

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA DE SINOP-MT: UMA REFLEXÃO FENOMENOLÓGICA

Carla Sprizão Ponce – UFMT

Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta – UFMT

INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação foi instituído no Brasil há seis anos por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e, recentemente, regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Visa incentivar estados e municípios a ofertarem educação integral, em tempo integral em seus sistemas de ensino com intuito de ampliar as oportunidades e ressignificar espaços, dentro e fora da escola, tornando-os educativos. Também incentiva a interação entre família, escola e comunidade através da valorização dos saberes comunitários na construção do conhecimento científico. Conta com a atuação de professores comunitários e monitores na realização de atividades esportivas, culturais e de acompanhamento pedagógico no contraturno escolar.

No município de Sinop (MT) o Programa teve início em 2010, atendendo três escolas municipais, momento em que surgiram várias inquietações inerentes às dificuldades demonstradas pelas equipes de profissionais destas escolas, em concebê-lo e desenvolvê-lo.

Nas reuniões com os gestores escolares, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, a discussão sobre a fundamentação teórica da proposta, ainda que estimulada, acabava por dar lugar a alterações sobre questões operacionais como: adequação de espaço físico, financiamento, quadro de pessoal necessário etc. Tais situações levaram à inferência de que diferentes concepções de educação integral permeavam esse universo e, tendo em vista que a concepção que temos sobre um determinado fenômeno direciona nossa ação sobre ele, como bem afirma Anísio Teixeira (2007b, p. 63), passamos a querer compreender que concepção(ões) de educação integral estavam direcionando a prática dos gestores, professores e monitores das escolas envolvidas com o Programa.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e de cunho fenomenológico, que culminou em uma dissertação de mestrado da qual este artigo apresenta alguns resultados.

Na tentativa de desenvolver uma discussão fecunda sobre educação integral, escolhemos a vertente em que se situa Anísio Teixeira, que, pelo movimento liberal renovador da Escola Nova, não apenas teorizou, mas lutou pela democratização da escola pública

brasileira na oferta de educação integral para todos na defesa de uma educação para o desenvolvimento multidimensional da criança, educação entendida como “a própria vida” e não como “preparação para a vida”, voltada para a “reconstrução da experiência”, como concebia Dewey. Paulo Freire também subsidia este estudo no direcionamento de uma concepção de educação humanizadora e dialógica, para a emancipação e autonomia da pessoa, bem como para a conscientização da sua situação de interdependência com o outro, em suas relações dentro e fora da escola. Além destes, os estudos de Rafael Yus, Miguel Arroyo e Isa Rosa Guará, também contribuíram para a fundamentação teórica e interpretação dos dados coletados.

DESENVOLVIMENTO

Na história da educação brasileira é possível encontrar propostas de educação integral gestadas em bases conceituais com matrizes ideológicas bastante diferentes – liberais, anarquistas, socialistas, tradicionais, católicas etc. Em muitos casos tratavam-se de instituições totais com espaços isolados, internatos, onde se almejava formar tipos totais de homens, ou em uma visão assistencialista de cunho higienista, tinha-se o objetivo de amparar meninos desvalidos.

Em seus estudos, Anísio Teixeira afirmava que a educação poderia ser um instrumento de transformação social para a democracia que ainda não existia no Brasil, no início do século XX. A escola que propunha não se destinava a consolidar o sistema vigente, mas a proporcionar às classes menos favorecidas uma ascensão social por vias democráticas.

Anísio defendia que a nova educação, promotora da liberdade, da autonomia, da aprendizagem reflexiva, do amplo desenvolvimento da criança, não fosse privilégio de uns poucos, mas um direito de todos, pois a escola tradicional, mesmo sendo pública, selecionava previamente os alunos e os classificava de modo a privilegiar os que tinham condições de prosseguir nos estudos para cursar o ensino superior.

O aumento da procura pela escola por parte da classe trabalhadora, na época, fez com que a qualidade de atendimento aos alunos caísse, obviamente, devido à superlotação atrelada a poucos investimentos. A solução encontrada pelo poder público, para atender a demanda, foi a redução da duração do programa escolar, medida criticada por Anísio Teixeira:

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e expansão de qualquer modo. (TEIXEIRA, 2007a, p.163).

[...]

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas [...] organizando a escola como miniatura da comunidade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 2007a, p. 67).

