

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)  
*CAMPUS AVANÇADO* PROF.<sup>a</sup> MARIA ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA (CAMEAM)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGE)  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO (CMAE)  
INSTITUIÇÕES PARCEIRAS:  
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

RAFAELLA LOPES GONÇALVES BANDEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMBIENTE ESCOLAR: RELAÇÃO ESCOLA E  
COMUNIDADE**

PAU DOS FERROS-RN  
2019

RAFAELLA LOPES GONÇALVES BANDEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMBIENTE ESCOLAR: RELAÇÃO ESCOLA E  
COMUNIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* Avançado Prof.<sup>a</sup> Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Educação Básica, linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos.

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

### **Catálogo da Publicação na Fonte.**

#### **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

B214e

Bandeira, Rafaella Lopes Gonçalves

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMBIENTE ESCOLAR:  
RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE. / Rafaella Lopes  
Gonçalves Bandeira. - Pau dos Ferros-RN, 2019.  
147p.

Orientador(a): Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos  
Santos.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em  
Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Ensino. 2. Educação integral. 3. Prática Educativa. 4. Escola. 5. Sociedade Civil. I. Cabral Marinho dos Santos, Simone. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

RAFAELLA LOPES GONÇALVES BANDEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMBIENTE ESCOLAR: RELAÇÃO ESCOLA E  
COMUNIDADE**

A dissertação EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMBIENTE ESCOLAR: RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE de autoria de Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PPGE/UERN, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Ensino, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos  
(Presidente/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Paz Cavalcante  
(1<sup>a</sup> examinadora/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Zildene Francisca Pereira  
(2<sup>a</sup> examinadora/Universidade Federal de Campina Grande)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro Silva Batista  
(Suplente/Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Dedico não apenas esse trabalho, mas toda minha trajetória acadêmica, minhas conquistas, as minhas superações, a constante batalha na busca por conhecimentos para qualificação profissional, meus sonhos, minha esperança e minha causa, a minha filha Melinda Gonçalves Bandeira.

A você minha linda e doce Melinda, a quem eu tanto sonhei, esperei e lutei para trazer ao mundo, você que me fortaleceu e a você dedico esta pesquisa. Serei sua referência e inspiração, deixarei meu legado para que você nunca esqueça quem foi sua mãe. Espero que sinta orgulho de mim enquanto mulher e profissional, quero deixar meu legado, quero que todos saibam o quanto eu acredito na educação e que este trabalho possa revelar esse amor e compromisso, contribuindo de forma significativa para a construção de uma prática educativa integral.

## AGRADECIMENTOS

Sempre fui encantada  
Pela área da educação  
Me tornar professora  
Exercer essa profissão  
Me fez ver o mundo diferente  
E acreditar em tanta gente  
Vendo sua transformação

Agradeço ao Senhor Deus  
Pelo dom de ensinar  
Pela força de cada dia  
Por me fazer acreditar  
Que o Brasil ainda tem jeito  
E precisamos de mais respeito  
Para a jornada continuar

Minha família é minha base  
E acreditam no meu sucesso  
Não há dificuldades que impeçam  
Dos pais estarem sempre por perto  
E para eles eu dedico  
Esse trabalho por mim escrito  
Revelando meu sucesso.

Meus irmãos meus amores  
Obrigada por me apoiar  
Por estarem sempre presente  
E minha vitória se alegrar  
Serei sempre a mais teimosa  
E como dizem a estudiosa  
Que não cansa de sonhar

Meu esposo companheiro  
Minha eterna gratidão  
Pela ausência e pelo estresse  
Por entender essa pressão  
Você pode ter certeza  
Eu agora estou satisfeita  
Com essa dissertação

Minha orientadora Simone  
A quem admiro e tenho inspiração  
Agradeço por me orientar  
Pela paciência e compreensão  
Saio da UERN realizada  
Mas continuo na caminhada  
Acreditando na educação

Aos colegas da turma  
Por tudo que aprendemos  
Aos momentos de alegria  
De angústias e sofrimentos  
Pela troca e partilha  
Pelo apoio e companhia  
E por todos os momentos

Aos companheiros de luta  
Da Pisada do Sertão  
Essa causa que tenho amor  
Que me dá inspiração  
Lá eu fui desafiada  
E por todos acreditada  
Por minha determinação  
Aos colegas professores  
Da jornada escolar

Tenho tanto que agradecer  
Pelo apoio que sempre me dá  
A secretaria de Educação  
Por investir na qualificação  
Dos profissionais do seu lugar

A todos os professores  
Que puderam me ensinar  
A ler e escrever,  
A contar e soletrar  
Tive professores inspiradores  
Entre Mestres e doutores  
Que me fizeram acreditar

A tanta gente eu agradeço  
Até quem em mim não acreditou  
Aos que confiaram no meu trabalho  
E aos que não deram nenhum valor  
Com tudo isso eu aprendi  
Pensei até em desistir  
Mas educação é meu amor



*“Quem é incapaz de construir hipóteses, jamais será cientista”*

*(Gramsci, 1891 – 1937)*

## RESUMO

Esta dissertação intitulada Educação Integral no ambiente escolar: relação escola e comunidade, busca investigar sobre a proposta de educação integral da escola e suas implicações na prática educativa, a partir do desenvolvimento de projetos integradores entre escola e comunidade. Assim, enveredamos pelo viés da educação integral, que se efetiva no contexto escolar, desenvolvida em parceria com uma organização da sociedade civil (OSC) na cidade de Poço de José de Moura que está localizado no alto sertão paraibano a 520 km da capital João Pessoa-PB. Para tanto, utiliza-se para esta pesquisa um estudo bibliográfico e de campo, com abordagem qualitativa. Para fundamentar a pesquisa, trazemos como referencial teórico as concepções de Guará, (2006), Gramsci (1891-1937), Nosella (2009), Moll(2007), Gadotti (2009), Brandão (2013), Branco(2012), Dewey (1979), Arroyo (2011), Sacristán (2000), Ferraço(2017), Veiga (2002), dentre outros. O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professor Francisco Cassiano Sobrinho e a Associação Cultural Pisada do Sertão. E como instrumentos para a construção dos dados fizemos uso de entrevistas direcionadas a professores, coordenadores pedagógicos e educadores sociais, além da observação sistemática da rotina de funcionamento tanto da escola quanto da Associação. O tratamento dos dados baseia-se na análise de conteúdo, em que as informações construídas na pesquisa foram cuidadosamente interpretadas para chegar aos resultados. A investigação revelou que o trabalho em parceria fortalece a proposta de educação integral tanto na escola quanto na Associação, pois a escola é concebida como o espaço central onde a educação integral começa a ser realizada. O trabalho da Associação é de colaborar com as aprendizagens construídas na educação formal, por meio do estabelecimento de parceria.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Prática Educativa. Escola. Sociedade Civil.

## ABSTRACT

This dissertation entitled *Integral Education in the school environment: relationship school and community*, seeks to understand the proposal of integral education of the school and its implications in the educational practice, from the development of integrative projects between school and community. Thus, we take the bias of integral education that takes place in the school context, developed in partnership with a civil society organization (CSO) in the city of Poço de José de Moura, which is located in the high backwoods in Paraíba, 520 km from the capital João Pessoa-PB. Therefore, a bibliographic and field study with a qualitative approach is used for this research. To support the research, we bring as theoretical reference the conceptions of Guar (2006), Gramsci (1891-1937), Nosella (2009), Moll (2007), Gadotti (2009), Brandão (2013), Branco (2012), Dewey (1979), Arroyo (2011), Sacristán (2000), Ferro (2017), Veiga (2002), among others. The locus of the research was at the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary School Professor Francisco Cassiano Sobrinho and the Pisada do Sertão Cultural Association. And as instruments for the construction of the data, we made use of interviews directed to teachers, pedagogical coordinators, social educators and the systematic observation of the routine of the functioning of both the school and the Association. The treatment of data is based on content analysis, in which the information built in the research was carefully interpreted to arrive at the results. Research has shown that the work in partnership strengthens the proposal for integral education at both the school and the Association, as school is conceived as the central space where integral education begins to take place. The Association's work is to collaborate with the learning built on formal education by establishing a partnership.

**Keywords:** Integral Education. Educational practice. School. Civil society.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ACPS</b>	Associação Cultural Pisada do Sertão
<b>BID-</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAMEAM</b>	<i>Campus</i> Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia
<b>CENPEC</b>	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CMAE</b>	Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>CIEP</b>	Centro Integrado de Educação Pública
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMEIF</b>	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NASF</b>	Núcleo de Apoio a Saúde da Família
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OSC</b>	Organização da Sociedade Civil
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PBF</b>	Programa Bolsa Família
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Ensino
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROERD</b>	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SECAD</b>	Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SGD</b>	Sistema de Garantias e Direitos
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> caracterização dos participantes da pesquisa.....	28
<b>Quadro 02:</b> observação.....	28
<b>Quadro 03:</b> das entrevistas.....	33
<b>Quadro 04:</b> linha do tempo da educação integral do Brasil .....	52
<b>Quadro 05:</b> entrevistas representantes da OSC- Contribuição para a melhoria do rendimento escolar .....	81
<b>Quadro 06:</b> entrevistas representantes da OSC .....	83
<b>Quadro 07:</b> entrevistas representantes da OSC- Processo de inserção da proposta de educação integral.....	85
<b>Quadro 08:</b> entrevistas representantes da OSC- Parcerias.....	87
<b>Quadro 09:</b> entrevistas representantes da OSC- Resultados mensurados da melhoria do rendimento escolar.....	90
<b>Quadro 10:</b> entrevistas representantes da OSC- Relação OSC e Escola.....	92
<b>Quadro 11:</b> entrevistas representantes da OSC- Implicações para o desenvolvimento dos educandos.....	95
<b>Quadro 12:</b> entrevistas representantes da OSC- Formação da equipe.....	97
<b>Quadro 13:</b> entrevistas representantes da Escola- Inserção da proposta de educação integral na proposta pedagógica.....	101
<b>Quadro 14:</b> entrevistas representantes da Escola- Processo de inserção da proposta de educação integral.....	104
<b>Quadro 15:</b> entrevistas representantes da Escola- Papel da gestão.....	106
<b>Quadro 16:</b> entrevistas representantes da Escola- Parcerias.....	108
<b>Quadro 17:</b> entrevistas representantes da Escola- Importância da relação OSC e Escola.....	110
<b>Quadro 18:</b> entrevistas representantes da Escola- Implicações na prática educativa.....	111
<b>Quadro 19:</b> entrevistas representantes da Escola- Melhoria do rendimento escolar.....	113
<b>Quadro 20:</b> entrevistas representantes da Escola- Formação da equipe.....	115
<b>Quadro 21:</b> entrevistas representantes da Escola- Importância da relação OSC e Escola.....	118
<b>Quadro 22:</b> entrevistas representantes da Escola- Importância da proposta de educação integral.....	120

<b>Quadro 23:</b> entrevistas representantes da Escola- Importância de participação dos pais.....	122
<b>Quadro 24:</b> entrevistas representantes da Escola- Organização do planejamento escolar.....	125
<b>Quadro 25:</b> entrevistas representantes da Escola- Qualidade de ensino da escola.....	127

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> localização geográfica do município de Poço de José de Moura .....	27
<b>Figura 02:</b> competências gerais da BNCC .....	63

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.2 JUSTIFICATIVA .....	22
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	27
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	35
<b>2 GRAMSCI E O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>37</b>
2.1 GRAMSCI E A EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	37
2.2 A ESCOLA UNITÁRIA EM GRAMSCI E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	39
2.2.1 A escola desinteressada de Gramsci .....	43
<b>3 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVA, CONCEITO, CONTEXTO E MARCOS LEGAIS.....</b>	<b>46</b>
3.1 PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	46
3.2 CONCEITO .....	47
3.3 CONTEXTO.....	50
3.3 MARCOS LEGAIS E PROGRAMAS.....	54
<b>4 PERSPECTIVA PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO, PRÁTICA EDUCATIVA E PARCERIA NA ESCOLA.....</b>	<b>59</b>
4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA EDUCATIVA.....	59
4.2 PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	68
4.3 PARCERIA COMUNIDADE E ESCOLA .....	73
<b>5 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>80</b>
5.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS REPRESENTANTES DA ASSOCIAÇÃO PISADA NO SERTÃO.....	80
5.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS REPRESENTANTES DA ESCOLA.....	99
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
6.1 LIMITAÇÕES E DIFICULDADES DA PESQUISA .....	131
6.2 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS .....	131
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>133</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, há cerca de dois mil anos, Aristóteles já compreendia que a educação do homem, em sua integridade, deveria abranger os diversos campos do saber, com enfoque no desenvolvimento moral e cívico, além do aprimoramento dos valores. Aristóteles defendia a formação integral do homem sob a égide de duas virtudes: a intelectual e a moral (ARISTÓTELES, 2005). Nesse ínterim, a formação humana decorre da ideia filosófica de homem integral, compreendido em sua totalidade, agregando e articulando as faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais (GUARÁ, 2006).

Trazendo a perspectiva da formação humana, compreendida em sua totalidade, para um contexto que se perpetua na discussão histórica, destacamos o filósofo marxista italiano Antonio Gramsci (1891-1937), ao defender a formação integral do homem a partir da concepção de educação enquanto uma dimensão estratégica na luta pela transformação da sociedade, sendo a escola o lócus privilegiado de transformação social. Gramsci apresenta uma proposta de escola unitária como forma de organização da cultura no mundo capitalista, capaz de equilibrar, de modo justo, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente, tecnicamente e industrialmente, com o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Nesses termos, insere-se a articulação com o tema da educação integral, uma vez fundada em uma totalidade educativa, capaz de articular conhecimento científico, técnico e laboral à experiência cultural humanizadora da práxis educativa.

Uma forma de alcançar uma formação mais completa, humanizada e integrada envolve a educação integral. De acordo com Guará (2006, p. 16),

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem 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.

Assim, a educação integral, ao procurar dá conta das exigências do indivíduo no contexto em que vive, como enfatiza Guará (2006), nos faz reforçar a perspectiva gramsciana de unidade entre teoria e prática, que se efetiva na possibilidade de dotar as novas gerações de instrumentos de interpretação da realidade voltada para a transformação da sociedade. Nesse

viés, trata-se de colocar o aluno como centro, a partir de um trabalho colaborativo, podendo ser realizado em diversos ambientes de aprendizagem, para além da sala de aula.

Em meio à complexidade que se dinamiza a vida social contemporânea, permeados pelo avanço da tecnologia, alienação social, consumismo exacerbado, velocidade na circulação das informações, os quais representam novos desafios para a escola, é crucial a emergência em possibilitar e viabilizar a implantação da proposta de educação integral nas escolas públicas do país, como forma de articular informação e gerar conhecimento nas diversas áreas.

Para Kenski (2015, p. 91) “estamos vivenciando um momento de transição social que se reflete em mudanças significativas na forma de pensar educação”. Sendo assim, considerando que o conceito da educação integral se mostra muito amplo e polissêmico, devemos ter cuidado com o risco de empreender um sentido esvaziado, não compreendendo sua intencionalidade educativa e a transversalidade de sua proposta. Desse modo, é importante conceber a educação integral como um conceito para além da educação formal escolar, e para isso é importante conhecer os diversos significados que a educação integral vem ganhando ao longo da história, sob diferentes motivações e justificativas.

Em se tratando do contexto brasileiro, a concepção de educação integral mostrou-se presente desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, apresentada como desenvolvimento máximo da capacidade vital do ser humano, que deixava de ser um privilégio determinado pelas pessoas de posse ou pelo seu status sociais e tornava-se um direito de todos. O movimento foi liderado por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, e Roldão Lopes de Barros. Nesse documento defendia-se a educação pública, gratuita e laica, sendo dever do Estado a sua implantação em todo território nacional. Os Pioneiros da Educação, como ficaram conhecidos esses intelectuais, faziam crítica à dualidade da educação brasileira: uma escola profissional para pobres e outra escola de formação propedêutica (acadêmica) para as elites. A superação desse caráter desigual da educação, segundo os Pioneiros, caberia ao Estado, provendo as condições de uma educação integral e tornando a escola acessível a todos (SANTOS, 2012).

Embora Anísio Teixeira, um dos pioneiros da educação, tenha difundido a ideia de uma formação humana, em consonância com desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades, na década de 1930, os primeiros registros de experiências educativas de educação integral, enquanto política pública, são datados da década de 1950, por meio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia). Mais tarde surgem, no Rio de

janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados por Darcy Ribeiro nos anos 1980 e 1990, seguindo os mesmos ideais Teixeira, ao atuar em defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humana (PESTANA, 2014).

No atual contexto, a partir de 2007, o Ministério da Educação (MEC) induziu a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. É nesse ano que surge o Programa Mais Educação, com objetivo ampliar tempos e espaços de formação de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009). Posteriormente, em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com objetivo de orientar as políticas de educação brasileiras para os próximos dez anos. A meta seis do PNE aborda a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, nos seguintes termos: “A educação brasileira deve oferecer nos próximos 10 anos 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”.

Mais recentemente, em 2017, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe a busca pela concretização, ao longo de toda a Educação Básica, de uma proposta de desenvolvimento de competências e habilidades para fins de promoção da formação humana integral.

Nesses moldes, a concepção de educação integral tem se confundido com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, embora o tempo de permanência tenha ressignificado a compreensão de educação integral, não são sinônimos. Enquanto a educação integral compreende a relação de tempo, espaço e conteúdo, a educação em tempo integral compreende a ampliação do tempo em que o educando passa na escola.

De fato, a educação integral apresenta-se como uma prerrogativa para o aluno ser o centro do processo educativo, buscando contemplar suas diferentes dimensões formativas, levando em consideração o papel da educação na ampliação de tempos, espaços e conteúdos de forma articulada e contextualizada.

As escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidade, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem territórios de conhecimento (CARRANO, 2010, p. 145).

Diante da centralidade dos sujeitos, é preciso assegurar um conjunto de conhecimentos e saberes científicos, éticos e estéticos, garantidos a partir da diversidade dos sujeitos, o que

nos coloca diante do desafio de garantir o direito à educação básica de qualidade, oferecendo novas vivências que possam enriquecer o universo informacional desses sujeitos.

Nosella (2009), tomando como referência os escritos de Gramsci, afirma que os sujeitos precisam desenvolver a autonomia, buscando ficar livres da dependência mecânica e absoluta imposta pelos adultos, nesse momento emerge o desenvolvimento da responsabilidade individual e da criatividade.

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passa-se à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente da escola com disciplina e estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a fase do estudo ou de trabalho profissional, onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente sem limites. E isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2009).

Nesse sentido, nos colocamos diante da necessidade de repensar o ensino, suas intenções, práticas, tempos, espaços e expectativas, pensar em uma escola que não se limita aos interesses imediatos e pragmáticos, mas que acolha o desafio de pensar a formação humana em sua plenitude.

Para Arroyo (2010), se a formação humana é integral, a educação deve ser integral. Diante do viés da integralidade, compreendemos que a educação que queremos para o século XXI precisa formar o sujeito em sua integralidade, de modo a ter a capacidade no desenvolvimento de novas competências e habilidades, conhecer seus direitos e deveres, projetar o futuro, construir valores e ser responsável socialmente.

Portanto, a educação integral aparece como uma proposta que visa contribuir com a formação humana integral, tendo como premissa uma ampla discussão de abordagem curricular, que busca garantir direitos à aprendizagem e oferecer oportunidades a crianças, adolescentes e jovens, de modo a compreenderem e expressarem o mundo utilizando das diferentes linguagens, por meio dos processos de aprendizagem de modo multidimensional, que mobilizam tanto dimensões afetivas quanto cognitivas.

## 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O desenvolvimento de uma prática e exercício pedagógico, nos moldes de uma educação integral, reconhece o sujeito em sua totalidade, bem como o lugar ao qual esse

sujeito pertence. Nesse sentido, a educação integral ultrapassa o ato de ensinar haja vista existirem novas demandas e relações derivadas desse processo educativo, para além do contexto escolar. A compreensão da formação integral associada à Educação Integral, conforme propõe Guar4 (2006), 4 a que:

Na perspectiva de compreens4o do homem como ser multidimensional, a educa4o deve responder a uma multiplicidade de exig4ncias do pr4prio indiv4duo e do contexto em que vive. Assim, a educa4o integral deve ter objetivos que construam rela4oes na dire4o do aperfei4oamento humano. [...] A educa4o, como constituinte do processo de humaniza4o, que se expressa por meio de media4oes, assume papel central na organiza4o da conviv4ncia do humano em suas rela4oes e intera4oes, mat4ria-prima da constitui4o da vida pessoal e social (GUAR4, 2006, p.16).

Considerando a institui4o escolar e seu papel na forma4o dos sujeitos, emergem diversas quest4oes a serem abordadas, tais como: a multiplicidade de fun4oes que a ela se atribui; o papel do educador e dos outros atores sociais que nela podem exercer novas fun4oes; os movimentos e organiza4oes que a ela se associam, no sentido de constitu4-la e, provavelmente, ressignific4-la, bem como os meios e instrumentos de que disp4e no sentido de reconstituir-se enquanto institui4o capaz de formar para a emancipa4o humana.

Assim, a institui4o escolar tece “uma rede de espa4os sociais (institucionais e n4o institucionais) que constr4i comportamentos, ju4zos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139). 4 tamb4m a partir de tal entendimento que a centralidade da escola 4 reiterada, frente ao desafio de propor uma rela4o com as demais institui4oes da sociedade na qual se constr4i “um projeto educativo e cultural pr4prio para educar a si pr4pria, suas crian4as, seus jovens e adultos, gra4as a um esfor4o end4geno, cooperativo e solid4rio, baseado em um diagn4stico n4o apenas de suas car4ncias, mas, sobretudo, de suas for4as para superar essas car4ncias” (TORRES, 2003, p.83).

Sem d4vida 4 um grande desafio oportunizar essa forma4o integral visando superar as car4ncias, sobretudo, promover a forma4o dos sujeitos nas dimens4oes 4tica, social, cultural, cognitiva e pol4tica, pois a escola, sozinha, n4o d4 conta de responder 4 proposta da Educa4o Integral, para isso 4 necess4rio o di4logo com outros saberes, dentre eles, a comunidade.

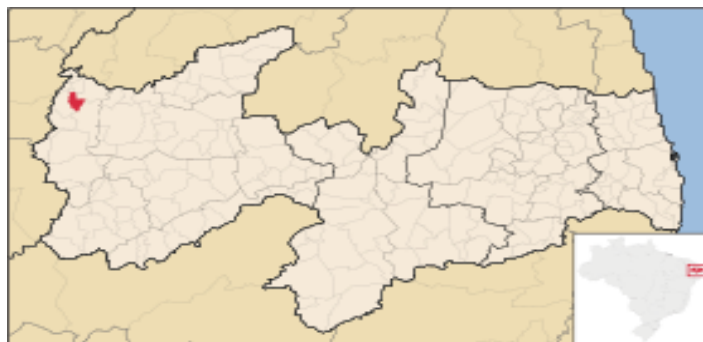
A rela4o entre a escola e a comunidade se estabelece no reconhecimento da necessidade de se propor pol4ticas socioculturais a serem implementadas atrav4s empenho de todos os educadores, dentro e fora da escola, pois a centralidade da escola na proposi4o da proposta de educa4o integral deve se constituir na luta por uma escola integrada.

Por essa via de entendimento, problematizamos: qual o papel da educação integral em práticas educativas desenvolvidas por meio de projetos integradores entre escola e comunidade? Tais questões da pesquisa apresentam uma visão geral das principais inquietações que pretendemos conhecer no âmbito desta pesquisa. Nesse sentido, iremos sistematizá-las no nosso estudo através dos objetivos. Desse modo, tem-se como objetivo geral investigar sobre a proposta de educação integral da escola e suas implicações para o desenvolvimento de projetos integradores entre escola e comunidade. E, de modo mais detalhado, tem-se como objetivos específicos: analisar o papel da educação integral no ambiente escolar; identificar as concepções de educação integral dos agentes envolvidos no processo formativo na Escola e na Associação (coordenação, docentes e educadores sociais); e compreender a importância dos projetos integradores para a consolidação de uma proposta de educação integral na escola.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Nesta pesquisa enveredamos pelo viés da educação integral, que se efetiva no contexto escolar, desenvolvida em parceria com uma organização da sociedade civil na cidade de Poço de José de Moura, localizada no alto sertão paraibano, distando 520 km da capital João Pessoa-PB. O município está incluído na área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro, na Mesorregião Sertão Paraibano e Microrregião de Cajazeiras. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, sua população era de 3.978 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 100,971 km<sup>2</sup>.

**Figura 1.** Localização geográfica do município de Poço de José de Moura-PB



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Poço\\_de\\_José\\_de\\_Moura](https://pt.wikipedia.org/wiki/Poço_de_José_de_Moura). Acesso em abril de 2019.

O município é conhecido como “Terra da Cultura” por seu potencial artístico e cultural, que se manifesta de forma intensa no município e na região através dos grupos

culturais, como a Cia de danças populares “Pisada do Sertão” e o grupo de “Reisado Zé de Moura”, que ganham destaque e representatividade dentro e fora do município, sendo apontados como “autênticos” representantes da cultura local, sendo esses os principais responsáveis pela criação de uma nova identidade cultural para o município, identidade essa que não rompe com imaginário criado sob a figura do místico Zé de Moura (fundador da cidade), mas que traz à tona e põe em destaque novos personagens, novos atores sociais que saem do anonimato, ao qual a historiografia tradicional havia os relegado, em detrimento da figura do místico fundador, dando-lhes evidência e apontando-os como símbolos dessa nova identidade.

A principal economia das famílias poço-mourenses baseia-se na agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura (48,3%), enquanto 27,7% vivem exclusivamente do Programa Bolsa Família (PBF) e 23% tem como fonte de renda a prestação de serviços na administração pública. Segundo os indicadores do censo do IBGE (2010) 54% da população estão entre a linha da pobreza e abaixo da linha de indigência e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da população é de 0,574 (PNUD, 2010).

No contexto da região na qual se insere a escola muitas famílias são carentes, com renda mínima ou inferior em até 50% de um salário mínimo (IBGE, 2010), o que demanda, muitas vezes, que esse público inicie o trabalho de maneira precoce. Apresenta, assim, expressivo número de famílias em situação de vulnerabilidade social, bem como elevados índices de violações de direitos contra a criança e o adolescente. A Política Pública de Atendimento à Criança e ao Adolescente não era concebida, em caráter prioritário, pela política pública municipal até o ano de 2000. Diante disso, ampliaram-se as fragilidades do Sistema de Garantia e Direitos (SGD), que por sua vez funcionava de forma desarticulada e precária, pois não havia a oferta de serviços e ações que buscassem contemplar a criança e o adolescente em sua integralidade. Essa desarticulação do SGD se materializou, ainda, nas ações fragmentadas e pontuais que eram desenvolvidas, sem buscar atender as peculiaridades do território local.

O olhar isolado de cada política setorial implica na fragilidade dos serviços, na ausência de um sistema de fluxo efetivo e, principalmente, burocratiza o acesso aos direitos essenciais. Nesse contexto, crianças e adolescentes são vitimadas pelas mais diversas formas de violação de direitos, entre elas o trabalho infantil, o abuso sexual e a negligência como as mais expressivas. É importante destacar que o município apresenta, ainda, um elevado índice de mortalidade infantil, com um aumento percentual de 44,4% nos referidos óbitos no ano de 2014 (IBGE, 2014).

Importante se faz considerar que o município apresenta um elevado índice de adolescentes envolvidos precocemente com o consumo de álcool e outras drogas, fato que reflete no contexto escolar através da baixa frequência e, em casos mais graves, da evasão escolar, que se dá principalmente pela falta de perspectiva de futuro e de desenvolvimento idealizada pelos adolescentes e jovens.

Diante desse contexto, foi estabelecido como o *Lócus* da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Professor Francisco Cassiano Sobrinho, criada através do decreto nº 455 de 31/12/1976, e registrada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) sob nº 25006010. Com sede na rua Alexandre Amador, 251, centro, a escola possui uma área de 1.449,86m<sup>2</sup> de terreno, sendo 842,62m<sup>2</sup> construídos. Em 2018, atendeu 477 alunos nos turnos matutino e vespertino, através do Ensino Fundamental I e II, e noturno com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diante dos elevados índices de consumo de álcool ou outras drogas pelos jovens, e consequente interferência no processo de participação e aprendizagem, a escola desenvolve projetos de prevenção em parceria com a polícia militar através do Programa Educacional de Resistência das Drogas (PROERD), entretanto ainda há um grande desafio a ser superado, pois as influências externas, como uso de álcool, jogos de azar e drogas lícitas e ilícitas, muitas vezes tornam-se mais atrativas que a própria escola.

Por esse motivo a escola buscou efetivar parcerias com Organização da Sociedade Civil (OSC) através do atendimento aos alunos da escola, em especial os que se encontram em situação de vulnerabilidade social e baixo rendimento escolar, por meio de atividades socioeducativas e culturais no contra turno escolar, a fim de desenvolver novas competências e habilidades nesse público, contribuindo para o sucesso escolar e seu desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, a escola efetivou uma parceria com a Associação Cultural Pisada do Sertão (ACPS) que, motivados pelo desejo de mudança da realidade da escola, buscam promover a garantia dos direitos e, através de ações articuladas, contribuir com a melhoria do rendimento escolar das crianças, adolescentes e jovens estudantes da escola que participam das atividades da organização.

