

Aproximações entre a história das propostas nacionais de Educação Integral e as experiências vividas no município de Caxias do Sul – RS ¹

David da Fonseca Gabriel²

RESUMO: O presente artigo resulta da construção coletiva do conhecimento nas interfaces do curso de especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea: ênfase na abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas – UFRGS. O objetivo da investigação foi analisar quais os marcos históricos que remontam a busca pela Educação Integral em Caxias do Sul - RS, a partir das experiências vividas no sistema público de ensino. Entretanto, desdobrou-se, também, na reflexão de como as experiências nacionais têm (re)direcionado as propostas locais e sobre quais os desafios estão presentes nos discursos dos gestores educacionais, em relação à implementação dessas propostas. Nesse sentido, foram mapeadas as principais propostas que possuem significativa expressão na construção desse processo no município analisado, estando todas relacionadas à busca da Educação Integral e a ampliação da jornada escolar. A pesquisa adotou a metodologia qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação. Dessa forma, ela foi construída com a participação dos gestores educacionais, por meio de entrevistas abertas e análise documental. O constructo teórico tem Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll como os principais fundamentadores.

Palavras-chave: Educação Integral. História. Propostas nacionais. Experiências locais. Desafios atuais.

1. INTRODUÇÃO

O presente tema de pesquisa surge da análise das políticas públicas atuais em nosso país, especificamente, o Programa Mais Educação³ – MEC e a Lei nº 13.005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual consta a meta 6 (seis), cuja redação é “Oferecer educação em tempo integral, em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as)

¹ Este estudo foi elaborado no âmbito do curso de especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea: ênfase na abordagem teórico metodológica Trajetórias Criativas - UFRGS. Orientado pela Profª. Drª. Jaqueline Moll. 2014.

² Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2013) e especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2014).

³ Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, apresenta-se como um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação e como estratégia de indução para a agenda de educação integral no país.

da educação básica”, o que deve ser atendido, no período de 2014-2024, em regime de colaboração entre os entes federados.

Com o debate nacional, surge, na rede municipal de ensino de Caxias do Sul – RS, uma experiência inédita, em prol do início da caminhada pelo cumprimento ao disposto na meta 6 (seis) do PNE, a qual é reafirmada na Lei Municipal nº 7.448/2012 que aprova o Plano Municipal de Educação (PME). Assim, esta pesquisa apresenta-se como contribuição para a reflexão sobre a história da Educação Integral, em âmbito nacional, e seus impactos na trajetória do município de Caxias do Sul –RS, remontando a história deste.

Esse texto pretende analisar e registrar as aproximações das propostas nacionais às vividas no município em questão, a fim de construir a linha do tempo da cidade na busca pela Educação Integral, verificando os pontos de convergências de ambas as experiências (nacionais e locais). Ademais, apontam-se para quais os desafios, presentes nas falas dos gestores educacionais, para implementação das propostas locais de Educação Integral.

Consequentemente, o texto discorre sobre quais as aproximações de ambas as propostas (nacionais - municipais), com o propósito de identificar como as experiências macros têm (re)direcionado as práticas locais, além de demonstrar que o discurso atual por uma Educação Integral e por uma escola de tempo integral, têm suas raízes profundas na história da educação brasileira.

A metodologia empregada foi a qualitativa, na abordagem da pesquisa-ação, a qual “considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação.” (FRANCO, 2005, p.486). Logo, a investigação pretende, com a corresponsabilização dos envolvidos, entrelaçar o processo investigativo no e com o contexto dos gestores educacionais, com as suas concepções e com os conceitos contemporâneos da Educação Integral.

Dessa forma, a pesquisa foi construída com a participação dos gestores educacionais do sistema público de ensino do município de Caxias do Sul, por meio de entrevistas abertas (semi-estruturadas) e análise documental, técnicas próprias da pesquisa qualitativa.

As entrevistas visaram identificar as memórias dos gestores em relação ao surgimento/história da experiência vivida na instituição, por meio da extensão da jornada escolar. Além disso, analisaram como esses sujeitos percebem/concebem a proposta em relação ao conceito de Educação Integral, evidenciando quais os desafios atuais, presentes nas falas dos gestores, na implementação de propostas na perspectiva da Educação Integral.

Ademais, a análise documental desenvolveu-se por meio da disponibilização, pelos gestores, dos documentos da história da instituição (álbum de notícias de jornais, álbuns de fotografia, registros de atas, relatórios anuais da instituição, histórico da escola e regimentos e propostas pedagógicas escolares), os quais serviram como suporte para compreender o vivido, a partir do concebido nesses registros históricos.

No primeiro momento do texto, serão apresentadas as histórias e propostas de três expoentes da educação brasileira (Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll), os quais deram voz à luta, em seu tempo histórico, pela transformação da educação, apontando para a reconstrução coletiva da escola, em âmbito nacional.

A escolha dos teóricos de referência justifica-se pela abrangência de suas pesquisas e pelas propostas colocadas em prática na construção das propostas/políticas nacionais pela Educação Integral e(m) Tempo Integral, bem como pelo fato de que ambos possuem reconhecimento nacional assegurado pelas suas escrituras, que são frequentemente utilizadas como aporte teórico de inúmeros acadêmicos do tema em questão.

2. MATRIZES DAS PROPOSTAS NACIONAIS

“Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.” António Machado

Iniciamos os caminhos deste texto com um trecho do poema de António Machado, como forma de refletirmos sobre os caminhos e seus caminhantes no percurso histórico das propostas de Educação Integral no nosso país. Caminhos que são contextualizados historicamente e resultantes de posicionamentos políticos e pedagógicos.

Cientes de que os caminhos, embora em seus contornos distintos, constituíram-se na defesa e na busca por uma educação de qualidade e de acesso a todos; os caminhantes que se destacam nessa trajetória realizaram o sentido do seu andar no desafio do vivido, no rumo percorrido e na busca pelo novo.

Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll tornam-se (re)direcionadores de práticas contemporâneas em prol da ampliação da jornada escolar qualificada, como forma de garantia do princípio social de exercício da/na cidadania, por meio de uma educação que considere o ser humano em suas múltiplas dimensões. Entretanto, esses pensadores devem ser compreendidos como personagens em seus tempos socioculturais.

Porém, as experiências de ambos, mostram-nos que as configurações atuais, ainda que com aproximações, trilham caminhos próprios e, a partir dos seus caminhantes e contextos, têm construído o curso no andar das propostas.

No entanto, para analisarmos a contemporaneidade, torna-se necessário rememorar a história do caminhar da Educação Integral. Caminhar que deve ser entendido como processo, e não, apenas, como sinônimo de continuidade, uma vez que esse se renova nos tempos e espaços convividos pelos sujeitos, sem se reduzir à sequência do anterior.