Para Anísio era necessário desenvolver no aluno uma atitude crítica de inteligência para a resolução dos problemas enfrentados no dia a dia. Segundo ele, a escola progressiva, fundada nas novas bases, já havia formado homens que provaram o “prazer de conquistar, passo a passo, o caminho de sua emancipação” (TEIXEIRA, 2007b, p. 32).

Anísio afirmava que a escola precisava oferecer condições para que as crianças pudessem vivenciar situações reais de aprendizagem. Segundo ele, o aluno certamente não aprenderia tudo o que praticasse, mas aquilo que lhe desse prazer. A escola deveria ser, portanto, uma escola de vida e experiência, com alunos ativos, projetos interessantes e professores que gostem das crianças. Deveria ser “transformada em um centro onde se vive e não onde se prepara para viver” (TEIXEIRA, 2007b, p. 52). Este era o ponto que determinava, para o autor, o aspecto integral da educação. Afinal não se aprende coisas isoladas. Ao realizar uma atividade na área de linguagem, por exemplo, utiliza-se o corpo ou a fala para expressar-se, os músculos para escrever, as habilidades sociais para conviver em grupo, a solidariedade, a tolerância etc.

Segundo Freire (1994, p. 47) a pessoa é um “ser de relações e não só de contatos, não apenas *está* no mundo, mas *com* o mundo” e por isso está aberta à realidade. É um ser inacabado, interferidor e, por isso, histórico e cultural. A pessoa tem a capacidade de integrar-se à realidade, de optar com criticidade, de estabelecer relações com respostas reflexivas e ser sujeito de suas relações com o mundo (FREIRE, 1994, p. 50, nota 4).

Ao inibir o poder de criação da pessoa, esta perde o ânimo de “ser mais”, de crescer, de ser humana, fica frustrada, oprimida, passiva. O sacrifício da vocação humanizadora da pessoa está intimamente ligado à concepção de educação tradicional chamada por Freire de “educação bancária”. Contrariamente, a educação problematizadora proposta por ele, tem em sua essência a dialogicidade, a humanização e a libertação da pessoa por meio de sua própria reflexão. Não se trata de uma libertação dada exteriormente, mas conquistada por meio do diálogo, da palavra que transforma o mundo, que é práxis¹. Aqui a educação é um ato

¹Paulo Freire define práxis como a palavra que não é oca, mas constituída de duas dimensões, numa interação radical, para que seja autêntica: ação e reflexão. Sem ação, essa palavra torna-se verbalismo, blablabla. Sem reflexão torna-se ativismo, simples ação pela ação (FREIRE, 2005b, p. 89-90).

cognoscente que supera a relação educador-educando. É uma situação de aprendizagem mútua, em que o objeto a ser conhecido, não significa o término do ato de conhecer, mas o mediatizador dos sujeitos educador-educando, em uma relação dialógica (FREIRE, 2005b, p. 78).

Freire não aceita uma prática educativa que negue ou subestime o “saber de experiência feito”, a leitura de mundo com que os educandos chegam à escola. Não despreza o “senso comum”, pois é a partir dele que se alcança o conhecimento sistematizado (FREIRE, 2011, p. 81-82), mas também não admite que se fique girando em torno desse saber, comodamente sem avançar.

Nessa perspectiva, o autor afirma que o papel do educador problematizador, a quem também chama de progressista, é “proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa*² pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*³” (grifos do autor) (FREIRE, 2005b, p. 80). O ato de ensinar requer uma permeabilidade do discurso do professor, para que os educandos se reconheçam e se apropriem dos significados daquilo que está sendo estudado.

Problematizados, os educandos se sentem desafiados a refletir sobre as pessoas em relação com o mundo. Compreendem que não estão isolados do mundo, soltos, desligados, mas conectados. Nas relações entre as pessoas e o mundo “consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 2005b, p. 81).

O espanhol Rafael Yus, defensor de uma educação integral em uma perspectiva holística⁴, aponta para a necessidade de um novo paradigma educacional. Um paradigma sistêmico, oposto ao mecanicista que proporcionou avanço científico e tecnológico às custas de uma visão fragmentada da relação pessoa-natureza-mundo, mente-alma-corpo. Na formação integral concebida por ele é preciso recompor as rupturas, ou seja, considerar a reconexão entre pessoa/natureza e mente/corpo para que se comece um novo tipo de relação com as pessoas e com o mundo (YUS, 2002, p. 26).

