Integral".

Indicadores	Pré-indicadores	
Educação integral: o que é? O que é preciso para realizar?	Para se alterar essa lógica [da educação fragmentada], eu acho que nós precisamos de pesquisa, nós precisamos de diálogo com as famílias, nós precisamos de uma sociedade mais comprometida com os direitos da criança.	Raquel
	Eu acho que superar isso é um processo histórico, envolve a sociedade como um todo no seu compromisso com as crianças pequenas, porque nós somos uma sociedade adultocêntrica, que domina as crianças, que acha que sabe o que é bom para as crianças. Que não ouve as crianças.	
	Então, eu, professor, conhecer o outro, fazer essa ponte. Conhecer a comunidade e tal. Não. Isso não tem. Fica no discurso. A diretora jamais vai assumir que não. De verdade, não tem uma ação integrada. Mas muito raro, muito raro.	Denise
	Eu acho que a primeira coisa [para desenvolver a Educação Integral] é partir dela se conhecer, conhecer o entorno, e não... quando eu falo ela se conhecer, são os próprios alunos se conhecerem. O que a gente vê é uma competição muito grande. E agora, com a questão da tecnologia, está cada vez mais individualizado	
	[o que a instituição precisaria para oferecer uma Educação Integral] Essa questão de expressão. Onde você se conhece e expressa suas emoções, o seu pensamento através dessas atividades mais lúdicas, de convivência. Principalmente em relação às artes e tal.	
	[...] você abre a escola para mostrar para sua comunidade o que você está fazendo, para que essa comunidade valorize. Então, esse espaço, o entorno, a padaria, a farmácia, que se conheçam, que façam relações nessa comunidade toda. Posto de saúde, a biblioteca, o que estiver por perto. Porque aí você vai humanizando esse entorno.	
	Então, eu acho que essas ações de aproximação dessa criança, dessa instituição, creche, escola, que seja, essa instituição de educação, não de ensino, acho que esse termo ensino... isso aí a gente já sabe, que a aprendizagem se dá na convivência, isso já é velho. Então, o que está faltando é esse espaço de convivência, porque, para mim, o conteúdo que deve permanecer na escola é o conteúdo da solidariedade, da parceria, do respeito ao outro, da ética, porque o conteúdo, a informação, já está na plataforma digital. Eu acho que o que a escola em tempo integral tem que trabalhar é essa convivência, essa solidariedade.	
	Essa visão, utilizando jogos e brincadeiras, onde os adultos e as crianças possam estar juntos, os adultos e os jovens possam sentir esse prazer de estar junto, é o que eu tenho me dedicado. Ampliar, para tornar a cidade mais acolhedora para as crianças. Então, como a gente transforma essa cidade um pouco mais educadora mesmo.	
Então, eu acho que essas são minhas incidências assim: da ludicidade, da importância da ludicidade; eu acho que a questão da formação continuada; e dessa diminuição de espaço entre a academia e a prática cotidiana.		