A parceria é efetivada com o atendimento direto a esse público no espaço escolar e na ACPS, a partir de atividades socioeducativas e culturais como: danças regionais, música, esporte educativo, leitura, educomunicação (rádio e TV) e empreendedorismo, também a parceria se concretiza através de encontros formativos voltados para professores e gestores escolares. Segundo dados disponibilizados pela ACPS, referentes ao ano de 2017, evidencia-se a realização de 07 encontros com professores com carga-horária total de 4 horas cada um,



totalizando 280 horas de formação anual. Na escola, por sua vez, as formações continuadas para professores oferecem espaço para participação dos educadores sociais, buscando ampliar as discussões e articular suas práticas a favor da educação.

Os encontros são denominados de encontros de vivências e de práticas pedagógicas, nos quais professores e educadores sociais são considerados no íterim de um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários ao fazer pedagógico articulado ao contexto familiar, escolar e comunitário, na perspectiva de educação integral. Os encontros são pautados na construção de uma cultura de aprendizagem e na pedagogia dialógica através de estudos, pesquisas, reflexões, planejamento, monitoramento e avaliação com vistas à melhoria da qualidade do ensino e na ressignificação e inovação de práticas de ensino com capacidade de transformação.

No cenário da educação integral a compreensão de educação vai além dos conteúdos compartimentados do currículo escolar e, diante dos desafios encontrados pela escola nesse novo contexto social, exige-se uma preocupação incisiva com a formação profissional permanente, envolvendo atividades dialógicas, reflexivas e interativas. Trata-se de um processo educativo dinâmico, com possibilidade de aperfeiçoamento crescente e contínuo dos profissionais envolvidos, buscando a ressignificação do fazer pedagógico.

Diante do exposto, a escolha pela EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho foi motivada pelos resultados positivos de projetos integradores desenvolvidos, sob a perspectiva de educação integral, que repercutiram diretamente tanto em relação à melhoria do rendimento escolar dos alunos, quanto no trabalho de formação de professores, participação da família e trabalho em rede. Essas ações são desenvolvidas em parceria com a ACPS, com ações e atividades direcionadas a alunos e professores da referida escola.

Fruto dos resultados positivos desse trabalho, destaca-se o Prêmio Itaú Unicef concedido tanto a escola quanto a associação no ano de 2017. O referido prêmio visa identificar, estimular e dar visibilidade a projetos realizados por OSCs e por escolas públicas que contribuem para garantir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade social. O trabalho em parceria recebeu esse prêmio por ter sido pautado em um contexto de prática educativa que se concretiza no espaço escolar, cuja transversalidade dos conteúdos se faz articulada e integrada.

Uma segunda justificativa do interesse pelo tema partiu da minha experiência enquanto coordenadora pedagógica da ACPS, desde sua fundação, no ano de 2012, até os dias atuais. A ACPS, por ter sua raiz no seio cultural, inicia sua missão pela formação de grupos

de danças regionais formados por adolescentes e jovens, que buscavam encontrar na dança uma oportunidade de ressignificar sua condição de ociosidade e vulnerabilidade social.

Nesse contexto, a proposta se multiplica com a formação de pequenos grupos de danças nas escolas da sede do município de Poço de José de Moura, liderados pelos jovens participantes do grupo de dança. Essa iniciativa proporcionou a formação de novos líderes jovens na comunidade, que protagonizaram nos espaços educativos, ainda de forma pontual, mas suas experiências contribuíram com a formação cidadã, construção de valores, princípios e empoderamento da sua identidade.

Ao longo do tempo, a ACPS, inspirada nas vivências e nas práticas educativas da escola, buscou investir incessantemente na formação da equipe de colaboradores, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para atuar no contexto da garantia de direitos, de forma articulada e integrada, com as potencialidades educativas e culturais existentes na comunidade, buscando refletir tais resultados na melhoria do rendimento escolar dos alunos.

É na perspectiva da formação cidadã e do desenvolvimento integral que a escola atua em sinergia com a ACPS, a família e a comunidade, através de ações articuladas que possam complementar as aprendizagens escolares a partir de uma proposta de educação integral. Ao longo de uma trajetória na construção de saberes, a escola, junto da ACPS, buscou aproximar as aprendizagens a realidade e ao contexto escolar dos educandos, de forma a construir sentido em cada atividade desenvolvida.

Assim, a escola, com a ajuda da Associação, vem revelando e desenvolvendo habilidades e multiplicando-as nos mais variados espaços da comunidade, de forma a integrar e articular os saberes e fazeres produzidos através de uma metodologia dialógica de trabalho em rede, a qual se consolida através de uma parceria. Com a proposta de educação não-formal, na perspectiva de educação integral, a ACPS oferta ações socioeducativas e culturais que partem dos fundamentos da educação popular, na valorização dos saberes através do processo de socialização, troca e construção, buscando a transformação social. Sua metodologia dialógica, motivacional e de afetividade busca desenvolver as potencialidades dos sujeitos, tendo como referência os pilares da educação: aprender a ser, a conhecer, a conviver e a fazer. Essas aprendizagens são articuladas a partir do trabalho em parceria com educação formal e informal, com intencionalidade educativa perfazendo todo o processo de desenvolvimento humano.

### 1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sabendo que a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada, é preciso compreendê-la como um processo permanente e inacabado que fornece os subsídios necessários para uma intervenção na realidade social investigada. Assim, a pesquisa científica é, portanto, o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema recorrente a procedimentos científicos. Lehfeld (1991) refere-se à pesquisa como sendo a inquisição, o procedimento sistemático ou intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade.

Para aprofundar a pesquisa no presente estudo, utilizamos como método de investigação a abordagem qualitativa, a qual se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que responde a um espaço profundo das relações. Numa abordagem da pesquisa qualitativa é possível aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares de sujeitos e grupos sociais. Trata-se de uma abordagem em que há várias estratégias e instrumentos de coleta de dados, sendo, muitas vezes, criticada pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Gil (2008) afirma que é possível classificar a pesquisa conforme os objetivos ou procedimentos utilizados. Por objetivos estão as pesquisas de tipo exploratória, descritiva e explicativa; por procedimentos estão as pesquisas bibliográfica, documental, experimental, ex-post facto (“a partir do fato passado”), coorte, levantamento, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante.

No nosso caso, direcionamos a pesquisa exploratória, com a pesquisa de tipo bibliográfica, documental e estudo de campo. A pesquisa bibliográfica, segundo Fonseca (2002, p.32),

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas na web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa bibliográfica contribuiu para a fundamentação do tema estudado, bem como com o direcionamento do conteúdo das entrevistas e a análise de dados, de forma a basear as discussões no campo científico. Na pesquisa de campo, propomos uma integração dos dados com as pesquisas bibliográfica e documental. Nesse caso, realizamos a pesquisa de campo nos espaços onde se encontram os participantes da pesquisa, a ACPS.

Sobre a pesquisa de campo, Gonsalves (2001, p. 67) afirma:

A pesquisa de campo é um tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Sobre a pesquisa documental, Fonseca (2002, p. 32) afirma:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica, utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental, recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Na pesquisa documental o documento a ser analisado é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, considerando as evidências de um trabalho fundamentado na perspectiva de educação integral. Outro instrumento utilizado para a pesquisa será a entrevista semiestruturada que, para Manzini (1990), está focalizada em um assunto sobre o qual é elaborado um roteiro com perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Para o autor esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Desse modo, a entrevista seguiu um roteiro, que conduziu o diálogo mais preciso durante a entrevista, contribuindo para organização sequencial das perguntas. Segundo Combessie (2004, p. 41),

O roteiro da entrevista é regido antes e abrange a lista de temas ou dos aspectos do tema que deverão ser abordados antes do fim da entrevista. Como todo roteiro, deve ser de consulta fácil e rápida: detalhado, preciso, mas com notações breves e claras (palavra-chave, frases nominais...). A ordem dos temas da lista é construída para prefigurar um desenvolvimento possível da entrevista, uma lógica provável de encadeamento.

Sendo a entrevista uma técnica que consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas chaves no processo de investigação, os participantes da pesquisa estão assim destacados, conforme quadro 01:

**Quadro 01:** caracterização dos participantes da pesquisa

<b>CATEGORIA: ESCOLA</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>
Coordenação Pedagógica	01	Entre 30 à 40 anos	Pós-graduado lato sensu (1. Língua, Linguagem e Ensino, 2. Gestão Escolar)
Professor 1 Ensino Fundamental I	01	Entre 30 à 40 anos	Pós-graduado lato sensu (Gestão Educacional e Docência no Ensino)
Professor 2 Ensino Fundamental II	01	Entre 30 à 40 anos	Pós-graduado lato sensu (Docência no Ensino)
<b>CATEGORIA: ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>
Coordenação	01	Entre 30 à 40 anos	Superior Completo (Licenciatura Plena em Pedagogia)
Educador Social 1	02	Entre 20 à 30 anos	Superior incompleto (Educação Física)
Educador Social 2		Entre 20 à 30 anos	Pós-graduado lato sensu (Serviço Social)

Fonte: a autora, 2019.

A seleção dos entrevistados entre coordenação, educadores sociais e professores se deu através da relação que se tem com a parceria desde o ano de 2012, o que facilita a compreensão do processo e o acompanhamento dos avanços e sucessos dessa parceria. É

importante mencionar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no qual consta o parecer consubstanciado nº 3.036.615. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) seguindo as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares.

A entrada em campo ocorreu após os primeiros momentos direcionados à definição dos elementos a serem investigados na escola e na OSC. Também precedeu tal momento o planejamento e a organização dos instrumentos utilizados para o processo de coleta. Ao partirmos para a inserção na atividade de campo, realizamos os primeiros contatos com os coordenadores, tanto coordenação pedagógica da escola e professores, quanto coordenação da OSC e educadores sociais, a fim de justificarmos nossa presença e explicitarmos o objetivo da nossa pesquisa. Feito isso, solicitamos seus consentimentos, através da assinatura do Termo de Anuência (TA) pelo dirigente da instituição para, assim, procedermos com a pesquisa. Tais respostas foram positivas e se deram de forma empática e, nesse ensejo, aproveitamos para solicitar a coordenação pedagógica da escola o PPP. Esse contato inicial ocorreu no mês de março de 2019. Na oportunidade, direcionamo-nos para conhecer melhor o funcionamento dos espaços das instituições através da observação, conforme roteiro descrito no quadro 02.

**Quadro 02:** observação

<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>		
	<b>ESCOLA</b>	<b>OSC</b>
1.1 Dia, local, hora	Descrito abaixo	Descrito abaixo
1.2 Tempo de duração da visita	Descrito abaixo	Descrito abaixo
1.3 Quantidade de visitas	Descrito abaixo	Descrito abaixo
1.4 Receptividade (quem e como foi recebido)	Coordenação Pedagógica	Coordenação de projetos
<b>2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</b>		
	<b>ESCOLA</b>	<b>OSC</b>
2.1 Identificar a comunidade atendida (crianças, adolescentes, jovens, adultos, etc). Indicar a quantidade.	São atendidos 310 alunos, entre ensino fundamental I e II e EJA. Sendo 255 Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e 65 na EJA.	São atendidos 150 educandos, entre crianças, adolescentes e jovens, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.
2.2 Identificar a equipe e suas atribuições	A equipe da gestão é formada por 01 gestora e 02 co-gestoras, 01 coordenadora pedagógica e 01 coordenadora de pais, e o	A equipe é composta por uma coordenação geral, uma coordenação pedagógica, 7 educadores, 1 técnica administrativa, 1

	corpo docente formado por 27 professores, sendo 03 fundamental I e 20 fundamental II e 4 na EJA.	Assistente Social 1 jornalista, e 2 profissionais do setor de comunicação.
<b>3. ROTINA</b>		
	<b>ESCOLA</b>	<b>OSC</b>
3.1 Quais atividades são realizadas?	As atividades realizadas, seguem a rotina das aulas obedecendo o horário das disciplinas, são realizados projetos interdisciplinares liderados pelos professores, nos quais não se limitam apenas as atividades escolares, mas que se ultrapassam as barreiras da sala de aula através da formação de parcerias. São realizadas reuniões com as famílias através do Programa Coordenadores de Pais, na qual tem parceria com a ACPS. São realizados planejamentos com professores por área de atuação e formação em gestão de pessoas com a equipe de gestão da escola através da metodologia coaching.	São realizadas oficinas de esporte educativo, danças regionais, leitura, ludicidade, música e empreendedorismo. Além de encontro mensal com famílias, planejamento semanal com a equipe, Trabalho em rede com 11 municípios da região no período mensal e ações na comunidade relacionadas a leitura e apresentações culturais.
3.2 Quem propõe e decide quais atividades serão realizadas?	As atividades realizadas são orientadas pelo setor pedagógico da secretaria municipal de educação, que atua diretamente com os coordenadores pedagógicos das escolas, dando subsídio e orientações pedagógicas necessárias para uma prática pedagógica de qualidade. Dessa forma, a coordenação pedagógica da escola, através do planejamento com os professores, articula as atividades buscando atender o cumprimento da grade curricular de forma que estejam alinhadas as diretrizes apresentadas pela secretaria de educação.	As atividades são planejadas de forma coletiva sendo mediada pela coordenação pedagógica. As ações de maior impacto como campanhas, projetos e eventos são propostas pela equipe de gestão, formada por coordenação geral, coordenação pedagógica e a fundadora da organização.
3.3 Quem realiza essas	As atividades são realizadas	As atividades são

atividades?	por professores e no caso de projetos interdisciplinares são realizados também por parceiros, por exemplo: equipe da ACPS, do CRAS, CREAS, CT, PROERD, NASF e outros.	realizadas por toda equipe, mediante a proposta
3.4 Como realizam essas atividades?	As atividades da escola são bem planejadas e articuladas entre gestão e professores. No caso de ações em parcerias, estas são planejadas entre os parceiros, na qual são realizadas tanto nos espaços da escola, quanto em outras instituições. É importante destacar que, o trabalho com parcerias está previsto no PPP da escola, pois é uma forte estratégia para trabalhar o desenvolvimento integral.	As atividades são realizadas tanto dentro quanto fora da organização. Considerando outros espaços da comunidade como espaços de aprendizagens e construção de sentidos.
3.5 Quem participa das atividades?	As atividades realizadas pela escola, tem como principal público os alunos, mas também atende a família e a comunidade, pois os eventos e projetos buscam disseminar os saberes construídos abrindo espaço de participação da comunidade, fazendo da escola um espaço de oportunidades de aprendizagens para todos.	As atividades ofertadas, tem como participantes: crianças, adolescentes e jovens através das oficinas; as famílias através dos encontros e toda comunidade na participação de eventos e atividades itinerantes.
3.6 Em quais condições?	A escola dispõe de uma estrutura confortável, com salas de aula climatizadas e temáticas, entretanto, não dispõe de auditório e ginásio, o que faz com que os professores busquem parcerias com outros espaços para realização de determinadas atividades como jogos e eventos de grande porte. O refeitório é um espaço amplo e é palco para realização de reuniões de famílias e eventos internos. A equipe da escola formada por gestores e professores são	A organização não dispõe de espaços específicos para cada tipo de atividade, assim, busca criar condições para que sejam ofertadas atividades também em outros espaços.



	bem articulados, e a escola é sempre referência na comunidade na excelência de suas ações.	
3.7 Quais as dificuldades?	As maiores dificuldades encontradas pela escola é a falta de um espaço mais amplo para funcionamento integral, sobretudo de um auditório, pois são realizadas muitos projetos e atividades artísticas que precisam de espaços para manter essa prática.	As maiores dificuldades encontradas pela organização é atender o público mais vulnerável, garantir a permanência desse público, bem como se sua família, além de garantir a sustentabilidade financeira para manter a oferta das atividades e atender os objetivos da organização.
3.8 Quais as perspectivas?	A expectativa é que possa ser construída uma escola mais ampla para melhorar e ampliar o atendimento, e assim atender as demandas. A escola também visa melhorar o IBEB, assim busca investir na formação dos professores e inovar as práticas. Também espera-se poder fortalecer o trabalho de parceria e ser referência em práticas inspiradores de educação integral.	Contribuir com a formação humana integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da cultura sertaneja e através do trabalho em rede construir um território educativo de oportunidades.
3.9 Como é organizado o tempo da atividade desenvolvida?	O tempo de realização das aulas são organizados em 45min. entretanto, caso a necessidade de ampliação do tempo chega até a 1hora e 30min. No caso de estudo de campo, evento e ou oficina temática.	O tempo das atividades são organizadas mediante o número de oficinas que os sujeitos participam. Cada oficina tem cerca de 1 à 2 horas de duração.
3.10 Em qual espaço?	Os espaços de realização de atividades são em sala de aula, no refeitório, no ginásio, Memorial, auditório ACPS e na rua em frente a escola.	São realizadas atividades nos espaços de sala, sendo que as oficinas tem suas salas específicas, exceto a oficina de esporte, que realiza as atividades no ginásio poli esportivo, são utilizados o refeitório, auditório, Memorial da cidade, escolas, praças e até nas ruas.
3.11 Que recursos foram	Os recursos utilizados são os	São utilizados diversos

utilizados?	mais variados, entre os laboratórios de matemática, Informática, biblioteca e estúdio da TV Mais cultura da ACPS.	recursos didáticos, destaco o uso de tecnologia social no esporte, e as mídias através de atividades de rádio e TV.
3.12 Estes foram adequados aos conteúdos/tema/assunto trabalhado?	Os recursos utilizados nas atividades buscam se adequar aos conteúdos trabalhados, no caso da semana de museu, foi realizado uma visita ao Memorial e produzido um documentário em parceria com a ACPS com as professoras de português e história. O documentário foi exibido para toda a escola.	A organização dispõe de diferentes ferramentas de trabalho e estas são disponíveis também para trabalhar com escolas parceiras. Os equipamentos podem ser aplicados nas diversas atividades.
<b>4. ORIGEM SOCIAL</b>		
	<b>ESCOLA</b>	<b>OSC</b>
4.1 Bairro, município onde moram.	O público atendido é residente na zona urbana e rural do município.	O público atendido é residente na zona urbana e rural do município.

Fonte: a autora, 2019.

As observações ocorreram em ambos espaços no período de março a maio de 2019, obedecendo aos horários definidos junto com os coordenadores, sendo nos turnos matutinos às quartas e quintas-feiras na escola, e no turno vespertino nas segundas e sextas-feiras na OSC. No total as observações duraram 24 horas em cada instituição, totalizando 48 horas de observação. É bom mencionar que as observações incluíram toda rotina das instituições, conforme definido no roteiro. É importante ressaltar que, durante as observações, os sujeitos não se mostraram incomodados com nossa presença, agindo naturalmente em suas atividades. Com relação à realização das entrevistas, estas ocorreram em 6 dias, totalizando 12 horas, conforme apresenta o quadro 03 abaixo:

**Quadro 03:** das entrevistas

<b>Escola</b>		
<b>Entrevistados</b>	<b>Período</b>	<b>Carga-horária</b>
Coordenação Pedagógica	1 dia	2hrs
Professores	2 dias	4horas
<b>OSC</b>		
<b>Entrevistados</b>	<b>Período</b>	<b>Carga-horária</b>

Coordenação	1 dia	2horas
Educadores sociais	2 dias	4horas

**Fonte:** a autora, 2019.

As entrevistas foram realizadas considerando a disposição dos sujeitos com relação ao dia, horário e local. Cada entrevista apresentou uma variação em seu tempo, com duração entre 40 e 60min, de modo que suas respostas foram gravadas em um aparelho celular e posteriormente transcritas para o trabalho dissertativo. Cabe mencionar que a realização das entrevistas ocorreu após o período de observações.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta uma grande relevância, tanto no cenário da educação formal, quanto cenário da educação não-formal, via terceiro setor, através dos trabalhos em parceria da referida Associação com a Escola, com vistas a compreensão da educação integral e como esta se consolida na prática.

#### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para uma melhor compreensão do tema em questão, este estudo está organizado em seis capítulos, sendo o primeiro capítulo intitulado introdução, no qual abordamos as motivações que serviram de disparadores para a pesquisa da temática, apresentamos a problemática e a justificativa do fenômeno estudado, bem como os objetivos traçados para esta pesquisa, os aspectos metodológicos da pesquisa, a caracterização do lócus e os sujeitos investigados, como também toda trajetória percorrida para construção e análise dos dados coletados.

No segundo capítulo enfatizamos o pensamento político e filosófico de Gramsci e sua relação com a educação integral. Destacamos as principais ideias pautadas na busca pela autonomia do homem, através dos estudos sobre a hegemonia cultural, a escola unitária e a escola desinteressada numa perspectiva de educação integral, com intuito de compreender o princípio educativo a partir de suas ideias, que asseguram que um certo desenvolvimento da atividade intelectual já está presente em cada indivíduo.

No terceiro capítulo apresentamos os percursos para uma formação integral a partir da discussão sobre a perspectiva da educação integral diante do atual cenário educacional, social e cultural. Apresentamos conceitos de educação integral a partir das ideias de Gonçalves (2006), Guará (2006), Tavares (2009) e Moll (2009), abordaremos sobre contexto da

educação integral através do pensamento de Branco (2012), Azevedo (1960) e Dewey (1979), enfatizando a linha do tempo da educação integral no Brasil, e concluindo o capítulo com os marcos legais por meio da discussão de políticas públicas de implementação da proposta de educação integral.

No quarto capítulo apresentamos as perspectivas para educação integral, enfatizando as reflexões sobre currículo na perspectiva de educação integral, a prática educativa e os marcos legais e programas. Apresentaremos a abordagem segundo alguns autores como: Arroyo (2011), Sacristán (2000), Ferraço (2017) e Veiga (2002). Abordaremos também a concepção da BNCC ao buscar assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos da educação básica, e favorecer uma educação básica de qualidade, considerando a educação integral como pressuposto de ações intersetoriais que ampliam e dão sentido ao que é ensinado.

No quinto capítulo apresentamos a educação integral no ambiente escolar através da análise dos dados construídos durante a pesquisa, considerando que eles são interpretados a partir das entrevistas e das observações realizadas com os sujeitos participantes, como também, os referenciais teóricos que embasam esta dissertação. Estas informações foram tratadas com base nas leituras realizadas visando chegar aos resultados desta investigação com maior qualidade no conteúdo aqui produzido.

No sexto e último capítulo, intitulado por considerações finais, são enfatizadas as aprendizagens construídas ao longo da pesquisa, sobretudo no alcance dos objetivos previstos, percepções, as limitações da pesquisa e recomendações para futuras pesquisas a partir das experiências adquiridas.

Diante do exposto, compreendemos que o desenvolvimento integral é considerado um processo contínuo e permanente que acontece em diferentes espaços: em casa, na escola, na comunidade, na igreja, nas praças, enfim, através da relação que se tem com outras vivências. Dessa forma, quanto mais diversificadas e complexas forem as interações a que um indivíduo tem acesso, mais possibilidades terão no seu universo social, emocional, cognitivo e cultural.

Por esse motivo, a educação integral compreende que os processos educativos devem articular os diferentes tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem disponíveis para garantir a ampliação e diversificação de interações significativas para todas as pessoas, possibilitando a construção de conexões capazes de estabelecer as suas inserções e intervenções.

## 2 GRAMSCI E O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

*“Não tomem quartéis, tomem escolas e universidades, não ataquem blindados, ataquem ideias” (GRAMSCI, 1975).*

Trazemos, neste capítulo, as reflexões de Antonio Gramsci como uma das referências essenciais do pensamento político e filosófico do século XX no campo da educação. Motivadas por seu referencial teórico e sua prática política marcada pelo pluralismo, pela flexibilidade, pela relação entre as aparentes disparidades e pela busca da autonomia dos sujeitos, buscamos compreender a relação e as contribuições da sua teoria com a proposta de educação integral a qual pesquisamos.

### 2.1 GRAMSCI E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Não há dúvidas que o pensamento de Antonio Gramsci, elaborado entre 1920 e 1935, é uma importante chave de leitura para a compreensão deste nosso século XXI (NOSELLA, 1991, p. 81). Sua teoria contribuiu de forma significativa no contexto educacional em diversos aspectos: políticos, filosóficos, sociológicos e antropológicos, sobretudo no que se refere a educação formal e não formal.

Gramsci é um marxista do século XX que assumiu os desafios da contemporaneidade, contribuiu notavelmente para depurar a teoria revolucionária de alguns estigmas mecanicistas e positivistas que haviam contaminado o marxismo (NOSELLA, 1991); conseguiu invadir o marxismo com sua produção teórico-conceitual sobretudo, ao desvelar muitos mecanismos e dinâmicas de reprodução da desordem capitalista.

Suas teorias e seus documentos revelam uma síntese de aprofundamento teórico de clima intelectual, na qual destacamos os Cadernos de Cárcere, considerados brilhantes anotações feitas por ele num total isolamento da prática e do debate político, em condições físicas precárias, sem acesso à literatura marxista e ainda sobre a vigilante censura dos carcereiros do fascismo (NOSELLA, 1991).

Na reflexão Gramsciana é apresentada a ideia de que todo homem é um intelectual, já que todos têm faculdades intelectuais e racionais, mas nem todos têm a função social de intelectuais. Assim, propõe que a produção dos discursos esteja pautada na organização das práticas sociais.

Nessa perspectiva de organização das práticas sociais encontramos as inspirações que nos levam a compreender o princípio da educação numa perspectiva integral a partir de suas ideias, nas quais afirma que um certo desenvolvimento da atividade intelectual já está presente em cada indivíduo. Para Gramsci, todo homem do século XX é necessariamente um homem moderno, assim sua educação também deve ser moderna.

A pedagogia moderna, que visa formar o novo cidadão socialista, será sobretudo um processo prático e participativo, isto é, fundamenta-se nas modernas formas de produzir (industrialização) e de fazer política (conselhos de fábrica, sindicatos, partido). O novo cidadão intelectual orgânico do processo revolucionário, faz com que o próprio esforço muscular nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, se torne o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo, [...] porque o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente (GRAMSCI, *apud* NOSELLA, 1991, p. 89).

A grande preocupação educacional de Gramsci está na ampliação de atividades educativas de caráter participativo e, sobretudo, criativas. E apresenta que o processo educativo do homem é embasado no trabalho, isto é, nas relações sociais e técnicas pelas quais produz sua sobrevivência. O industrialismo, por exemplo, é considerado o princípio educativo moderno que forja o novo homem do século XX.

A grande urgência em formar novos dirigentes socialistas parte da ideia de formação do homem no seu trabalho, nas suas relações sociais, na formação técnica, criativa e, principalmente, educativa, através da escola e, sendo esta uma questão muito importante para Gramsci, ele a considera como uma atividade essencial para o futuro. Gramsci (*apud* NOSELLA, 2016, p. 111) afirma que “a escola é algo importante, mas complementar, acelera as potencialidades humanas, não as cria”.

Assim, o princípio educativo que fundamenta as escolas para Gramsci era o conceito de trabalho, pois a atividade do homem definida apenas como prática passa a ter um olhar sobre o intelectual e o manual, ou seja, entre o a atividade teórica e prática, sendo esta também considerada um instrumento de ordem social.

Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em consideração tais condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida (GRAMSCI, *apud* MANACORDA, 2013, p. 273).

Gramsci apresenta a falta de sentido quando apresenta o termo “menos do que nada” diante das críticas voltadas para os programas e a organização escolar e a necessidade da

participação ativa dos alunos na escola, pois essa falta de sentido nas atividades escolares está relacionada à heterogeneidade entre a escola e à vida dos alunos. Assim, a integração entre as relações das experiências de vida com a experiência escolar, segundo Gramsci (apud NOSELLA, 2016), ocorre de forma diferente para a classe operária e para a burguesia.

A diferente posição de classe e, portanto, a inversa concatenação entre vida de responsabilidade (prática social) e vida de formação (escola), levam Gramsci a fazer uma avaliação diferenciada dos limites e defeitos da formação escolar do proletariado e da do burguês (NOSELLA, 2016, p. 111).

Para Gramsci, o burguês sai da escola sem conteúdo, pensando que sabe tudo, e isso constitui grande risco quando se trata de hegemonia, pois a burguesia acredita que a melhor escola deve ser oferecida a este pequeno grupo. Com o proletariado os conteúdos são oferecidos informalmente, na prática de sua produção, isso faz com que a escola busque atender as necessidades de quem estuda, quem faz ciência e não de quem trabalha. Daí o princípio educativo reforçando a importância do trabalho, na qual se relaciona o trabalho e a educação, afirmando, assim, o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

## 2.2 A ESCOLA UNITÁRIA EM GRAMSCI E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O pensamento gramsciano apresenta uma visão inteiramente marxista ao defender a ideia de que deve existir uma "hegemonia política" mesmo antes de se assumir o poder governamental, de modo que se possa exercer a liderança política ou hegemônica, onde não se possa contar apenas com o poder ou com a força material que é dada pelo governo, mas através da conquista da hegemonia nas mentes das pessoas.

Assim, surge a teoria da hegemonia de Gramsci, através do partido comunista regido por Karl Marx e Friedrich Engels, com uma ideologia política e socioeconômica, que pretendia promover o estabelecimento de uma sociedade igualitária, sem classes sociais, baseada na propriedade comum dos meios de produção (NOSELLA, 2016).

A hegemonia defendida por Gramsci (1977) é uma direção intelectual e moral sobre a sociedade. É intelectual porque diz respeito a uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social, e é moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamentos e valores que lhe são adequados. As reformas intelectual

e moral não podem existir sem uma reforma econômica, com as mudanças nas posições sociais e no mundo econômico.

A fim de realizar uma reforma intelectual e moral de forma a elevar o nível superior de civilidade e superar o dualismo entre governantes e governados, Gramsci busca educar os grupos subalternos na perspectiva emancipatória de mudanças no modo de pensar, mas pelo modo de ser. Nesse sentido, Gramsci considera o trabalho de ser, como algo essencial para a construção da hegemonia. Essa “elevação cultural” apresentada na ideia nos grupos subalternos é considerada para Gramsci como Espírito de Cisão “[...] isto é, a progressiva aquisição da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão deve tender a se alargar da classe protagonista às classes aliadas e potenciais [...]” (GRAMSCI, 1977, p. 333).