Yus também fundamenta seus estudos na teoria da aprendizagem pela reconstrução da experiência, como concebia Dewey, além de utilizar-se dos conceitos de “educação bancária”

² O termo “doxa” provém do grego e significa opinião, pensamento fundado nas aparências, suposição.

³ “Logos”, também do grego, significa conhecimento, entendimento, palavra, estudo.

⁴ O termo “holismo” provém do grego, “holon”. Refere-se a um universo feito de conjuntos integrados que não podem ser reduzidos a simples somas de suas partes. Contrapõe a visão reducionista do mundo. Algumas acepções ressaltam a existência da dimensão espiritual nas coisas e outras têm um caráter esotérico que limita, segundo Yus (2002, p. 16), o entendimento das potencialidades reais desse enfoque educativo. O sentido do termo aplicado neste estudo refere-se à noção de mundo como um “todo” formado por partes que se interrelacionam, excluindo as outras acepções.

e “educação problematizadora” de Paulo Freire para qualificar a experiência enquanto função pedagógica.

Um projeto de educação integral, segundo Arroyo (2012, p. 44), precisa articular “o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias, com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.

Arroyo (2012, p. 36) alerta sobre a forma com que olhamos os alunos da escola pública brasileira. Para ele a consolidação de uma educação integral de qualidade passa pelo crivo da mudança do olhar preconceituoso em relação aos alunos e pela garantia de tempos e espaços dignos para aprender e viver. Isto é relação humana. É restaurar as rupturas causadas pela ordem mecanicista e excludente da sociedade na atualidade.

Segundo Guará (2006, p. 16-18), a educação integral pode ser concebida sob três perspectivas: a perspectiva da formação integral, do tempo integral e da integração de saberes.

Na perspectiva da formação integral, Guará desenvolve a ideia filosófica de pessoa integral, como ser multidimensional.

[...] a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16).

Na perspectiva do tempo integral a autora corrobora com o consenso de que a atual carga horária praticada nas escolas públicas é insuficiente para o desenvolvimento de uma educação que forme as crianças e jovens do século XXI.

De acordo com Guará (2006, p. 18), as escolas privadas brasileiras vêm ampliando o tempo escolar gradativamente, proporcionando aos filhos das classes média e alta uma educação de melhor qualidade, de mais horas e, obviamente, de maior custo. Essas crianças têm a oportunidade de participar de aulas de música, de esportes, de línguas etc. Para a autora, a extensão do horário nas escolas públicas também deve ser uma realidade, para que as crianças das classes sociais menos favorecidas tenham os mesmos direitos a uma educação mais completa.

Do ponto de vista da educação integral enquanto integração de saberes, Guará (2006, p.17) destaca o ensino por projetos, que permite que “as vivências e a ação pedagógica [...] leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida

social”. Nessa perspectiva, a escola não pode ficar fechada, isolada. É preciso fazer uma “interlocação com outras instituições socializadoras e educadoras, como a família, a igreja, as bibliotecas, os museus, os clubes esportivos, as organizações sociais e outros tantos espaços de aprendizagem que a cidade oferece” (GUARÁ, 2006, p. 17).

Esses conceitos retratam a noção de educação integral a que este trabalho se filia. Uma educação que possibilite ao aluno uma atitude crítica e inteligente em situações reais de aprendizagem, não apenas teóricas, mas práticas; que persiga o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões: cognitiva, física, moral, ética, estética e social; que a escola seja esse espaço-tempo de vida, de prazer, de diálogo, de responsabilidade, de coerência entre o que se ensina e o que se faz; que seja problematizadora, possibilitando uma forma autêntica de pensar; que valorize o conhecimento de mundo dos alunos e os desafie para o querer “ser mais”.

A reflexão fenomenológica

Refletir fenomenologicamente sobre educação integral é uma forma de pensar sobre o tema em um movimento de retorno a nós mesmos. Colocar o fenômeno da educação integral ao centro do debate e procurar percorrer os diversos sentidos que se manifestam em sua estrutura, em correspondência à nossa vivência.

A escolha pelo discurso fenomenológico levou em consideração a necessidade de investigar o fenômeno com um olhar além das aparências, de conhecê-lo em sua essência e em suas múltiplas perspectivas.