2.1. ANÍSIO TEIXEIRA E SEU LEGADO

“A educação e a sociedade são dois processos fundamentais da vida, que mutuamente se influenciam.” Anísio Teixeira

Anísio Teixeira (12/07/1900 – 11/03/1971) é natural de Caetité na Bahia; formado em Direito. Optou pela carreira de educador, após descartar a vida eclesiástica e política.

Na área educacional, atuou como Diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Diretor-Geral da instrução Pública do Distrito Federal, conselheiro de Educação Superior na Organização das Nações Unidas para educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Secretário Geral da CAPES, Diretor do INEP, membro do Conselho Federal da Educação (CFE) e consultor da Fundação Getúlio Vargas.

Segundo Saviani (2011, p. 221):

Apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, Anísio Teixeira optou pela educação, elegendo-a como a questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou.

Com isso, sua trajetória foi marcada pela defesa da escola pública, como instituição única, laica, gratuita, obrigatória e de coeducação, conforme consta no texto intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (1932), o qual Anísio é um dos signatários.

Essa defesa marca a concepção da Educação Nova que

[...] busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos. (SAVIANI, 2011, p. 245)

A busca por uma educação em que a vida fosse considerada para além dos muros escolares, moveu Anísio a implantar no estado da Bahia uma proposta que se estenderia. Neste momento, Anísio exercia o cargo de Secretário de Educação e de Saúde da Bahia, auxiliado pelo médico José Silveira.

Em 21 de setembro de 1950, inaugura-se, então, parcialmente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – experiência de educação integral em tempo integral de atividades em Salvador - BA. O plano de construção dos Centros Educacionais consta no Relatório de 1946 do governo de Octávio Mangabeira, com o intuito de recuperar o ensino primário que visava apenas a generalização da alfabetização ao maior número de pessoas.

Na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ao se dirigir ao então governador da Bahia, Anísio Teixeira (1959, p. 84) proferiu em seu discurso a seguinte apresentação da proposta:

A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que for possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato.

A proposta implantada ficou conhecida como “Escola-Parque”, a qual era composta por quatro grupos de escolas (“Escolas Classes”) de 1.000 crianças cada. Então, havia um centro - “Escola-Parque” - para reunir os 4.000 alunos das Escolas Classes, o qual continha dois internatos, para 100 meninos e 100 meninas desamparados, além de instalações para recreio, trabalhos manuais e educação física, artística e social.

Esses espaços, denominados de “Escolas Classes”, onde os discentes desenvolviam as atividades consideradas historicamente escolares, e as “Escolas-Parques” - onde, no contraturno, realizavam as demais atividades em prol do desenvolvimento humano - foram na década de 60 implementados em Brasília, no momento da fundação da capital federativa. Nesse período, Anísio Teixeira estava na presidência do INEP e foi convocado pelo então presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão de criação do “Plano Humano” de Brasília.

Em um formato aperfeiçoado em relação ao implantado em Salvador, foi elaborado um plano para o nível educacional elementar na perspectiva da Educação Integral, no qual a criação da “Escola Parque” na superquadra 308 Sul, projetada por Niemeyer, teria a possibilidade de atender os aproximadamente 30.000 habitantes residentes nas quatro superquadras de Brasília, que, no contraturno das “Escolas-Classes”, teriam a oportunidade de vivenciar atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais.

Evidenciam-se nas propostas de Anísio a preocupação com a escola pública de qualidade e de acesso a todos, por meio de espaços ampliados em que o educando pudesse vivenciar práticas para além das de escolarização, compreendendo-se o ser humano em sua inteireza. Ademais, identifica-se o princípio de equidade, por meio de possibilitar aqueles que, historicamente foram marginalizados, o acesso e a permanência na escola, por meio de políticas de assistência social, através da alimentação e do internato.

Anísio reconhecia na instituição educacional a função central de compor o movimento para a transformação social, reconhecendo-se a importância da democracia, como forma do exercício pleno da cidadania.

O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolavelmente educação e democracia. Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais. (TEIXEIRA, 1956, p.3)

Torna-se evidente que as ações de Anísio visavam à emancipação do ser humano, de forma a reconhecer que todos ao terem acesso a educação, qualificada e diferenciada, poderiam desenvolver suas potencialidades e refletir sobre o exercício da/na democracia, de modo consciente e crítico, com o propósito de transformar o cenário nacional educacional do país.

2.2. A MARCA DE DARCY RIBEIRO

“A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEP. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado.” (RIBEIRO, 2009, p. 185)

Darcy Ribeiro (29/10/1922 – 17/02/1997) nasceu em Montes Claros / MG, no Vale do São Francisco, entrada do sertão nordestino. Formou-se em antropologia (1946) pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo e seus primeiros estudos são sobre os índios do Pantanal.

Posteriormente, inicia sua vida na área educacional, onde exerceu, com apenas 29 anos, o cargo de ministro da Educação, em 1962, durante o Governo de João Goulart.

Em 1963, foi ministro-chefe da Casa Civil do mesmo presidente supracitado; vice-governador do Rio de Janeiro, em 1982, no governo de Leonel Brizola; secretário de Cultura, coordenador do Programa Especial de Educação e senador da República, de 1991 até 1997, ano do seu falecimento.

No período em que assume o cargo de vice-governador do Rio de Janeiro, junto a Leonel Brizola, bem como, por designação deste, o cargo de coordenador do Programa Especial de Educação, Darcy Ribeiro inicia um grande debate a cerca da educação da Nação e do panorama educacional do Estado. A partir dessa reflexão, demonstra a situação de calamidade em que se encontra o sistema educacional e a escola pública, entretanto em seu discurso sempre apregoou que “o Brasil é um país que ainda não deu certo; advertindo, porém, com igual ênfase, que nosso país tem tudo para dar certo.” (RIBEIRO, 1984, p.08)

Nesse sentido, Ribeiro (1984) propõe ao Brasil o que chama de Pequena Utopia, a qual seria o grau de desenvolvimento social generalizado, em que todos tenham o que comer todos os dias, em que todo cidadão que pretenda trabalhar encontre emprego e que todas as crianças curssem o primário.

Isso posto, pressupõe a ressignificação da escola pública que, ao seu ver, encontrava-se em um estado de calamidade, onde as classes populares não tinham acesso ou quando tinham, não ultrapassavam a barreira da primeira série, pois a escola primária apresentava-se como elitista. Nesse sistema educacional, as crianças pobres eram tidas como deficientes, as quais traziam de casa o legado do fracasso.

Portanto, nota-se que a escola pública para educar as crianças brasileiras não cumpria sua tarefa de promover o cidadão a partir das condições onde eles se encontravam, delegando a terceiros a responsabilidade por tal incongruência.

Em relação ao ato de alfabetizar, Darcy Ribeiro (1984) aponta a colonização do Brasil, feita pelos Portugueses, os quais não apresentavam preocupações com o tema educacional, bem como, traziam em suas raízes uma população formada por escravos, negros, mulatos livres e brancos pobres - tratados como mera força de trabalho – como justificativa para nenhuma adoção clara de alfabetização da nação brasileira.