<p>Para mim, a Educação Integral é aquela que considera todos os atores que estão envolvidos, dentro e fora da escola. São essas relações pessoais, não mediadas pela tecnologia... Para mim hoje, cada vez mais, a Educação Integral é essa: olho no olho.</p>	
<p>Por exemplo, oh uma coisa que lembrei agora: de um programa no estado que se chamava Cultura e Currículo, onde as crianças iam para o museu, iam assistir peça de teatro... Isso faz parte de uma Educação Integral.</p>	
<p>Então, Educação Integral é alguma coisa que nos torna humanos de verdade, que convivem. Eu sinto isso. Acho que a nossa educação está mais voltada a conteúdos e não ao conhecimento, à convivência, à solidariedade. Sabe esses princípios de humanidade que a gente está perdendo? De ética, valores... até fé.</p>	
<p>Eu acho que Integral tem que ser isso. Montar condições de acesso a outros bens culturais e educacionais que as crianças não tenham fora da escola.</p>	Sis
<p>Eu acho que a escola, do jeito que ela é hoje, ela não consegue se encarregar de uma Educação Integral, porque é muito amplo.</p>	
<p>O que é uma Educação Integral? Então, é uma educação que ele vai saber tudo que ele precisa saber para a idade dele? Isso não existe. É uma educação que uma rede de proteção vai estar cuidando dele? Que é o que eu acho correto.</p>	
<p>Quando você fala em integral, você fala de uma criança bem alimentada, uma criança bem cuidada, é uma criança que tem um acompanhamento fora do horário de escola, que ela tenha onde ficar, que ela tenha família, que a família ajude a fazer as coisas que ela tem que fazer da escola.</p>	
<p>E a escola, sozinha, não dá conta. Ela tem que ter a justiça do lado dela, se acontecer alguma coisa. Então, assim, quando... Eu não sei se você já ouviu falar, mas quando se discute rede de proteção, a escola faz parte, ela não é a única, como muitas pessoas acham: “A escola que vai formar o cidadão pleno”! A escola não tem essa plenitude cidadã. A escola tem regras que são impostas por um sistema político. Ela não é solitária nesta construção. Ela tem todo um processo político, exigências, tem a questão financeira: o dinheiro investido na escola é todo direcionado.</p>	Ingrid
<p>Mas como que a escola sozinha conseguiria uma formação integral? Eu acho muito difícil. O que se espera... O que é escola? O lugar de aprender os conhecimentos historicamente criados pela humanidade. Então, português, matemática... “Ah! Mas também é lugar para aprender higiene”? Pode ser, mas é a escola? É o professor de quê que vai ensinar? Como ele vai ensinar? “É um lugar para orientação sexual”? É. Quem vai ensinar? Qualquer professor vai lá, vai falar da forma que ele acha que tem que falar? Para tudo isso precisa de muita formação. E às vezes o professor vai falar com a maior das boas intenções e a informação é errada, porque ele não conhece aquele assunto plenamente. “É lugar para discutir política”? É. É lugar para a gente discutir o que a gente quiser, desde que quem está se propondo a fazer a discussão tenha conhecimento sobre o assunto.</p>	
<p>Eu acho difícil você medir. Que unidade de medida você utilizaria para isso? [saber se a pessoa experienciou a Educação Integral].</p>	

<p>A Educação Integral eu penso em todos os aspectos da vida. Então, às vezes, você tem que trabalhar com a criança a questão de valores, essas coisas, por serem crianças e criança faz umas coisas que às vezes está errado e você tem que conversar sobre valores com a criança.</p>	
<p>A gente consegue fazer. Sobre... do... do ensino integral, só que a gente fica um pouco restrito, pois nós também temos que dar conta, nesse período que a gente está aqui, a gente tem que dar conta de algumas coisas que as crianças têm que aprender. Então, às vezes, acaba passando um pouco superficialmente.</p>	
<p>[...] para mim, Educação Integral trabalha além da educação escolar básica [...]. Não é só ler, escrever e fazer conta. Acho que o ser humano em tudo, sabe? Respeito, valores, os valores dos seres humanos... que não devo fazer uma coisa errada, porque estou prejudicando o outro.</p>	Roberta
<p>Eu acho que Educação Integral é o ser humano na sua integralidade, aprender tudo. Você até aqui tenta passar alguns valores para as crianças, mas que eu acho que a Educação Integral vem lá de casa também, porque algumas coisas são de casa.</p>	
<p>Pesquisadora: E o que a escola precisa ter para conseguir ofertar esse tipo de educação? Roberta: Além de ter os professores preparados, conscientes do que se espera dele, a escola precisa ter infraestrutura, porque, às vezes, coloca-se para que a escola faça um negócio, mas ela não tem infraestrutura. Então fica difícil. Às vezes você não tem recursos. Se você não tem recurso, você não consegue fazer muitas coisas.</p>	
<p>Olha, na educação infantil a formação... é a formação integral da criança... é desenvolvido várias habilidades dela, habilidade de interagir com o próximo, de se comunicar... Até a questão da escrita.</p>	
<p>Então, assim, da educação infantil, o principal é isso, é a formação integral das crianças, que elas sejam capazes de se comunicar, de interagir.</p>	
<p>Aí, dentro de casa, eles fazem o que? A maioria vê muita televisão. Então, realmente, as crianças chegam aqui muito agitadas e elas precisam brincar, correr e aqui, graças a Deus, temos esse espaço maravilhoso, que eles podem correr, brincar... Isso, com certeza, ajuda muito a interagir.</p>	Laura
<p>Olha, o que a gente busca é a formação de um ser humano maior, melhor, mais integrado com a natureza, com os colegas, consigo mesmo. Esse é o objetivo maior da escola e isso realmente hoje em dia é uma coisa necessária e que está difícil, entendeu?</p>	
<p>Pesquisadora: O que a senhora pontuaria que dificulta essa formação mais ampla da criança? Laura: Olha, até a infraestrutura, a falta de profissionais.</p>	
<p>Se eu pensar aqui no CEI, eu tenho uma estrutura que favorece, eu tenho uma estrutura que atende as necessidades desse sujeito por inteiro, ele tem ambientes internos e externos, ele tem um local que está disponível se ele quiser dormir, por exemplo, fora do horário, tem crianças que chegam com sono e pegam um colchão e dormem, então eu acho que em termos de infraestrutura, o CEI onde a gente está hoje, ele atende, que é um espaço amplo, desafiante para as crianças, e que garante essa possibilidade.</p>	Carolina