A fenomenologia não procura explicar o fenômeno e sim descrevê-lo. Explicar significa interferir no fenômeno com nossas teorizações sobre ele, sua causalidade etc. Merleau-Ponty (1908-1961) afirma que o objetivo da reflexão fenomenológica é conhecer o fenômeno a partir da nossa experiência pré-reflexiva com o mundo e não a partir de um conceito preestabelecido pela ciência. Os conceitos estabelecidos pela objetividade científica constituem apenas uma das faces do objeto.

A fenomenologia “permite que as coisas se manifestem como são, sem que projetemos nelas nossas construções intelectuais. Inverte-se filosoficamente a orientação a que estamos acostumados [...] não somos nós que interferimos nas coisas: são elas que se mostram a nós, ou melhor, que se deixam revelar” (CARMO, 2000, p. 22). Isso é possível, segundo Merleau-Ponty, pela *epoché*, palavra grega que significa “redução”, ou seja, suspender, colocar entre

parênteses, todos os conhecimentos que o pesquisador já tenha elaborado, por sua consciência, sobre o objeto (fenômeno), para que estes não interfiram, na descrição do fenômeno tal como se revela. Bicudo (2011, p. 35) afirma que a *epoché* coloca o fenômeno em evidência destacando-o como foco de investigação.

Como se vê, a fenomenologia se opõe à linha positivista e, diferentemente desta, não separa sujeito e objeto, mas os une pela experiência do mundo vivido. Entretanto isso não significa que não pense a realidade de forma rigorosa como a ciência o exige. Aliás, “o que caracteriza a fenomenologia não é ser ou procurar esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta” (BICUDO, 1997, p. 17).

Contexto da pesquisa

Nesta pesquisa os dados foram coletados no ambiente natural evitando o isolamento do fenômeno do seu contexto. Tal situação permite que os diversos fatores ou objetos que influenciam o fenômeno sejam conhecidos e considerados na interpretação dos dados, que são predominantemente descritivos. O foco da atenção das pesquisadoras está no significado que este tem para as pessoas participantes, em uma tentativa de descrever as diferentes perspectivas destes sobre o fenômeno. (BOGDAN e BIKLEN, 1982, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Por questões éticas, para salvaguardar o anonimato dos sujeitos⁵, foi decidido em consenso com os participantes, que a escola em que atuam, seria identificada, neste estudo, com o nome fictício de “Escola Girassol”.

A escola atende atualmente setecentos e setenta e sete alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, dos quais duzentos e quarenta, participam do Programa Mais Educação. Desde o ano de 2007 a escola trabalha com projetos esporádicos no contraturno escolar. Em 2008 a escola enquadrou-se nos critérios de atendimento do PDE-Escola devido ao seu IDEB, referente às séries iniciais do Ensino Fundamental, ter ficado abaixo da média nacional em 2005 e o das séries finais também ter ficado abaixo do esperado em 2007, fato que possibilitou sua inclusão no Programa Mais Educação em 2010.

A seleção da amostra participante da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: possuir algum tipo de ligação, mesmo que indireta, com as atividades do Programa e estar

⁵ Compromisso também assumido junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Julio Müller da Universidade Federal de Mato Grosso.

disposto a contribuir voluntariamente com a pesquisa. Esta amostra é classificada por Gil (2009, p. 91-94) como não-probabilística, por acessibilidade, pois não apresenta fundamentação matemática nem estatística. É constituída a partir de critérios estabelecidos pelas pesquisadoras.

Foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas segundo a orientação de Bauer e Gaskell (2003, p. 66), em que as pesquisadoras não utilizam uma listagem de perguntas fixas a serem feitas ao entrevistado, mas um tópico-guia em que se apoiam, criando um referencial para uma conversa lógica. Desta forma, foram ouvidos quatorze indivíduos (cinco professores, seis monitores, um coordenador pedagógico, uma professora comunitária e um diretor). A escolha se deu à medida que ocorreram observações participativas.

Os nomes dos participantes foram preservados e seus depoimentos identificados com nomes fictícios, alguns escolhidos pelos próprios entrevistados. Todas as entrevistas, ao todo quatro horas e vinte e nove minutos, foram individuais, gravadas em áudio no ambiente escolar e transcritas logo após sua realização.