Gramsci (1977) dedica parte de seus estudos aos grupos subalternos, a partir de sua concepção de mundo, de desenvolvimento do protagonismo, do trabalho, do ser em uma perspectiva integral. Quando as concepções de mundo se tornam claras e unitárias inicia-se o processo de elevação do subalterno ao dirigente, o que torna responsável pela construção de sua própria história. Seu ponto de partida para possibilitar aos grupos subalternos tomarem consciência de si e fazerem a própria história é a organização da cultura.

Gramsci analisou também a difusão da crise educacional italiana que, paralelamente, oferecia um ensino dual: um ensino clássico para a classe dominante e um ensino profissional para os dominados, surgindo, assim, de maneira desordenada, escolas particulares para atenderem a necessidade de formar especialistas e dirigentes para as complexas atividades práticas requeridas pela civilização moderna (NOSELLA, 2016).

Percebendo que a crise educacional tinha raízes na base material da sociedade, Gramsci idealizou um novo princípio educativo de formação, pautado nos princípios da hegemonia. Para Nosella (2016) as orientações didático-pedagógicas, apresentadas nos Cadernos de Cárcere, são concepções de vida em que o ser humano deve educar-se científica e culturalmente até seus níveis mais complexos, partindo da base popular e do senso comum como inspiração de todo homem, o que reforça o que foi discutido na sessão anterior sobre o princípio educativo que fundamentava as escolas – o conceito de trabalho.

A formação para o trabalho não constitui a democratização. Qualificar operários não é democratizar a escola, mas sim, possibilitar que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade apresente essas condições para cada cidadão, mesmo que “abstratamente” (GRAMSCI, 1977). Assim, a perspectiva de que a democracia da escola corresponde à capacidade de formar dirigentes da classe proletariado é considerado aspecto central da teoria escolar de Gramsci.



O interesse de Gramsci para questões culturais e formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. Nessa direção, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil (NOSELLA, 2016, p. 46-47).

Assim, para ele, a marca social da escola não reside nos métodos de ensino nem na aquisição de capacidades diretivas, e sim no fato de que cada grupo social tem um tipo específico de escola, cada qual com sua cultura. Assim, Gramsci defende uma escola única, elementar e média, que até o momento da preparação profissional forme o jovem como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (NOSELLA, 2016).

A mudança no modo social de ser, partindo do contexto escolar, numa perspectiva de desenvolvimento integral, evolução social e cultural, coincidindo com uma mudança da personalidade e do conjunto das relações sociais, eleva o nível intelectual a ponto de o sujeito deixar de ser uma “coisa” para ser o protagonista de sua vida.

Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade (NOSELLA, 2016, p. 54-55).

A concepção de escola unitária idealizada por Gramsci (2006) relaciona-se à democratização da escola, em que a ideia de educação integral se complementa e se fundamenta. Não poderíamos deixar de destacar a Escola Unitária, pelo poder de libertação da escola, e na busca da formação da moral e integral das pessoas. O ser humano, na escola unitária, por adquirir a capacidade de trabalhar intelectualmente e manualmente, de maneira integrada, superaria as relações fetichizadas e a alienação (retificação) do processo de produção em prol de uma sociedade mais humana ao formar todos os seres humanos para governar. Para Gramsci, a educação visava a plena humanização do homem, cuja finalidade dependia do contexto da sociedade.

No contexto educacional sua teoria é pautada na relação orgânico-pedagógica entre uma Escola e um determinado movimento social objetivo, que se deve procurar no entender de Gramsci como o princípio didático inspirador (NOSELLA, 2016, p. 104). A escola unitária se articula à criação de um centro hegemônico de cultura, com duas linhas principais de ação: divulgar uma concepção de mundo, a filosofia da práxis, e um programa escolar (GRAMSCI, 1977).

A revolução existente entre a escola e a sociedade ou, em outras palavras, entre a escola unitária e a sociedade unitária, é uma relação bilateral, estreita, conforme observa-se no fragmento abaixo:

O advento da sociedade unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-se e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p.40-41).

Assim, a escola adquire importância ao elevar a consciência do homem, do senso comum ao senso crítico, visando a construção de uma sociedade proletária com a fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual.

Na concepção de escola unitária, idealizada por Antonio Gramsci, a escola tem poder de libertação na formação de pessoas a serem dirigentes numa nova sociedade. As ideias de Gramsci dialogam com a concepção de educação integral, sobretudo na construção de um currículo que busque o desenvolvimento nas diversas dimensões do ser. As dificuldades apresentadas por Gramsci para formação de pessoas de visão ampla, ainda continua exercendo um papel desafiador na concepção de educação integral na qual discutimos, sobretudo, para a construção do currículo. Nesse sentido, Nosella (2016), apresenta que:

O interesse de Gramsci para questões culturais formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro do Estado Proletário. Nessa direção, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil (NOSELLA, 2016, p. 46-47).

E ainda complementa:

A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através do qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres (NOSELLA, 2016, p. 48).

Com a concepção de Gramsci, através da escola unitária, associada às discussões de currículo na educação integral, compreendemos que as questões culturais apresentam fortes influências na construção do currículo, visto que esse precisa está relacionado à realidade dos sujeitos. Um currículo que atenda a tais requisitos, que não seja restrito e que apresente uma vasta abordagem social, cultural e educacional, certamente contribuirá para formação da

moral e da cidadania de forma a preparar novos dirigentes para representar o proletariado. Arroyo (2015, s/p.) diz que:

A escola tem que se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aquelas a quem se nega a sua possibilidade de ser criança, de ser adolescente.

Sendo a escola um espaço de formação plena, de reconhecimento e valorização dos sujeitos, é necessário que sua proposta possa atender às necessidades dos educandos, contribuindo com a construção de competências e habilidades que favoreçam o seu desenvolvimento integral.

### **2.2.1 A escola desinteressada de Gramsci**

Gramsci justifica a escola desinteressada a partir da sua crítica ao modelo, ora de escola tradicional baseada no ensino de línguas de forma a identificar valores éticos, culturais e sem finalidade imediata; ora de escola moderna, com vinculação direta com a produção industrial e devidamente interessada na formação técnica e industrial. A escola “interessada” era a escola que atendia às necessidades da formação técnica e profissional. Mas ele criticava justamente esse tipo de escola, que interessa apenas às demandas colocadas pela industrialização, assim, a escola desinteressada de Gramsci surge como uma resposta contrária a esse modelo de escola. A ideia de escola “desinteressada” está didaticamente relacionada a uma escola ativa, que respeite o aluno no seu trabalho intelectual, sem interesse imediato (NOSELLA, 2016).

Gramsci propõe a ideia da escola única, que promova o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente. Esse modelo de escola desinteressa ao modelo de sociedade industrial, porque não se limite a formação técnica, ela promove o trabalho como princípio educativo.

É preciso compreender o sentido do trabalho como processo de desenvolvimento intelectual que requer tempo, esforço, apoio e adaptação. Compreender essa concepção de trabalho escolar também é promover a integralidade do sujeito na escola. Neste sentido, o trabalho se torna um princípio educativo universal de formação desinteressada, tornando-a integrada à sociedade unitária numa relação de transformação de conteúdos entre vida e cultura.

Para compreender melhor o que Gramsci quer dizer quando defende uma relação pedagógico-didática ‘desinteressada’, leiam-se atentamente as páginas sobre o ensino do latim e do grego na velha escola clássica. Gramsci exemplifica dizendo que naquela escola se ensina o latim e o grego desinteressadamente. Ou seja, ninguém ensinava o latim ou o grego para ser intérprete ou garçom de hotel grego-romano. Ensinava-se o latim ou o grego para se transmitir os valores culturais e a estrutura lógico-linguística de civilizações consideradas referências fundamentais da civilização ocidental. Isso para Gramsci significa ensino “desinteressado” (NOSELLA, 2016, p. 182).

Ao citar o ensino grego-romano na escola clássica, Gramsci apresenta a importância do ensino escolar, não como forma obrigatória e intencional, mas como algo que se aprende por prazer. O que ele apresenta nos faz refletir sobre a didática que adotamos nas nossas escolas, sobre a construção da proposta curricular e sobre avaliação da aprendizagem. Ao trazer a ideia que Gramsci apresenta sobre o estudo como um ofício de trabalho, fazemos uma relação do trabalho “intelectual” do aluno na perspectiva desinteressada, a qual não produz resultados imediatos, mas que esse trabalho possa refletir numa mudança intelectual, de formação integral e de elevação do seu grau cultural, e essa elevação possa o tornar capaz de viver socialmente com consciência e criticidade.

Em uma de suas cartas escritas na prisão, Gramsci ressalta a seguinte orientação pedagógica:

[...] uma das atividades mais importantes, creio eu, a ser feita pelo corpo docente seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; somente deste constante trabalho pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer (GRAMSCI, apud Nosella, 2016, p. 123).

Gramsci propõe o registro das experiências pedagógicas visando disseminar tais experiências como referência exitosa e de possibilidade de ressignificação de práticas pedagógicas, o que para ele seria uma espécie de “inspiração” para quem pudesse ler os registros: “Seu amor ao trabalho escolar, como forma de elevação intelectual e moral, é algo que merece destaque” (NOSELLA, 2016, p. 124).

Gramsci defende um método que parte das experiências concretas que valoriza o trabalho coletivo, a ideia do “círculo de cultura”, assim, dentro de um grupo, esses podem ser educadores de si mesmos, elevando, assim, o nível cultural de cada um e do grupo.

Percebemos que Gramsci insiste com a questão da elevação do nível cultural dos sujeitos, e traz essas reflexões para o contexto escolar a partir de uma proposta de inserção de métodos que possam responder a essas demandas, que não estejam apenas relacionadas à

formação profissional defendida pelo capitalismo, mas a partir do desenvolvimento intelectual, cultural e moral do homem que o torne um sujeito capaz de dirigir a sociedade com responsabilidade.

A profissionalização oferecida nas escolas de cultura não desinteressada faz com que alguns dos alunos, se não a maioria deles, tornem-se profissionalizados precocemente, formando um exército imediato de mão de obra barata e descartável para o sistema capitalista. Manacorda esclarece que:

Diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas da literatura [...]. Para isso precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos regosos – difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno, mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço para que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2017, p. 23-24).

Ensinar o que de fato é necessário ao homem moderno pode parecer um grande desafio, mas é uma possibilidade para formar sujeitos capacitados, ativos, críticos e autônomos, integrados com a cultura, a ciência e a sociedade. As possibilidades dos alunos terem a experiência de poder escolher as atividades e aquilo que é seu agrado no ambiente escolar para poder explorá-la, favorece o desenvolvendo nas suas múltiplas dimensões, nas suas habilidades e competências, como forma de promover o protagonismo, a formação cidadã e a ampliação do seu olhar para vivências sociais e culturais que, de forma direta, influencia na construção da sua identidade e preparação para a vida em sociedade.

Essa concepção, de escola de rigor científico e de liberdade responsável, aproxima-se da ideia de educação integral, ou melhor, de educação plena, na qual não está interessada em desenvolver uma única habilidade ou uma aprendizagem imediata, mas uma aprendizagem a ser construída coletivamente, relacionada à integração entre cultura e sociedade.

### 3 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVA, CONCEITO, CONTEXTO E MARCOS LEGAIS

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que um dado momento a tua fala seja tua prática”.*

*(FREIRE, 1921-1997)*

Trazemos, neste capítulo, uma discussão sobre a perspectiva da educação integral diante do atual cenário educacional, social e cultural a partir do olhar transformador. Ainda dentro dessa conjuntura apresentaremos o conceito de educação integral a partir das ideias de Gonçalves (2006), Guará (2006), Tavares (2009) e Moll (2009), abordaremos sobre contexto da educação integral através do pensamento de Branco (2012), Azevedo (1960) e Dewey (1979), enfatizando a linha do tempo da educação integral no Brasil, concluindo o capítulo com os marcos legais por meio da discussão de políticas públicas de implementação da proposta de educação integral.

#### 3.1 PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Estamos diante de um novo tempo, no qual se concebe a educação no sentido de refletir sobre o que estamos ensinando, para que estamos ensinando e para quem estamos ensinando. Em uma sociedade marcada pela fragilidade emocional, desigualdades sociais, violações de direitos, exclusão e desconstrução de valores, torna-se necessário compreender a educação como ciência de uma forma conexa, articulada e concretizada pelo movimento das ideias na produção do conhecimento.

Emerge, então, no mundo do conhecimento, a necessidade de interlocução das diversas dimensões do ser humano, reconhecendo o homem como um ser histórico, social e produtor de conhecimento. Reconhecer a capacidade do homem em produzir conhecimento, é buscar desenvolver no próprio homem sua capacidade de “aprender a aprender”, tornando-o centro do processo de integralidade de sua formação numa perspectiva emancipatória.

Nesses moldes, Paulo Freire (1996) nos ensina que educação, numa perspectiva transformadora, promove a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões, especificamente nos seus aspectos críticos, reflexivos, autônomos e responsáveis socialmente. Assim, tem-se a perspectiva de uma educação integral, por pensar o desenvolvimento da

prática e o exercício pedagógico, reconhecendo o ser em sua totalidade, bem como o lugar o qual pertence.

### 3.2 CONCEITO

O conceito de educação integral aparece de forma muito ampla atualmente. A educação integral sob a perspectiva multidimensional é pautada num contexto de relações, assim, para Gonçalves (2006), a educação integral considera o sujeito em condição multidimensional, ou seja, considera o desenvolvimento do sujeito sob diversos aspectos, seja no intelectual, físico, emocional, social e\ou cultural. Para esse autor, o

sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p.3).

O desenvolvimento, para ser integral, necessita contemplar as diversas dimensões do ser humano, de forma que ele se sinta realizado nas diversas áreas da sua vida, pois, como seres integrais, precisam estar integralmente desenvolvidos. Dessa forma, percebemos que a educação integral se constitui num processo dinâmico, com possibilidade de aperfeiçoamento crescente e contínuo, considerando a escola como um núcleo articulador e o educando como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Ao buscar discutir sobre as possibilidades de melhoria no contexto educacional, visando o sucesso do aluno no ambiente escolar a partir da proposta de um trabalho coletivo entre escola e comunidade, é necessário, pois, compreender a concepção de educação integral, sob a seguinte perspectiva:

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).

Nessa concepção, cuja formação integral se constrói através das diferentes linguagens, em diferentes tempos e espaços, proporcionando o desenvolvimento nas dimensões afetiva, cognitiva, social, cultural, entre outros.

Dessa forma, as atividades educativas oferecidas no âmbito escolar, ou fora dele, devem proporcionar a ampliação dos espaços e das múltiplas oportunidades de aprendizagem, com base na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano. Assim, reconhecer e articular os diversos saberes da escola, da família, da comunidade com acesso a cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias é elemento condicionante do processo.

Trabalhar na perspectiva de educação integral nas escolas públicas do nosso país é um grande desafio por diversos motivos, entre eles, destacamos a carência e precariedade dos espaços físicos das escolas para a oferta da educação em tempo integral, formação de professores, disponibilidade de materiais pedagógicos, a construção do currículo escolar e ainda o que consideramos mais importante e um dos maiores desafios que é a falta de promoção do desenvolvimento do ser em suas múltiplas dimensões. Nesses termos, Moll (2009, p. 13) reforça que educação integral requer

o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos.

A educação integral é compreendida como processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo, e a escola constitui o espaço que proporciona essas experiências para garantir tal desenvolvimento. Para Guará (2006, p.16), a educação integral deve basear-se na vivência e nas experiências cotidianas. A escola hoje, responde por uma dívida social que foi deixada no passado e que ainda hoje reflete nos resultados de desempenho escolar dos alunos das escolas públicas. Darcy Ribeiro apresentava o fato de que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão e que, em 1970, 1/3 da população em idade escolar estava fora da escola, e isso mostra o quanto nosso país precisa melhorar em questões de educação, formação cidadã e desenvolvimento social.

Pensar a educação integral é compreender uma concepção de educação que deve garantir o desenvolvimento do Ser em todas as suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, constituindo-se como projeto coletivo, compartilhado por crianças, adolescentes, jovens, famílias, professores, educadores sociais, políticas públicas, sociedade civil e comunidade. O ser humano, enquanto sujeito pensante, criativo e inovador, vive numa busca constante pelo conhecimento, pela definição de conceitos que revele a sua essência e a



sua integralidade, Celma Tavares (2009) relata que a educação integral deve ser compreendida como uma estratégia de formação do ser humano. A autora assim define:

[...] tem que ser compreendida como estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional (TAVARES, 2009, p.2).

Por esse viés, é necessário buscar na educação a construção de conhecimentos e os princípios essenciais para a integração dos sujeitos na sociedade. A educação integral no ambiente escolar parte do princípio de que a escola deve voltar-se para a formação dos cidadãos e cidadãs, e que a prática pedagógica priorize a construção de valores e possibilidades a convivência em uma sociedade democrática (ARAÚJO; KLEIN, 2006 *apud* TAVARES, 2009).

O conceito de educação integral tem, equivocadamente, se confundido com educação em tempo integral. Apesar de estarem relacionados, há diferenças entre ambos. Lima e Almada (2013, p.103) apresentam essa distinção da seguinte forma:

- a) **Educação integral:** refere-se a cada estudante ter uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.
- b) **Educação de Tempo Integral:** refere-se à ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.
- c) **Escola de Tempo Integral:** refere-se à ampliação da jornada, restrita ao espaço da escola, mas não implica na implementação de uma educação integral.
- d) **Educação Integral de Tempo Integral:** refere-se à ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral.

Pela definição acima a formação integral não se restringe aos aspectos de ampliação do tempo na escola. A promoção de um desenvolvimento da política de educação integral implica um maior compromisso com a educação e com a sociedade, na qual a escola precisa se apropriar da sua função social e no seu compromisso com a formação cidadã, possibilitando um ambiente inspirador e transformador que seja capaz de construir uma sociedade melhor.

É preciso aprofundar as discussões sobre o que os alunos precisam aprender na escola, como aprendizagens essenciais que promovam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo, cultural, moral tornando-o sujeito capaz de conviver com as diversidades. Os percursos para

uma educação integral perpassam por um diálogo com as aprendizagens construídas dentro e fora da escola, de forma contextualizada e articulada com o universo sociocultural dos estudantes, tornando-os o centro do processo educativo e protagonismo do seu próprio desenvolvimento.

Nesse contexto de discussões sobre a integralidade, a formação de um sujeito integral que contemple as diversas dimensões do ser humano é compreendida como um conjunto de corresponsabilidade diante do novo arranjo educativo de desenvolvimento humano e social.

### 3.3 CONTEXTO

As ideais de uma educação integral surgem na história da educação, a partir do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Branco (2012) observa que a proposta dos Pioneiros põe em discussão a reconstrução da educação, bem como a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, de modo que cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defendia a educação integral como direito de cada indivíduo e como dever do estado, que deveria garanti-la.

Na visão dos pioneiros a educação integral não era compreendida apenas como uma mera concepção de educação, mas era entendida como direitos de todos.

[...] o direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todos as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de tornar efetivo (AZEVEDO, 1958, p. 80).

Anísio Teixeira, um dos pioneiros da educação, colocou em prática sua concepção de educação integral por meio do “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. Nesse Centro encontramos as atividades, historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque (BRANCO, 2012).

De acordo com Branco (2012), o modelo educacional de Anísio Teixeira era composto por quatro Escolas-Classe, nas quais os alunos recebiam, em um turno, aulas com conteúdos tradicionais e, no contraturno, eram oferecidos: almoço, atividades culturais, esportivas,

artísticas, sociais e de iniciação ao trabalho e, além das atividades escolares, os alunos recebiam atendimento médico e odontológico.

Na década de 1960 a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais construídos nessa mesma perspectiva, convocado pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 a 1961), Anísio Teixeira juntou-se a outros notáveis da educação, entre eles, Darcy Ribeiro, para projetar o modelo de educação para o Brasil, apresentando seu ideal de Escola em Tempo Integral, com a construção de um complexo escolar de uma Escola Parque e Escolas-Classe (BRANCO, 2012). Nesse período criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica, de modo que para o nível educacional elementar foi concebido um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais complexo e amplo: as primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, receberam, cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul foi construída a “Escola-Parque”, destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais (BRANCO, 2012).

Vale ressaltar que todas as escolas citadas foram projetadas pelo arquiteto Oscar Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30.000 habitantes, residentes nas quatro superquadras iniciais. Durante o primeiro governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987) Darcy Ribeiro criou, planejou e dirigiu a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP), um projeto que pretendia reavivar os ideais de Educação Integral defendidos por Anísio Teixeira quatro décadas antes, apenas que agregando as funções das “Escolas-Classe” e das “Escolas-Parque” numa única estrutura física e abolindo a separação entre turno e contra turno (BRANCO, 2012).

A luta pela democratização da escola pública defendida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi fortemente caracterizada por conflitos entre católicos e liberais-escolanovistas. A educação nesse período era debatida por católicos conservadores, que queriam o ensino religioso particular e diferente para os sexos. Já os educadores, influenciados pelas ideias novas, defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade, e a responsabilidade pública (RIBEIRO, 1992). Ainda para o autor (1992, p. 101), “a luta estabelecia-se entre diferentes formas, ‘conservadora’ versus ‘moderna’, de defesa de interesses sempre particulares”.

Na proposta dos escolanovistas a ideia de educação integral, defendida pelos pioneiros, coloca os alunos em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades

(AZEVEDO, 1960). No entanto, Saviani (1994) atenta para o fato de que a “Escola Nova” se organizou, basicamente, na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite, visto que as escolas apresentavam custos mais elevados do que as escolas tradicionais.

A concepção de educação integral apresentada por Anísio Teixeira tem como princípio a compreensão de que o homem se forma e se desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. O grande diferencial do seu pensamento sobre educação escolar integral deve-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos, a partir da filosofia social de John Dewey.

O pensamento de Dewey (1979) é compreendido como o ideal transformador, o qual buscou modificar a teoria da educação, que se apresentava por meio das escolas tradicionais, considerando-as como velhas e que estavam aquém da experiência do aluno. Entretanto, nesse processo de transformação, acaba não abolindo de vez com esse tipo de educação e apresenta uma complementariedade com as escolas progressivas ou novas, a partir do que já existia, e que é tida como uma nova educação fundamentada na relação entre a experiência e a educação.

Este filósofo tem o pensamento voltado para a educação pragmática, que se baseia na prática e na objetividade da ação, através de um pensamento reflexivo, voltado para o empirismo, que nasce da reflexão sobre a experiência e que procura estreitar a relação entre a teoria e a prática. Tomando por base essa experiência, ele faz uma reflexão e análise entre as escolas tradicionais e progressivas, apontando os defeitos de umas e outras, e formulando o sentido de uma filosofia de experiências, que oferece oportunidade para a aquisição do saber, o sentido e a significação da liberdade.

Considerando que o otimismo pedagógico estava difundido entre a intelectualidade brasileira através dos pioneiros, Anísio Teixeira, em particular, se ancorava também no otimismo filosófico do processo de integração social de Dewey (1979). Tal fato lhe motivou para persistir em seu projeto reformista, que contribuiu e tem contribuído com a luta pela defesa da escola pública de qualidade até os dias de hoje.

Frente ao exposto, apresentaremos alguns dos principais momentos que marcaram o percurso da educação integral no Brasil, através de uma linha do tempo que inicia em 1932 e vai até o ano de 2017.

#### **Quadro 4:** linha do tempo da Educação Integral no Brasil

- 1932** – Lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.
- 1935** – O Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, com uma Faculdade de Educação.
- 1950** – Anísio Teixeira e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque (Bahia)
- 1962** – Criação do Plano Nacional de Educação e do Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire. Criação dos Ginásios Vocacionais no Estado de São Paulo.
- 1974** – Paulo Freire e o lançamento do livro Pedagogia do Oprimido
- 1980** – Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) (RJ)
- 1988** – Constituição Federal do Brasil.
- 1990** – Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- 1996** – Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- 2000** – Criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo.
- 2007** – Lançamento do Programa Mais Educação pelo MEC.
- 2014** – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação (Meta 6)
- 2017**- Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Adaptada pela autora. Disponível em: <http://www.educacaointegralumbrasil.org.br/educacao-integral-marista/sujeitospacotempo/desenho-de-linha-do-tempo-historico-da-educacao-integral-no-brasil/> Acesso em: Agosto de 2018.

Observando a linha do tempo da educação integral no Brasil, iniciando a partir de 1932 com os Pioneiros da Educação, percebemos que a proposta de educação integral, é inerida do contexto das políticas de educação no Brasil, de forma tímida e gradativa. Lembrando que a centralidade desse debate estava no aumento da jornada de tempo na escola.

Com a contribuição dos pioneiros, ao longo dos anos, surgiram inúmeros programas educacionais de governos estaduais e municipais que incorporam o conceito de educação integral. Destacamos aqui que, em 2007, por meio da Portaria interministerial nº.17, envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte, foi lançado o Programa Mais Educação, cujo objetivo era orientar recursos para fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Nesse programa havia uma tentativa de se aproximar dos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, quando defendiam uma educação orientada pelo ideal de acesso e permanência da população historicamente marginalizada ao espaço escolar.

Em 2016, o MEC anunciou um novo formato para o referido programa, intitulando-o Programa Novo Mais Educação, destacando como objetivos a elevação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, em desfavor das demandas das políticas sociais no Brasil.

### 3.3 MARCOS LEGAIS E PROGRAMAS

A partir dos anos 1990, conforme Branco (2012), vão aparecendo pelo Brasil propostas de educação em tempo integral e outras de educação integral, inspiradas no ideário de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, através dos marcos legais e programas de governo, que buscam à reflexão e análise sobre o conceito de educação integral, defendendo o desenvolvimento integral dos sujeitos, como o grande objetivo das políticas voltadas à garantia dos direitos das crianças, adolescentes e jovens do país.

Uma política de educação integral que compreenda o processo de “educação” para além da sala de aula, à priori necessita ter a compreensão que a educação acontece em todos os espaços e, sendo assim, o sujeito aprende com as vivências, no seu espaço e com relações em sociedade.

Não há uma forma única e nem um único modelo de pensar educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja a melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o único praticante (BRANDÃO, 1985, p.9).

Permeados pela produção coletiva de saberes, o indivíduo é, historicamente, um ser que produz conhecimento. As relações que temos com outros saberes e novas experiências complementam nosso universo informacional e nos tornam cada vez mais complexos na nossa integralidade. Assim, é preciso saber usar desses saberes para desenvolver o protagonismo do ser e contribuir com a vida em sociedade.

Dentro de cada um de nós sempre cabe mais um saberzinho. Antes se pensava que tinha uma idade para aprender e depois outra em que a pessoa só servia para trabalhar ou para ‘ter filhos’. Mas hoje a gente sabe que aprender pode ser por toda a vida. Eu sempre posso ser alguém melhor do que eu já sou. Eu sempre posso aprender com os outros, com os livros, com o mundo, e saber melhor o que eu já sei. E eu sempre posso aprender o que eu não sei. E muita coisa de tudo isso a gente aprende quando aprendeu bem a ler-e-escrever (BRANDÃO, 2005, p.50).

O aprendizado está sempre presente nas nossas vidas, e cada vez mais se faz necessário aprender a aprender. No atual cenário social busca-se o desenvolvimento do ser a partir do seu contexto histórico e cultural, tornando-os capazes de comunicar-se, ser criativo, dinâmico, crítico, participativo, aberto a novas ideias, colaborativo, produtivo e responsável. Isso requer muito mais do que o acúmulo de informações, requer aprender a desenvolver competências múltiplas para saber lidar com as situações do cotidiano.

Ao longo da história da educação brasileira, diversos momentos educacionais marcaram os ideais da educação integral, sob a ideologia que buscava caracterizar um novo projeto educacional que assegurasse uma formação multidimensional, ou seja, em seu pleno desenvolvimento. A Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 205, traz que:

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

No artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente aborda sobre o desenvolvimento da integralidade, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 1990).

Desdobrando essas premissas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, também chamada de Lei Darcy Ribeiro, assegura logo no artigo 1º, que a educação deva ocorrer de forma ampla: A educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Embora, quando trate de educação escolar, nos § 1º e 2º, especifique que essa se realiza em ambiente específico, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, devendo-se vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Nessa perspectiva, a Lei já apresenta conceitos de educação Integral, além da ampliação da jornada escolar, apresenta uma concepção ampla de educação para além dos espaços escolares, compreendendo os espaços da vida familiar e comunitária, na qual se complementam e contribuem para a formação do ser em suas diferentes dimensões.

No contexto de projetos democráticos de sociedade, a educação integral ganha espaço pelo movimento de conquistas pelos direitos de crianças e adolescentes terem acesso a múltiplas aprendizagens, através da ampliação do tempo escolar e vivências no acampo da arte, cultura, esporte, cidadania, ciências e tecnologia. Dessa forma, quanto maior for o acesso

a bens culturalmente e socialmente construídos, maiores serão as possibilidades de desenvolver competências e habilidades que favoreçam a ascensão escolar e profissional.

O atual PNE apresenta um avanço nas questões relacionadas à educação integral na perspectiva de tempo integral. O PNE, aprovado pela Lei n. 13.006 de 25 de junho de 2014, apresenta uma importante meta e estratégia para a implementação da proposta de educação integral:

Meta 6: oferecer em tempo integral em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Estratégias: 6.1- promover com apoio da união, a oferta e educação básica em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive, culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014).

Ampliar as possibilidades de aprendizagem é fundamental para a implementação da proposta de educação integral. No entanto, oferecer a diversidade de experiências nos diversos campos dos saberes exige mais tempo, sendo também uma característica da proposta de educação integral. É importante deixar claro que toda educação integral é também em tempo integral, mas nem todo tempo integral deve ser considerado educação integral, pois trabalhar a integralidade requer a ampliação de tempo, diversificação do conteúdo e apropriação de espaços.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, no artigo 37, tratando de educação de tempo integral, apresenta:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempo, espaço e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010, p.10).