	A gente falou: isso é parte da educação da escola, tem que criar esses diálogos, isso fortalece muito, isso deixa a gente até mais alegre, porque na dificuldade, quando você está coletivamente estruturada, quando um cai o outro dá uma levantada e a gente vai seguindo em frente. Tem que ter sonho, não tem como abandonar também. Mas sonhos coletivos.	
	Para mim educação é... acho que deve ter... é... pra mim é os valores, da moral, da ética, do que é certo e o que é errado.	Jurema
	A gente tem mais, as crianças... a gente deixa mais livre, não é enfiado vinte quatro horas por dia dentro da sala de aula, acho que para mim tem que ser voltado para família, para o espaço que tem do ambiente escolar. Porque aqui tem um espaço gigante, que pode fazer muitas coisas.	
	Acho que o integral é com a família, com a sociedade em volta também, com o cacique também...	
	[Alunos] Acham que é brincadeira, que o integral não é aula, eles têm isso como divertimento, não é divertimento, aí quando começam a ter que fazer atividade, começam a por na cabeça que integral não é para brincar (Miguel).	Miguel e Tereza
	[A Educação Integral] É uma extensão do regular. O ensino integral veio para formar o aluno. Por isso que eu digo que é uma extensão. Então, o aluno que tem dificuldade de aprendizagem, ele vai utilizar o integral como uma espécie de reforço (Miguel).	
	Então [a Educação Integral] é uma continuidade, mas com estratégias diferenciadas, para que o aluno tenha interesse naquele conteúdo (Miguel).	
	A nossa estrutura, o nosso espaço físico, ele não é bom para o integral. Tem escolas na rede que são bem mais estruturadas, para oferecer as oficinas com salas ambientes. Seria bom se a gente tivesse a sala de ginástica, a sala de arte, a sala de leitura, e nós não temos esses espaços. Mesma sala onde acontece o regular a tarde acontece o integral (Miguel).	
	Não tem material [referente à cultura quilombola]. Por exemplo história, acaba ficando no papel mesmo [documentos legais]. A gente faz essa parte, porque sente necessidade que eles se desenvolvam mesmo. Que tenham um retorno, não um esquecimento (Tereza).	
	Para ter integral de qualidade precisa ter uma boa estrutura e a formação para professores, para que o integral não tenha cara de integral mesmo, extensão do regular, não pode ter cara de creche (Miguel).	
Desigualdade: suas diversas	Um bebê se coloca com gestos, com choro... uma criancinha de um ano com balbucios, com movimentos, mas a nossa sociedade é meio analfabeta nessas linguagens, a gente valoriza muito essa nossa linguagem verbal.	Raquel