Como resultado disso, o foco do país sempre foi a economia/capitalismo, no qual a exportação era o candente, logo,

Para exportar se comprava gente e se queimava gente como hoje se compra e se queima petróleo. Nascemos debaixo desta regra, regidos por uma classe dominante forjada com tal capacidade de gastar seres humanos que ficou calejada na alma. Seu duro ofício era tirar do escravo o rendimento que ele podia dar enquanto durasse, e o escravo durava, em média, seis a sete anos. Nesses escassos anos, o senhor tinha que tirar dele, à força da chibata, primeiro o preço pago pelo escravo que era alto, depois os lucros que não eram baixo. (RIBEIRO, 1984, p. 44)

Com esse olhar para construção histórica, social e econômica da educação/sociedade, Darcy Ribeiro propõe a transfiguração da escola, que leve a educação a sério, através do enfrentamento da tarefa de criar para todas as crianças a escola primária universal e gratuita

que o mundo criou. Para tanto, a escola deve assumir uma atitude receptiva ao aluno das classes populares, em vez de apresentar uma postura repressiva e tirânica.

Desse momento, percebe-se a relação das propostas de Anísio Teixeira com as de Darcy Ribeiro, sendo que este se coloca como aprendiz do outro e aponta a Escola-Parque como a ação a ser desenvolvida para que o país tomasse juízo sobre o seu papel da educação/escola.

Por meio do Programa Especial de Educação, no Rio de Janeiro, propõe a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os quais marcam o Governo de Leonel Brizola e a educação brasileira.

Os CIEPs surgem como atendimento ao problema que consistia na inadequação do modelo de escola vigente para atender a população brasileira que chegava às escolas públicas. Por isso, propiciou uma reflexão sobre a organização, objetivos, métodos e inserção social, como forma de provocar uma reformulação profunda da escola.

Os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, são unidades escolares onde os alunos permanecem das 8 da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizada também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleeducação e animadores culturais. (CAVALIÉRI, 2001, p.5)

Darcy Ribeiro (1986), no intuito de criar uma escola pública honesta, implantou os Brizolões, como eram chamados os CIEPs pelo povo, que atendiam a mil crianças de 1ª a 4ª série ou de 5ª a 8ª série, separadamente, onde recebiam, além das aulas, recreação, ginástica, três refeições e banho diário. À noite, quatrocentos jovens de 14 a 20 anos analfabetos eram atendidos e 12 meninas e 12 meninos abandonados eram abrigados, com o objetivo de que esses não caíssem na delinquência.

Ademais das construções dos CIEPs, projetos de Oscar Niemeyer, Darcy Ribeiro (1984) destaca a necessidade de processos de formação continuada aos professores em serviço, por meio dos Centros de Demonstração. Estes centros são escolas públicas, modelares, no atendimento ao alunado popular, criados para servir ao treinamento em serviço do futuro professor e do magistério em exercício.

Além disso, em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) estabeleceu-se o curso de atualização para professores de escolas de horário integral (curso do CIEP), o qual foi desenvolvido para atender à demanda de professores para trabalharem nessas escolas e se configurou como formação em serviço.

2.3. JAQUELINE MOLL E A REINVENÇÃO DA ESCOLA

Procurei construir novos olhares para velhas questões, (re)significando e (re)alocando o próprio campo da investigação através da aproximação de adultos, jovens e crianças no horizonte da educação fundamental e na matização da esfera pública constituidora desse mesmo horizonte. (MOLL, 2000, p.25)

Os caminhos que levam Jaqueline Moll a constituir-se como insigne educadora remontam o ano de 1986, o qual marca sua Graduação em Pedagogia, em Erechim / RS - sua cidade natal. Após concluir as Especializações em Alfabetização (1997) e Educação Popular (1988), ingressa e conclui o Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – PUC (1991) e, em 1998, recebe o título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Em seu percurso profissional, foi docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ingressou no Ensino Superior, em 1987, como docente na PUC e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Entretanto, em 1991, torna-se professora associada na UFRGS, em regime de dedicação exclusiva, atuando na Graduação, Mestrado e Doutorado.

Sua trajetória como pesquisadora é demarcada “pela inserção investigativa em práticas que possibilitassem o acesso e a permanência com aprendizagem de grupos populares na educação institucionalizada através da escola.” (MOLL, 2000, p.24)

No entanto, no ano de 2005, é convidada a integrar o grupo de trabalho do Ministério da Educação – MEC, no qual exerce, de 2005 a 2007, a função de Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação do Brasil; de 2007 a 2011, ocupa o cargo de Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD do Ministério da Educação do Brasil; de 2011 a 2013, desempenha a função de Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil.

Durante sua estada no MEC, desenvolveu e coordenou políticas públicas de extrema relevância para o sistema educacional do país, dentre elas a implantação, 2005 a 2007, do PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrado a Educação Profissional) e do Programa Mais Educação, 2008 a 2013, como estratégia para a indução da política de educação integral em tempo integral no Brasil.

No presente trabalho, evidenciaremos o Programa Mais Educação, o qual traz ao país a polifonia de vozes de educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que juntos com Jaqueline Moll, ecoam e ampliam o debate em prol da reinvenção da escola.

Recolocar a escola na cena urbana, tirá-la de um certo lugar de invisibilidade, construir condições para que as novas (e também velhas) gerações (re)aprendam a

cidade, na cidade e da cidade e (re)aprendam a conviver colocam-se como possibilidades histórica de nos reinventarmos como sociedade. Resignificar a escola, colocando-a em rede com a comunidade e a cidade, não significa despi-la de uma tarefa que é eminentemente sua em relação às novas gerações. (MOLL, 2003, p.61)

Mais do que recolocar a escola na cena urbana, a implantação do Programa Mais Educação, que foi coordenado pela Professora Jaqueline Moll, possibilitou a (re)construção das práticas escolares, abrindo a escola para outros atores sociais e refletindo sobre a tríade que permeia os conceitos da Educação Integral: novos tempos, novos espaços e novas oportunidades educativas.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional. (MOLL, 2013, p.8)

Articulado a outros Ministérios, além do Ministério da Educação, o programa demonstra a necessidade de engajamento social ao pensar na construção das matrizes de uma educação emancipadora, a qual deve refletir sobre o compartilhamento da ação educativa entre os profissionais da educação, de outras áreas e da comunidade em geral.

No entanto, o Programa destaca a centralidade da escola, a qual coordena esse processo com vistas a que a vida escolar esteja associada à vida em sociedade desses sujeitos, para que as aprendizagens (cotidianas e escolares) estejam entrelaçadas por uma educação que se proponha integral e integrada.