Enfatizamos a construção de políticas de educação integral, na qual o Ministério da Educação, através das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), buscou a partir das experiências exitosas de escolas que atuam na perspectiva de educação integral, inspirar a construção de projetos inovadores que possam contribuir com a melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas do país, e



foi nesse cenário que foi instituído o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Dentre os programas do PDE o que mais se alinha a perspectiva da educação integral é o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007, fomenta a educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. O programa tem o objetivo de promover a formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de ações, projetos e programas do governo federal.

Segundo o MEC, a expressão “mais educação” está articulada com o Programa Saúde na Escola, o Programa Conteúdos Digitais Educacionais, o Programa Caminho da Escola, dentre outros, cobrindo várias dimensões do “Mais Educação”. Nesse sentido, a educação integral torna-se um conceito poderoso e representa uma grande oportunidade de desenvolvimento em diversas áreas para as instituições educacionais. Como sustenta Jaqueline Moll,

[...] traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2007, p. 43).

Gadotti complementa da seguinte forma:

[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (2009, p. 36).

Dessa forma, para se construir uma proposta de educação integral, precisa-se de tempo para integrar ao currículo escolar a sustentabilidade ambiental, os direitos humanos, o respeito e a valorização das diferenças e, sobretudo, a construção de uma intensa sinergia entre escolas e comunidade, numa troca permanente de saberes experiências. E foi pensando nessas possibilidades que o Programa Mais Educação se empenhou na construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais que se articulam por meio de um diálogo com as redes de educação.

Sem adentrar nas especificidades, o programa representou um avanço na construção de uma política de educação integral, quando ampliou os tempos e os espaços de formação de crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. Como dissemos

anteriormente, em 2016, na proposta de reformulação há uma concentração nos resultados de aprendizagem, sem levar em conta o envolvimento das múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes na escola.

A discrepância das avaliações entre as escolas públicas do país revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem nas escolas que estão presentes em todas as regiões do país. Essa desigualdade reflete na fragilidade de um processo de política marcada pela desarticulação nos contextos social, político, cultural, econômico e pedagógico. Essa desarticulação fragmenta a proposta de educação integral, visto que é uma proposta que precisa da articulação e do alinhamento dos princípios e objetivos para o mesmo fim. Entretanto, segundo os documentos oficiais, apesar da desarticulação e fragilidades dos processos políticos, a educação integral busca promover o respeito aos direitos humanos.

A educação integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da cidadania (BRASIL, 2009, p.27).

No campo das fragilidades das políticas, é importante ressaltar que as situações de vulnerabilidade e risco social, embora não sejam fatores determinantes, podem contribuir para o baixo rendimento escolar. Segundo a publicação do MEC sobre educação integral, no texto referência para debate nacional publicado em 2009, há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza. Estamos tratando aqui de um fator que influencia no rendimento escolar, e que esses precisam estar sistematizados e evidentes no PPP das escolas, na perspectiva de construir propostas políticas e pedagógicas inovadoras para superação dos desafios que desfavorecem à promoção da inclusão educacional.

Neste sentido, a proposta da política de educação integral busca também superar os desafios que estão presentes na sociedade e que refletem no baixo rendimento escolar. Por esse motivo a educação integral exige uma relação direta da sua perspectiva do PPP da escola, como ponto de partida para construção e ressignificação de novas práticas que tenham a participação de professores, alunos, famílias, comunidade e parceiros da escola, buscando uma melhoria na qualidade da educação pública e nos processos de construção do saber.

## **4 PERSPECTIVA PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL: CURRÍCULO, PRÁTICA EDUCATIVA E PARCERIA NA ESCOLA**

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (DEWEY, 1859-1952)*

Trazemos, neste capítulo, as reflexões sobre currículo na perspectiva de educação integral, compreendendo-o como construção cultural de organização prévia de aprendizagem. Apresentaremos a abordagem segundo alguns atores como: Arroyo (2011), Sacristán (2000), Ferrazo (2017) e Veiga (2002). Abordaremos também a concepção da BNCC ao buscar assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos da educação básica, e favorecer uma educação básica de qualidade, considerando a educação integral como pressuposto de ações intersetoriais que ampliam e dão sentido ao que é ensinado.

### **4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA EDUCATIVA**

Na perspectiva de educação integral instauram-se novas formas de pensar a escola e organizar os currículos, o que requer distintas concepções de currículo, associadas a diferentes formas de se conceber a educação. Segundo Arroyo, “de maneira geral, pode-se afirmar que currículo é a seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem que, produzidos em contextos históricos, procuram garantir aos educandos o direito à riqueza de conhecimentos e de cultura produzidos socialmente” (ARROYO, 2011).

O currículo, enquanto construção cultural, está sempre vinculado a formas específicas de organização da sociedade e da educação, e não deve ser compreendido como um campo neutro, ou algo estático, mas que apresenta desafios enquanto a sua construção. Ferrazo (2017) diz que o currículo parte da ideia da organização prévia ou de experiências e situações de aprendizagens que buscam a criação de novos sentidos. Para Sacristán (2000), o currículo é, antes de tudo, o resultado de um equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um determinado momento, configurando-se como o reflexo de um determinado projeto de cultura e de socialização.

Muitos questionamentos foram feitos a partir da expectativa do que seja o currículo, embora não se tenha uma única discussão, essa diversidade de discursos e pesquisas promoveram e continuam promovendo o surgimento de diferentes teorias curriculares, as quais são estudadas no Brasil e em outros países. Para Bobbitt, segundo Ferraço (2017), o currículo tem a função preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente considerados pela escola, o que chama de currículo direto e as experiências indiretas.

Nessa perspectiva, o formulador de currículo deve, então, determinar as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores, assim o eficientismo não seria a seleção dos conteúdos, e sim as tarefas ou objetivos centrais que compõe o currículo. Ao contrário do eficientismo, o progressivismo defendido por John Dewey visa um currículo pautado na inteligência social e mudança de oportunidade de ação democrática e cooperativa, caracterizado pela redução das desigualdades sociais, considerando a experiência da criança e sua relação com as aprendizagens escolares com foco na resolução dos problemas sociais.

Ferraço (2017) ainda apresenta que, em 1949, Tyler se propõe a articular abordagens técnicas eficientistas e pensamento progressivista através de um modelo linear organizado em quatro etapas: definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriada; organização dessas experiências de aprendizagens de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e a avaliação do currículo.

As abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social, compreendendo que também se aprende na escola como se deve agir em sociedade. Uma dessas críticas entre escola e currículo como aparato de controle social denomina-se teorias da correspondência ou da reprodução, estas são teorias marxistas que defendem as correspondências entre a base econômica e a superestrutura. Ancorado a ideologia da escola como aparelho ideológico do estado, Athusser (1970) constitui a teoria crítica do currículo considerando a mistificação ideológica no duplo caráter de atuação da escola na manutenção do controle social.

Bourdieu e Passeron (1970) apresentam uma abordagem mais determinista, centrada na importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe, descrevendo a ação pedagógica como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável com efeito de inculcação ou reprodução. Gramsci, inspirado pela teoria marxista, apresenta o conceito de Hegemonia, referindo-se a um conjunto de sentidos vividos pelos sujeitos como espécie de senso comum, na qual são ocultadas as contradições sociais como ideologia que

faz com que a sociedade enxergue sob a óptica das classes dominantes. A partir desse conceito Apple (2006) reformula o conceito de currículo oculto em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares.

Diversos teóricos de matriz fenomenológica argumentam a favor de um currículo aberto às experiências dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes. Nessa perspectiva, entra a concepção de Paulo Freire (1974), ao apresentar um currículo focado na compreensão de mundo, baseado em uma pedagogia que busque o diálogo, contrapondo a reprodução.

Outro que merece destaque é William Pinar (1975), ao apresentar um conceito de currículo como uma conversa aplicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo, proporcionando ao sujeito o entendimento da natureza dessa experiência de forma multidimensional, organizado em quatro momentos: regressivo, progressivo, analítico e sintético.

A partir das discussões de diferentes conceitos acerca do currículo, torna-se necessário pensar o sentido do currículo também a partir de aportes teóricos trazidos pelo pós-estruturalismo para os estudos curriculares, a fim de fundamentar esse aspecto. Sendo muitas vezes confundido como pós-modernidade pelo diálogo com os aspectos da modernidade, o pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos e desconstrução de conceitos, buscando construir um método das ciências sociais que impacte fortemente sua capacidade de lidar com a linguagem, criticando o fato de que ele não pode perceber que a própria ideia de estrutura estaria marcada pela linguagem.

É partindo de tal perspectiva que a educação integral problematiza o currículo na medida em que concebe o educando como centro dos processos educativos, buscando contemplar e desenvolver suas dimensões formativas, levando em consideração a ampliação de tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem, associada a reorientação estrutural de todo o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os educandos possam ser os articuladores dos diversos campos de conhecimento vivenciados nas práticas educativas da sala de aula.

Para tanto, é preciso repensar os currículos e ampliá-los para essa proposta. É importante salientar que o currículo não diz respeito apenas a uma relação com conteúdos, mas envolve também:

Questões de poder tanto nas relações professor\alunos e administrador\professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante\classe dominada) e questões

raciais, étnicas e de gênero, não de restringindo a uma questão de conteúdos” (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 01).

Veiga (2002, p.7) complementa que:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressuposto a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos e as formas de assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Diante dos discursos sobre currículo, é importante trazer os diferentes olhares para uma análise conceitual e crítica. As discussões sobre currículo compreendem dimensões culturais amplas, como as relações econômicas, as relações de gênero, as relações de poder de etnia, etc. Michel Apple (1982) apresenta a existência de uma relação estreita entre o modo como se organiza a produção e a vida em sociedade e o modo como se organiza o currículo, ainda que tal relação não se dê de forma direta, é mediada pelos vínculos que vão sendo produzidos, construídos, criados na atividade cotidiana das escolas (APPLE, 1982).

O currículo, como construção social, deve considerar a educação integral como pressuposto de ações intersetoriais que ampliam e dão sentido ao que é ensinado, e é nessa ideia que buscamos ampliar as discussões sobre currículo, trazendo o debate sobre a BNCC. Prevista pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, a qual só começou a ser construída em 2014, após ser concluída como meta no PNE, a proposta da BNCC é de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos da educação básica, construído de forma democrática para superar a fragmentação das políticas educacionais do país e favorecer uma educação básica de qualidade.

A BNCC, aprovada em 2017, enquanto documento normativo previsto na legislação, define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo do ensino fundamental, a qual, através da proposta de desenvolvimento de competências e habilidades, busca promover a formação humana integral. Nesse documento prescrevem-se competências e habilidades, conteúdos, ou como preferem denominar, segundo Cury (2018), direitos de aprendizagem (MEC, 2018, *apud* Cury, 2018). Nas discussões entre currículo e BNCC, assim afirma Cury sobre o documento oficial do MEC:

BNCC serve como referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. As redes e escolas seguem com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas se relacionam. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares:

a Base dá o rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam caminhos (MEC, 2018, *apud*, Cury, 2018).

Diante do exposto, é importante também pensar currículo, a partir do aspecto da desigualdade e do papel que a escola tem como articuladora dos processos de escolarização em um contexto de uma sociedade tão desigual. Neste sentido, o papel da BNCC também deve prevê o combate às desigualdades existentes no que se refere ao acesso ao conhecimento, as vivências e as oportunidades de aprendizagem existentes em todas as regiões do país.

Sendo assim, torna-se ainda mais urgente aprofundar os estudos curriculares como forma de entender como funcionam os interesses sociais, que se misturam ao conhecimento escolar, na busca de uma visão homogênea de mundo. Investir nas várias dimensões da formação humana, o que, a nosso ver, coaduna, em parte, com as pretensões da BNCC.

**Figura 2:** competências gerais da BNCC



Fonte: [http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC\\_Competecias\\_Progressao.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC_Competecias_Progressao.pdf). Acesso em julho de 2019.

Para que a BNCC possa assegurar essas competências, é preciso compreender e, assim, se alinhar aos princípios que norteiam a educação integral, de forma a promover

práticas curriculares tecidas nos cotidianos das escolas, promovendo um aprendizado com mais sentido significado no ambiente escolar. As discussões que se pressupõem a partir das concepções apresentadas pela BNCC contemplam a formação de um ideal de sujeito que não pode ser garantido apenas por uma proposta de conhecimento neutro. Neste sentido, Ferraço (2017, s/p.) apresenta que:

[...] as práticas políticas de currículo, estas se encontram em um movimento micropolítico de resistência, frente aos mecanismos de opressão e de controle de Estado, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata de uma proposta que busca dar visibilidade à dimensão teórico-epistemológica dos cotidianos das escolas e, ao mesmo tempo potencializá-la.

Ao discutir práticas-políticas curriculares cotidianas, o autor revela o quão necessário é compreender o campo do currículo escolar como possibilidade e resistência frente aos mecanismos de opressão e controle do Estado, evidenciando a BNCC como uma proposta que apresenta essa fragilidade na discussão de um currículo, isso nos permite repensar o processo de construção do currículo e seus riscos quanto à incoerência e desigualdade. Nesse ponto repousa um dos limites da BNCC quanto a pretensão de uma formação humana integral.

Compreender a ideia de política é se remeter muito mais ao conflito do que ao consenso. Por ter sua perspectiva racional e estruturada fortemente, passam a ser compreendidas como incoerente e contraditórias, pois a política de currículo é construída por articulações e demandas. Para Lopes (2002, s/p.), em

Se tratando de política de currículo, considerada o ponto chave dessa discussão, compreende-se como planejamento, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura. No campo da educação, o currículo apresenta características e finalidades sociais inseridos diretamente na esfera política, definidas por relações de poder.

Uma BNCC, como vem sendo discutida e defendida, pressupõe produzir conhecimentos por meio da formação de um ideal de sujeito difícil de ser garantido, diante da realidade das fragilidades da política de educação, dos espaços das escolas públicas, do nível e qualidade da formação de professores e de uma série de adversidades existentes no campo da educação. Para Lopes (2015) a ideia de construir um currículo comum está relacionada a necessidade de ampliar as discussões nas escolas a partir da perspectiva da construção de políticas de currículo, pois o currículo considerado “sem fundamento”, permite a construção de uma política sem fundamento.

É necessário discutir as possibilidades de intervenções diante do jogo político de construção de currículo, inserindo valores, princípios e sentidos que possam favorecer uma



proposta curricular fundamentada e de qualidade, que não seja comum em conteúdos, mas que seja voltada para a realidade dos sujeitos, das suas escolas, dos seus territórios, que considere os seus diversos contextos, cultura, peculiaridades, necessidades e potencialidades.

Assim, buscamos encontrar as possibilidades nas discussões sobre currículo, numa perspectiva de formação integral a partir das discussões de construção de políticas de currículo, tendo em vista uma proposta de formação integral na Educação Básica que vise o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a BNCC, como um documento normativo que define as aprendizagens essenciais, indica as possíveis habilidades e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, surgindo para fortalecer as fragilidades do sistema de educação que é a discrepância no currículo. Assim, sendo a educação uma prática social implicada na relação teoria e prática, “é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (VEIGA, 1998, p. 47).

O currículo, como construção social, deve considerar a educação integral como pressuposto de ações intersetoriais que ampliam e dão sentido ao que se é ensinado, e é essa uma das estratégias utilizadas pela BNCC na busca por assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica, construído de forma democrática para superar a fragmentação das políticas educacionais do país e favorecer uma educação básica de qualidade. Para que a BNCC assegure esses direitos é preciso compreender e alinhar aos princípios que norteiam a educação integral, de forma a promover práticas-curriculares tecidas nos cotidianos das escolas, tornando o aprendizado mais significativo. Diante dessas discussões, Gadotti (2009, p.113) afirma que:

[...] o município deve estar refletindo seus currículos: o meio ambiente, a cultura, a história da cidade, seus teatros, igrejas, suas ruas... os espaços do exercício dos direitos da cidadania, espaços de lazer, de troca de experiência, de mobilização, suas praças, seu povo. A cidade e o município precisam invadir a escola, os currículos, as salas de aula, o ensino de todas as disciplinas [...].

A escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática social, nas vivências culturais e na ressignificação do seu fazer, alinhando o tempo, o espaço e o conteúdo como forma de integrar a pluralidade de forças que buscam a formação integral do ser humano, e essa visão integral dialoga com a proposta da BNCC. A elaboração do texto da BNCC envolveu resistências e embates, sobretudo no seu maior desafio, garantir que a base tenha impacto positivo na educação. Esse desafio é apenas o ponto de partida para

desencadear muitos outros, inclusive da formação integral. De que forma a BNCC busca garantir a formação integral do sujeito? As competências e habilidades previstas na base e que se pretendem desenvolver nos estudantes durante a educação básica, são suficientes? Estão relacionadas com as peculiaridades de cada região? Essa proposta pode limitar a organização curricular das escolas? É possível uma base comum curricular em um país com tamanha diversidade cultural? São inúmeros questionamentos que se conectam aos desafios da BNCC.

Entender as práticas-teóricas curriculares cotidianas como políticas de currículo implica não só se questionar sobre as dicotomias herdadas pela área da educação, mas colocar sobre suspeita toda e qualquer proposta de fazer com que a prática se torne política. Assim, Alves (2010, p.49) enfatiza que:

Vemos as políticas necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre lutas de posições diferentes, e, mesmo contrárias. Desta maneira, não vemos como política somente as ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes não são visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, não são visíveis aos que analisam as políticas porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

As práticas como políticas de currículo aproximam situações diversas vividas na escola. Para transformar essas vivências em conteúdos é preciso compreendê-las como proposta de trabalho no campo de desenvolvimento integral. Dessa forma, o conceito de educação integral, com o qual a BNCC está comprometida, se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, esse talvez seja um grande desafio que as escolas precisam superar. Isso supõe a consistência, clareza e objetividade nas políticas de educação para construção de currículos, o que ainda é considerado fragilidade do documento de referência BNCC.

Assim, é possível dizer que a BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar e desafiar as proposições da BNCC às perspectivas da educação integral e à realidade das instituições escolares e de seus territórios. É preciso considerar a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, o contexto e as características dos alunos como forma de democratizar e ampliar a

proposta curricular, como defende Bhabha (1998, p. 29) “É o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência”.

Dessa forma, a BNCC como proposta de superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, deve ser pautada no estímulo à sua aplicação na realidade, dando importância e sentido ao que se aprende. Nessa perspectiva, BRASIL (2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) mostra que as habilidades e competências apresentadas pela BNCC buscam reconhecer que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. Neste sentido, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Embora a definição das habilidades e competências apresentadas pela BNCC seja considerada como referência para seleção dos conteúdos, estas ainda estão no campo subjetivo e de resistência ao que se compreende por currículo e por educação integral. Isso dificulta o alinhamento dos discursos da BNCC, principalmente nas escolas, embora a diversidade de pontos de vista seja importante para o campo das ciências, é importante pensar na clareza das ideias para que as escolas possam ter clareza do papel que elas devem exercer dentro processo. Ball (2001) diz que estamos na atualidade evidenciando o aprofundamento da tendência a direcionar os fins da educação para uma confluência de interesses associados à competitividade econômica e a afirmação do estado regulador. Para tanto, Unesco (2015, p. 40) afirma que:

É necessário rejeitar os sistemas de aprendizagem que alienam o indivíduo e o tratam como uma mercadoria e as práticas sociais que dividem e desumanizam os povos. Desenvolver uma educação inspirada em valores e princípios é de importância crucial para se atingir um desenvolvimento durável e pacífico.

As perspectivas para uma educação integral confluem com um sistema de educação inspirado nos valores, nas práticas reais do cotidiano da sala de aula, que possa ir ao encontro de experiências culturais e da vida em sociedade. Um sistema que não limite os conteúdos, mas que possa encontrá-los na prática e torná-los uma proposta de ensino e de aprendizagem.

Para Freire (1921-1997) a função da educação é humanizar, tornando o ser humano cada vez mais humano. E para tornar-nos humanos, é preciso direcionar a preocupação com a

formação de um ser humano, nas suas limitações, potencialidades, na sua conduta, moral e na convivência com as diferenças, no seu sentido mais amplo e integral. Assim, é importante que a escola possa integrar a pluralidade de forças de forma mais conectada possível, através da construção do seu currículo, assumindo o compromisso com o presente e a responsabilidade com o futuro, de forma a buscar novas alternativas para superar os desafios colocados. Portanto, a relação que se estabelece entre a BNCC e a educação integral pode ser considerada desafiadora, até que essa relação se torne favorável como proposta de produção de currículo unificado, que desperte nos estudantes um novo sentido do aprender e provoque nos educadores um novo sentido para ensinar.

#### 4.2 PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A partir do olhar para a realidade, observamos que tantas mudanças no contexto social exigem do professor, assim como da escola, novas formas de atuarem e de lidarem com o conhecimento, pois a profissão docente é uma prática educativa e uma forma de intervir na realidade social, mediante a educação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.178).

Sendo a educação uma prática social implicada na relação teoria e prática, é nosso dever, enquanto educadores, buscar as condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1989, p.16).

Considerando que a formação continuada de professores é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à sua prática e que deve ser vivenciada ao longo da atuação docente, deve ter como um de seus principais objetivos assegurar uma prática efetiva que promova aprendizagens significativas.

Dessa forma, é necessária uma formação integral também para o professor, pois ele é um agente transformador, que inspira e que promove a construção do conhecimento. Para que os alunos tenham uma formação integral, a formação do professor também deve ser pautada nessa mesma perspectiva, para que o professor possa exercer seu papel em constante relação com as exigências dos novos tempos, de forma a dialogar com seus alunos e fazer da aula um momento mágico e encantador. Nesta concepção, Freire (1996, p. 96) afirma que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio, e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Formar-se continuamente tornou-se uma necessidade para os professores que precisam lidar com a diversidade cultural e com as dificuldades de aprendizagem encontradas em sala de aula. Assim, para que a formação continuada atinja patamares elevados, capazes de atender as expectativas de aprendizagens e alcançar êxito no sucesso do aluno, a formação continuada precisa desenvolver novas competências no professor. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente, criativa e múltipla, recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 2002).

Os processos de formação continuada exigem mudanças na prática a partir da análise da realidade dos alunos, definição de metas e expectativas de sucesso escolar. Tanto os processos de aprendizagem quanto os de ensino são um meio para ajudar os alunos em seu crescimento e, é um instrumento que permite ao professor melhorar sua atuação em sala de aula (ZABALA,1998).

Furtado (2016) afirma que uma característica crucial de um processo de Formação Continuada efetivo é contemplar as três dimensões da formação docente: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal. O autor apresenta as três dimensões da seguinte maneira:

A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências. A dimensão pedagógica se ocupa dos métodos, técnicas e recursos de ensino. Um sem fim de possibilidades metodológicas se apresentam aos professores em função do avanço da tecnologia em todas as áreas. A atividade de troca de experiências através de oficinas e workshops mostra-se bastante eficaz na concretização dessa dimensão. Por fim, a formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente (FURTADO, 2016, p.01).

As dimensões apresentadas pelo autor revelam que a formação continuada deve ser pautada numa perspectiva de educação integral. Partindo deste princípio, a formação continuada nesta perspectiva, compreende que os processos educativos devem garantir o desenvolvimento dos professores nas suas múltiplas dimensões. Para dar conta dessa tarefa, uma nova organização proposta de formação continuada, requer compreender que nesse processo, o professor é o centro, e na sala de aula ele será o mediador que promoverá a autonomia dos alunos tornando-os sujeitos capazes de promover sua própria formação.

[...] o educador deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos. Agindo como mediador, o docente está dando a oportunidade aos alunos a terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento como forma de compreender a realidade social em que vivem (OLIVEIRA, 2016, p.01).

Ao promover o desenvolvimento do conhecimento do aluno, o professor está assumindo seu papel de mediador. Isso só será possível, se o professor conceber a formação continuada como uma oportunidade de progresso e de ampliação de competências. Segundo Schnetzler (1996) e Rosa (2003), para justificar a importância da formação continuada de professores, existem três razões que têm sido apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (SCHNETZLER; ROSA, 2003, p.27).

O trabalho docente consiste em promover o acesso dos alunos ao conhecimento e a descoberta de novas aprendizagens, por esse motivo, há uma necessidade constante de investir no processo de formação para professores. A partir de estudos de Paulo Freire (1991, 1996, 2002) e António Nóvoa (1991, 2002, 2009) entre outros autores, percebe-se a necessidade de sempre procurar maneiras de promover um sentido para a escola e, nessa perspectiva, a formação continuada busca evidenciar que o aprender é essencial na vida do profissional docente, pois resultará numa satisfação pessoal e profissional.

Jacques Delors (2010) inicia o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no livro “*Educação: um tesouro a descobrir*”, com a seguinte dúvida: “A educação ou a utopia necessária”. Relaciona os múltiplos desafios suscitados pelo futuro e aponta a educação como “um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p. 5).

Nesse sentido, a profissão docente exige mudanças, flexibilidade, adaptação, reflexão, avaliação e aperfeiçoamento. O conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves de acesso ao século XXI (DELORS, 2010). É através do professor, e do seu papel perante a sociedade atual, que a escola terá condições de tal mudança.

De acordo com Delors (2010), a educação baseia-se em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa perspectiva orienta para uma educação trabalhada como um todo, e não mais fragmentada. Segundo a LDBEN a formação dos profissionais da Educação busca “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, Art. 61). Assim, surgem meios para atingir as metas da educação básica com profissionais da educação capacitados para exercer sua função.

Ao buscar uma formação continuada, o professor, além de um investimento profissional, fará com que o aluno também seja valorizado junto com o espaço escolar do qual faz parte. Ao professor cabe o papel de articulador de uma incessante busca da sua formação integral, em uma prática pedagógica complexa e reflexiva e a partir dos quatro pilares da educação, pautar seu planejamento para que desenvolva uma prática multidimensional.

No atual contexto educacional, novos desafios serão postos para o profissional docente, como explicita Nóvoa (1991, p. 29):

Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-la e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional exigente e responsável pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus autores.

Isso significa dizer que o papel do professor do século XXI é buscar defender sempre a sua formação contínua, que lhe trará um desenvolvimento que esteja presente em sua prática, para que se construa uma ação pedagógica transformadora, capaz de contribuir com a formação para a cidadania. Assim, um dos principais papéis do professor do século XXI será o de aprender a aprender.

Para Delors (2010), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento. Esses quatro pilares não podem, no entanto, dissociarem-se, por estarem relacionados e por dependerem um do outro para se fortalecerem. Dessa forma, o autor apresenta as características de cada pilar, de forma a se complementarem.

Para aprender a aprender é necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente, pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar.

No aprender a fazer, não basta preparar-se com cuidados para inserir-se no setor do trabalho. A rápida evolução por que passam as profissões demanda que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas, dentre as quais, ter iniciativa e intuição, gostar de uma certa dose de risco, saber comunicar-se, resolver conflitos e ser flexível.

Para aprender a conviver no mundo atual, esse é um importantíssimo aprendizado, por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.

E no aprender a ser o importante é desenvolver a sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência.

A aprendizagem precisa ser integral, e na formação continuada é imprescindível ter como base a concepção dos quatro pilares da educação, para criar grandes expectativas para a educação. O ensino-aprendizagem, voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina, deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser integralmente competente e a formação continuada, precisa dar conta dessa demanda.

A tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permitem compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia a capacidade de discernir (DELORS, 2012, p. 74).

Sendo o conhecimento humano múltiplo, capaz de evoluir infinitamente, torna-se cada vez mais necessário ampliar as possibilidades de aprendizagem. Neste sentido, é por meio da formação de professores que essas possibilidades vão surgindo através de um exercício constante de prática pedagógica de qualidade, alicerçados em fundamentação teórica e metodológica consistente de relação entre a teoria e a prática.

Através da formação continuada, os professores tornam-se mais preparados para atenderem as necessidades dos alunos e propor estratégias inovadoras que promovam a



criação de novos ambientes de aprendizagem, capazes de ressignificar a prática e preparar os alunos para seu desenvolvimento integral.

#### 4.3 PARCERIA COMUNIDADE E ESCOLA

Considerando que a educação é um fator essencial para a evolução do ser humano, e que o homem pode se construir culturalmente, intelectualmente e socialmente na busca pela formação integral, traçaremos um diálogo em busca de desvendar novos caminhos que favoreçam a consolidação de uma proposta de melhoria da qualidade da educação. Partindo do pressuposto de que a escola sozinha não soluciona os diversos problemas que a ela são direcionados, e alinhados nos princípios e conceitos de educação integral já discutidos anteriormente, buscaremos alinhar esse conceito sob uma proposta de parceria entre comunidade e escola, com o intuito de contribuir com a formação integral do educando.

A ideia de comunidade, a qual partilhamos aqui, está ancorada nas expectativas de grupos e indivíduos que dividem interesses, objetivos, ideias e condições. Com esse entendimento, partilhamos do sentido de comunidade de Cody e Siqueira (1997), quando nos chama atenção para a participação da comunidade no entorno da escola, ou seja, os pais, os professores e os representantes do meio econômico, político e social. Para essas autoras, uma boa relação da comunidade com a escola, e desta com a comunidade, é possível quando vivencia-se a realidade dos sujeitos envolvidos. Para Cody e Siqueira (1997, p.61), o "[...] ideal é que a escola passe a funcionar como um centro cultural da comunidade, integrada dentro desta, permitindo que a vida do aluno e da família esteja centralizada nela". Acrescentam, ainda, que o produto da ação conjunta, escola e comunidade, é "[...] uma juventude bem formada, uma comunidade consciente, ativa e participante" (p. 81).