Para interpretação dos dados foi feita a “análise da ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito”, a chamada “Análise Ideográfica” (MARTINS E BICUDO 2005, p. 100): um trabalho de reduções sucessivas de afastamento e aproximação do objeto em um movimento de busca de sentido de uma unidade dentro do todo.

Foi elaborado um quadro com as seguintes informações: identificação codificada do entrevistado, trecho do discurso do entrevistado em que a unidade de significado foi identificada, unidade de significado e o discurso articulado correspondente, ou seja, a interpretação. A análise ideográfica dos quatorze discursos resultou em várias asserções, com as quais demos início a “Análise Nomotética” que faz o movimento da passagem do individual para o geral (MARTINS E BICUDO 2005, p. 106).

As asserções foram cruzadas entre si em uma matriz de dupla entrada em que foram colocadas as asserções dos sujeitos e as temáticas identificadas, na busca de convergências/divergências temáticas, emergindo dez diferentes concepções de educação integral, dentre as quais elegemos seis para apresentar resumidamente neste estudo.

Resultados: concepções de educação integral, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa

A prioridade desta descrição reside na diversidade de olhares, no intuito de conhecer o fenômeno por perspectivas diferentes, não em sua generalidade. Apesar disso, destacamos que

a ampliação do tempo escolar como definição de educação integral permeou todas as falas, de forma direta ou subentendida, quase sempre acrescida de algumas características que qualificam esse tempo expandido.

O termo “integral” foi apontado pelo diretor da escola como aquilo que determina que o tempo escolar foi ampliado. Como uma obviedade e procurando ser bastante objetivo, Pedro afirma que: “*Se é integral, então é o dia todo*” (Pedro, Diretor).

A vinculação da noção de educação integral com a extensão do tempo escolar, pelo diretor, foi automática.

O coordenador pedagógico também concebe a educação integral como sendo aquela em que o aluno “estuda o dia inteiro”, porém, com atividades “mescladas” e salienta que a ampliação do turno escolar sem a diversidade de atividades, institui uma escola insuportável e tediosa.

De uma maneira simples e direta, educação integral poderia dizer que é estudar o dia inteiro. Só que isso tem que ser mesclado essas atividades, porque considerar que o aluno vai vir de manhã pra sala de aula e a tarde ele volta pra sala de aula do mesmo jeito, nem um adulto suporta isso. Então a educação integral precisa ter o currículo regular em um período e no período oposto o aluno ter um currículo diferenciado com atividades físicas pra ele extravasar as suas energias e com isso, é claro, ter um desempenho um senso de responsabilidade e contribuir com o currículo regular. (grifo nosso) (Ricardo, coordenador pedagógico)

Aparentemente, a ideia de educação integral associada à oferta de atividades diversificadas, contida neste e em outros depoimentos, soa como uma aproximação ao pensamento do educador Miguel Arroyo (2012, p. 33) quando afirma que se nos limitarmos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou seja, se apenas aumentarmos a carga horária, estaremos “perdendo a rica oportunidade de mudarmos nosso sistema escolar”. Para esse autor, “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p. 33).

Mas observando com mais acuidade, trata-se de uma aproximação superficial, pois o autor fala em “mudança de sistema”, em atitude político-pedagógica, em substituição de um regime opressivo e segregador, por outro, de inclusão, principalmente em relação às crianças e adolescentes pobres. Os depoimentos não aludem à mudança de sistema como defende o autor. Neles, a diversidade de atividades é mencionada como uma característica da educação integral concebida, eximindo-a de ser considerada uma rotina enfadonha.

No momento em que o coordenador Ricardo falou sobre atividades “mescladas” inferimos que propusesse que tais atividades diferenciadas estivessem entrelaçadas,

misturadas em um único currículo, como um tecido de várias cores em que as nuances se mostram sem uma fronteira definida adentrando-se uma a outra, amalgamando-se, incorporando-se. Esse seria o sentido, se considerasse o léxico do termo “mescla”. No entanto, imediatamente, Ricardo explicou que seriam “dois currículos”. A equipe pedagógica, docentes e monitores, também falam em “currículos diferenciados”. Falam em desenvolver um currículo oficial, chamado aqui de “regular”, em um período e, no turno oposto, outro currículo, com atividades mais prazerosas, que contribua para a aprendizagem do currículo regular, com a prevalência de atividades físicas, para “extravasar as energias”. A palavra “mescla”, para Ricardo, tem o sentido de justaposição, uma mistura heterogênea com limites definidos.