Afinal, segundo Moll (2009, p.27)

[...] é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

Ao reconhecer a importância de novas práticas no cenário educacional, o Programa Mais Educação como política indutora revela a necessidade da ampliação do tempo escolar, o qual pressupõe o atendimento dos sujeitos por no mínimo sete horas diárias. No entanto, essa extensão temporal deve estar acompanhada por ações que ampliem e qualifiquem as aprendizagens dos sujeitos, possibilitada pelo “acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática.” (MOLL, 2009, p. 28)

Na contemporaneidade, o Programa Mais Educação apresenta-se como a mais significativa estratégia/ação para consolidação da Educação Integral, o qual possibilita que as escolas, em âmbito nacional, concretizem a ampliação da jornada escolar. Uma vez que, nas bases do programa, houve o estabelecimento da política de financiamento, nunca antes posta em vigor, através do FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

Jaqueline Moll, por meio de inúmeras escrituras no âmbito da educação integral e por ter dado voz, em esfera nacional, ao premente debate pela reinvenção da escola, aponta, por meio do Programa Mais Educação, que o proposto pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) permanece presente nas raízes do sistema educacional. Consequentemente, as falas e representações históricas, sociais e políticas por uma educação libertária/transformadora, apresentam-se como espectro do movimento contemporâneo defendido pela educadora.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.” Hannah Arendt

A aprovação recente do Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2014) legitima, na meta de número 6 (seis), que no período de dez anos o país deverá “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica.”.

Contudo, encontramos registros anteriores sobre esse ideal presente na legislação educacional brasileira, que podem ser verificados em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87.

No entanto, o Plano vigente reconhece como direito ampliado e com percentuais claros de atendimento aos educandos, o que representa uma conquista, pois o documento antecessor (Lei Nº 10.172/2001) estabelecia como prioridade o tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas, porém sem determinar metas quantitativas a serem atingidas.

Na atualidade, os termos Educação Integral e Tempo Integral têm estado em voga nos discursos correntes de educadores, de políticos e da comunidade em geral, o que suscita a necessidade de esclarecimento sobre esses conceitos.

Em consonância com isso, identificamos que nossa história tem sido marcada por tentativas da ampliação e qualificação da jornada escolar, experiências que foram/são como faróis apontando e reverberando a busca social por uma educação de equidade.

Contudo, o que queremos? Um CIEP, de Darcy Ribeiro, ou uma Escola-Parque, de Anísio Teixeira? Uma Educação Integral e/ou uma escola de Tempo Integral? Essas são algumas reflexões a todos os cidadãos brasileiros, a fim de que possamos participar, efetivamente, da construção das matrizes que vão (re)alocar a educação do país nos próximos dez anos de vigência do Plano Nacional de Educação.

3.1. EDUCAÇÃO INTEGRAL OU TEMPO INTEGRAL: O QUE SE QUER?

Fundamentalmente, torna-se necessário clarear os conceitos e examinar como caminham as discussões na contemporaneidade em busca da educação pública de qualidade.

Deste modo, com a promulgação da Lei Nº 13.005/2014, Plano Nacional da Educação – meta 6, mais especificamente nas estratégias elencadas para alcançar a meta, evidenciamos as concepções atuais, que devem conduzir os processos e ações educativas, transcritas nos conceitos de: educação integral, tempo integral, articulação com o território, parcerias e diversidade local.

À vista disso, Cavaliéri (2010) destaca que o conceito de educação integral,

Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de “homem integral”. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo.

No entanto, os dois conceitos – educação integral e tempo integral – complementam-se, pois a escola de tempo integral,

Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010)

Para tanto, a escola/tempo integral, em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos discentes se amplia para além do turno, reconhecida, legalmente, como a ampliação da jornada escolar com duração de, no mínimo, sete horas diárias.

Assim, uma proposta de educação integral, que considere o ser humano em suas múltiplas dimensões, traz o imperativo da escola de tempo integral, pois a extensão da jornada escolar traz mais possibilidades de desenvolver trajetórias educativas que proponham novos tempos, novos espaços e novas oportunidades educativas.

Entretanto, a extensão do tempo escolar, não deve ser caracterizada como a oferta dobrada do turno atual – “mais do mesmo” -, mas como a possibilidade de (re)organizar os tempos, a fim de que se possa romper com os modelos cristalizados na escola, dentre eles os períodos fragmentados, que têm como inspiração o modelo fabril.

Repensar as ações escolares, aproximar a vida escolar da vida em sociedade, compreender a complexidade educativa e romper com as desigualdades históricas sociais, são objetivos que apontam para o reconhecimento e a utilização de novos espaços educativos, afinal a escola exerce a centralidade nos processos formativos, porém não é o único ambiente social educativo.

Posto isso, a instituição escolar precisa articular a vida cotidiana dos sujeitos à vida escolar, e isso só se faz, efetivamente e originalmente possível, na articulação com o território, entendido como o espaço territorializado, onde acontecem as relações sociais e de poder, logo,

Pensemos ainda na escola em meio a um processo que imbrica os saberes escolares aos saberes que “circulam” nas praças, nos parques, nos museus, nos teatros, nos cinemas, nos clubes, nos espaços de inclusão digital, nos movimentos em favor dos direitos humanos materializados na proteção das mulheres, das crianças e dos jovens. (MOLL, 2009(a), p. 12)

Associar as práticas educativas às práticas culturais e sociais envolve o estabelecimento de parcerias com a comunidade em geral (instituições privadas, ONGs, associações de bairros, secretarias municipais), com vistas a explorar a diversidade educativa local: macro (cidade) e micro (bairro). Dessa maneira, transformam-se os potenciais da cidade/território(s) em aporte às práticas e aprendizagens educacionais, concatenando a vida à escola, afinal “É preciso uma aldeia pra educar uma criança.” (Provérbio Africano)

Para isso, revela-se a latente importância de reflexão em relação aos papéis exercidos pelos gestores-docentes-discentes-comunidade, exigindo-se uma redefinição de papéis, em que todos tenham como objetivo comum à qualidade da educação. Além disso, pressupõe uma gestão compartilhada de/em corresponsabilização, o que implica múltiplas relações, as quais, embora sejam individuais, tornam-se integradas e jamais individualistas.

Afinal, a educação integral em tempo integral pressupõe uma ação solidária em prol do desenvolvimento qualificado das aprendizagens e da superação das desigualdades sociais

emergentes na história do nosso país. Por isso, suscita a conscientização de que a educação envolve múltiplos atores sociais e proporciona a reflexão sobre a permanente conquista, consciente-crítica, da democracia/cidadania plena.

4. APRESENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

Como anteriormente mencionado, o presente texto visa analisar quais os marcos históricos que remontam a busca pela Educação Integral em Caxias do Sul, a partir das experiências vividas no sistema público de ensino, desdobrando-se na reflexão de como as experiências nacionais têm (re)direcionado as propostas locais e na reflexão sobre quais os desafios presentes nos discursos dos gestores educacionais.

Nesse sentido, foram mapeadas as principais propostas presentes ou que tiveram significativa expressão na construção desse processo, sendo que estão relacionadas à busca da Educação Integral e a ampliação da jornada escolar.