Cody e Siqueira (1987) enumeram, ainda, alguns fatores que consideram vitais para a melhoria da relação entre a escola e a comunidade no interior do espaço escolar: (1) estabelecer um diálogo com a família; (2) conscientizar o corpo docente da importância de sua colaboração; (3) conhecer a comunidade para se estabelecer um canal de comunicação com ela; (4) trazer a comunidade para prestar serviços à escola; (5) prestar serviços educativos para o enriquecimento cultural da comunidade escolar.

Por entendermos que a educação integral não acontece apenas nos estabelecimentos e com os profissionais que trabalham na escola, chamamos atenção para projetos integradores que reconhecem e integram os diferentes sujeitos e organizações que constituem a comunidade. No caso, chamamos a atenção para o esforço compartilhado de organizações da

sociedade civil que tem atuado em práticas educativas, por meio do compartilhamento de saberes e apoio na formação de professores e gestão da escola.

Mas, afinal, que organização de sociedade civil estamos falando? Retomando o estudo gramsciano, a expressão sociedade civil aparece constantemente em seus escritos. Ainda que utilizada de formas diversas, é possível compreender sua ideia a partir do entendimento do conceito de Estado e o conceito de hegemonia.

Para Gramsci, o Estado, longe de ser a materialização concreta dos interesses gerais da sociedade, existe efetivamente para administrar os negócios da classe dominante, no caso da sociedade capitalista e os interesses da burguesia. Sua função na sociedade capitalista é garantir a reprodução da sociedade nas classes da burguesia e do proletariado. Para isso, o Estado burguês precisa, além de mascarar o seu real papel, regular a luta de classes e assegurar o equilíbrio da ordem social. Gramsci ainda amplia sua visão ao tratar do estudo sobre os intelectuais ao abordar que:

Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa leigo e instrumento efficacíssimo de hegemonia ainda quando vez por outra esteja em desacordo com este ou aquele governo, etc.) (GRAMSCI, 2000 p. 224).

Gramsci parte do conceito de sociedade civil, a fim de mostrar que a classe dominante não mantém o poder apenas mediante coerção, mas pelo intermédio do consentimento (hegemonia), dessa forma, o papel que os intelectuais assumiriam era de conservar a concepção de mundo que atende aos interesses das classes proletárias. Sendo assim, Gramsci ainda complementa que:

A partir desta concepção da função dos intelectuais, segundo penso, esclarece-se a razão ou uma das razões da queda das Comunas medievais, isto é, do governo de uma classe econômica que não soube criar a sua própria categoria de intelectuais e portanto exercer uma hegemonia além de uma ditadura [...] (GRAMSCI, 2000, p. 224).

Gramsci apresenta que a noção geral de Estado entra como elemento que deve ser remetido à noção de sociedade civil, e ainda afirma que existe um conjunto de organizações privadas responsáveis pelas operações de hegemonia. Atualmente, o conceito gramsciano de

sociedade civil passa por um processo de ressignificação no contexto educacional, que busca romper com os conflitos entre classes numa visão crítica e histórica dos processos sociais.

Buscar novas estratégias para combater e ou reduzir os problemas sociais de forma articulada constitui uma das possibilidades de enfrentamento dos desafios encontrados pela escola. O trabalho articulado faz com que a corresponsabilidade se efetive numa prática coletiva, na busca da melhoria de transformação da sociedade através da educação, a partir da inserção de novas experiências no contexto escolar, ou em outros espaços de educação não-formal, como as OSCs. É nessa perspectiva, do relevante trabalho em parceria entre sociedade civil e escola, buscando a melhoria do rendimento escolar e a formação cidadã, que encontramos as motivações para mergulhar nesse universo dinâmico, criativo e transformador que o trabalho em parceria favorece.

Atualmente, a sociedade civil tem apresentado inúmeras contribuições para a organização da política brasileira, sobretudo a política de educação integral através do trabalho das OSCs. Sua forma institucionalizada emerge com a Constituição Federal de 1988, através da proposta de implantação de conselhos paritários, nos quais a sociedade civil organizada se senta à mesa com o governo para assumir a formulação e a gestão da política pública.

Sob a ideia de colaboração da sociedade civil na esfera pública, Garcia (2018, p. 10) assegura que:

As organizações da sociedade civil (OSCs) no Brasil definem temas centrais em discussões na esfera pública e exercem atividades de interesse coletivo que ecoam os setores mais diversos da sociedade. Irradiar campanhas para enfrentar a violência de gênero, ampliar a oferta de leitos no sistema nacional de saúde, propor metodologias de ensino alternativas em escolas, preservar a fauna e a flora das ameaças da intervenção humana são exemplos do amplo e diverso espectro de políticas sob alçada das OSCs e constituem parte essencial das capacidades de formular e implementar do próprio poder público. Mesmo o Estado equipado com os mais abrangentes e criativos quadros da burocracia, requer essa colaboração.

É fundamental ampliar e qualificar o debate público sobre o papel e a relevância das OSCs nas suas intervenções e contribuições para formulação de ações que apoiem a gestão pública no enfrentamento dos desafios sociais, sobretudo, no apoio às escolas em formular parcerias e no desenvolvimento de tecnologias sociais que possam promover uma formação multidimensional transformadora, que reflita na formação ética e moral do cidadão e sua convivência comunitária.

Fazendo uma relação com o discurso gramsciano, cabe problematizar conceitos como os de sociedade civil ou de cidadania, pois longe de naturalizá-los enquanto entidades “superiores” ou por “essência” inclusivos, sua produção datada, histórica, obriga a fazer incursões nas relações instituintes como uma esperança para a construção de dias melhores.

Para Gramsci, a ação da sociedade civil organizada é sempre uma ação política, uma ação produtora de movimentos múltiplos capitalizados, ou não, por um poder dominante. Gramsci afirma, ainda, que é na relação com a sociedade civil que o impulso é necessário para a realização da função ética e educativa que produzam a “elevação intelectual e moral” da sociedade (GRAMSCI, *apud* NOSELLA, 2002, p. 70).

O que caracteriza o papel das OSCs é a sua responsabilidade social e o seu comprometimento com a transformação social, tendo sua bandeira de luta marcada pela busca de melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento do protagonismo dos cidadãos. Com esses princípios, aliados aos valores e função social da escola surge a possibilidade de um trabalho em parceria, com o qual busca-se complementar e enriquecer o trabalho dos parceiros, permitindo a construção e efetivação de projetos socioeducativos com uma proposta inovadora e consolidada, voltada para atender as necessidades dos alunos, na superação dos desafios sociais nos quais refletem no baixo rendimento e, conseqüentemente, no insucesso escolar. O terceiro setor, formado por entidades e organizações da sociedade civil, permite mais experimentações e inovações em projetos de políticas públicas (BRASIL, 2013).

O terceiro setor revela uma nova forma de conceber e trabalhar a questão social, e isso tem inspirado escolas a ressignificarem suas práticas, de forma a inserirem novos conteúdos a serem vivenciados, tanto dentro quanto fora da escola, alinhando o social com o educacional numa perspectiva de trabalho mútuo. Dessa forma, o terceiro setor vem crescendo e se expandindo em vários segmentos, através de uma política que busca atender as demandas dos mais diversos nichos da sociedade, a qual o Estado e os agentes econômicos não têm interesses ou não são capazes de prover.

O trabalho da sociedade civil organizada tem mostrado seu potencial na articulação de diferentes atores do SGD em promover os direitos e o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Esse trabalho articulado com o contexto escolar contribui de forma significativa para elevação dos índices de desempenho e sucesso escolar, que só é possível pelo fato de que as OSCs estão inseridas diretamente nas comunidades e reconhecem suas fragilidades, por se fazerem presentes no seu contexto, o que é diferente com o Estado, que muitas vezes se encontra distante, o que não

torna eficaz suas políticas de trabalho por não ter conhecimento direto da realidade da população.

Para Perrenoud (2000), em uma sociedade com uma escolarização tão massificada, são precisas circunstâncias excepcionais para que uma criança ganhe consciência da arbitrariedade da escolarização. Por esse motivo, é que o papel das OSCs se torna importante na parceria com as escolas, pois a perspectiva que se trabalha é de forma integral, o que dialoga com as necessidades da escola e princípios da escola.

Sabendo que a educação integral também é compreendida como estratégia de redução das desigualdades, exclusão, evasão e insucesso escolar, a parceria entre OSC e escola, no aspecto integral, contribui para o avanço dos indicadores de qualidade do contexto escolar e, de forma direta, seu impacto reflete na redução dos índices de vulnerabilidade social e outros problemas sociais que afligem o contexto escolar. A escola não pode fazer sozinha a transformação social, pois ela não se consolida nem se efetiva sem a participação da própria sociedade (GADOTTI, 1995).

A parceria da escola com a OSC fortalece a proposta de formação para a cidadania, na qual cada um se fortalece em suas potencialidades e se complementam nas suas fragilidades, o que favorece um trabalho multidimensional, desde a política de educação, formação de professores e currículo na educação integral. Para tanto, Gadotti (2009), apresenta uma forma de se pensar educação integral, nessa perspectiva:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como a educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (GADOTTI, 2009, p.41).

Concordamos com o autor quando afirma que não há um modelo único para pensar educação integral. Embora se tenha diversos conceitos sobre educação integral, sempre existem as inquietações sobre como se concretizam, de fato, essas propostas nas escolas públicas. E, ainda com relação à sociedade civil, de que forma a parceria entre OSCs e escolas tem contribuído com a melhoria da qualidade da educação na elevação dos índices de desempenho e sucesso escolar? Poderemos encontrar as respostas a partir da pesquisa de experiências exitosas que existem através dessa parceria. Neste trabalho, apresentaremos ainda, uma experiência que merece destaque pelos seus resultados e impactos na vida de diversos sujeitos.

Para que a proposta de educação integral tenha “impactos” no que corresponde a melhoria da formação do ser em sua complexidade é preciso, antes de tudo, derrubar os muros da escola, torná-la um espaço aberto para novas experiências, novas práticas e buscar parcerias que complementem e enriqueçam a sua proposta de forma articulada, em diferentes tempos, espaços e aprendizagens, que assegurem o direito ao desenvolvimento integral. Sem dúvidas, através da parceria com a sociedade civil organizada é possível construir uma proposta sólida que possa compartilhar dos mesmos princípios, buscando um

compartilhamento mais profundo de objetivos e expectativas de resultados. [...] É preciso que haja sintonia na concepção, no planejamento e na realização daquilo que se quer, e algum nível de complementaridade entre os parceiros. [...] Geralmente há reciprocidade e as instituições complementam racionalmente os recursos (LOMONACO; BRUNSIAN, 2015, p. 14).

Nosella (2002) ressalta a necessidade de superação da política educacional introduzida no ensino brasileiro. Dessa forma, a política de educação integral é motivada pela busca de diferentes estratégias inovadoras para a melhoria do contexto educacional, assim como a busca pelas oportunidades e as múltiplas possibilidades de aprendizagens que se apresentam numa proposta dessa natureza.

O artigo 86 do ECA, apresenta que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. Assim, a parceria entre OSC e escola apresenta grande relevância no desenvolvimento multidimensional de crianças e adolescentes e de todos que compartilham dessa política.

É importante destacar que uma parceria bem-sucedida, caracteriza-se por uma associação em que a soma das partes representa mais que o somatório individual de seus membros. A definição de educação integral, para que tenha concretizada a parceria, precisa ter um conceito claro para ambos.

As ideias sobre educação integral já apresentadas reforçam e complementam as discussões, de forma a enriquecer a pesquisa e apresentar novas possibilidades para questionamentos. Embora o termo se refira ao desenvolvimento do processo educativo em todas as dimensões do ser humano, busca-se promover uma educação que favoreça qualidade, igualdade, equidade, inclusão e oportunidades, considerando a emancipação do sujeito como protagonista de sua própria história. Para Gadotti (1995, p.83), “a força da educação está no seu poder de mudar comportamentos”.

É preciso enfatizar o diálogo, transparência, compromisso e alinhamento na proposta de trabalhar a parceria, para que os resultados sejam alcançados de modo que todos ganhem diante do sucesso conquistado. Assim, “[...] o pragmatismo das ações de parceria [...] traz junto uma diferença maior para a construção da cidadania e da democracia na vida diária” (SPINK, 2001, p. 148).

Portanto, o trabalho das OSCs em parcerias com as escolas, por meio do seu compromisso com a sociedade, tem contribuído para o fortalecimento de suas responsabilidades e para a articulação das concepções, de forma a complementar e enriquecer o processo de desenvolvimento integral através dos processos de aprendizagem coletiva e compartilhada, adquirida através das experiências e dos relevantes resultados numa dimensão sistêmica. Merece destaque que a escola promove a participação da comunidade quando estabelece, dentre outras ações, o diálogo com organizações da sociedade civil, percebendo-se como um agente de transformação local.

## 5 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMBIENTE ESCOLAR

*“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”*

*FREIRE (1921-1997)*

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados construídos durante a pesquisa, sendo esses interpretados a partir das entrevistas e das observações realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa, como também, os referenciais teóricos que embasam esta dissertação. Tais informações foram tratadas com base nas leituras realizadas, visando chegar aos resultados com maior qualidade no conteúdo aqui produzido.

Levando em consideração os objetivos propostos pela pesquisa e a questão problematizadora que norteia a mesma, buscamos, através das entrevistas e da observação, compreender como se consolida a proposta de educação integral no ambiente escolar, suas implicações, o papel da gestão escolar, professores e educadores sociais para a consolidação desta proposta, bem como a relação da escola com a comunidade.

Para uma melhor organização das informações, trazemos o dito pelos entrevistados, dispostos em quadros, seguidos das respectivas análises. Ressaltamos a complexidade da realização desta pesquisa, tanto para escola quanto para a Associação Pisada no Sertão e, de forma especial, para a pesquisadora, que pôde ampliar o seu olhar para as possibilidades de aprendizagens para além dos limites da sala de aula e por acreditar cada vez mais na escola, nos professores e nos alunos. As leituras, observações, entrevistas, análise de documentos foram experiências riquíssimas para a formação acadêmica e humana.

O estudo empírico possibilitou fazer a relação entre a fala dos sujeitos e a observação à luz da teoria, o que revelou tanto fragilidades quanto possibilidades quando a educação integral assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora da escola.

### 5.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS REPRESENTANTES DA ASSOCIAÇÃO PISADA NO SERTÃO

Foi objeto de discussão nas entrevistas com os representantes da OSC a inserção da Associação Pisada no Sertão na área na educação e sua contribuição para melhoria do rendimento escolar dos educandos atendidos, a proposta de educação integral no ambiente



escolar, o desenvolvimento dessa proposta na escola, as resistências e as estratégias para superação, as parcerias existentes, os resultados alcançados, a importância da relação entre a Associação e Escola para a promoção do desenvolvimento integral e suas implicações para o desenvolvimento integral dos educandos, bem como a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Analisamos os dados da entrevista com coordenação pedagógica, aqui denominada C1, e educadores da Associação, denominados E1 e E2. As perguntas e as repostas dos entrevistados estão descritas nos quadros seguidos das análises.

Quadro 05: Entrevistas representantes da OSC – Contribuição para a melhoria do rendimento escolar

<b>A Associação atua na área da educação? E qual sua contribuição para a melhoria do rendimento escolar dos educandos atendidos?</b>	
<b>C1</b>	
A Organização atua na área da educação não formal, pois considerando que as atividades socioeducativas e culturais contribuem para o desenvolvimento integral do sujeito, acreditamos que essas aprendizagens podem refletir no contexto escolar, através da melhoria do rendimento escolar, de forma a complementar as aprendizagens construídas na escola. Assim, atuamos na área da educação pois buscamos promover as aprendizagens a partir dos 4 pilares da educação: Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Conviver.	
<b>E1</b>	<b>E2</b>
Atuamos na área de educação não formal, com aspecto cultural voltado para o ensino e aprendizagem do educando, contribuindo direto na formação integral do sujeito, tornando-os conhecedores de seu território e protagonista de sua história de vida.	A Associação Cultural Pisada do Sertão vem desenvolvendo ações na área da educação não formal, essas ações contribuem para a transformação social de crianças e adolescentes e passam refletir na melhoria do rendimento escolar, como a redução no número de reprovação, maior participação de educandos nos projetos da escola, crianças e adolescentes protagonizando no espaço escolar.

Fonte: a autora, 2019.

Partindo do princípio de que a educação não acontece só na escola, mas também nos diferentes espaços da comunidade, tanto C1 como E1 e E2 consideram que a OSC é um espaço que promove aprendizagens por meio do desenvolvimento de atividades socioeducativas e culturais, sendo assim, a OSC também atua na área da educação, conforme apresenta Brandão:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 2013, p. 9).

A educação ultrapassa os muros da escola, pois estamos todos os instantes sendo estimulados a aprender e ensinar, e isso desenvolve nossa capacidade e potencialidades para o constante processo de aprender e ensinar. Não há dúvidas de que ainda é preciso superar muitos desafios educacionais básicos, assim, precisamos reconhecer que a escola deve também se voltar para a articulação de novos espaços e oportunidades de aprendizagem para além dos limites da sala de aula, a fim de promover o desenvolvimento de novas habilidades e competências, intencionalmente educativas, que possam favorecer experiências enriquecedoras para a formação educacional, social e cultural, como também cidadã. É esse alinhamento curricular que se constitui a proposta de educação integral para um desenvolvimento pleno do sujeito.

Desse modo, é possível considerar que a educação é um processo dinâmico de ações e relações entre as pessoas e grupos o que faz desse processo uma ferramenta de transformação social. O processo educacional do ser humano ocorre no cotidiano das pessoas e nas relações humanas. Essa ação cotidiana refere-se à troca de experiência e aos valores da sociedade ou de um grupo dentro da sociedade, assim, as relações cotidianas se manifestam nas ações educacionais, e a escola acaba sendo um espaço privilegiado para esse processo. É nessa perspectiva que as aprendizagens construídas fora da escola, refletem seus impactos no rendimento escolar dos educandos, seja de forma positiva ou negativa.

Para C1 e E2, a Organização contribui na melhoria do rendimento escolar devido à intencionalidade educativa presente nas atividades ofertadas. Para Fermoso (1997), a educação não formal é caracterizada pela intencionalidade educativa expressa em atividades fora do sistema formal de ensino, que pode ser dirigida a todas as faixas etárias, utilizando-se de metodologia apropriada e não fornece títulos ou créditos educativos.

Embora a OSC atue na área da educação não formal, conforme afirmam C1, E1 e E2, é importante destacar suas contribuições no processo formativo do sujeito, orientado pelas

necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Segundo Gohn (2006), enquanto a educação formal possui a função de preparar o educando para atuar efetivamente junto à sociedade através do conhecimento científico, a partir da definição e padronização de uma prática educativa que se constrói no espaço da escola, na educação não formal o contexto ou situação educativa constrói-se em ambientes de ação construídos coletivamente, sendo a participação voluntária. Nessa modalidade importa destacar a intencionalidade da ação educativa, da participação, de aprender, de transmitir ou trocar saberes. Na educação não formal, as aprendizagens construídas se complementam se articulam e se fortalecem na promoção da formação plena e integral dos educandos.

Considerando essas características da educação não formal apresentadas por Gohn (2006), reafirmamos a atuação da OSC com a área da educação quando a C1 apresenta a fundamentação do trabalho pautado nos pilares da educação, os quais dialogam com as características que definem a educação não formal. Canário (2006) identifica os processos educativos não formais através da imagem da face não visível da lua. O autor afirma, nesse sentido, o valioso patrimônio e potencialidades dessas experiências educativas. A educação não formal é entendida no âmbito das “situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar” (CANÁRIO, 2006, p.3).

Na educação não formal o educador é “o outro” (GOHN, 2006, p.29) com quem se interage ou se integra. O local, espaço ou território onde se educa, assume-se como outra das questões fundamentais nessa distinção, pois acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, seja em locais informais ou em locais onde existem processos interativos intencionais.

**Quadro 06:** entrevistas representantes da OSC – Importância da proposta de educação integral no ambiente escolar.

<b>Como a Associação compreende a importância da proposta de educação integral no ambiente escolar? e como se articula a relação entre escola e comunidade?</b>
---

<b>C1</b>
-----------

No atual contexto, nos deparamos com inúmeros desafios enfrentados pela escola, sobretudo no que se refere a sua função social. Visto que a escola é um espaço de construção coletiva, de formação e transformação, é considerável que este espaço esteja preparado para atender se não todas mais, as maiores necessidades encontradas pelo sujeito na busca pela efetiva participação e convivência social. É nessa perspectiva, que a
--

Organização compreende a importância da educação integral, pois a escola sozinha não é capaz de atender todas as necessidades, é preciso que a comunidade seja vista como um espaço de oportunidade de aprendizagem, onde a escola não seja o único espaço de onde se aprende, pois tanto na escola, quanto na comunidade é possível que se construa aprendizagem com sentido.

**2.1 Como você compreende a importância da proposta de educação integral no ambiente escolar? E como se articula a relação entre escola e comunidade?**

E1	E2
A educação integral segue uma linha que busca a qualidade de ensino, interagindo e se relacionando com diferentes saberes, conseguindo se articular as realidades dos educandos, conseguindo desenvolver as aprendizagens: sociais, cognitivas, físicas e éticas, para sua formação.	A proposta de educação integral desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento do ser, ela propõe trabalhar de forma mais ampla, ou seja, a integralidade do sujeito, além de contribuir na formação cidadã que parte do conhecimento, valores e comportamentos.

Fonte: a autora, 2019.

Historicamente, a educação esteve sempre relacionada às práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar, e tratar de educação integral é compreender que ela acontece para além da ampliação do tempo, pois busca promover a ampliação do olhar para as oportunidades que também estão no entorno da escola, para as múltiplas oportunidades de aprendizagem que a comunidade oferece, com base na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano. Por isso, reconhecer e articular os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região com acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias é elemento condicionante do processo, conceito recorrente no discurso de C1, E1 e E2. Miguel Arroyo, tratando do tema educação integral, em um debate que marcou o lançamento da 11ª edição do Prêmio Itaú-Unicef, afirmou que a formação humana é integral, portanto, a educação deve ser integral.

Nos deparamos com uma questão pertinente para enriquecer a discussão desta pesquisa, que é “a formação humana integral”, essa formação na qual defendemos que precisa está presente no âmbito escolar, é o que E1 e E2 caracterizam como formação cidadã. É preciso ter uma visão mais ampla da educação, e aí entra a questão da educação integral, no sentido de ver o aluno como em todos seus aspectos, e tê-lo como centro do processo educativo. A educação integral preza pela articulação entre escola e comunidade, visto que a

escola faz parte da comunidade e tudo o que acontece nela reflete na escola, essa perspectiva busca incentivar e fortalecer os processos pedagógicos para a qualificação das práticas educativas da escola.

A educação, enquanto mecanismo de socialização e de inserção social, aponta-se como o caminho para construção da integralidade do homem pois, como apresenta C1, “a escola é um espaço de construção coletiva, de formação e transformação, é considerável que esse espaço esteja preparado para atender se não todas mais, as maiores necessidades encontradas pelo sujeito na busca pela efetiva participação e convivência social”. Embora, a escola não seja a única responsável pela promoção da formação cidadã, mas é nesse espaço que são evidenciados os maiores desafios, e é nesse espaço que buscamos encontrar a oportunidade de formar o sujeito em sua integralidade, para que esteja preparado para viver em sociedade.

É, desse modo, necessário refletir sobre a função social da escola, pois é nela que depositamos nossas expectativas para formação humana e para a construção de um mundo melhor. O papel que incumbimos à escola vai além de “ensinar” e mediar conteúdos disciplinares, é nela que temos as primeiras experiências de convivência com as diversidades, de trabalhar em equipe, de vivenciar os valores construídos na família e de construir novos valores. Na escola também aprendemos a conhecer a nossa identidade, nossa cultura e nossa comunidade, aprendemos a cuidar da natureza e ser uma pessoa sensível aos problemas sociais. São inúmeras aprendizagens construídas, e cada vez mais a escola é cobrada por mais aprendizagens, mais experiências, mais resultados.

Dessa forma, reforçamos a importância da relação entre escola e comunidade para a construção de uma proposta de educação integral na escola, pois a educação é uma das chaves que abre o caminho para a transformação social, e é na perspectiva da formação humana integral que seremos capazes de transformar a sociedade.

**Quadro 07:** entrevistas representantes da OSC – Processo de inserção da proposta de educação integral

<b>Como foi construído o processo de inserção da proposta de educação integral na Associação? Houve resistências? Quais foram às estratégias para superá-las?</b>
<b>C1</b>
A proposta de educação integral surge na organização a partir da necessidade de se fundamentar um trabalho socioeducativo desenvolvido pelo terceiro setor. No início foi desafiador, pois era difícil fundamentar um trabalho desenvolvido a partir das questões

artísticas, esportivas e culturais, que logo foram reconhecidas como socioeducativas. Não houve resistência por parte da equipe, o que facilitou o processo. Sendo assim, a organização buscou construir um planejamento estratégico, pautado nos nossos fazeres e nos nossos saberes, onde a partir desse olhar para identidade da organização descobrimos que o que nós fazíamos era contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos, pois as ações buscaram atender as diferentes dimensões do ser humano.

Fonte: a autora, 2019.

Conforme mencionado por C1, houve uma preocupação inicial em implementar uma proposta que levasse em conta os saberes e os fazeres da comunidade escolar. Trata-se de uma concepção de educação integral que considere projetos e processos contínuos a serem construídos e planejados pelos sujeitos. Para C1, construir uma proposta de educação integral em uma OSC representa um grande desafio, pois é preciso compreender o papel social da OSC na sociedade, fundamentar sua atuação e alinhar aos objetivos traçados por ela, e os resultados dessa atuação devem refletir na formação do sujeito nas múltiplas dimensões, de forma a reconhecer que o desenvolvimento pleno dos sujeitos só será possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, ética, estética, política, entre outras.

As ações humanas se caracterizam por serem instrumentos para a transformação social, isso implica dizer que a educação é um dos elementos que ajudam a constituir e moldar a sociedade. “A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. É esta a sua força” (BRANDÃO, 1985, p. 11).

Ao valorizar os saberes e fazeres dos sujeitos por meio de uma prática educativa que esteja preocupada com o desenvolvimento integral do sujeito, estamos contribuindo com a ampliação das habilidades, competências e experiências de aprendizagem.

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Para que seja possível promover o desenvolvimento integral do sujeito, é necessário uma articulação com diversas ações que sejam complementares à sua formação, nos quais são

apresentadas por C1 ao relatar as ações consideradas artísticas, esportivas e culturais “socioeducativas”, que são atividades complementares às atividades escolares, que dentro do percurso da educação integral, encontra-se na ampliação do tempo, por estar sendo realizada no horário oposto da escola, na ampliação do espaço, por ser realizado na OSC e na ampliação do conteúdo por tratar de atividades que não compõe a obrigatoriedade da grade curricular da escola. Sendo assim, é preciso ter clareza de onde se quer chegar, e qual o melhor caminho para chegar até o resultado desejado, para não perder a intencionalidade educativa da ação e assim enfraquecer as ações desenvolvidas.

**Quadro 08:** entrevistas representantes da OSC – Parcerias

<b>Existem parcerias nesse processo? Como são articuladas?</b>	
<b>C1</b>	
A parceria existe de forma interna e externa. De forma interna porque temos voluntários que atuam e acreditam na causa, a equipe que compartilha da mesma missão, visão e valores e o principal são nossos educandos, que estão sendo atendidos diariamente na qual depositam todas suas expectativas na busca de oportunidades de aprendizagem e realizações. Nossos parceiros externos são a família, a escola e a comunidade, pois pensar educação integral é pensar num território como um todo, é considerar também os diferentes contextos de forma articulada e integrada.	
<b>E1</b>	<b>E2</b>
Sim, existe parceria com a escola, embora seja preciso fortalecer cada vez mais, pois vejo que a escola não se empodera da proposta da educação não formal, não consegue enxergar as possibilidades e contribuições para o desenvolvimento dos educandos.	A OSC tem desenvolvido um trabalho de excelência com os espaços educativos, políticas públicas e demais instituições que atendem crianças, adolescentes e jovens, entre elas a escola. O trabalho em parceria compreende a articulação para uma melhor formação do sujeito

Fonte: a autora, 2019.

Dentro de um processo de implantação da proposta de educação integral no ambiente escolar, existe uma complexidade de fatores que contribuem tanto para o sucesso quanto para o insucesso da proposta. Dentre os fatores que contribuem para o sucesso está a articulação da proposta, de modo que a escola deve se converter em um espaço integrado e essencial para assegurar uma formação integral que esteja alinhada com a multidimensionalidade dos

sujeitos, assumindo o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os sujeitos podem vivenciar dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Uma proposta de sucesso requer a articulação dos saberes dos alunos e comunidade, dialogando com as diferentes linguagens que compõem experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e das questões socioculturais.

Nesse aspecto, enfatizamos a importância de estabelecer parceria entre a escola, família e a comunidade, conforme apresenta C1, pois são experiências e aprendizagens que se complementam, na qual, segundo apresentado por C1, a OSC reconhece que é preciso estabelecer parcerias, sobretudo a relação com o território enquanto lugar de pertencimento, no dizer de Milton Santos (1994). O território tem seu papel educativo e, como tal, expressa cultura, condições de vida e história das pessoas. A participação efetiva das famílias e da comunidade depende de como as pessoas se sentem reconhecidas, e parte do projeto educativo no território.