A noção de currículo que parece permear este e a maioria dos depoimentos é aquela de “lista de conteúdos programáticos” pré-determinados. Tal noção difere do pensamento de Paulo Freire quando afirma que o “currículo abarca a vida mesmo da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta” (FREIRE, 2005a, p. 123).

Sobre a expressão “extravasar as energias”, inferimos que há a intenção de proporcionar atividades físicas aos alunos em um dos turnos para que eles fiquem mais tranquilos no outro período. Mais calmos, conseqüentemente, há a possibilidade de mais disciplina no cumprimento das atividades do currículo regular.

Em outra perspectiva, a professora Ângela expressa sua concepção imaginando um esquema organizacional que exemplifica uma situação de educação integral. Seu depoimento menciona, de forma ora explícita, ora implícita, diversos dualismos, tais como: teoria-prática, turno-contraturno, dentro-fora (da sala de aula), liberdade (autonomia)-condicionamento, amor-desamor, visível-invisível.

Pra mim a educação integral, eu entenderia assim como creio que um... assim... A criança passar o dia inteiro na escola. Mas onde de repente, de manhã cedo ela tivesse aquele ensino das quatro paredes, com quadro, e que no contraturno, ele pegasse essa aprendizagem, não de repente a aprendizagem do dia, mas a da semana, do mês, e ele fosse colocar em prática [...] Em algumas situações para a gente trabalhar dentro da sala de aula, onde você sabe que ali você está sendo avaliado por nota, por conceito, faz com que a criança não tenha esse amor. E como lá fora não tem, como no caso do Mais Educação, não existe nota pra ele, ele pode aprender até bem mais pelas coisas que são dadas a ele. (grifo nosso) (Ângela, professora)

O depoimento de Ângela revela uma concepção de educação integral baseada na ampliação de tempo (turno-contraturno) e espaço (dentro-fora da sala de aula) para a inserção

de aulas práticas, porém sem renunciar o método tradicional. Apesar de referir-se à possibilidade do aluno aprender dentro ou fora da sala de aula, em sua fala há uma tendência em manter o “ensino das quatro paredes” em pelo menos um turno e acrescentar a este uma dose de aula prática.

Interpretamos a expressão “ensino das quatro paredes, com quadro” como aquela aula em que o professor transmite os conhecimentos teóricos e os alunos, disciplinadamente, aprendem. O ensino tradicional, teórico, “bancário”, como diria Paulo Freire. Primeiro a teoria, depois a prática. Nesse sistema, no momento da prática, o professor utilizaria o ambiente “fora das quatro paredes” para reforçar os conceitos trabalhados em sala de aula e aplicar o conhecimento adquirido.

De acordo com o depoimento da professora Ângela, fora da sala de aula pode ser que o aluno aprenda até mais, pois consegue visualizar outras coisas, ou seja, seu campo de visão se abre para o mundo, ampliando-lhe as possibilidades. Além disso, a professora aponta o rigor disciplinar e a cobrança de notas por meio das avaliações que são aplicadas ao aluno no ensino regular, como elementos condicionantes do comportamento, que contribuem para que a criança não tenha o amor necessário para dedicar-se aos estudos. Estuda-se porque há cobrança. Nesse sentido, Ângela admite que as diretrizes tradicionais não corroboram para uma aprendizagem significativa, mas ainda assim, não se vê desprendida desse ensino “das quatro paredes com quadro”. Para ela, isso é o que vai “graduar” o aluno, é “*o que vai levar essa criança lá pra o ensino universitário, para o ensino técnico*” (Ângela, professora).