manifestações e enfrentamentos	<p>No meu tempo falava que a educação vinha de berço. Hoje não está mais vindo do berço, é do tatame da escola, do colchonete da escola. Isso em todas as faixas econômicas, porque eu também trabalhei com escola de educação infantil também como consultora da nata da sociedade brasileira. Uma escola no Brooklin, na Vila Olímpia, que assim, desde políticos, de empresário, e é a mesma coisa... e às vezes, a sensação de abandono desses bebês é até maior, porque você tem babás em três turnos. A criança tem de tudo, se veste de Prada, veste com a grife Prada, mas tem três babás e a mãe tira férias com o pai e vai viajar e deixa o bebê.</p>	Denise
	<p>[...] com as classes mais favorecidas têm essa exigência do conteúdo, então do inglês, de alguma atividade de papel principalmente, algum produto, para não falar que essa criança ficou só brincando na escola. Porque só o brincar desvaloriza o dinheiro que você gasta deixando o seu filho na instituição. Então, se é só para ficar brincando, ele fica só brincando com a minha empregada em casa.</p>	
	<p>Muitas escolas particulares também ofertam tempo integral. Mas aí elas se planejam. Na escola particular, a criança está em tempo integral, mas vai ter outras atividades, que não é só o integral para os pais pagarem mais mensalidade e a criança ficar lá. Tem que ter uma proposta pedagógica. E esse é o limite. Infelizmente, no campo, como a gente ainda briga para ter acesso à escola, a questão da escola integral, em tempo integral, no campo, ainda está muito longe.</p>	
	<p>Então, acho que no capitalismo, essa cisão entre conhecimento teórico, quem tem o domínio da palavra, das letras, e o trabalho, o servir e tal... essa cisão é muito nítida na educação. Então, você tem a educação... Imagina, se você vai estudar, você não vai pegar, você não vai ter que lavar o banheiro. Puta que pariu. O banheiro que você usa. Não. Aí é outra pessoa que tem que ir lá. A gente tem tentado quebrar isso, mas não é fácil.</p>	
	<p>Só que aí, o que eles fizeram? Tiraram toda a pobraiada de lá daquela escola e jogaram para as escolas... Aí eu lembro que lá eu só fiz quinto e sexto ano.</p>	Isis
	<p>[...] porque aí bate nessa questão dessa nossa democracia burguesa que não é democracia: todo mundo pode ir lá opinar? Mas pode mesmo opinar? Eu posso chegar em uma reunião de pais e dizer: “olha, não, não ... Eu quero que ... o ensino religioso seja dado por um profissional que estudou religiões e não por um padre, por um pastor ou por uma freira, sei lá o que?”</p>	
	<p>Então, isso não pode ter. “Ah tá bom”, os pais não podem dizer: “não, olha, a gente quer fazer um passeio com as crianças”. Os pais podem dizer: “olha, eu não quero que meus filhos vão lá para o parque da Mônica, eu gostaria que eles fossem visitar o museu, por exemplo, de ciência e tecnologia em São Paulo”. “Ah não! A gente vai lá para o parque da Mônica, que aí tem que pagar não sei quantas vezes, então tá. Tá ótimo”. O que que essas crianças vão aprender com isso? Que é uma das coisas que acontece nas escolas [...]. Imagina, pobre... e para que pobre vai querer ver ciências e tecnologia?</p>	

<p>Peguei o texto para contar. A professora falou assim: “Mas eles não tem condições de entender esse texto”. São do quarto ano, ou do quinto ano... na época ainda era quarto ano... Aí eu disse: “Por quê? Você acha que eles não têm condições de entender esse texto?” Eu falei: “não, eu acho que sim. Mas eu gostaria de trabalhar mesmo assim, deixa eu fazer o teste então.” Aí depois eu fiquei pensando, gente como é que eles não vão compreender um texto da Cora Coralina, um texto sobre cocada, fácilimo, fácilimo [...] as crianças leram, gostaram, não tiveram problema nenhum, fizeram. Então, essa coisa de negar, de não... de não possibilitar o conhecimento mesmo. Eu achei isso um crime, sabe assim?</p>	
<p>É questão de... acesso, de possibilitar... Então, se a escola promove esses conhecimentos... Mas não, essa cultura de que não... pobre não tem capacidade... essa coisa do... “Ah! não eles são incapazes”... acho que... acho que isso mata qualquer, qualquer possibilidade de desenvolvimento para uma educação de qualidade, uma educação boa, uma educação... Agora, hoje em dia, com essa educação dual né, produzida para pobres... E eu acho que o integral devia vir exatamente para isso, sabe... pra... poxa, possibilitar esses outros aspectos tão importantes da vida.</p>	
<p>Aí, por isso que quando eu opto por levar para ir para a porcaria desses parques e não levar para um museu, levar pra conhecer, eu estou negando para essas crianças olhas as possibilidades que o mundo tem, que o mundo dá. Olha o que que o mundo tem para além dos celulares, dos joguinhos, para além desses parques, para além de consumir e comprar as coisas. Olha o que a humanidade tem.</p>	
<p>Então, tirar o foco dele [do professor] do bom, que quer ir para uma USP, para uma faculdade bacana, e pensar naquele que está abaixo do básico, que não vai conseguir, que mal vai conseguir fazer uma faculdade, é muito difícil. Porque há uma questão... o professor considera que o aluno não está... todos não estão no mesmo nível, porque não houve vontade, e não é assim.</p>	
<p>Enquanto as pessoas não tiverem aqueles filhos que ela quer ter, a gente vai ter problemas sociais. Hoje mesmo veio uma mãe que tem sete. Ela vai fazer a laqueadura agora. Isso se ela não ficar grávida do oitavo até o dia da cirurgia. Então, que planejamento a pessoa teve e que cuidado ela tem com esses sete filhos? Como essas crianças sobrevivem na comunidade, dentro de um lugar fechado, pequeno? Isso a gente não consegue organizar. Ela chega na escola e: “Você tem que aprender português e matemática”. Eu fico imaginando o que passa pela cabecinha, em condições tão difíceis de vida.</p>	Ingrid
<p>Ele não está aprendendo, ele está com fome, ele está desagasalhado... às vezes acontece. O pai morreu, a mãe está presa. Como você vai ensinar português e matemática e as outras disciplinas para uma criança que está passando por tudo isso ao mesmo tempo? Às vezes a gente se sente impotente. Eu acho que é isso que deixa o professor doente. Essa impotência diante de tantos conflitos internos e externos.</p>	