A relação com o território apresentado por C1 revela a complexidade do papel da educação integral no espaço da Associação, pois ela está mais próxima da realidade social e, dessa forma, sua relevância social no processo de formação integral implica numa proposta articulada e integrada. Sendo assim, buscar possibilidades educativas no território habitado pelos sujeitos consiste em buscar uma forma de trazer a vida sociocultural destes para o interior do processo de ensino-aprendizagem.

É necessário, pois, reconhecer os possíveis espaços de aprendizagens, conforme destaca E2 ao relatar que “a organização tem desenvolvido um trabalho de excelência com os espaços educativos, políticas públicas e demais instituições que atendem crianças, adolescentes e jovens, entre elas a escola”. Assim, para que a escola e a Associação possam ampliar o olhar para a comunidade, como também reconhecer e construir possíveis parcerias com instituições locais é preciso reconhecer a importância da oferta de educação integral em diferentes espaços da cidade. Esse exercício exige um olhar cuidadoso, tanto da escola quanto da OSC, com o intuito de apoderar-se dos saberes e construir uma proposta coesa. Nesse sentido, enfatizamos a importância do olhar diferenciado para a comunidade, um olhar voltado para as possibilidades de aprendizagens.

Em se tratando de fatores que podem gerar insucesso na proposta de educação integral destacamos o fato do trabalho isolado, onde cada instituição pretende “fazer a sua parte”, de forma desconectada e desarticulada com as práticas vivenciadas em outros espaços e que



muitas vezes atendem os mesmos sujeitos, como é o caso da Escola e da OSC, de modo que se cada uma trabalhar de forma isolada não faz-se possível a construção de uma proposta de educação integral. É importante destacar o que apresenta E1, ao relatar que a escola não consegue enxergar as possibilidades e contribuições da educação não formal para o desenvolvimento dos educandos.

A desvalorização dos saberes e fazeres comunitários, bem como os aspectos culturais, a não apropriação dos espaços públicos, dentre outros fatores, geram insucesso na efetivação da proposta de educação integral. Diante do exposto, destacamos a importância de compreender que na educação integral deve haver integração, circulação de espaços de aprendizagem e potencialização dos conhecimentos, pois a consolidação dessa proposta requer uma construção coletiva, fundamentada e articulada.

O trabalho em parceria tanto pode representar o sucesso quanto o insucesso da proposta de educação integral, pois tanto pode avançar com os resultados da prática educativa caso seja fomentada, fundamentada e efetivada, como pode não avançar nos resultados caso tais aspectos não sejam aplicados na prática. A parceria é uma via de mão dupla, todos saem ganhando, assim, cada um pode contribuir com o que tem de melhor numa perspectiva de complementariedade, o que pode ser identificado como fraqueza de um dos parceiros, pode ser identificado como força do outro, nesse processo eles se complementam e, dessa forma, todos ganham.

Na perspectiva de Gramsci (2000) “a escola deve privilegiar a formação para a prática social, através do desenvolvimento da autonomia e da preparação de novos dirigentes, que busquem manter a ordem social”. Sendo assim, para garantir as aprendizagens e o desenvolvimento previstos em uma proposta de educação integral é fundamental constituir uma ambiência fértil para a troca, a construção coletiva de conhecimentos, a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social. Além disso, reconhecer que a sala de aula não deve ser considerada como o único espaço de aprendizagem e de formação para a cidadania, mas, a partir do exercício, olhar para além dos muros da escola, promover a capacidade de reinventar novos espaços que possam produzir novos conteúdos e gerar mais conhecimentos.

À saber, todos os espaços, seja escolar ou não escolar, têm seu potencial educativo que devem ser integrados de forma planejada, na perspectiva de assegurar interações significativas que garantam o aprendizado e o desenvolvimento de todos os sujeitos. Sendo assim, precisamos reestruturar a sociedade através de um novo olhar para as possibilidades, e descobrir na essência da educação integral, a oportunidade para essa transformação.

**Quadro 09:** entrevistas representantes da OSC – Resultados mensurados da melhoria do rendimento escolar.

<b>3 Houve melhoria no rendimento escolar? Como esses resultados foram mensurados?</b>	
<b>C1</b>	
<p>Com a parceria com a escola, além da OSC contribuir com a ampliação de tempo, espaço e oportunidades de aprendizagens, proporcionando a construção de novas habilidades e competências nos educandos, também busca contribuir com a melhoria do rendimento escolar através do acompanhamento bimestral das notas. Todo final de bimestre a equipe do setor social vai até a escola e sistematiza as notas dos educandos que participam das atividades e fazem o comparativo das notas dos bimestres anteriores. Os dados são sistematizados através uma planilha que evidencia os educandos que estão com notas baixas. Caso estejam com notas baixas, as famílias são comunicadas e convocadas a uma reunião. No ano de 2018 apenas 2% dos educandos que são atendidos na organização que estudam na escola parceria foram reprovados. O que contribui com a melhoria do rendimento escolar, são as habilidades e competências desenvolvidas na organização através das atividades, por exemplo: as crianças que participam da oficina de educomunicação desenvolvem a oralidade, escrita e leitura através da rádio ou da TV, o que reflete na escola, assim como acontece na oficina de leitura com a produção escrita, concentração, disciplina, convivência com as diferenças, responsabilidade, trabalho em equipe através das oficinas de dança, música e esporte educativo.</p>	
<b>E1</b>	<b>E2</b>
<p>Sim. A melhoria das notas da escola como também de comportamentos, foram relatados por alguns professores e famílias, que conseguiram ver a mudança até do pensamento dos educandos, perceberam também a dedicação pelos “livros” e dedicação nas atividades da escola.</p>	<p>Através do acompanhamento do boletim escolar dos educandos realizado pelo Setor Social da Organização, depois de sistematizados os resultados são realizados o diálogo entre escola, família, educandos e organização para buscar estratégias juntos. Esse diálogo tem contribuído para a melhoria do rendimento escolar dos educandos.</p>

Fonte: a autora, 2019.

As práticas e vivências de aprendizagens desenvolvidas em espaços de educação não formal (OSC) promovem situações educacionais desafiadoras que estimulam o pensamento e a expressão de ideias, fazendo com que o sujeito possa encontrar o sentido do aprender, a

partir de atividades práticas, lúdicas e intencionalmente educativas. Estimular a curiosidade, descobrir e explorar o potencial existente em cada sujeito, fazer com que esse sujeito acredite nele mesmo, são fatores que contribuem para melhoria do rendimento escolar.

Conforme apresentado por C1, há construção de competências e habilidades construídas nas atividades oferecidas pela OSC que refletem na melhoria do rendimento escolar, verificada por meio de notas, mudança de comportamentos e envolvimento nas atividades da escola. Uma proposta de educação integral que contemple a aquisição de resultados positivos deve ter por centralidade o aluno, além de que, as experiências da vida escolar, familiar e comunitária contribuem com a ampliação do saber e, conseqüentemente, reforçam a proposta da educação integral.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação Freireana “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. As pessoas se educam em comunidade” (GADOTTI, 1984; BRANDÃO, 1985). Poderíamos dizer que as ações educacionais ocorrem em processo, de forma coletiva e em diferentes espaços, para além do contexto escolar, o que implica dizer que estamos o tempo todo dentro do processo de ensinar e aprender. Sendo assim, considerar que a educação não acontece só na escola é compreender que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2013, p. 7).

Ao considerar que as atividades oferecidas pela OSC apresentam relevância no processo de escolarização, reafirmamos que o ato educativo é comum ao ser humano (FREIRE, 2000) e, por sê-lo, torna-se tão presente na vida de todos. O que se busca desenvolver na construção de aprendizagens do educando durante as atividades na perspectiva da educação integral é a prática de atividades criadoras mediadas pelo contexto histórico, social e cultural, à medida que são valorizados os conhecimentos prévios do educando, as relações que se instaurarão entre aprendizagem e experiências e os conhecimentos.

A valorização das experiências das crianças é uma questão fundamental, e a escola precisa considerar essas experiências no processo de aprendizagem, a fim de contribuir com a melhoria do rendimento escolar. É comum o discurso de C1, E1 e E2 ao afirmarem que as atividades oferecidas pela organização contribuem com a melhoria do rendimento escolar. Construir situações educacionais que possibilitem ao educando articular aprendizagem mediante suas experiências, geram conexões múltiplas entre família, escola e comunidade. As experiências de aprendizagem através da educação integral, por meio da parceria entre escola

e OSC, propiciam aos sujeitos à conquista de conhecimentos e saberes, assim como a aquisição de uma visão social que reflita no contexto escolar.

As práticas pedagógicas, desse modo, precisam ser repensadas de forma a responder às reais necessidades de aprendizagem dos educandos, nas quais a produção de competências e habilidades não se refere apenas à apreensão de determinados conteúdos da escola, mas à tessitura dialógica destes como bens simbólicos em vivências reais de aprendizagem. Os bens simbólicos, incorporados durante o processo de ensino-aprendizagem, adquirem seu caráter valorativo por preparem o indivíduo à pluralidade de vivências e atuações na multiplicidade de campos com os quais se relacionará.

**Quando 10:** entrevistas representantes da OSC – Relação OSC e Escola

<b>Como você considera a importância da relação OSC e Escola para a promoção do desenvolvimento integral?</b>	
<b>C1</b>	
É uma relação de complementariedade, um complementa o trabalho do outro, são atividades diferentes, mas com valores, aprendizagens e experiências que juntas de forma articulada fortalece o processo de formação integral. A escola precisa desse apoio, uma parceria de mão dupla onde todos ganham. Estamos falando de seres humanos, são crianças, adolescentes e jovens que moram em uma região carente de oportunidades, que são vitimados pela seca, exclusão e preconceito. Precisamos construir um território de oportunidades, de aprendizagens e de realizações, e é só através da educação que esse sonho será possível de ser realizado, por isso, acreditamos que juntos poderemos transformar essa realidade, cada um fazendo sua parte, cumprindo seu papel, e o principal reconhecer o potencial um do outro, pois nossa fraqueza pode ser o potencial do outro, é nessa relação que se constrói a parceria.	
<b>E1</b>	<b>E2</b>
Através de seu ensino não formal a OSC contribuí com as aprendizagens da escola, promovendo uma educação mais ampla, com novas experiências, contribuindo na formação dos educandos através das ações socioeducativas.	A relação entre OSC e escola é fundamental, é uma estratégia privilegiada para explorar potencialidades e promover uma formação mais completa do educando.

Fonte: a autora, 2019.

Estabelecer parcerias é uma das estratégias para a efetivação da educação integral. Com a união dos múltiplos esforços, concretizada pela integração e parceria, é possível construir novas ações a serem ofertadas, contribuindo para o desenvolvimento integral. O estabelecimento de parcerias demanda: convocar, alinhar objetivos e expectativas, definir papéis e responsabilidades. Esse movimento exige reconhecer as especificidades e os limites de cada instituição parceira, pois o processo de estabelecimento de parceria constitui-se de ações realizadas de forma integrada.

A partir de uma concepção ampla de educação integral apresentada por C1, E1 e E2, reafirmamos que é importante a articulação da política educacional com outras políticas, para ganhar efetividade e potencializar ofertas de aprendizagem já existentes, através do mapeamento das possibilidades e potencialidades existentes na comunidade, que podem ser oferecidas às crianças, aos adolescentes e jovens em termos de ampliação de espaços, conteúdos, recursos ou serviços.

É nesse contexto que se estabelece a parceria entre OSC e escola para a promoção do desenvolvimento integral. Concordamos com C1, ao considerar que a parceria é uma relação de complementariedade e que precisamos construir um território de oportunidades, de aprendizagens e de realizações, e é só através da educação que esse sonho será possível de ser realizado.

Diante do exposto, podemos afirmar que é na escola que se constrói parte da identidade de se pertencer a um grupo da sociedade, pois é nela que se adquirem princípios morais e éticos que regem uma sociedade. Com a efetivação da parceria, as experiências construídas buscam enriquecer as aprendizagens construídas na escola, assim como afirmam E1 e E2. Na escola depositam-se as expectativas, as dúvidas, as inseguranças em relação ao futuro. Deve-se pensar na escola como lugar especial, o lugar mais próximo do ideal ou mesmo “natural” do processo de formação de cidadãos.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a escola tem um grande significado na formação dos cidadãos e na construção de uma sociedade, pois na concepção de educação integral na qual discutimos que compreende a formação do sujeito em todas suas dimensões, reconhece a escola como centro de todo esse processo. Para Gramsci, todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, desde sua infância até sua escolha profissional, deve estar calcado em princípios “desinteressados” e proporcionar uma formação humanista geral.

A ideia de uma escola “desinteressada” apresentada por Antonio Gramsci, está relacionada à uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação do educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à

sociedade em que o indivíduo está inserido. Assim, Gramsci defendia uma educação que proporcionasse ao educando o conhecimento de toda a história anterior à civilização moderna, condição “[...] para ser e conhecer conscientemente a si mesmo.” (GRAMSCI, 2001, p. 46).

Compreender o contexto no qual o sujeito está inserido, e se apropriar dos saberes que ele produz, não buscando resultados imediatos, é uma questão necessária para a construção do conhecimento. Esse olhar para o contexto faz muita diferença no processo de ensino e aprendizagem, pois existem fatores históricos, sociais, culturais, familiares, valores, princípios e diretrizes que influenciam na formação do sujeito. Ao considerar a importância da relação OSC e Escola para a promoção do desenvolvimento integral, estamos tratando de diversos aspectos que influenciam na formação do sujeito, se esses aspectos não estiverem conectados entre si, o risco é de fragmentar as informações não permitindo que estas se transformem em conhecimento. Segundo Morin (2004), no século XXI, a educação, muito além de transmitir informações, tem como desafio formar cidadãos que saibam transformar a informação em conhecimento, que saibam usar esses conhecimentos em benefício próprio e de sua comunidade.

Nesse processo de construção de conhecimento, diferente do que C1 apresentou, não só a escola precisa do apoio de uma parceria, mas todas as instituições que estão envolvidas na trajetória da formação integral precisam de um apoio. Embora a escola seja o espaço privilegiado para conduzir esse processo, não é apenas ela que irá precisar de apoio, mas também a família precisa ser compreendida e a OSC precisa ter legitimidade para assumir esse papel de formação integral.

Reconhecer a escola como uma grande fortaleza de desenvolvimento da sociedade e de formação integral do sujeito ainda é um grande desafio a ser superado. Se a escola hoje fosse reconhecida e valorizada pela sua função social, o índice de desigualdades sociais seria reduzido. A parceria que se estabelece diante de tantos desafios encontrados, justifica a fragilidade das políticas públicas de educação e o surgimento de Organizações da Sociedade Social, que ao longo do tempo, através de muitas lutas, tem conquistado resultados relevantes na contribuição para a transformação social, sobretudo no contexto educacional através da efetivação de parcerias com escolas, somando forças em prol do mesmo objetivo, promover uma educação de qualidade, numa perspectiva de educação integral.

**Quadro 11:** entrevistas representantes da OSC – Implicações para o desenvolvimento integral dos educandos

<b>Quais são as implicações dessa proposta para contribuir com o desenvolvimento integral dos educandos?</b>	
<b>C1</b>	
A partir das vivências promovidas no contexto social, cultural, educacional, artístico, a construção de competências, habilidades, valores e a convivência coletiva promovida por essas atividades, implicam na formação de um sujeito mais dinâmico, proativo, protagonista, reflexivo, comunicativo e entre tantas habilidades que compete um cidadão do século XXI. São aprendizagens que serão necessárias para a vida em sociedade, para a formação de um estudante e de um profissional diferenciado, que tenha um olhar mais sensível à questões sociais, que valorize os diferentes saberes existentes em sua comunidade, que busque o conhecimento, que tenha ascensão cultural, reconhecimento de seus direitos e de seus deveres.	
<b>E1</b>	<b>E2</b>
Não consigo ver barreiras para a formação na educação integral dos educandos, só vejo vantagem para o seu desenvolvimento em seu espaço: Familiar, educacional e social.	Podemos considerar alguns questionamentos como a ampliação do tempo e permanência, bem como a compreensão e concepção de educação integral, a análise de propostas curriculares, a relação com a família e com a comunidade.

Fonte: a autora, 2019.

Na proposta de educação integral não há um modelo único a ser desenvolvido. Nos diferentes arranjos é consenso que as particularidades e potencialidades dos sujeitos, dos espaços e da comunidade sejam levadas em consideração, e com isso suas implicações variam. No que apresenta C1 sobre as implicações, percebe-se que estão voltadas apenas para resultados positivos, de modo a considerar a proposta de educação integral como uma proposta totalmente inteirada. Já E1, ao relatar que não encontra barreiras, entra em contradição ao dizer anteriormente que a parceria com a escola precisa ser fortalecida, pelo fato de que a escola ainda não se empoderou da proposta de educação não formal e suas contribuições para o desenvolvimento do sujeito. Diferente de E2, que apresenta questões pertinentes que desafiam e implicam na implementação desta proposta.

Embora a perspectiva da educação integral apresente possibilidades de avanço para melhoria do rendimento escolar, da estrutura da escola e da ressignificação das práticas

pedagógicas, também implica em diversos desafios, como apresenta E2, tanto com relação aos educandos, educadores, família, quanto com a comunidade, pois é uma proposta que precisa está integrada entre todos esses aspectos na mesma direção e no mesmo ritmo, para que os resultados sejam mensuráveis e satisfatórios.

Desse modo, cada contexto precisa considerar suas especificidades e particularidades para construir/desenvolver um sentido relevante para a educação integral, a fim de favorecer a produção de conhecimentos a partir de novas experiências. Segundo (PEGORER, 2014, p.77), ao tratar e educação integral na escola: “uma missão dessa magnitude exige, na escola, uma jornada ampliada, transformando a escola em escola de tempo integral”.

Compreender a diferença entre educação integral e educação em tempo integral ainda é pauta de discussões no cenário educacional pois, ao tratar de educação integral, estamos falando de algo muito mais complexo. Tratar da integralidade do sujeito é uma questão mais abrangente, é possibilitar a inserção do sujeito em diferentes contextos e vivências, cujo propósito é fazer com que ele seja autor e ator do desenvolvimento da sua aprendizagem. Para isso, a escola deve oferecer um ambiente desafiador, que permita o desenvolvimento nas múltiplas dimensões, o que implica em questões de estrutura, recursos humanos, equipamentos e entre outros.

As novas demandas para a educação compreendem um olhar mais abrangente em todas as dimensões, sejam elas políticas, culturais, econômicas e sociais, compartilhando com a educação escolar o processo de educação integral do indivíduo.

Ao considerar que a educação acontece nos diferentes contextos, entre eles, na OSC a qual é discutida nesta pesquisa, percebemos a grande contribuição que elas têm na construção e efetivação da proposta de educação integral. Sendo assim, a OSC, enquanto representação da sociedade civil, tem a função de estar junto da escola, a fim de promover o direito de desenvolver o sujeito integralmente ao longo da vida. Buscar essa integração entre escola e OSC já é, por si só, um grande desafio, pois as OSCs ainda não são reconhecidas com uma forte ferramenta aliada ao bem-estar da sociedade.

**Quadro 12:** entrevistas representantes da OSC – Formação da equipe

<b>Qual a importância da formação da equipe nesse processo?</b>
<b>C1</b>
A formação da equipe é o ponto de partida para o êxito da proposta. Se a equipe não acreditar no que ela faz, não conseguiremos avançar na nossa missão. Se a equipe não se



permitir desenvolver-se integralmente, ela não será capaz de projetar isso no outro, tampouco construir juntos. O desenvolvimento integral deve acontecer tanto nas pessoas, quanto na instituição. Desenvolver-se integralmente, é não se limitar a uma diretriz, mas perceber o mundo a nossa volta, a dinamicidade do contexto em que estamos inseridos, e compreender que para que eu possa intervir naquele contexto eu preciso conhecê-lo. Portanto, pensar educação integral, é pensar em pessoas. Pessoas que formam outras pessoas, como diz Paulo Freire, se a educação não for libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor. E é nessa ideia de libertação e de transformação que pensamos na formação da equipe de educadores social nesse processo de desenvolvimento integral.

<b>E1</b>	<b>E2</b>
A importância da formação é que reflete na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, e nós aprendemos também a nos desenvolver integralmente, construímos mais habilidades e somos estimulados a desenvolver novas competências nesse contexto de educação não formal.	É preciso que a equipe passe pelo processo de formação, esteja preparada e conheça de certa forma o que é a proposta de educação integral e como ela se articula com espaços de educação formal e não formal, e possa contribuir na melhoria do aprendizado dos educandos a partir de sua formação que também deve ser integralmente.

Fonte: a autora, 2019.

Considerando que a educação pode ser definida como uma prática educativa que aprimora as relações sociais, o autoconhecimento, a percepção política, a participação cidadã e a autonomia dos indivíduos, orientadas teoricamente pela Pedagogia Social (SOUZA NETO, 2011; CALIMAN, 2010), o trabalho realizado pelo educador social não pode ficar limitado aos espaços não formais de educação. Logo, sua formação exige um trabalho focado e efetivo que envolva o diálogo com diversas áreas do conhecimento, que sejam compreendidas como complementares a essa formação.

Conforme apresenta C1, e reafirmam E1 e E2, é importante formar o educador numa perspectiva também integral, pois a atuação da educação não formal segundo Gohn (2010) está no serviço de conscientização e organização dos indivíduos, na construção de suas identidades, na formação para o trabalho, na valorização da diversidade cultural, étnica e sexual, sendo uma prática multicultural que agrega todas as atividades educativas fora da escola, compreendida como uma metodologia de intervenção, "uma técnica a ser aplicada para gerar reações positivas em situação de negatividade" (GOHN, 2006, p. 26).

Ao pensar nas ações de educação não formal, o profissional possui objetivos e procura uma metodologia que o leve à realização deles. Essa discussão remete à posição de Trilla (2006), ao afirmar que educação não formal costuma ser mais hábil, flexível, versátil e dinâmica que a formal. Ela nasce como uma contribuição, ao entendimento daqueles que se encontram excluídos de qualquer proteção necessária para seu desenvolvimento. Não é uma solução, mas uma complementação às demais formas de educação.

Caro (2011) destaca que a educação não formal transita por várias e diferentes ações e áreas do conhecimento, num caráter transformador, possibilitando que os indivíduos se conscientizem do seu valor enquanto cidadãos e oportuniza que resgatem sua dignidade. Diferenciando a educação não formal da educação formal pelo estabelecimento de outros tipos de relações educativas.

A prática em educação social está embasada num referencial teórico que justifica suas ações e certifica a importância e a finalidade que se objetiva com intervenções socioeducativas. O trabalho de educador social se fundamenta na Pedagogia Social, na qual C1, E1 e E2 apresentam como educação não formal. Observa-se que a Pedagogia Social, compreendida como "teoria e prática de intervenção educativa" (MACHADO, 2011, p. 118), apresenta conceitos diversificados, acumulados num processo histórico de construção, refletindo sob as exigências e necessidades de cada época e de cada contexto social do país em que se insere.

A consolidação da profissão de educador social também é o reflexo desse processo elaborado e reelaborado historicamente, que atualmente ainda lutam pela legitimidade e busca de reconhecimento pelas suas contribuições. Considera-se importante conhecer esse processo para que seja estabelecido um diálogo entre a teoria e o contexto atual do trabalho e da formação do educador social, na qual C1, E1 e E2 defendem a necessidade dessa formação integral, para que sejam capazes de formar crianças, adolescentes e jovens integralmente.

Se analisarmos atentamente o contexto social brasileiro, perceberemos que a figura do educador social está ligada a uma atuação socioeducativa para a emancipação e transformação da realidade dos sujeitos, na perspectiva de integralidade, ou seja, buscando desenvolver os sujeitos nos diversos aspectos, assim como preconiza a proposta de educação integral. Por essa via de entendimento, compreendemos que as práticas pedagógicas desse profissional buscam promover a formação cidadã dos educandos com base nos pressupostos da educação não formal, alinhado às ideias do educador Paulo Freire, um dos mais importantes representantes brasileiros no tocante à Pedagogia Social.

Para esse propósito, torna-se necessário que os educadores sociais sejam preparados, inicialmente, com uma formação continuada que abranja diferentes competências e habilidades para o trabalho com um público que se encontra em situação de vulnerabilidade e risco social. Para atuar com a educação integral e a emancipação dos sujeitos, segundo apresenta Santos e Leiro (2015, p.71) é preciso uma educação para a “formação de cidadãos reflexivos e autônomos, para que possam se posicionar autenticamente na realidade social, em que vivem, e adotar uma postura de não neutralidade, frente às questões que afligem os homens e as mulheres, tanto de forma objetiva quanto subjetiva”.

Desse modo, entre os propósitos da educação integral está o de preparar os sujeitos para formação plena, embora o discurso atual no contexto educacional seja a formação para crianças, adolescentes e jovens, é preciso também preparar os formadores em sua plenitude, para que estejam preparados e seguros na sua atuação.

## 5.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS REPRESENTANTES DA ESCOLA

Fica cada vez mais evidente que, se quisermos efetivamente ampliar os níveis de aprendizagem e reduzir as desigualdades de desempenho escolar entre os educandos, o caminho a ser percorrido parte da oferta de proposta que busque uma formação integral. Aqui estamos falando em desenvolver no ambiente escolar um processo de aprendizagem por inteiro, que valorize as experiências voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas: cognitivas e intelectuais, físicas, éticas, afetivas e sociais.

Isso não significa introduzir mais uma disciplina no currículo escolar, mas repensar o contexto escolar, no qual o desenho curricular e a formação do professor permitam que tais mudanças sejam materializadas no processo ensino/aprendizagem, resultando na formação de sujeitos ativos, reflexivos, autônomos, capazes de construir sua história de sucesso por meio da educação. Brandão apresenta o ideal de educação da seguinte forma:

[...] o ideal de educação é produzir uma ordem social idealmente concebida como perfeita e necessária, através da transmissão de geração a geração, das crenças, valores e habilidades que tornam um homem tão mais perfeito quanto preparado para viver a cidade a que serve. E nada poderia haver de mais precioso a um homem livre e educado do que o próprio saber e a identidade do sábio que ele atribui ao homem (BRANDÃO, 2013, p.45-46).

A ideia apresentada por Brandão nos faz refletir sobre a necessidade de desenvolvimento do homem integralmente, não a fim de buscar a “perfeição”, mas de

compreender que somos seres que estamos num constante processo de formação, e que essa formação nos ajuda a superar os diferentes desafios que encontramos na sociedade.

Para tanto, destacamos que o papel da educação integral no ambiente escolar não é apenas ampliar a jornada escolar do educando, ou seja, favorecer o maior tempo do educando na escola, mas implica, sobretudo, na compreensão do que seja educação no sentido mais amplo, nas práticas disciplinares, ampliação de espaços e experiências educacionais que acontecem dentro e fora da escola, das possibilidades, e de entender que é preciso que haja uma preocupação com a individualidade de cada educando, respeitando suas particularidades, seus limites e suas crenças, buscando oferecer subsídios necessários para sua formação.

Ao considerar que a educação integral age sobre as múltiplas dimensões da formação humana, compreendemos que educar integralmente significa pensar a aprendizagem por inteiro, ou seja, na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética de que nossas crianças e adolescentes precisam e que desejam.

A integralidade significa, em essência, pensar a aprendizagem por inteiro, nas interrelações entre atividades, nos propósitos que precisam ser otimizadas e valorizadas com base no currículo, no projeto político pedagógico, numa clara intencionalidade pedagógica, que tenha a formação do sujeito e do seu direito de aprender como o grande ponto de chegada.

Nesse sentido, é preciso manter em perspectiva a intencionalidade, para que o conjunto das atividades desenvolvidas dialogue com o currículo escolar e corresponda à formação integral pretendida. Assim, deve-se ter em vista o que se ensina e o que se aprende no tempo expandido e como gerir pedagogicamente esse tempo.

Destarte, a educação integral não se resume a um tempo integral, embora o tempo seja condição necessária para efetivá-la. O consenso é que deve haver mais tempo durante o qual a criança é conduzida por um educador, tempo esse que pode, ou não, ser na escola, presumindo-se que mais tempo possibilite uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos. Destacamos que um turno complementar é importante para enriquecer a aprendizagem do educando, no entanto, a existência por si só de um turno complementar não significa educação integral.

A ampliação da jornada, na perspectiva de educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensarem suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e

significados, multirreferenciados, interrelacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. O que muito se discute é sobre a organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos, e que esse precisa estar inserido no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica.

Contudo, analisaremos os dados coletados na tabela abaixo, através das entrevistas realizadas na escola, nas quais foram evidenciadas a inserção e prática da proposta de educação integral na escola, em parceria com a comunidade, através de projetos integradores.

**Quadro 13:** entrevistas representantes da Escola – Inserção da proposta de educação integral na proposta pedagógica

<b>A escola tem proposta pedagógica? Nela está inserida a proposta de educação integral?</b>	
<b>C1</b>	
Sim a escola possui Proposta Pedagógica atualizada no ano de 2017. Na proposta Pedagógica foi inserida a proposta de Educação Integral, pensando na Formação Integral dos educandos.	
<b>P1</b>	<b>P2</b>
Temos sim. Porém, será necessário alguns ajustes, para que fique de acordo com a BNCC. Mas, já trabalhamos projetos educativos integrados em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos educandos, visando sempre um bom desempenho no ensino-aprendizagem em todas as dimensões.	Sim. A Instituição de ensino na qual atuo também conta com parcerias que juntas promovem uma aprendizagem voltada para um desenvolvimento integral socioeducativo. Uma dessas parcerias é a Associação Cultural Pisada do Sertão local onde nossos educandos participam de projetos culturais, educacionais e que promovem a cidadania. Esta proposta está no PPP da escola.

Fonte: a autora, 2010.