Durante esse levantamento, identificaram-se distintas histórias e grande estranheza com as ações que as configuraram e com o desfecho de uma delas. Além disso, percebe-se a propulsão política partidária como fator decisório desses movimentos. Portanto, as cinco experiências vividas e registradas serão apresentadas em ordem cronológica.

4.1. AÇÕES EDUCATIVAS COMPLEMENTARES

O programa Ações Educativas Complementares surge, em meados de 1989, como iniciativa do governo municipal da época, por meio da Secretaria Municipal da Educação. Naquele momento, o Programa era chamado de Atividades Alternativas, as quais eram desenvolvidas por professores efetivos do quadro público, que, no turno inverso de sua nomeação, oportunizavam atividades culturais aos discentes da Rede Municipal de Ensino. Nesse momento, o município era governado pelo Partido Democrático Trabalhista – PDT.

As atividades eram/são desenvolvidas no turno contrário de aula por adesão da escola e, posteriormente, dos educandos. Segundo o que consta no site da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, o programa “tem como objetivo proporcionar atividades de caráter pedagógico e sócio educativo, a fim de que os alunos possam desenvolver habilidades, potencializando-se como indivíduo capaz e atuante na sociedade.”.

Ao longo dos anos, o programa proporcionou diversas linguagens artísticas e culturais, tais como: bandas escolares, musicalização, canto coral, percussão, dança, hip-hop, teatro, fotografia, línguas estrangeiras e capoeira. Dessa maneira, “os alunos são integrados ao meio cultural por meio de apresentações nas escolas, participações em eventos, mostras, encontros e produções artísticas. Essas atividades contribuem para a qualificação das aprendizagens e elevação da autoestima.”. (Site da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul)

A partir do ano 2000, o Programa passa a ser desenvolvido por oficinairos, pessoas da comunidade, que, por meio de contratação terceirizada, assumem o ato educativo em consonância com os docentes.

4.2. CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO POPULAR – CIEP

Em 1992, no governo estadual do Partido Democrático Trabalhista - PDT, uma escola estadual pertencente à zona norte da cidade, área de grande vulnerabilidade, foi demolida, após um incêndio que destruiu grande parte da mesma. Com isso, o governo estadual, por meio da Secretaria Estadual de Educação, decide construir o primeiro Centro Integrado de Educação Popular.

Foram quase dois anos de obras, enquanto os estudantes estavam alocados em outras instituições próximas. A expectativa da inauguração do CIEP causou repercussão nos jornais locais, que noticiaram e acompanharam o percurso, registrando o atraso da obra que seria inaugurada em março de 1994. (FOLHA DE HOJE, 1993).

Registra-se a reinauguração da escola no segundo semestre de 1994, no mês de outubro. Entretanto, seu funcionamento se dá de forma normal (em três turnos) e em virtude de no ano em questão acontecerem às eleições para o governo do estado, surgem especulações sobre a continuidade da proposta.

Em 1995, quando a escola retorna suas atividades e um novo governo assume a gestão estadual, a proposta é desconsiderada e o ano letivo inicia sem o atendimento em tempo integral às crianças.

Há, ainda, registros de que houve um grande aumento da demanda estudantil da região e que “a comunidade fez um pedido a Delegacia de Ensino, que a escola funcionasse como escola regular. O pedido foi aceito.” (PIARDI; GRILLO; SOSO; ANTUNES; FONSECA; VARELLA, p.3. 1998).

Lamentavelmente, registra-se na história de Caxias do Sul – RS um exemplo da descontinuidade das políticas públicas em busca da Educação Integral. No entanto, até os dias

atuais, a população refere-se à instituição como CIEP, embora, em 2002, a mesma tenha deixado, oficialmente, de ser nomeada dessa forma.

4.3. PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRAL

Em 1996, sob o governo municipal do Partido dos Trabalhadores - PT, é fundado o primeiro e único Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, o qual inicia seu atendimento aos estudantes de 4 a 7 anos de idade.

Em consequência da alta vulnerabilidade da população atendida e da necessidade de os discentes ao ingressarem na primeira série do 1º Grau, como era nomeado na época o Ensino Fundamental, estarem por mais tempo na instituição, surge a reflexão sobre a permanência desses estudantes em tempo integral.

A partir disso, cria-se o Programa de Atenção Integral - PAI, o qual atende, desde sua criação, cem crianças, as quais são selecionadas pelos critérios de: maior vulnerabilidade social e idade (alunos entre 5 e 7 anos).

Com isso, ressalta-se que esta escola representa a primeira instituição pública de ensino, em âmbito municipal, a proporcionar à população o atendimento em tempo integral. Os discentes permanecem na escola das 7h30 às 17h45, sendo que no turno da manhã são atendidos pelo PAI e, à tarde, frequentam o ano ao qual estão matriculados; divide-se o tempo das atividades do turno regular e complementar.

No turno contrário, são oferecidas oficinas de: teatro; artes plásticas; recreação, desporto e ginástica; apoio pedagógico; educação ambiental; jogos; informática.

O Programa de Atenção Integral, durante sua trajetória, teve pessoas da comunidade atuando como atores educativos dentro do espaço escolar, os quais eram coordenados por uma professora efetiva do quadro de pessoal da escola. Entretanto, em 2014, modifica-se esse cenário e professores concursados passam a desenvolver as ações, algo que era reivindicado pelo corpo docente.

4.4. PROJETO TRIBOS

Em 2006, uma escola filantrópica é municipalizada, sob o governo municipal do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Com isso, assume a instituição uma nova equipe diretiva, gerando um novo olhar para com a comunidade local, a qual apresenta alto índice de violência e vulnerabilidade.

A nova gestão percebe que, no turno contrário ao da escola, os estudantes retornam ao portão da instituição para olharem o que os colegas estão realizando, logo, identifica-se a importância da escola no território e a necessidade da extensão da jornada escolar para esses educandos.

A partir disso, a equipe gestora inicia a busca de parcerias para implementação da proposta de extensão do tempo na escola. Portanto, no mesmo ano, inicia-se o atendimento no turno contrário, em uma tarde, do apoio pedagógico e da dança, firmando-se a parceria com a Secretaria Municipal da Educação, a qual disponibilizou os recursos necessários. Vale enfatizar, que a adesão dos estudantes foi/é opcional, por meio de conversas entre os docentes e os pais, primando-se pelos educandos com maior grau de vulnerabilidade.

Em 2009, a gestão amplia a parceria com uma instituição privada, a qual disponibiliza recursos materiais e ônibus para que os alunos possam se deslocar, visando a articulação com o território. Em 2011, os estudantes passam a permanecer na escola por três dias completos, onde são oportunizadas atividades de dança, informática, atividades motoras, atividades intelectuais e taekwondo.

A partir de 2013, o atendimento torna-se integral (todos os dias), ampliando-se as parcerias com outras instituições públicas e privadas, além de voluntários da comunidade. Nesse momento, inclui-se uma nova atividade voltada ao meio ambiente, a partir da construção de uma hora escolar.