Na visão da monitora Iolanda, educação integral é algo que não se assemelha ao trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Mais Educação. Eis seu depoimento:

*Bom eu acho assim que educação integral, acho que não seria dessa forma que a gente está trabalhando. **Integral seria integrar.** Integral integrado. Seria... assim uma forma integral. Seria... como a gente fala?... Trabalhar o aluno... O aluno ficaria na escola oito horas, seis horas, acho que oito horas já... seria... Mas assim uma **sequência de conteúdo com o mesmo professor.** No caso assim o que iria trabalhar de manhã vem uma hora e vai trabalhar os conteúdos da manhã: português, matemática, geografia lá a tarde, dar continuidade, integrar a educação física que é aumentar. [...] **Aumentar a grade,** com mais conteúdo, com mais atividade diferente porque assim só num período, só estudando no período da manhã eles trabalham um conteúdo mínimo. E não tem como fazer uma atividade extraclasse uma demonstração mais... exposição de trabalhos que poderia fazer em cima do conteúdo, sendo integral, dia inteiro, teria mais espaço pra isso. Eu acho, pelo menos. (Iolanda, monitora)*

Ao exprimir sua concepção, Iolanda esforça-se em procurar as palavras adequadas em seu repertório, tenta estabelecer uma carga horária que defina o ensino de “dia inteiro”, oscila entre seis e oito horas, preferindo à de oito horas e usa o verbo “ser” no futuro do pretérito do

modo indicativo – “seria”. Inferimos que a monitora não vê a educação integral como uma realidade, algo presente em sua escola, mas a vê como uma ideia e tenta descrevê-la como seria, se existisse de fato.

Iolanda afirma que o termo “integral” significa integrar, fazer parte, ligar, dar sequência. Um pouco diferente do sentido de “inteiro”, de formação global. Mas, também diferente de uma relação entre atividades, no sentido de interdisciplinaridade.

Para a monitora, educação integral é uma reorganização do tempo e do currículo escolar que passa pelo aumento da carga horária das disciplinas da grade curricular e intensifica o ensino com os mesmos professores, com demonstrações, atividades extraclasse etc.

Em uma perspectiva diferente, o monitor Vicente afirma que educação integral

*É uma forma de estar levando esse sujeito, essa criança a se tornar um cidadão, mas com ampla capacidade dele estar sendo... Estar voltando ele para que constitua um cidadão de bem e **estar trabalhando todas as áreas de forma interdisciplinar**. Que esse aluno consiga se desenvolver **não só pra escola**, mas pra comunidade, pra cidadania. Esse é o meu pensar de educação integral. (Vicente, monitor)*

Nesta visão, educar integralmente vai além da obtenção de um alto rendimento escolar. É educar “*não só para escola*”, ou seja, uma formação que contribui para a melhoria da sociedade, na qual o aluno seja “*um cidadão de bem*”.

Vicente destacou que educação integral é “*estar trabalhando todas as áreas de forma interdisciplinar*”. Para ele, as diversas áreas temáticas precisam estar atreladas à ideia de interdisciplinaridade, ou seja, não basta que o currículo seja diverso, precisa haver uma correlação entre seus elementos.

Ao falar da oficina de Capoeira a qual trabalha, Vicente deixou esse sentido evidente:

[...] a Capoeira ela é interdisciplinar, ela consegue trabalhar todas as disciplinas dentro da Capoeira. Dentro da Capoeira você consegue alfabetizar, você consegue alfabetizar matematicamente, você consegue alfabetizar geograficamente, você consegue alfabetizar filosoficamente, porque tem toda uma filosofia, tem toda uma matemática, tem toda uma linguagem pra você trabalhar desde a linguagem corporal até a própria linguagem falada, a linguagem oral. (Vicente, monitor)

Percebemos em sua fala que a educação integral é vista por ele como a possibilidade de um ensino baseado na interconexão das disciplinas. Ele usa o termo “alfabetizar” para fazer essa ponte. Para o monitor, alfabetizar não significa apenas o ensino das letras e das palavras, mas abrange todas as áreas inclusive a filosofia.

Em sua visão, alfabetizar filosoficamente por meio da Capoeira significa realizar um trabalho no sentido de levar os alunos a verem o mundo por óticas que diferem da perspectiva

padrão. Significa, entre outras ações, disseminar uma cultura de cooperação e não de competição, de socialização e não de individualismo. Vicente entende que a inserção da Capoeira no currículo escolar como uma disciplina que faça conexão com as demais colaboraria com um ensino integral.

Não consideramos que sua concepção abarque todos os fundamentos de uma educação integral, como defendida por Yus (2002), mas em sua fala identificamos alguns elementos que nos remeteram a pensar uma aproximação nessa linha, dentre eles, a relação entre domínios de conhecimento na visão interdisciplinar.