<p>Porque assim, uma coisa é você ter uma criança com excelência, com todos os pré-requisitos, trabalhando, se esforçando, tendo sucesso. Ele está sendo desenvolvido plenamente? Está. Outra coisa é você pegar uma criança sem nenhuma condição favorável e levar ao sucesso.</p>	
<p>Na universidade nós entramos em 150 – eu não me esqueço disso – e saímos em dois, no ano certo. Que eles iam ficando de DP, iam ficando pelo caminho... Então, olha que faculdade exclusiva, que exclui todo mundo.</p>	
<p>[...] temos crianças bem carentes, a gente tem uma clientela que, se você... tem pais que tem estudo, mas a grande maioria não. Os pais, muitas mães são empregadas domésticas, temos pais presidiários. Então, muitas mães que sozinhas cuidam da criança... E a questão da questão social da maioria são crianças carentes. Não digo assim, carentes a ponto de você falar que não tem um lápis, mas são carentes.</p>	Roberta
<p>O que influencia, não é que influencia no pedagógico, mas que às vezes nos causam certo constrangimento, é que tem crianças que vem sem tomar banho. Então, o cheiro muito forte. Tem criança que pega piolho e a mãe não cuida.</p>	
<p>[...] quando as crianças não moram no entorno, o relacionamento da escola com a comunidade é diferente. Eu percebi isso nessa escola, é... na EMEF que eu trabalhava, lá no Campo Belo... Era um bairro assim, muito chique, mas muito chique. Só que as crianças eram das áreas espalhadas, eram da Roberto Marinho, embaixo, então é... O relacionamento com a escola era difícil. Porque era totalmente diferente o tipo de comunidade.</p>	
<p>Olha, por exemplo, uma das coisas que os professores me cobraram ano passado, por exemplo, mais passeios com as crianças. Só que, infelizmente, para você conseguir passeio público, gratuito, é difícil, e aí, além de tudo, tem a questão do transporte.</p>	Laura
<p>Mesmo dizendo: “ah, vamos levar eles no Parque Ibirapuera que não paga nada”, mas assim, para você levar, você tem ônibus e tem algumas dificuldades assim. Porque tem professores que dizem assim: “Ai, eu levar os meus alunos naquele parque, enorme, aberto? De jeito nenhum. Não quero ir”. Só querem ir num lugar que é fechado, aí é mais caro. E aí fica difícil.</p>	
<p>Eu, hoje, frequentando algumas aulas na FEUSP, vejo uma transformação importante, principalmente pela entrada de muitos alunos que já são professores da rede pública. Dá um outro teor. Na minha época eu tinha um grupo de 120 pessoas, a grande maioria oriundas da alta classe da sociedade paulista, que não tinha experiência nenhuma na rede pública. Acho que hoje a gente tem uma visão diferente do público que estuda lá, e essa diferença qualifica o público. Já na minha época não tinha isso.</p>	Carolina
<p>Mas de verdade o que eu queria era isso [com a dissertação], eu queria passar uma boa imagem da escola pública, porque eu sei que têm teses e dissertações que colocam a escola pública no lugar negativo, eu sou fruto dessa escola, sou trabalhadora dessa escola, eu sei que ela tem um monte de desafios, não é fácil, então eu tinha como objetivo revelar essa potência da escola pública, revelar a potência das crianças, também era outra coisa invisível.</p>	

Na verdade a questão da desigualdade é um pilar [em relação ao objetivo da escola].