Por tratar-se de um documento fundamental da escola o PPP tem sido pauta de discussão no cenário educacional devido à sua complexidade e importância. Ao questionar a C2, P1 e P2 se a escola tem proposta pedagógica, todas responderam que sim. No entanto, ao questionar sobre a inserção da proposta de educação integral, percebemos que há discursos diferentes, ou seja, para C2, a inserção da proposta de educação integral na proposta pedagógica busca a formação integral dos educandos. Para P1, a proposta pedagógica numa perspectiva de educação integral, precisa estar alinhada à BNCC, e afirma que a escola já trabalha com projetos integrados. Para P2, ao tratar de educação integral, refere-se a parceria com a ACPS, o que mostra que a proposta de educação integral da escola acontece através da parceria.

A priori, deve-se compreender a importância da proposta pedagógica da escola, e como a perspectiva de educação integral deve ser inserida de forma fundamentada e alinhada às necessidades e aos objetivos de aprendizagem. O PPP de uma escola se firma como um importante instrumento para a concretização do que conhecemos por gestão democrática, uma vez que a elaboração coletiva dele possibilita uma relação mais próxima entre a escola e a comunidade como parte integrante do processo educativo.

A proposta pedagógica se constitui como a própria identidade da escola, pois é no documento que estarão relacionados os objetivos que irão contribuir para a formação dos sujeitos nos diferentes aspectos, e na sociedade na qual esses sujeitos estarão inseridos. Nesse ensejo é que encontramos a via de articulação com a proposta de educação integral, buscando construir uma proposta pedagógica que esteja preocupada na formação dos sujeitos em todas as suas dimensões, que tenha articulação com os saberes da comunidade, que dialogue com a família e com a realidade vigente.

A escola, ao construir sua proposta pedagógica, precisa partir de análises realizadas sobre o seu cotidiano, e isso se articula com o que foi apresentado por P1 ao relatar que a proposta pedagógica precisa ter relação com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos. Uma proposta pedagógica não deve ser mais um documento elaborado pela escola, ele representa a identidade da escola, pois é um direcionamento para o alcance dos objetivos e para isso precisa ser vivenciado, revisado e atualizado (VEIGA, 1995).

Ao compreendermos que o PPP precisa ser um compromisso a ser assumido por todos, esse projeto é, pois, uma procura constante do que precisa ser priorizado no processo educativo, quais as ações a serem realizadas, quando e qual a forma mais eficaz de construir essas ações. Quando P2 apresenta que a proposta de educação integral está inserida na proposta pedagógica da escola, através da parceria com a OSC, isso mostra uma fragilidade da escola, pois a parceria é uma estratégia de fomentar as práticas pedagógicas e contribuir com a melhoria do rendimento escolar através de atividades complementares à educação formal. Assim, a perspectiva de formação integral precisa ser construída pela escola, alinhando aos objetivos de aprendizagem e ao currículo, como apresenta P1 ao citar a importância de articular a proposta pedagógica com a BNCC.

Por se tratar de um documento ainda recente, que representa um grande desafio para as escolas, ainda há muitas dúvidas sobre como o PPP pode ser adaptado para contemplar as diretrizes da BNCC. Para que a escola possa contemplar as propostas da BNCC ao projeto político pedagógico é necessário conhecer e identificar quais são as competências que devem ser desenvolvidas nos educandos ao longo da escolarização.

As competências apresentadas pela BNCC podem ser desenvolvidas de diversas maneiras na proposta pedagógica, de forma a integrar disciplinas, rever as avaliações com base na escuta e incorporar aspectos culturais regionais nas práticas pedagógicas. O projeto político pedagógico também deve incentivar a cultura da participação, estimulando o protagonismo tanto dos educadores quanto dos educandos.

A identidade da escola também deve ser respeitada nesse processo, podendo ser feito um mapeamento da comunidade e das especificidades locais, de modo a estabelecer uma nova proposta e um novo currículo. Dessa forma, é possível contemplar o objetivo da BNCC em formar cidadãos íntegros, autônomos e criativos, que possam alcançar sucesso pessoal e profissional, como também articular a proposta de educação integral na busca pela formação plena, no desenvolvimento do sujeito nos seus diversos aspectos.

A proposta pedagógica deve atender as reais necessidades da escola, numa articulação integradora com a comunidade, que incorpore no currículo o compromisso com a educação integral, visando à formação e desenvolvimento humano global. O aluno é considerado um ser social, ético, físico, moral e simbólico, e essa visão promove uma nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem.

O sentido da construção de um PPP que contemple princípios e ações compartilhados na perspectiva de uma educação integral, parte da ideia de conhecer a realidade dos sujeitos e os desafios de aprendizagem, buscando incentivar o respeito à igualdade e a diversidade cultural, o que traz a necessidade de se planejar e rever o currículo e prática segundo a cultura e experiência de cada escola. A proposta pedagógica que tenha inserção da proposta de educação integral deve conciliar a missão, objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de competências com a prática pedagógica desenvolvida.

**Quadro 14:** entrevistas representantes da Escola – processo de inserção da proposta de educação integral

<b>Como foi construído o processo de inserção da proposta de educação integral na escola? Houve resistências? Quais foram às estratégias para superá-las?</b>
<b>C2</b>
O Processo de construção foi discutido com os professores, e comunidade escolar, não havendo resistência por parte da comunidade. As estratégias foram pensadas com foco na formação integral dos educandos e com base nas 05 dimensões orientadas pela BNCC, e as competências gerais.

Fonte: a autora, 2019.

A sociedade tem se tornado cada vez mais complexa, pois, continuamente, estabelece padrões de convivência, permanência e atuação. Assim, espera-se que a educação favoreça uma formação humana integral que possa contribuir com a formação de uma sociedade mais inclusiva, participativa, justa e democrática. Para que seja possível a formação humana integral é necessária a valorização e construção de saberes diversos, cogentes para a solução e enfrentamento dos desafios sociais, educacionais e culturais.

Assim, para que sejam possíveis mudanças na sociedade, é preciso formar sujeitos capazes de assumir posturas críticas, que estejam abertos ao diálogo, a mobilização e construção de novos saberes. Para tanto, a inserção da proposta de educação integral nas escolas, é uma das estratégias para a o enfrentamento de tais desafios.

Sendo assim, ao questionar a C2 sobre a construção do processo de inserção da proposta de educação integral na escola, bem como as resistências e estratégias para superá-las, percebemos que a estratégia utilizada pela escola, foi apresentar a relação que se estabelece com a BNCC, visto que esta é uma pauta de discussão atual no cenário educacional. Ao tratar da BNCC considerando a perspectiva de educação integral, C2 refere-se ao desenvolvimento das competências gerais e das 5 dimensões apresentadas no documento. É importante salientar e deixar claro que essas competências gerais fazem todo sentido na vida escolar dos educandos e em sua formação integral.

O trabalho com as competências vislumbra um novo olhar pedagógico dos professores para a investigação, pois o professor é convidado a refletir, por meio de sua prática, e vivenciar de forma concreta situações de aprendizagens antes não vistas em sala de aula, e essa dinâmica contribui com o desenvolvimento integral dos educandos.

Para melhor entender a proposta que se apresenta, um olhar de Philippe Perrenoud se faz necessário, pois ele tem se dedicado a esse estudo e nos oferece valiosas contribuições, pois para ele “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 13-14).

A escolha das competências a serem desenvolvidas pelas escolas e alcançadas pelos educandos ao longo de sua escolaridade é, para Perrenoud, uma escolha da sociedade que deve ser baseada em conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais, pois os seres humanos não vivem todos as mesmas situações, eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo.

Estamos sempre em busca de uma escola reflexiva e autônoma, com educandos preparados para interagir no meio social, capazes de ressignificar suas vivências e ações por



meio da interação social e das habilidades que lhes são peculiares. Desse modo, a perspectiva do ser social e integral permeia a construção do currículo e propõe uma mudança de reorganização dos saberes necessários à formação tanto do educador quanto do educando.

Nesse sentido, ao fazer uma reflexão sobre as estratégias da escola para superar as resistências encontradas pelos educadores, educandos e comunidade na inserção na proposta de educação integral na proposta pedagógica da escola, estamos diagnosticando as competências da escola para o enfrentamento dos desafios do cotidiano, pois, dentro do contexto social, integral e na formação do indivíduo, se fará necessária uma mudança no contexto pedagógico e na prática educativa de toda a escola, sendo, dessa forma, uma maneira de promover a formação integral do educando dentro do meio escolar e social, que perpassa de forma democrática e efetiva a vida familiar e em comunidade, buscando uma melhor qualidade na área educacional.

A BNCC tem como fio condutor 10 competências gerais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, que visam assegurar aos alunos uma formação humana integral e, por isso, devem ser tratadas de forma transdisciplinar. A relação que estabelece entre as competências da BNCC e a educação integral desafiam o professor a orientação e seleção do currículo, a fim de trabalhar com práticas reais de aprendizagem, diminuindo dicotomias entre a vida escolar e a vida real. Sendo assim, a inserção da proposta de educação integral na escola requer uma reorganização também curricular, na qual articulam-se com o desenvolvimento de competências que estimulem ações que contribuam com a transformação da sociedade através da formação humana integral.

**Quadro 15:** entrevistas representantes da Escola – Papel da gestão

<b>Qual é o papel da gestão escolar para a consolidação da política de educação integral?</b>
<b>C2</b>
A gestão, a coordenação pedagógica tem um papel fundamental para que a educação integral de fato ocorra na escola, visto que são a ponte que liga, professor, aluno e comunidade escolar. A gestão tem que ter um papel de liderança e de condutora do processo de implementação, acompanhamento e monitoramento, para ver se realmente o que se pensou no Projeto Pedagógico em relação a educação integral, está mesmo sendo implementado.

Fonte: a autora, 2019.

O debate em torno da política de educação integral concentra-se, na maioria das escolas do país, na ideia da jornada ampliada. Isso não significa que a proposta de educação

integral seja contemplada nos seus diferentes aspectos, pois passar mais tempo na escola não significa aprender mais.

As avaliações externas revelam que as escolas públicas não estão alcançando as aprendizagens nos patamares desejáveis, e essa questão é um ponto importante a ser considerado, pois ao tratar de educação integral, estamos buscando contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos não apenas no aspecto cognitivo, mas o social, cultural, familiar que ao ser desenvolvido reflete na melhoria do rendimento escolar. O não alcance dos resultados de aprendizagem esperados pelas escolas públicas do país representa uma fragilidade no contexto educacional e indica o grau de responsabilidade dos gestores escolares na busca por uma educação de qualidade.

A contextualização aqui apresentada foi necessária para que possamos compreender os desafios da escola pública e o papel da gestão escolar para a consolidação da política de educação integral. Ao questionar a C2 sobre o papel da gestão escolar para a consolidação da política de educação integral, percebemos que seu olhar para a política de educação integral está refém do projeto pedagógico no que se refere ao monitoramento do que está previsto. É importante destacar que, no projeto pedagógico da escola lócus da pesquisa, a proposta de educação integral não apresenta-se fundamentada como política pública, não aplica-se ao Programa Mais Educação e limita-se apenas a parceria com a OSC.

É necessário que no cenário da educação integral a gestão escolar possa reconhecer seu papel na construção e na efetivação dessa proposta. Para além de implementar, acompanhar e monitorar o processo é preciso compreender como essa política se efetiva na sociedade e quais suas contribuições para a transformação social que tanto almejamos.

Compreender o conceito de educação integral abrange a formação do sujeito nas suas dimensões intelectual, física, social, cultural e emocional, e para alcançar essa integralidade da formação humana é necessário ampliar e diversificar as experiências educativas oferecidas pela escola e isso implica também em revisar o currículo. Tem-se papéis da gestão escolar em promover essa formação integral com qualidade, e para isso será necessário investir na formação com professores, estrutura física da escola, na diversificação e ampliação do currículo, formação de novas parcerias, revisar as avaliações, realizar projetos integrados, fortalecer a parceria com a família e com a comunidade, promover a intersetorialidade das ações na comunidade entre outros.

Ao compreender a ideia de educação integral, o gestor escolar deve favorecer aos educadores, educandos, família e comunidade uma estreita relação de trocas e construção coletiva. Assim como apresenta C2 ao relatar que “a gestão e a coordenação pedagógica tem

um papel fundamental para que a educação integral de fato ocorra na escola, visto que são a ponte que liga, professor, aluno e comunidade escolar”.

A responsabilidade social da escola e o papel da gestão escolar é de promover essa formação humana integral, compreendendo que o processo de aprendizagem se desenvolve através do relacionamento interpessoal entre escola, professores e comunidade, de forma a fortalecer a escola como unidade do sistema escolar e, conseqüentemente, promover uma mudança social no sentido de reconstruir uma sociedade mais justa e igualitária para todos, ou seja, as mudanças se fazem a partir da nossa ação cotidiana na realidade concreta de forma que se possa aprofundar a democracia como princípio para uma boa convivência humana.

Nesse sentido, é preciso potencializar os diferentes espaços da comunidade e da cidade como espaços de aprendizagem, pressupondo, como afirma Guará (2006), “que qualquer espaço que se pretende educativo só ganha sentido se recheado pela relação educativa entre crianças e educadores”. A partir desse pressuposto, um “mosaico de ofertas pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada” (p. 23).

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão de conhecimento, pois ela é o local privilegiado de existência de diálogo entre os saberes historicamente construídos pela sociedade, e é nesse local que se busca a formação e o desenvolvimento integral. Assim, é papel da gestão escolar, dentro da política de educação, integral em promover esse desenvolvimento através do diálogo com o poder público, comunidade escolar e sociedade civil, a fim de assegurar o compromisso coletivo de construção de proposta de educação integral que estimule o respeito aos direitos humanos, o exercício da democracia, a participação e a igualdade de todos no processo de construção de uma sociedade melhor.

**Quadro 16:** entrevistas representantes da Escola – Parcerias

<b>Existem parcerias nesse processo? Como são articuladas?</b>
<b>C2</b>
Sim. No caso da EMEIF Professor Francisco Cassiano Sobrinho temos a parceria da Associação Cultural Pisada do Sertão.

Fonte: a autora, 2019.

Pensar em educação integral nos remete ao olhar para a construção de parcerias, pois a dimensionalidade dessa proposta requer a consolidação de novos olhares, saberes e fazeres, que se complementam em um único propósito. Se estamos tratando de integralidade, é preciso pensar em trabalho articulado, e deste nos remeter a tratar de parcerias. Assim, articular

diferentes atores, propiciar o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens e reconhecê-los como sujeitos de direitos são fundamentos da educação integral.

Nesse sentido, a construção de parceria no processo de educação integral busca produzir e valorizar a complementariedade a partir do reconhecimento das diferenças e da consciência da incompletude de cada um na tarefa educativa. A riqueza do trabalho conjunto provém da heterogeneidade das contribuições e da homogeneidade dos objetivos de educar.

Por estar atenta à complexidade do ser humano e à incompletude das instituições, a educação integral demanda uma multiplicidade de olhares e exige a interlocução e integração de vários atores, o que resulta na compreensão de que a escola e os demais espaços educativos da comunidade devem se reconhecerem como intercomplementares, e isso só é possível através do diálogo.

É nessa intencionalidade que reafirmamos a premência da conquista do diálogo, pois o trabalho de parceria precisa ter um diálogo igualitário, e esse pode ser considerado um desafio nesse processo de formação de parceria, pois dialogar é também estar aberto a mudanças. Na educação integral a parceria é um dos pontos principais para o sucesso da proposta. Segundo afirma C2, para a consolidação da proposta de educação integral da escola existe parceria com a ACPS.

Embora C2 não mencione como essa parceria é articulada, a proposta pedagógica da escola deixa claro que a parceria com a OSC está prevista através dos projetos integrados, mencionados por P1 na questão inicial. Podemos assim afirmar que, a concretização da educação integral é um processo complexo, sobretudo quando se trata de parceria, pois para promover educação integral é preciso muitos olhares, onde as responsabilidades são compartilhadas e o compromisso é estabelecido entre todos.

Sabendo que a formação integral não é compromisso só da escola propõe-se, nesse cenário, um novo arranjo educativo, no qual as ações socioeducativas devem englobar as várias áreas do saber e do desenvolvimento humano. Nesse novo arranjo educativo, tanto escola como OSC ainda têm muito que avançar e produzir, sobretudo na transformação mútua entre ambos. Alguns questionamentos também surgem dentro novo arranjo, que visão tem a escola e seus gestores sobre o papel social da OSC? Que visão tem a OSC sobre o papel dos gestores escolares na política de educação integral? É importante que se tenha um alinhamento sobre a compreensão do papel de cada parceiro nesse processo. Pois a ideia é que todos possam aprender e ensinar, e juntos unirem forças para alcançarem o mesmo objetivo, que é melhorar a qualidade da educação através da formação humana integral.

Em parceria há maior sinergia para a realização de ações diversificadas, o que contempla de forma direta na construção do currículo. Ao se tratar de currículo, estamos tratando de aprendizagens, e tratar de aprendizagens é saber que não se aprende apenas na escola. Embora esse discurso de que não se aprende apenas na escola parece muito repetitivo, consideramos necessário para fundamentar essa percepção de aprendizagem.

Articular a parceria entre OSC e escola no processo de educação integral é promover a troca de saberes, partilhar vivências exitosas e manter o espaço aberto para o diálogo. Entretanto, esse diálogo se torna importante não somente entre escola e OSC, mas entre outras políticas públicas. A escola deve buscar articular novas parcerias a fim de atender as demandas que são apresentadas no cotidiano, isso não significa dizer que não é preciso a parceria com a sociedade civil, mas que, além da sociedade civil, precisa articular com outros atores.

Sendo assim, estabelecer parcerias entre OSCs e escolas visando à educação integral significa, antes de tudo, reconhecer o lugar e as especificidades de cada uma; e, em seguida, identificar as potencialidades que elas oferecem a crianças, adolescentes e jovens quando trabalham integradas e em torno de um objetivo comum.

**Quadro 17:** entrevistas representantes da Escola – Importância da relação OSC e Escola

<b>Como você considera a importância da relação OSC e Escola para a promoção do desenvolvimento integral?</b>
C2
A OSC tem um papel de destaque, pois vem trazer para a escola contribuições bem significativas.

Fonte: a autora, 2019.

O universo de parcerias entre OSCs e escolas é bastante amplo e envolve diferentes modelos de se trabalhar em conjunto. Os desafios, as oportunidades e as múltiplas possibilidades de aprendizagem que se apresentam nas parcerias entre OSC e escola dentro de uma proposta de educação integral, buscam promover uma educação pública de qualidade. Promover a educação integral é unir forças em prol do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, ampliando as possibilidades de aprendizagem e inspirando-se a construir histórias de sucesso.

Ao tratar da importância da relação entre OSC e escola para a promoção do desenvolvimento integral, C2 apresenta que “a OSC tem um papel de destaque, pois vem trazer para a escola contribuições bem significativas”. Diante do que apresenta C2, ainda fica muito amplo do discurso sobre as contribuições significativas, o que seriam essas

contribuições? Que significados elas apresentam? Além do que não ficou claro da importância da relação entre OSC e escola, pois C2 apenas citou que a OSC como fator importante nessa relação. O que reforça a fragilidade da proposta pedagógica da escola em atribuir a proposta de educação integral apenas através da parceria com a OSC.

A escola não é a única instituição que pode desabrochar potencialidades humanas, por isso que a relação com a OSC é importante no processo de formação integral. Além da escola, outros agentes podem contribuir para a oferta de oportunidades de aprendizagem, em diferentes arranjos. Nesse sentido, a parceria entre escola e OSC é uma estratégia privilegiada para explorar as potencialidades e promover uma formação mais completa do educando, tendo em vista que, sob a perspectiva da educação integral, as instituições não são autossuficientes para proverem, isoladamente, essa formação.

A educação integral, portanto, não tem uma única maneira de ser implementada, no caso da escola que foi campo de pesquisa, a maneira de se trabalhar é através da parceria com a OSC, entretanto, conforme afirma C2 ao relatar que a OSC tem papel de destaque, isso representa aqui nesse contexto, que a OSC tem mais propriedade de se trabalhar com a educação integral do que a própria escola. Sendo assim, a escola precisa se empoderar dessa proposta e ser o centro de todo o processo.

Na busca pela oferta de uma educação integral a escola busca parcerias nas quais possa compartilhar seus saberes na construção de conhecimento. A parceria não pode acontecer de forma pontual, deve ser contínua, pois ambos devem compartilhar da mesma finalidade. Neste caso, escola e OSC devem reconhecer o lugar e as especificidades de cada uma, a fim de identificar as potencialidades, as especificidades e as diferenças nos papéis de cada uma. A parceria

envolve um “compartilhamento mais profundo de objetivos e expectativas de resultados. [...] É preciso que haja sintonia na concepção, no planejamento e na realização daquilo que se quer, e algum nível de complementaridade entre os parceiros. [...] Geralmente há reciprocidade e as instituições complementam racionalmente os recursos” (LOMONACO; BRUNSIAN, 2015, p. 14).

Desse modo, a escola deve torna-se um elemento dinâmico, que pode ampliar-se em conteúdos, espaços e tempos, pois a escola continua sendo o grande instrumento de transformação e de ascensão social, e por esse motivo deve ser concebida como o centro de todo o processo de formação do sujeito.

**Tabela 18:** entrevistas representantes da Escola – Implicações na prática educativa

<b>Quais são as implicações dessa proposta na prática educativa?</b>	
<b>C2</b>	
A meu ver a proposta de educação integral na prática educativa só vem a fortalecer ainda mais o saber fazer pedagógico do professor.	
<b>P1</b>	<b>P2</b>
Através da formação continuada, cria-se um elo harmonioso entre professores e gestores, com um intuito comum, que é promover mudanças nos indivíduos, de modo a possibilitá-lo um desenvolvimento integral em todas as dimensões, onde eles possam atuar em todas áreas, fortalecendo assim seu conhecimento de mundo.	A proposta de educação integral vai além dos conteúdos estudados em sala de aula, ela visa à integração, a socialização, a prática da cidadania, o conhecimento cultural, enfim, é uma proposta que só vem a contribuir com o aprendizado dos nossos educandos.

Fonte: a autora, 2019.

Compreender o processo dinâmico de ensino e aprendizagem dos sujeitos exige do educador uma prática educativa que desenvolva a consciência crítica e a capacidade de dialogar com diferentes linguagens, construir habilidades, conhecimento e desenvolver competências que permita que a sala de aula se transforme em um espaço de descobertas. O exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica.

Conforme questionado a C2, P1 e P2 sobre as implicações dessa proposta de educação integral na prática educativa, percebemos que todas afirmam que essa proposta vem contribuir com a prática do professor, e reconhecem que na educação é necessário trabalhar com as diferentes dimensões do ser humano, que podem ser trabalhadas tanto dentro da escola quanto fora dela.

É nesse sentido que afirmamos que o exercício da ação docente precisa ser vivido e testemunhado, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). Motivados pelas ideias de Paulo Freire, esse raciocínio existe porque somos seres humanos e, como tal, temos consciência que somos inacabados: seria a inconclusão existencial de todo ser humano (FREIRE, 2003).

É essa consciência que nos motiva a pesquisar, conhecer e mudar "o que está condicionado, mas não determinado" (FREIRE, 2003, p.53). Passamos, assim, a sermos sujeitos e não apenas objetos da nossa história, pois não devemos ver situações como fatalidades e sim estímulo para mudá-las. Não basta apenas saber, o verdadeiro educador

precisa saber: para que ensinar, o que ensinar e como ensinar, além de usar esse saber de forma significativa para o educando.

Nesse processo dialógico de interação, Charlot (1986) destaca que é necessário mobilizar possibilidades de estudo no aluno, saber o motivo pelo o qual ele estuda. P1 afirma que esse processo contribui para promover mudanças nos indivíduos, e essas implicações estão presentes quando se trata de educação integral, pois nessa proposta é necessário não estudar e aprender apenas o que está disposto no currículo da escola. Sob essa ótica, o autor se distancia das concepções de motivação por pontuar que é um movimento externo, já a mobilização é processo interno, que acontece dentro do aluno. Sendo assim, ele revela que “prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 1986 p.66).

Charlot (1986) ainda revela que quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma, pois todos nós desenvolvemos alguma atividade por um motivo estabelecido, ninguém faz algo sem nenhum motivo, se o fizer, não será uma atividade, mas sim, uma ação, logo, não haverá aprendizagem significativa, pois, o aluno estará agindo por um motivo não relacionado com o saber. Neste sentido, faz-se necessário que o educador tenha competência, conhecimento e clareza daquilo que se pretende trabalhar e se apropriar do conhecimento em função do saber como fazer, sendo um mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos que para chegarmos ao processo de aprendizagem dos sujeitos, precisamos identificar suas motivações internas, seus desejos, seus sonhos, sua visão de mundo, para então, a atividade desenvolvida possa fazer sentido. Ao que apresenta P1 e P2 sobre as implicações na proposta educativa, ambos deixam claro a necessidade da integração com outras linguagens, o que é característica da proposta de educação integral. Cabe ao professor criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses. Para tanto, é preciso buscar qualificar suas práticas para que possam atender as necessidades dos educandos e assim, promover significados no processo de construção do saber.

**Quadro 19:** entrevistas representantes da Escola – Melhoria do rendimento escolar

<b>Houve melhoria no rendimento escolar? Como esses resultados foram mensurados?</b>
<b>C2</b>
Para que de fato o rendimento escolar aconteça precisa de um engajamento efetivo de toda a equipe. Ocorreram avanços significativos.



P1	P2
Como eu já falei, buscamos sempre inovações, sempre voltados para o estudo em todas as dimensões, através de projetos interdisciplinares, possibilitamos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos onde eles podem atuar, criar e pensar. Como resultados podemos apontar o aumento de cada ano, onde nossos alunos são chamados para instituições federais.	Sim. Nossos alunos se sentem mais motivados para participar das aulas, de debates, de apresentações de seminários, de apresentações culturais, enfim, eles se sentem mais confiantes mais abertos para o aprendizado.

Fonte: a autora, 2019.

A parceria entre OSC e escola ganha destaque na proposta de educação integral em virtude do comprometimento com a melhoria do rendimento escolar. A parceria é considerada condição essencial para que a educação integral se concretize. Ao ampliar os espaços, tempos e possibilidades de aprendizagem, enfrentar as desigualdades sociais, reduzir os índices de violações de direitos, promover a igualdade, equidade e inclusão, a educação integral passa a contribuir com a melhoria do rendimento escolar de crianças, adolescentes e jovens.

Sobre essa questão, de acordo com C2, para que haja melhoria no rendimento escolar, é preciso o engajamento de todos, assim, compreendemos que o engajamento de todos, parte desde a formação dos professores na perspectiva de educação integral até o compromisso do poder público para que esse desenvolvimento integral de fato aconteça. Esse engajamento também está relacionado ao papel da gestão escolar com a política de educação integral, o apoio da família e o relacionamento da escola com a comunidade.

A proposta de educação integral tem como objetivo contribuir com a redução das desigualdades educacionais, o que de forma direta contribui com a melhoria do rendimento escolar. Assim, P1 e P2 afirmam que a proposta de educação integral tem contribuído com a melhoria do rendimento escolar. P1 apresenta que a cada ano os alunos são inseridos em instituições federais, o que vem representar a qualidade da educação ofertada pela escola, e o estímulo dos alunos em buscar a sua ascensão. Para P2, os alunos são sempre motivados e sentem-se confiantes na participação das atividades que executam e também, estando também abertos ao aprendizado.

Para que a proposta de educação integral possa contribuir com a melhoria do rendimento escolar, é preciso todo um comprometimento entre educadores, educandos, gestores, família e comunidade, pois são diversos fatores que influenciam nesse processo, é preciso ter recursos, uma equipe bem preparada para atuar com essa proposta, precisa também do apoio da família em acompanhar, motivar e apoiar os filhos nesse processo educacional. A

comunidade também precisa valorizar a escola, participando dos projetos integradores e abrindo espaço para que a escola possa romper com seus muros, e assim a comunidade contribuirá de forma direta com a melhoria do rendimento escolar.

No que se refere a violações de direitos, esse é um aspecto muito importante no que se refere ao rendimento escolar, pois a comunidade precisa abraçar essa causa e lutar contra o trabalho infantil, abuso e exploração sexual, uso de drogas entre outros problemas sociais que refletem no baixo rendimento escolar. Assim, para que a educação integral possa favorecer a melhoria do rendimento escolar, todos devem integrar essa proposta, cada um com sua contribuição e todos assumindo o compromisso.

O trabalho em parceria tem alcançado resultados exitosos no âmbito educativo, considerando que cooperação, cidadania, participação e desenvolvimento são apenas alguns deles. O trabalho em parceria é valioso para a educação, pois favorece o estabelecimento de redes de diálogo entre diferentes atores e instituições. A mobilização de uma ampla comunidade educativa constitui pressuposto para o estabelecimento dessas redes de parceria, pois possibilitam a produção e circulação de conhecimentos, além de fortalecerem a prática educativa.

Sabemos que escola e OSC têm uma característica forte e comum entre ambas que é a educação, cada escola é o resultado da conjugação de uma série de elementos: o modelo de gestão, a equipe de educadores, o público atendido, o setor governamental ao qual responde e, finalmente, a cultura de relacionamento criada entre ela e a comunidade. Cada escola tem ainda sua história, currículo, forma de organização.

Sendo assim, para iniciar qualquer parceria, é fundamental conhecer as identidades das parceiras, sua missão, seus valores, seus princípios e objetivos. Essas são questões importantes para que estratégias possam ser traçadas de forma articulada, pois, ao formalizar parceria com escola, o maior objetivo é o desenvolvimento dos educandos e por conseguinte a melhoria do rendimento escolar.