Nota-se que a proposta aconteceu gradativamente, por meio da iniciativa da gestão escolar na busca de ações intersetoriais.

4.5. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL

Em 2013, um novo governo (PDT) assume a gestão municipal e traz em seu plano a proposta de criação de escolas de tempo integral. Por isso, inicia-se na Secretaria Municipal da Educação o mapeamento das instituições que possuem estrutura física para comportar tal proposição.

Após esse levantamento e identificada à instituição, iniciam-se as tratativas com a gestão escolar para a possível adesão da proposta. Vale enfatizar que a escola já trilhava o caminho da Educação Integral em Tempo Integral, por meio do Programa Mais Educação.

São realizadas reuniões com a equipe diretiva, com o corpo docente e com a comunidade. Após a adesão da comunidade escolar, abre-se o diálogo para a implementação da proposta, discutindo-se a futura matriz curricular e os aportes teóricos.

Em 2014, a escola inicia o ano letivo em tempo integral, com a permanência dos alunos das 8h às 17h. As ações realizadas são permeadas pela base nacional comum e diversificada, com a inserção de práticas sociais, culturais, esportivas e artísticas. Além disso, a proposta é desenvolvida por docentes efetivos do quadro público municipal.

Nessa experiência, percebe-se que não há separação entre o turno regular (compreendido como o currículo formal) e o turno completar (demais atividades), e sim, há o entrelaçamento delas, logo, assegura-se a unidade no fazer docente e a compreensão do ser humano em sua totalidade.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esse processo ocorreu com a participação dos gestores do sistema público de ensino, aqueles que estão à frente da implantação/implementação dessas experiências e os quais representam, legalmente, essas comunidades, dentro de uma gestão democrática, construída por pleito.

Nesse percurso, foram realizadas conversas iniciais de apresentação do pesquisador e do curso ao qual representava. Em seguida, com a adesão dos gestores, iniciou-se a coleta e análise de documentos, que era perpassada pelas narrativas das memórias vividas. Conseqüentemente realizaram-se entrevistas, tendo quatro questões como fio condutor para que os participantes discorressem livremente. A saber:

- Como surgiu a experiência?
- Qual a concepção em relação ao conceito de Educação Integral?
- Há relação entre a experiência vivida e outras propostas de Educação Integral?
- Quais os desafios atuais da proposta?

Ao analisar as aproximações e distanciamentos das experiências vividas com as propostas nacionais e entre elas, tornou-se possível categorizar cada uma das questões em seus elos. Desse modo, as questões serão apresentadas de forma a reconhecerem-se os encontros das construções dessas experiências, como uma amálgama. Ressalta-se que os nomes dos entrevistados serão mantidos em sigilo, por isso as narrativas serão referenciadas com siglas.

5.1. SURGIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS

As narrativas e documentos analisados nos permitem estabelecer duas categorias que remontam o surgimento dessas experiências. São elas:

1) Interesse político partidário

A história toda foi gerada na época do governo, quando a secretária de educação era a Neuza Canabarro e ela tinha essa ideia dos CIEPS, porque já surgiu desde o RJ, que veio da época do Brizola, porque o Brizola é que implantou os CIEPS. Então, por isso que o PDT na época, eu vou falar em partido né, porque na época o partido do PDT tinha essa ideia de criar CIEPS e foi por isso que surgiu. (DG)

Identifica-se que as experiências locais mais antigas, como as nacionais, são marcadas por interesses políticos partidários, que aconteceram sem a participação de todos os atores envolvidos. Essas premissas são percebidas na criação de padrão que tentaram estabelecer as Escolas-Parque e os CIEPS, mas que, por estarem tão emaranhadas com as siglas políticas, não conseguiram ancorar essas propostas; deixaram a marca na história, porém sem criar a necessidade de luta coletiva pela implementação e expansão das experiências.

Entretanto, nota-se que, na atualidade, as propostas têm sido mais dialogadas, permitindo maior interação dos atores sociais, como é o caso do Programa Mais Educação, o qual tem possibilitado a construção do debate nacional, por meio de documentos e da adesão voluntária da comunidade escolar.

Essa outra forma de envolvimento, tem sido notada nas experiências locais, conforme relatado pelo gestor DM “Não há critério nenhum para a seleção das escolas. As escolas pedem na SMED e elas são quase sempre atendidas.”, ou seja, há o interesse da gestão pública escolar e da comunidade na construção desse novo paradigma educacional.

Ademais, ratifica-se a coletividade na configuração das experiências:

Bom, a experiência ela surgiu muito de repente tá. Ela foi, a escola pelo fato de ter a estrutura, se início, aqui, a escola de tempo integral. Nós fizemos, foi elaborada uma grade curricular, **junto** com a Secretaria de Educação, para trabalhar essas nove horas com os alunos. (DV – grifo do autor)

À vista disso, reconhece-se que os processos contemporâneos têm caminhado para a corresponsabilização do poder público, que propõe os programas/projetos, por meio das políticas públicas, e possibilita adesão facultativa das unidades escolares. Portanto, percebe-se que não há imposição, mas uma nova forma de composição das ações, em prol da reflexão/efetivação das propostas.

2) Justiça Social

Outro aspecto que demarca o surgimento das experiências locais, que nos remetem as propostas nacionais, são as interpelações sociais, as quais apontam para a calamidade das desigualdades geradas em todo território nacional.

Anísio Teixeira, ao propor a construção da Escola-Parque, apontava para a necessidade de uma escola pública, gratuita, como instituição única, laica, obrigatória e de coeducação, conforme consta no texto intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (1932), possibilitando o acesso a todos aqueles que estavam às margens da escola/educação.

Darcy Ribeiro abre a “caixa de pandora” do estado do RJ e deflagra a situação da educação estadual e nacional, apontando a negligência com as classes populares e com o processo de alfabetização. Para ele, a escola se estruturava para “educar as classes abonadas e não o povo, que constitui a imensa maioria de sua clientela”. (RIBEIRO, 1984, p.19).

Jaqueline Moll aponta que, embora haja avanços nacionais de acesso à educação, há a necessidade da inserção da/escola de/em práticas culturais e artísticas, que ultrapassem o paradigma presente, o qual pauta-se no espaço-tempo do século XIX. Dessa maneira, o desenvolvimento das práticas aliadas ao Programa Mais Educação, o qual está atrelado às políticas sociais, permitem que aqueles que nunca tiveram acesso a elas, agora, possam delas usufruir.