As ideias de Vicente não se coadunam com as de outros participantes da pesquisa que concebem o currículo escolar em uma visão cartesiana, com disciplinas compartimentadas e bem delimitadas, ou com a justaposição da teoria e prática.

Vicente afirma que a socialização é resultado de convivências no interior da escola quando proporcionadas por meio de atividades que trabalhem com o corpo e em grupo. Ele concorda que atividades que movimentam o corpo contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno. Afirmou que durante o ensino regular a criança fica com o corpo muito “preso” e destacou que atividades de alongamento, relaxamento e equilíbrio são formas de estimular o corpo para através dele, o aluno perceber melhor o mundo e desenvolver-se intelectualmente. Observamos aqui uma alusão à não fragmentação da relação corpo-mente, em um sentido diferente da fala do coordenador Ricardo, que se refere à atividade com o corpo com o objetivo de “extravasar as energias”. A superação do dualismo corpo-mente é encontrada nas bases da educação integral defendida por Yus (2002, p. 21). O autor afirma que “o aprendiz não aprende unicamente por intermédio de sua mente, mas também de seu corpo, seus sentimentos, seus interesses e sua imaginação”.

Há também na fala de Vicente uma preocupação em relação à autonomia do aluno na formulação do modo de pensar a sociedade e de se ver interdependente do outro.

De acordo com suas palavras, a substituição do individualismo e da competição predominante em nossa sociedade, por uma cultura de cooperação, deve ser descoberta pela criança na interação com o grupo.

Essa forma de construção do conceito de sociedade e cidadania por meio da vivência com os colegas, aproxima-se do conceito de aprendizagem por meio da reconstrução da experiência defendido por Dewey. Para o filósofo, explica Teixeira (1965, p. 17), “a contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar, pela inteligência, a qualidade da experiência”. E complementa: “analisando-a mentalmente,

percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que o pensamento de Anísio Teixeira como precursor do movimento da Escola Nova no Brasil e expoente na defesa da educação pública de qualidade para todos, forneceu elementos importantes para uma reflexão sobre o acesso dos alunos das classes populares à educação integral. O conceito de educação integral defendido por ele, Paulo Freire e os estudos de Guará, Miguel Arroyo e Rafael Yus, que formaram a base conceitual desse estudo, complementaram-se uns aos outros e contribuíram para a reflexão sobre o tema.

O resultado da pesquisa mostrou diferentes pontos de vista que expressam concepções de educação integral bastante diversas. O conceito de educação integral foi expresso pelos sujeitos como ampliação do tempo escolar, ora com a simples definição de dia letivo completo, ora com o aumento da grade curricular ou o desenvolvimento de atividades diversificadas. Também foi citada a ampliação de espaço (fora da sala de aula, mas dentro do pátio escolar) com a acoplagem de aulas práticas ao ensino tradicional e ainda, a educação integral foi definida enquanto trabalho pedagógico abarcando todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, formando o aluno para a vida em sociedade, em uma superação do dualismo corpo-mente.

A pesquisa mostrou que algumas dessas concepções não se aproximam das dos autores a que esse estudo se filia, enquanto que outras vêm ao encontro de tais teorias. Os participantes não se autodeclararam filiados a determinada linha pedagógica. Posicionaram-se baseados em suas opiniões, no senso comum. Por isso, todas as falas precisam ser valorizadas no sentido de servirem de ponto de partida para o debate que possibilitará a reflexão e quiçá um novo posicionamento teórico do grupo.

A interpretação revelou que, na escola investigada, o processo da educação integral é ainda bastante incipiente e permeado de muitas contradições. Por isso, para alcançar os objetivos de uma educação integral, se faz necessário o investimento na formação inicial e continuada dos distintos profissionais que desenvolvem essa educação; uma reorganização dos tempos e espaços no ambiente escolar; uma abertura para a realização de um trabalho conjunto entre escola, família e comunidade; o estabelecimento de diálogo entre educadores e

entre educadores e educandos para um melhor relacionamento entre eles e melhor enfrentamento dos desafios que permeiam a prática pedagógica, sobretudo na rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petópolis: Vozes, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

_____. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.) **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso em 15/05/1012

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007b.

CARMO, Paulo Sergio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, n. 2, p. 15-24, 2006.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Joel. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** 5 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação.** 5 ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

_____. **Educação não é privilégio.** 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** Rio de Janeiro: URFJ, 2007b.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.