A desigualdade de classe social, a gente tem um trabalho muito forte junto com as lideranças comunitárias. Estou no território há mais de 10 anos. Todo ano a gente faz uma visita à comunidade, com as lideranças, conversando com as pessoas. Isso é parte do projeto político pedagógico da unidade. Uma parte do currículo nasce dessa visita. Porque a gente entende que a gente tem que conhecer essas crianças para além do muro. E essas crianças, logicamente, pertencem ao coletivo. Então a questão de classe social é uma discussão importante. É uma discussão importante até para a formação de consciência política, porque, em geral, na história do Brasil, educação para pobre, a gente tem há um tempo essa questão bastante apurada.

A mãe vira e fala: “olha, outro dia ela me perguntou porque ela era preta, eu não sabia o que falar para ela” [...] 1 ano depois, a mãe relata uma seguinte cena. Ela ia de transporte, o transportador abre a porta, naquela pressa de devolver as crianças, enfim, ele abre a porta e fala: “ô neguinha, vamos logo”. Ela para, na frente da mãe, a mãe no portão, e fala assim: “eu não sou neguinha, meu nome é Maria, se você quiser que eu desça rápido é só dizer Maria, desça rápido que eu estou com pressa”. Esse episódio, por mais singelo que ele seja, ele demonstra que essa criança, que queria ser branca quando crescer, de alguma forma já construiu uma autoestima, uma valorização da sua própria imagem que lhe permite, com 4 anos, de idade dizer: “epa! Eu gosto de ser chamada pelo nome, se você quer que eu desça, fale”.

Numa roda de conversa, escutar de uma criança de 3 anos de idade que quando ela crescer ela quer ser branca... Não é uma fala que você guarda para você e diz para ela: não, também é bonito ser negro, também é bonito ser japonês, porque olha, todo mundo é importante... Não adianta você falar isso para ela. Porque o resto do mundo todo está falando exatamente o contrário.

Outra desigualdade é a desigualdade etária. Quando eu te falei da escuta das crianças é exatamente porque a gente quer romper uma desigualdade etária. Quem pode mais é o adulto; as crianças aprendem isso desde que nascem. Então é desconstruir essa questão adulta centrada também é uma outra frente no combate às desigualdades.

Atrelada a essa desigualdade, a desigualdade de gênero, que também nasce dessa escuta, não só das crianças, mas também das mães. A gente conversa muito com mulheres e é muito perceptível a angústia muitas vezes que elas tem em colocar os bebês aqui. Por muitas famílias isso aqui ainda é visto como um mal necessário. E quando você vai conversar com essas mães você percebe a angústia que elas têm como se elas não tivessem dando conta de cuidar de seus filhotes e portanto terceirizar isso é uma dor muito grande, e na verdade não é isso, ela não está precisando, ela está compartilhando uma educação, porque ela tem o direito de trabalhar, de garantir uma vida melhor para sua criança e que isso não significa abandono, é um ato de corresponsabilidade.

Então a gente vai encorajando essas mulheres, porque a pressão do lado masculino é alta. Inclusive para que elas larguem a carreira para poder ficar subjulgada. Isso é uma realidade. E das crianças desde muito pequenas, essa coisa: que é de mulherzinha, você está com essa cor por quê, sua calça tem detalhe rosa, essa calça é de menina. E o de menina, de mulherzinha, não é uma diferença, é uma coisa pejorativa. Então o que a gente ressalta é que diferença não pode nunca ser sinônimo de desigualdade, como de fato na sociedade é.

Por exemplo, via literatura, para mim, bebê, é comum a minha professora trazer um livro que tem um personagem negro, e eu sendo negra, me reconheço nele, eu já vou achando que é natural, e importante, natural não é a palavra, mas que é importante que esses personagens apareçam. Porque o que a gente tem até então, é a naturalização do branco. Se nós duas fossemos pensar aqui, quando a gente era bem pequenininha, quais livros da cultura africana a gente leu?