Os recortes acima apresentados são interligados as falas dos gestores, conforme segue:

A escola abriu aqui na Zona Norte, uma zona de mais necessidade das pessoas, houve a necessidade da extensão da creche na verdade, porque o Programa de Atenção Integral se tornou uma extensão da creche, era uma forma de as crianças passarem o dia inteiro na escola, como acontecia na creche. (DA)

Então nos tínhamos um número de crianças que eram atendidas e algumas outras no turno contrário ficavam no portão observando a escola. [...] O início da ampliação de jornada, que foi a intenção na época, se deu a partir daí, a partir de essas crianças estarem então no olhar de fora da escola. (DN)

Eu acho que essa é uma oportunidade que a criança tem de abrir os seus horizontes, de olhar de outra maneira muitas outras coisas e ter condições de conhecer coisas diferentes que não teriam se não tivessem essas oportunidades, porque muitas vezes a criança não tem a oportunidade de fazer uma aula de violão, uma aula de dança, uma aula de canto, capoeira... (DM)

Embora a ampliação da jornada escolar esteja, em alguns momentos, caracterizada pela simples ocupação do tempo, percebe-se que estamos caminhando em um processo de construção individual-coletiva, pois como afirma Gandin (2001, p. 93) “A construção coletiva necessita de processos rigorosos que incluem trabalho individual, trabalho em pequenos grupos e plenários para reencaminhamentos.”, quer dizer que, é na busca participativa que está se traçando o percurso da Educação Integral na contemporaneidade.

5.2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Com a sanção do PNE (2014-2024), intensificaram-se as interações acerca da concepção da Educação Integral, sendo relevante analisar as experiências vividas, a fim de identificar o que tem sido concebido e percebido pelos gestores nas práticas escolares.

Nas explicações, reconhecem-se três concepções presentes nas falas/ações desenvolvidas. São elas: atendimento as desigualdades sociais; ampliação do tempo; inserção de práticas pedagógicas e culturais.

Isso posto, verifica-se nas experiências vividas no município de Caxias do Sul relatos que afirmam essa visão, conforme segue:

Além de ter toda parte curricular formal, ela tem que ter **outras atividades culturais** que incentivem ela para continuar indo a escola e para ela conhecer. [...]na escola de Tempo Integral eu acho que ela tem a oportunidade de desenvolver todas essas habilidades, esse potencial dela e **ao mesmo tempo não tá na rua**, não tá sem fazer nada. Então, eu acho muito válido e acho que tem que ser muito bem pensado nas atividades, não fazer por fazer, mas sim, sempre com objetivo. (DM, grifo do autor)

“Olha, eu acho assim, a Educação Integral, eu acho que ela beneficiaria muito essas **comunidades que tem necessidade** de os pais saírem para fora e trabalhar.”. (DG, grifo do autor)

Eu acredito muito na Educação de Turno Integral, eu acredito que ela, mas não nos moldes que nos temos hoje aqui, hoje aqui se tornou assim, **um local para as crianças passarem o tempo** enquanto os pais estão trabalhando. (DA, grifo do autor)

“Acho que estamos caminhando, se consegue perceber nas crianças, nesse atendimento que se **tem com o Tempo Integral, não exatamente uma Educação Integral**, já se percebe avanços.”. (DN, grifo do autor)

A minha concepção, o que eu vejo que deveria acontecer, é a nível de país, porque **os alunos aprendem mais**, os alunos mudam seu comportamento, a relação entre eles é muito boa, a questão de violência não existe aqui na escola, não tem drogadição aqui na escola e o afeto dos alunos junto aos professores é muito grande. (DV, grifo do autor)

Identificam-se nessas compreensões traços das propostas nacionais, as quais discutiram, em seu espaço-tempo histórico, as desigualdades sociais, apresentando dados e denunciando as fragilidades do sistema educacional. Como resultado dessas reflexões, pautaram-se na ampliação do tempo, por meio da inserção de práticas culturais, artísticas e esportivas, assim como acontece nas experiências contemporâneas apresentadas. Além disso, percebe-se, também, que as aprendizagens não estão ligadas apenas ao caráter cognitivo, mas ao comportamento, social e afetivo, em prol do desenvolvimento moral das crianças e adolescentes.

5.3. IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

Nesse sentido, identificaram-se quais os impactos das políticas públicas federais nas falas dos gestores educacionais, em relação às propostas que aconteceram/acontecem em âmbito nacional e às experiências que têm vivenciado, refletindo sobre as con/influências dessas. Entretanto, não houve como registrar esse aspecto em relação à proposta local do CIEP, uma vez que a mesma nunca se efetivou, conforme registrado anteriormente.

Assim, verificou-se nas narrativas que a proposta nacional que tem apresentado mais influência no discurso dos gestores é o Programa Mais Educação, uma vez que as quatro experiências já tiveram ou tem monitores – pessoas da comunidade – atuando na instituição educacional, por meio de oficinas inspiradas nesse programa.

A proposta das oficinas, inclusive de procurar, porque Mais Educação tem isso de trazer pessoas da comunidade para trabalhar também, gente procura isso. Normalmente, nossos estagiários, que nos tínhamos antes, era o pessoal aqui da comunidade, o pessoal do bairro. Então, às vezes, ex-alunos nossos que estavam trabalhando com o Hip-Hop, com a capoeira, a gente acabava trazendo para trabalhar com as crianças. (DA)

Além disso, identifica-se que mesmo as propostas que surgiram antes da existência do Programa Mais Educação, têm o mesmo como fonte de pesquisa/estudo, por meio dos materiais teóricos.

A gente já trabalhou muito em parceria com o Mais Educação, muitas vezes as Ações Complementares ajudaram o Mais Educação, principalmente, quando faltava alguns oficineiros/monitores, a gente ajudou. O único diferencial que eu acho do Mais Educação é que ele são todas as tardes e o nosso não, as Ações Complementares acontecem semanalmente, uma tarde, na escola.(DM)

Nós nos baseamos na escola, não de forma assim integral, no Projeto Mais Educação. Integral que eu digo é na totalidade do projeto Mais Educação. O projeto Mais Educação nos tivemos um olhar para ele, pegamos alguns recortes para montar então o nosso projeto, pra dar continuidade a ele, porque na realidade ele não foi montado a partir do Mais Educação, mas depois a gente buscou alguns conceitos, alguns subsídios para dar conta desse projeto que a gente estava montando na escola. (DN)

Ademais, registra-se que o Programa Mais Educação tem sido o propulsor de novas ações, uma vez que sua experiência na escola possibilitou o olhar para tornar o ideal em possível, como aponta a experiência da primeira Escola de Tempo Integral de Caxias do Sul.

Em 2010, surgiu o Mais Educação na escola e por isso já trazíamos, em turno contrário, cento e vinte alunos. Foi produtivo sim, porque tinha uma coordenadora que era uma professora; e isso aí a gente sentiu o retorno, o pessoal, as pessoas do bairro, gostaram bastante que tinham os filhos aqui. Através do Programa Mais Educação, que é possível ter alunos aqui mais tempo na escola. (DV)

Nas narrativas apresentadas reconhece-se o impacto do Programa Mais Educação nas reflexões e ações dos gestores, evidenciando-se a significatividade desse programa na

construção da agenda da Educação Integral no país, bem como, na efetivação das experiências.