Então, através das artes, vamos dizer assim, e dessa construção de permanência no currículo que a gente vai trazendo essa valorização das diferenças e das culturas africanas como parte do currículo da educação. A mesma valorização das histórias, onde a gente busca histórias com heroínas mulheres, com meninas que fazem papéis não usuais nas práticas sociais

Na hora que a gente dá instrumentos para essa criança, de enfrentamento às desigualdades, quando ela se depara com a desigualdade lá na frente, ela pode dizer: “espera aí! As coisas não são bem assim. Eu não naturalizo discriminação. Eu não naturalizo preconceito”.

De verdade, acho que é isso que ilustra o nosso papel aqui: é de dar instrumentos de compreensão e enfrentamento que não é natural desigualdade. De que não é natural discriminação. Na hora que isso acontecer, eu tenho que de alguma forma ou me posicionar ou buscar ajuda.

Então talvez, se você me perguntasse como isso é trabalhado, eu diria que as artes são um eixo; a música, a dança, a literatura, eu acho que é um eixo muito importante para a gente pensar a educação infantil que tem a ver com esse maravilhamento, que tem a ver com essa ludicidade extremamente séria e também com as ordens cotidianas que são fortes.

[...] eu acho que isso é importante nesse sentido, eu acho que a gente, quando discute Educação Integral nessa perspectiva provoca uma descolonização do currículo na própria formação docente. Porque o contraponto da Educação Integral é uma visão colonialista. De doutrinação no sentido que tem alguém que contou a história, que tem o poder nisso e de outros que ouvem a história e são submetidos a ela. É um processo na verdade de construção que se faz através de uma desconstrução. Eu preciso desconstruir algumas coisas em mim para poder avançar nessa discussão sobre a integralidade do sujeito, do processo.

Porque na hora que você olha o contexto social, na hora que você fala que a escola, ela é integral a medida que ela está articulada com o território onde ela está, e que esse território é marcado por uma sociedade, por diversas questões, não dá para não atrelar às questões da desigualdade nessa perspectiva de Educação Integral.

<p>Eu tenho memória do meu primeiro dia de aula e eu tinha 3 anos e meio, minha mãe foi me deixar na escola, Professora X, chupava chupeta, a primeira ação que ela teve foi tirar minha chupeta e entregar para minha mãe e disse: “aqui não é lugar disso”. Isso me marca profundamente. Profundamente. E eu acho que ali eu vivi meu primeiro impacto de desigualdade etária. Porque eu senti que ela podia...</p>	
<p>Para mim é isso a integração da educação: tem que ter a integração da saúde, da sociedade envolvida, que é todos vocês, os limites também, quais são as variáveis culturais que têm, qual as etnias que tem... porque eles sabem que não é só guarani que existe no Brasil também.</p>	Jurema
<p>Explicar que tem outros povos, tem outras línguas, tem outro modo de viver. Que podem achar estranho, mas se eles acharem estranho, acho que tem todo direito. Explicar que é do mundo assim, que não é por ser diferente que vai ter que deixar de lado ou recriminado, por ser diferente. Mas você tenta tudo isso. Social, racial também. Você tenta manter as crianças o mais inocente possível para isso, para não ser egoísta, para não ser briguento assim [risos].</p>	
<p>Quando fui nesse encontro com outras comunidades [quilombolas], eu estava conversando com uma representante de ensino, a gente estava falando sobre os poemas que existem, como Castro Alves, por exemplo, Casimiro de Abreu, ela falava assim para mim que hoje em dia a gente não pode ficar colocando para o aluno o sofrimento, que é para trabalhar mais o aspecto positivo [...]. Eu fiquei bem confuso, em conflito na hora, porque a gente queria fazer um trabalho aqui tanto mostrando o sofrimento que houve, quanto a luta que estão travando para que se modifique (Miguel).</p>	Miguel
<p>[...] o integral não é para todo mundo, só que no Brasil eles colocam que é para todo mundo. Por isso que vem com cara de creche. É só para quem tem dificuldades e precisa sanar essas dificuldades (Miguel).</p>	
<p>Na lei está que a escola é para todos, é direito de todos, mas nós sabemos que muita gente não nasceu para estudar, mas enfim, é obrigatório. É por isso que tem tanto aluno sendo acompanhado pelo conselho tutelar, tem tanto aluno na Fundação Casa também. Porque tem gente que não adianta, acaba aprontando na escola, porque odeia a escola (Miguel).</p>	