Vale ressaltar, que, embora os entrevistados não tenham mencionado as duas outras propostas (Escola-Parque e CIEP), há no Programa Mais Educação o espectro dessas propostas, o qual está registrado em seus materiais de referência. Consequentemente, constata-se as aproximações entre essas experiências (nacionais-municipais).

5.4. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Ao longo da história, as propostas de Educação Integral foram marcadas por distintos desafios, sendo o maior deles: a descontinuidade das políticas a cada mudança de governo. Com tudo, na contemporaneidade, quais são os desafios presentes nos discursos dos gestores educacionais?

A seguir, constam alguns trechos que destacam o que sentem os gestores dessas experiências:

A questão de profissional que se dedique a essa área são poucos, porque eu acho assim, vai exigir mais recursos humanos para que atenda as crianças e gerar mais gastos pro Estado, porque ele vai ter que... pensa bem... ficar o dia todo. (DG)

Agora o nosso próximo coordenador é um coordenador pedagógico que vai trabalhar bem essa parte pedagógica com as professoras. O grupo de professores são professores da rede; não são mais professores estagiários, pra que a gente possa introduzir uma proposta mais elaborada, mais de cunho pedagógico mesmo, que não seja tanto no nível de oficina, de dança, de música, que se trabalhe mais direcionado ao pedagógico. (DA)

O maior desafio está na concepção dos profissionais da educação, o de entenderem exatamente o que é uma educação em tempo integral, e não estarmos com as disciplinas, com o turno, com tudo muito separado, tudo muito dentro de quadrados. (DN)

O maior desafio é engajar todos os professores nessa proposta. Nem todo professor tem o perfil de escola de Tempo Integral. O professor tem que gostar da escola, gostar dos alunos, gostar daquilo que faz, senão a coisa não acontece. Então, esse é o maior desafio: a questão pedagógica, o pegar junto, direção, setores, professores. É por aí o caminho. (DV)

Existem, ainda, apontamos quanto à necessidade de a gestão escolar acolher e se envolver com a proposta, bem como, da disponibilização de recursos humanos e financeiros. No entanto, os relatos destacam que estes desafios são suprimidos quando o corpo docente compreende e se engaja com as propostas.

Portanto, as falas dos gestores apontam que o grande desafio é pedagógico. Inserir os professores ou apropriá-los, apresenta-se como um dilema para implementação das propostas. Não obstante, percebe-se que, no segundo relato, a busca pela figura do professor está

vinculada ao “suporte” pedagógico, excluindo-se as outras oportunidades educativas desse processo, ou seja, um contracenso aos debates pela repulsa do “mais do mesmo”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS, ATÉ AQUI

Concluir essa reflexão, representa retomar os marcos históricos que remontam a busca pela Educação Integral em Caxias do Sul – RS, por meio das experiências vividas, as quais apontam que, apesar de (re)direcionadas pelas propostas nacionais, têm concepções genuínas, que demonstram caminhos distintos para implementação de propostas, com base na análise social.

As experiências vividas têm sido atravessadas por debates constantes em busca da Educação Integral e percebe-se que os surgimentos das propostas, nacionais e locais, têm sido atrelados aos interesses políticos partidários e a justiça social.

As concepções sobre a Educação Integral apresentam proximidade com as propostas nacionais, por meio da relação com o atendimento às desigualdades sociais, a ampliação do tempo e a inserção de práticas pedagógicas e culturais. Entretanto, percebe-se que a concepção da Educação Integral ainda é um tanto abstrata à escola.

Nota-se também uma linha tênue com a ampliação do tempo para a supressão das necessidades pedagógicas, por meio de propostas de revisão/fixação do conteúdo. Além disso, verifica-se que, algumas experiências, têm a ampliação do tempo como a simples ocupação do tempo, ou seja, dentro da nossa caminhada educacional ainda encontra-se o cunho assistencialista confundido com o exercício da função social da escola. Assim, é preciso refletir e agir, a fim de ultrapassar o cuidado, apenas, para “a educação problematizadora, enquanto quefazer humanista e libertadora, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.”. (FREIRE, 2005, p.86)

Ao analisar as relações das propostas nacionais com as experiências vividas localmente, identifica-se o impacto que o Programa Mais Educação - PME tem apresentado na construção de conceitos, por meio da ampla gama de material teórico, na propulsão de novas ações e na consolidação da agenda pela implantação de políticas públicas, em prol da Educação Integral. Enfatiza-se que o PME reverbera em experiências anteriores e posteriores a sua criação. Com isso, a partir da experiência desse programa, o Brasil ratifica no PNE, Lei nº 13.005/2014, o compromisso com a construção de um novo paradigma educacional.

Os desafios presentes nas falas dos gestores mostram a necessidade de uma formação inicial e continuada significativa e diferenciada da que, ao longo do tempo, tem se desenvolvido nas universidades e escolas, logo, deixando a predileção pela cognição e considerando a humanização. Há ainda, a necessidade de desenvolver uma Educação Integral integrada, compreendo a vida/existência em sua complexidade, de forma coletiva, exigindo-se a construção participativa dos planejamentos para se caminhar nessa direção.

O presente esboço apresenta algumas premissas dessa busca, mas abre a possibilidade de ampliar o debate, por meio das indagações que surgem, dentre elas: Quais as interpelações sociais têm sido concebidas nessas propostas? Quais as representações dos demais atores e a relação de pertencimento a essas propostas? Quais os processos e espaços para formações têm se configurado nas instituições escolares em relação à Educação Integral?

Além disso, poder-se-ia analisar com mais profundidade cada uma dessas experiências em interface com a justiça social. Enfim, analisar o vivido, a partir das concepções e percepções individuais/coletivas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 30/10/2014.

_____. **Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 30/10/2014.

CAVALIÉRE, A.M.V. **Memórias das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas**. 2001. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2014.

_____. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GANDIN, Danilo. **A posição do Planejamento Participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma Pedagogia da Cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade**: novos itinerários educativos. Pátio - Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 1, p. 58-61, 2003.

_____. (Org.). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. 1. ed. São Paulo: Leograf Gráfica e Editora Ltda, 2009.

_____. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre, Ano 13, n. 51, p.12-15, 2009(a).

_____. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. (Org.); LECLERC, G. F. E. ; FIALHO, Leandro. **Programa Mais Educação**: Passo a passo. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2013.

PIARDI, Elizabeth. GRILLO, Janete. SOSO, Lourdes. ANTUNES, Paulo Roberto. FONSECA, Regane Maria. VARELLA, Volmir. Construção do CIEP. **Descobrimos Nossa História**. Trabalho de Estágio. Ano I. Nº 1. Set. 98.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

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

_____. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília, DF: UnB, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Capítulo VIII, Anísio Teixeira: as bases filosóficas e políticas da renovação escolar, p. 218-228.

TEIXEIRA, Anísio. Os **processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/processo.html>. Acessado em 03/10/2014.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acessado em 03/10/2014.