A parceria entre escola e OSC tem capacidade de potencializar seus recursos e suas ações, por possuírem objetivos semelhantes. OSC e escola têm a criança, o adolescente e o jovem como o centro do processo educativo, e cada um exerce papéis diferentes em cada lugar, com recursos, espaços e atividades que se complementam. É recente a percepção e valorização das OSCs como sujeitos capazes de reflexão, de produção de conhecimentos e do desenvolvimento de práticas educativas, por esse motivo a parceria com as escolas tem apresentado resultados significativos na melhoria do rendimento escolar. O foco prioritário da

parceria entre escola e OSC é a educação e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

**Quadro 20:** entrevistas representantes da Escola – Formação da equipe

<b>Qual a importância da formação da equipe nesse processo?</b>	
<b>C2</b>	
A Formação continuada é primordial, independente de qualquer ação ou projeto que demande formação, planejamento, etc. A Formação é o aprendizado constante do professor, é a busca de conhecimentos.	
<b>P1</b>	<b>P2</b>
É de nos subsidiar, de melhoria da nossa prática pedagógica, sendo assim, um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários dentro da docência. Através da troca de experiências, podemos nos reavaliar e buscarmos meios de avanços em todas as áreas. Já que somos agentes ativos em construção de nossa própria prática de atuação de conhecimentos.	A formação continuada é de suma importância, principalmente, quando se refere à educação integral. Pois ela nos mostra suportes para melhorarmos nossas metodologias de ensino, sendo vista como um processo que nos faz repensar a nossa prática docente.

Fonte: a autora, 2019.

A formação para equipe, nesse processo de educação integral é compreendida como um processo permanente de reflexão, avaliação e aperfeiçoamento das práticas educativas, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Esse processo de formação deve ser continuado, e os conteúdos em pauta devem ser oriundos do contexto escolar, social e cultural, tanto dos educadores quanto dos educandos, pois o desenvolvimento integral não deve ser apenas dos educandos, para que os educandos sejam desenvolvidos integralmente, os educadores também precisam fazer parte desse processo formativo.

Nessa perspectiva, C2, P1 e P2 afirmam que a formação é muito importante nesse processo. Embora C2 não apresente a importância da formação da equipe na perspectiva de educação integral, deixa claro que a formação é o aprendizado constante do professor. Isso implica dizer que a formação deve fazer parte da rotina da escola, deve ser uma questão cultural da escola ao valorizar a produção de conhecimento.

Para P1 a formação melhora a prática pedagógica, o que dialoga com o discurso de P2 ao relatar que as formações melhoram as metodologias de ensino. É importante destacar o que relata P2 sobre a importância da formação continuada quando se refere a educação integral, pois, sendo essa uma nova proposta educacional, implica um novo paradigma educacional, no

qual os papéis da escola, dos conhecimentos escolares e, conseqüentemente, dos profissionais da educação precisam ser repensados.

Neste novo cenário todos os sujeitos envolvidos nas relações educativas se tornam educadores e, dessa forma, a formação com a equipe é essencial, pois todos precisam ter a oportunidade de vivenciarem processos de formação continuada, a fim de que possam refletir sobre suas concepções e ideias acerca da educação, possibilitando as mudanças necessárias à implementação de propostas que realmente se preocupem com o desenvolvimento integral do sujeito.

Segundo Coutinho em (BARBOSA, 2002, p. 153), “é preciso cuidar da formação do sujeito/professor formador. É preciso aprender a aprender a ensinar”. Compreende-se que a formação é um aprendizado contínuo, é algo muito importante para o desenvolvimento do planejamento didático do educador, é uma possibilidade de ampliação do conhecimento que já possui e abre espaço para que ele tenha contato com novas práticas e atividades diferenciadas que podem contribuir para a aprendizagem dos educandos. Durante a formação continuada o educador tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, pois o contexto educacional está em constante transformação, assim como a nossa sociedade, mesmo que o educador tenha muitos anos de experiência em sala de aula é preciso continuar buscando novas estratégias que objetivem o desenvolvimento do sujeito de maneira integral.

A formação continuada possibilita ao educador a construção de conhecimentos específicos do cotidiano escolar, a troca de experiências e favorece a constante atualização necessária para o bom desempenho de sua função, na medida em que se permite avaliar sua prática e seus resultados. Dessa forma, a formação continuada na Educação Integral deve ser percebida como um aperfeiçoamento necessário e imprescindível que leva o educador a buscar alternativas para melhorar a sua prática e possibilitando a aquisição dos saberes específicos para essa melhoria.

O papel da formação continuada é viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino e aprendizagem. É mostrar que aprender a aprender faz parte do cotidiano e, por esse motivo, precisamos estar abertos à aprendizagem nas suas diversas formas, espaços e tempos, buscando desenvolver procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas no currículo.

O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras

peessoas. Dessa forma, a formação com a equipe no processo de educação integral é considerada essencial, pois a formação reflete numa prática integrada com diferentes saberes, sobretudo com questões socioculturais. Segundo Gadotti (2009, p. 97), “uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural”. E, nessa perspectiva, a parceria entre OSC e escola, no contexto de formação continuada, promove a articulação dos saberes da educação formal com os fazeres da educação não formal, e a partir dessa relação surgem novas estratégias metodológicas a serem aplicadas em sala de aula contribuindo com a prática do educador e a aprendizagem dos educandos.

**Quadro 21:** entrevistas representantes da Escola – Importância da relação OSC e Escola

<b>Como você considera a importância da relação OSC e Escola para a promoção do desenvolvimento integral?</b>	
<b>P1</b>	<b>P2</b>
É muito gratificante contar com essa parceria, é algo que fortalece, que nos ajuda a repensar a nossa prática, através de subsídios que propõem as atividades diversificadas em espaços educativos além da escola. Com isso, crianças, adolescentes e jovens ampliam seus conhecimentos e surgem então oportunidades para compreender e expressarem o mundo utilizando diferentes linguagens. Ambas têm o mesmo objetivo, fortalecimento e desenvolvimento intelectual e social deles, através de práticas educativas e socioculturais.	Essa parceria é muito importante, pois promovem saberes que vão além do espaço da sala de aula, que buscam o envolvimento da família e da comunidade no processo educacional dos nossos educandos, oferecendo oportunidades de crescimento intelectual, cultural e profissional.

Fonte: a autora, 2019.

Na perspectiva da educação integral, a escola deve promover o diálogo, a participação e a cidadania, com isso a escola ganha autonomia e autoconfiança em construir coletivamente a sua proposta pedagógica, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. Ainda nessa perspectiva de educação integral, ao formalizar parceria com a sociedade civil, a escola amplia seu olhar para as possibilidades existentes fora da escola.

Sob essa ótica, P1 relata que a parceria ajuda a repensar a prática dos educadores, de forma a oportunizar aos educandos situações desafiadoras que provoquem o senso reflexivo, despertem a curiosidade, a capacidade de resolução de problemas, a criatividade, entre outras

competências. Essa afirmação vai ao encontro com o pensamento de Zaballa, quando afirma que:

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (ZABALLA, 1998, 84).

Ao possibilitar oportunidades de aprendizagem, o educador passa a ampliar seu repertório curricular e metodológico, inserindo novos aspectos na sua aula de forma interdisciplinar que busque dialogar com o contexto do educando, facilitando a compreensão dos conteúdos e gerando significado no processo de aprender. O papel da educação integral visa promover essas reflexões e ressignificar as práticas dos educadores, visando contemplar cada vez mais o desenvolvimento dos sujeitos.

Ampliar o olhar para as possibilidades de práticas educativas para além da sala de aula não é tarefa fácil, exige do educador comprometimento, disciplina, criatividade e objetividade no planejamento, execução e avaliação das atividades propostas. Em meio a dinâmica do contexto social atual, o educador precisa cada vez mais buscar novas estratégias que possam favorecer o aprendizado significativo, para isso, apostamos a formação de parcerias como processo assertivo na busca pela melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas.

Considerando a importância da relação escola e OSC para a promoção do desenvolvimento integral, tanto P1 quanto P2 destacam a produção de saberes além da sala de aula. Embora esse discurso seja constante, é preciso que se transforme em prática, que esteja previsto na proposta pedagógica, que esteja presente na proposta curricular e mais importante ainda, que esteja na prática cotidiana do educador. Podemos dizer que ensinar exige cada vez mais do educador a sensibilidade e o olhar aguçado para as possibilidades, “só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2000, p.6).

P2 destaca a importância da parceria no envolvimento da família e da comunidade no processo educacional dos educandos. Esse envolvimento é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos educandos, pois a sociedade tem passado por profundas mudanças nas últimas décadas, mudanças estas que tem impactado a estrutura e equilíbrio das famílias. Todas as mudanças que ocorrem na sociedade refletem na família e na escola, seja de forma positiva ou negativa, por esse motivo a escola tem buscado se adaptar a essas mudanças, flexibilizando o seu currículo e as metodologias de ensino.

A escola procura fortalecer a relação com a família e a comunidade através do compartilhamento de seus saberes e fazeres, na aproximação e na valorização das experiências dos educandos, nessa relação todo o poder de conhecimento da escola considera os aspectos particulares da situação social e cultural hora vigente, e que influenciam de forma direta no contexto familiar.

A educação, como diretriz para mudança social, perpassa por mudanças motivadas pelo desenho social, a qual deve ser articulada por uma proposta que visualize a dinamicidade do currículo na escola e em seu entorno. No entanto, as parcerias não podem permanecer apenas escritas nos documentos escolares ou no discurso de gestores e educadores, mas que possam assumir um compromisso com a educação numa dimensão política de forma a defender a superação da realidade educacional e assim promover o avanço na melhoria da qualidade da educação do país.

**Quadro 22:** entrevistas representantes da Escola – Importância da proposta da educação integral

<b>Como você compreende a importância da proposta de educação integral?</b>	
<b>P1</b>	<b>P2</b>
<p>É formar cidadãos críticos, abertos ao diálogo, onde possamos avaliar e respeitar possibilidades e restrições necessárias para o ensino-aprendizagem. Criar uma escola mais humana e garantir um bom desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social, cultural e criar elos entre escola, família e sociedade. Sabendo assim, construir vínculos e significados, com propostas interdisciplinares que amplie dimensões e não se restringe apenas a conteúdos programáticos e a livros didáticos, busque inovar sempre e dinamizar a prática.</p>	<p>Acredito que a educação integral promove uma formação mais ampla para o nosso alunado, ela traz uma bagagem muito rica de oportunidades de aprendizagem que só contribui de modo significativo para o desenvolvimento sócio educacional dos nossos educandos.</p>
<b>Como a gestão compreende a importância da proposta de educação integral?</b>	
<b>C2</b>	
<p>A gestão busca por meio do diálogo uma interação com os seus parceiros e colaboradores, destacando assim o fortalecimento do vínculo e das estratégias que favorecem o progresso de ensino e aprendizagem.</p>	

Fonte: a autora, 2019.

A proposta de educação integral está inserida no campo das políticas sociais e das políticas educacionais e tem suas ações respaldadas por uma legislação coerente e consistente, expressando não só as grandes diretrizes e os princípios que a norteiam, mas também o caminho para efetivá-la por meio de articulação, cooperação e intersetorialidade. A busca por uma educação de qualidade, capaz de desenvolver o sujeito integralmente tem motivado escolas públicas de todo o país a desenvolver o potencial do ser humano através da proposta de educação integral.

A Lei nº 10.172/2001 (Diretrizes do Ensino Fundamental) refere-se à educação integral como possibilidade de desenvolver todas as dimensões do ser humano, assim, a importância da educação integral está em contribuir com o desenvolvimento do ser, não apenas no aspecto cognitivo, mas no aspecto físico, emocional, social, cultural e afetivo. Ao assumir esse compromisso, a educação integral passa a ser compreendida como peça fundamental no processo educacional dos sujeitos, que não se limita ao tempo de escolarização, mas que se procede por toda a vida.

A escola, por ser um espaço formal que busca promover esse desenvolvimento, deve ter clareza de como a proposta de educação integral pode contribuir nos processos de formação do sujeito. Assim, a gestão escolar precisa promover a descentralização das práticas educativas, a fim de possibilitar novas experiências que possam contribuir com a formação integral dos sujeitos. Neste aspecto, C2 enfatiza sobre o diálogo com parceiros e colaboradores na busca pelo desenvolvimento integral, na qual observamos que a parceria entre OSC e escola é uma estratégia forte de proposta de melhoria do ensino e aprendizagem da escola.

Sob essa ótica, destacamos o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire que se fundamenta na perspectiva do diálogo da liberdade e democracia. Paulo Freire defende uma educação voltada para a autonomia onde o educando é agente de sua própria aprendizagem, construindo seu conhecimento pelo diálogo, pela crítica, pela reflexão e pela coparticipação. Uma educação cidadã, humanitária, construída através do senso-comum e elaborada com a participação de todos. Nesta perspectiva, concordamos com C2 acerca da importância do diálogo e das estratégias de processo de ensino e aprendizagem, os quais se concretizam a partir de uma educação humanitária, em respeitar o sujeito e lhes favorecer autonomia para que este seja protagonista de sua história.

O diálogo entre parceiros no contexto da educação integral aproxima a escola da comunidade, tornando possível a descoberta de novos parceiros, que podem ser pessoas,



espaços ou até mesmo projetos sociais. Esse conjunto de elementos que encontramos na comunidade desafia o educador a buscar uma metodologia que dialogue diretamente com suas práticas. É, dessa forma, que a educação integral vai ganhando espaço na comunidade, pois visa contribuir também com o desenvolvimento local, já que busca descobrir e valorizar todas as potencialidades dos sujeitos a partir do contexto no qual está inserido.

Para iniciar um processo de implementação da proposta de educação integral é preciso que a gestão escolar compreenda seus desafios como também sua importância, considerando a necessidade do diálogo permanente entre parceiros, através da valorização das atividades complementares as quais os educandos participam, que podem contribuir de forma significativa com a melhoria do rendimento escolar.

**Quadro 23:** entrevistas representantes da Escola – Participação dos pais

Como se dá a participação dos pais no processo de acompanhamento para a melhoria do rendimento escolar?	
P1	P2
Já tivemos em situações piores. Hoje, podemos dizer que melhorou bastante a visita dos pais. Só que na maioria das vezes esses pais vêm nos pedir socorro em vez de nos dar suporte, ele diz “não sei o que faço com ele, ele não muda mesmo”. Então, passa a obrigação deles dos pais para nós. A escola fica sem saída, pois quando a escola e a família caminham juntas tudo flui melhor. Mas assim mesmo, esse relacionamento que é de suma importância para o bom desenvolvimento intelectual do indivíduo de forma afetiva e social.	Apesar de a escola promover a parceria com a família, de disponibilizar uma Coordenadora de Pais para intermediar o diálogo entre família e escola, infelizmente ainda é muito grande o número de pais que não acompanham o rendimento escolar de seus filhos.

Fonte: a autora, 2019.

A escola, como espaço de formação e de desenvolvimento dos sujeitos em seus aspectos cultural, social e cognitivo, deve promover todo seu potencial de construção de conhecimento, de forma que esse esforço considere os aspectos particulares dos sujeitos, buscando refletir no fortalecimento dos vínculos familiares e na transformação social. Para que essa transformação aconteça é preciso que existam fatores positivos que influenciem os educandos durante o processo de escolarização, um desses fatores é o apoio família.

Diante no questionamento feito a P1 e P2 sobre a participação dos pais no processo de acompanhamento para a melhoria do rendimento escolar dos filhos, evidencia-se que, segundo P1 e P2 essa questão continua sendo um grande desafio para a escola. Embora a

proposta de educação integral busque contribuir com o fortalecimento dessa relação, P1 afirma que a “visita” dos pais à escola tem melhorado, ou seja, a relação entre família e escola não deve se limitar apenas a visita, mas que seja fomentado a cultura do diálogo, da parceria, de forma que um possa contribuir com o outro.

Segundo P1, os pais vêm “pedir socorro”, essa busca pela ajuda da escola é uma oportunidade de firmar parceria, pois o maior desafio é fazer com que a família encontre na escola esse apoio. À medida que família culpa escola e escola culpa família pelo baixo rendimento escolar dos educandos, torna-se mais desafiador a formação da parceria, entretanto, o que percebemos é que a família precisa do apoio, e está aberta para receber um direcionamento, e esse também é papel da educação integral no contexto escolar, fazer com que todos estejam envolvidos e comprometidos com o desenvolvimento integral. Nesse processo todos ganham, tanto a escola, a família e, principalmente, os educandos, pois terão apoio da escola e reforço positivo da família.

É necessário que as escolas passem a ampliar a atuação do processo educacional em um contexto interdisciplinar, assim é importante que seja clara a concepção de educação que envolva a família como parte primordial na construção desse processo. Sabendo que a educação se constitui como prática social, é indispensável que a relação família e escola esteja em constante interação. A reflexão sobre estas relações representa uma união fundamental para o sucesso da vida escolar e social do sujeito.

A promoção da educação de qualidade, o desenvolvimento integral do sujeito, a construção da identidade e a formação para a cidadania representam um grande desafio para a escola do século XXI, entretanto, a família, ao assumir e se comprometer com essa responsabilidade, contribuirá de forma relevante para que essa formação se concretize de forma eficiente e eficaz.

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (OSORIO, 1996, p.82), e a escola deve reforçar os valores além do seu papel de promover a formação cidadã.

Dessa forma, as famílias, como responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico dos filhos, devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo, de forma a fornecer elementos que, através das discussões e ampla comunicação com os educadores, promovam as iniciativas que vão ao encontro das necessidades dos educandos.

Para P2, a escola busca estratégias de promover a participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos, entretanto, a ausência da família nesse processo dificulta muito no acompanhamento do rendimento escolar. Uma ligação estreita e continuada entre os educadores e os pais levam a uma informação mútua, pois essa relação resulta em ajuda recíproca e, conseqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. “Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar aos pais um interesse por questões da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...]” (PIAGET, 1972 apud JARDIM, 2006, p.50).

A escola tem um grande poder de transformação, pois os profissionais que lá se encontram devem estar preparados para assumir o papel de educar integralmente. Mesmo que a escola dívida as responsabilidades, é importante que ela cumpra com sua função social, que é oferecer formação por meio do saber sistematizado, pois será uma forma de mostrar para a família que, através da parceria família e escola, é possível mudar a realidade de muitos educandos, educadores, escolas e famílias, pois todos aprendem e todos ensinam.

A relação entre família e escola no processo de educação integral deve ser compreendida de forma mútua, ambas desempenham papel de grande importância na formação social do sujeito, tendo responsabilidades na construção da identidade e no processo de formação. Para Vasconcelos (1994) “a família e a escola mudaram muito. Antes, a família era cúmplice da escola. Hoje deposita suas funções e delega suas responsabilidades a ela, porém a critica”. Entretanto, para que seja possível fortalecer essa relação, é preciso quebrar alguns paradigmas, e superar os desafios e crenças limitantes.

A escola compartilha com a família suas descobertas e mudanças por meio dos educandos, pois a vida familiar tem influências na vida escolar do sujeito, pois esse está inserido numa estrutura familiar com uma dinâmica que, por muitas vezes, entra em conflito determinando seu comportamento e sua capacidade de aprendizagem escolar. Assim, nessa nova configuração social as relações entre família e a escola devem proporcionar um ambiente de respeito mútuo, na confiança e na aceitação de suas particularidades.

Contudo, a participação da família na escola é um processo de construção coletiva, na qual se coloca a necessidade de se prever mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas participativas na escola e que apontem para uma boa qualidade de ensino. Essa constatação aponta para a necessidade de a família participar efetivamente da gestão da escola, de modo que ganhe autonomia e tenha mais estímulo para melhorar a qualidade de ensino. É fundamental que a escola desenvolva estratégias a fim de construir laços afetivos entre educadores, educandos e famílias, nas quais a escola passe a ser um espaço de

convivência harmoniosa, democrática constituindo-se um fator de crescimento e desenvolvimento social.

**Quadro 24:** entrevistas representantes da Escola – Organização do planejamento escolar

<b>A organização do planejamento escolar contribui na ressignificação do fazer pedagógico? De que forma?</b>	
<b>P1</b>	<b>P2</b>
Sim, sem dúvidas, na integração dos conhecimentos, na valorização e compreensão de nossa prática diante de alguns transtornos em sala de aula. Desde ano passado, que nos foi sugerido o trabalho através da sequência didática. A princípio achamos que não daria certo, mas hoje, vemos que é uma boa apção, toda a escola aderiu e temos bons resultados, claro que de acordo com a área, o conteúdo e a turma, deve-se haver alguns ajustes necessários, mas foi ótima a ideia.	Sim. O planejamento é fundamental no desenvolvimento das nossas atividades. Apesar de ser flexível, ele serve como apoio na organização de nossas ações pedagógicas.

Fonte: a autora, 2019.

A atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da vida social. A relação entre educação e sociedade é uma relação histórica e dinâmica que vêm sendo construída com a história da própria humanidade. Assim, a prática educativa é, portanto, parte integrante das relações sociais. E, sendo a educação escolar resultado desta evolução, o fazer pedagógico tem passado por ressignificações, pelas quais buscam atender os diferentes aspectos da vida do educando.

Assim, o planejamento escolar precisa ser pautado nos aspectos relevantes à melhoria da prática pedagógica do educador. Um planejamento que esteja restrito apenas a aplicação dos conteúdos definidos no currículo escolar impossibilita que o educador amplie seu olhar para articulação dos conteúdos com o contexto dos educandos, como também o limita a buscar metodologias que favoreçam participação, novas descobertas, questionamentos e exploração dos diferentes espaços com vista a produção de conhecimento.

O educando, assim, quando adentra ao contexto escolar, é um sujeito que já possui alguns conhecimentos específicos, pois está inserido em uma determinada cultura social que possibilita várias contingências, como valores, ideias, conceitos e formas de agir

(BRANDÃO; ROSA. 2007). Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que os planejamentos estejam pautados na articulação dos conteúdos com o contexto sociocultural dos educandos como forma de enriquecer as aprendizagens construídas tanto no contexto escolar, social e cultural, quanto no contexto familiar.

Ao que relata P1 sobre a contribuição da organização do planejamento escolar na ressignificação do fazer pedagógico, a escola organiza o planejamento escolar através de sequência didática, o que tem apresentado bons resultados. Essa prática, aplicada ao planejamento escolar, revela que a escola tem buscado qualificar as atividades escolares de forma interdisciplinar.

Segundo Marcuschi (2008), a finalidade de se trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento para realizar todas as tarefas e etapas para produção de um gênero. Essas etapas podem ser estruturadas de uma forma esquemática, tendo em conta as atividades a serem desenvolvidas no processo de produção. Os aspectos abordados por uma sequência didática trazem uma amplitude para o desenvolvimento do educando, levando-o a refletir sobre diversos assuntos, possibilitando o aprendizado de diversos conteúdos.

A escola que buscamos transformar em um espaço de rupturas, transformações e de construção deve ter seu trabalho pautado, primeiramente, no fazer pedagógico. Assim, afirma P2 que o planejamento é um apoio para a organização das ações pedagógicas. Para isso, essas ações devem ter clara intencionalidade pedagógica e compor um planejamento integrado que defina objetivos e metas de aprendizagem.

Outro fator importante a ser considerado parte do princípio de que o educador ainda tem dificuldades de realizar uma aula que atenda às necessidades específicas dos seus educandos, pois sabemos que cada sujeito tem seu jeito de aprender e que precisamos respeitar o seu tempo de aprendizagem, assim como também precisamos nos apropriar de metodologias e recursos necessários para superação dessas demandas.

Conhecer a importância do trabalho pedagógico parte de uma análise que se inicia através do planejamento escolar, ao promover uma reflexão profunda sobre o papel do planejamento para contribuir com a ressignificação do fazer pedagógico e a melhoria do rendimento escolar. No processo educativo o educador é o agente capaz de assegurar ao educando seu direito a aprender e a se desenvolver de acordo com suas limitações e capacidades, sem perder de vista as possibilidades ofertadas e exigidas pela sociedade.

De acordo com Libâneo (2005), o planejamento é uma ação global da escola, pois abrange o processo de pensamento, de decisões sobre a composição e o funcionamento da

proposta pedagógica, assim, o planejamento escolar promove a articulação das atividades educativas orientadas pelo projeto político-pedagógico da escola. Já para Vasconcellos (2000), o planejamento educacional é um ato político-pedagógico por revelar intenções. É nesse aspecto que o ato de planejar assume uma importância conscientizadora de transformação, sem a qual não se poderia promover mudanças no contexto da sala de aula, sobretudo na ressignificação do fazer pedagógico.

**Quadro 25:** entrevistas representantes da Escola – Qualidade do ensino da escola

<b>Como você avalia a qualidade de ensino da escola que você trabalha?</b>	
<b>P1</b>	<b>P2</b>
De modéstia parte, nossa escola tem uma ótima qualidade de ensino, um corpo docente preparado, qualificado e preocupado com o bom rendimento dos alunos. Todos buscam o mesmo objetivo, formar cidadãos conscientes e capazes de lutar por seus ideais.	Ótima. Temos profissionais qualificados atuando na área de formação, buscamos sempre trabalhar em parceria, trocando ideias e experiências vivenciadas em sala de aula e contamos com uma gestão democrática.

Fonte: a autora, 2019.

Para Paulo Freire (1996, p. 72) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Ao analisar a ideia de Paulo Freire ao se reportar ao ato de ensinar, compreendemos que o ensinar não está restrito apenas a transferir as informações, mas é transformar essas informações em conhecimentos, em novas ideias e possibilidades. Dentro desse contexto, analisamos também o papel da escola frente a ideia de ensinar, de como acontece o processo de ensino e de aprendizagem dentro da estrutura da escola atual.

Dessa forma, a questão da qualidade de ensino das escolas precisa ser considerada. Frente ao exposto, P1 relata que a escola na qual atua é de qualidade e que os profissionais estão preocupados com rendimento dos alunos. Considerar uma escola de qualidade requer analisá-la por vários aspectos, entre eles: estrutura, recursos materiais e humanos em quantidade e qualidade, metodologias, projetos e uma série de aspectos relevantes no tocante à qualidade de ensino.

O compromisso com o bom rendimento dos alunos, conforme citado por P1, requer não apenas a dedicação por parte dos educadores, mas também pela gestão escolar, família, parceiros e comunidade. P2 reforça e complementa o que foi apresentado por P1 ao afirmar que a escola dispõe de profissionais qualificados na área, destacando o trabalho em parceria (na qual é uma experiência que tem apresentado resultados mensuráveis) e gestão democrática.

Embora P2 não tenha deixado claro como acontece a gestão democrática na escola, é importante destacar que no processo de implementação da proposta de educação integral a gestão democrática é um aspecto relevante para a concretização exitosa da proposta. Aliás, é fundamental a participação e avaliação de todos os envolvidos em todas as etapas do processo, incluindo alunos, pais, professores, coordenação, gestão e educadores sociais.

A educação é considerada um processo em constante movimento na busca pela formação humana, por esse motivo, a escola, por ser um espaço privilegiado para essa formação, precisa estar sempre buscando melhorias na sua prática, aplicando avaliações, ressignificando suas práticas, investindo na formação continuada dos educadores, além de questões como espaços, tempos e conteúdos, aspectos condicionantes para a implementação da proposta de educação integral.

O ato de ensinar tem como desafio situar a aprendizagem e as pessoas de forma ampla, partindo de sua própria história de vida, com a finalidade de aperfeiçoar suas habilidades frente às suas inseguranças e de entender melhor os acontecimentos sociais. Entretanto, para que haja melhor qualidade na educação, faz-se necessário que ela possa ultrapassar alguns obstáculos a fim de proporcionar a transformação social, a igualdade entre as pessoas, o respeito, a justiça e a importância de cada um na formação coletiva.

É preciso aprender a conviver com a sociedade e com a complexidade da organização institucional em um mundo em constante transformação, que pressupõe uma consciência crítica que leve a uma leitura mais dinâmica e complexa de mundo, a fim de ajudar as instituições educacionais a criar possibilidades de melhoria de suas práticas, com vista ao desenvolvimento integral dos sujeitos e, com isso, promover a transformação social.

Nesse contexto, a educação escolar torna-se tão fundamental para mudança social que, muitas vezes, a escola vem exercendo sua função de forma distorcida, na qual o papel entre escola, família e sociedade pode ser invertido. Ao tentar atender às demandas da sociedade em ritmo acelerado de mudanças a escola poderá deixar de exercer seu papel na formação e socialização dos conhecimentos e na formação moral dos alunos, na qual a soma desses esforços promove o pleno desenvolvimento do indivíduo.

O que queremos dizer é que a escola é o lugar onde o sujeito deverá encontrar os meios de preparação para realização de seus projetos de vida e, para isso, é preciso ter qualidade de ensino, condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto na formação para cidadania.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se através da pesquisa investigar acerca da proposta de educação integral da escola e as consequentes implicações na prática educativa, a partir do desenvolvimento de projetos integradores entre escola e comunidade, considerando a educação como um fator essencial para a evolução do ser humano, que pode se construir culturalmente, intelectualmente e socialmente através da formação integral. Partindo do pressuposto de que a escola sozinha não soluciona os diversos problemas que a ela são direcionados, e alinhados nos princípios e conceitos de educação integral, buscamos equiparar esse conceito sob uma proposta de parceria entre comunidade e escola, com o intuito de contribuir com a formação integral do educando. Desse modo, o questionamento que conduziu todas as discussões e que pretendeu-se responder foi: qual o papel da educação integral em práticas educativas desenvolvidas por meio de projetos integradores entre escola e comunidade?

Para responder a esse questionamento fez-se necessária a realização de entrevistas e observações, tanto na escola quanto na OSC, parceiras nesse processo de educação integral. Também se fez necessária a pesquisa documental com o PPP da escola, além da pesquisa bibliográfica através de livros, revistas e escritos eletrônicos. O contato direto com dois lócus de pesquisa que aqui apresentamos possibilitou a ampliação do olhar sobre o papel da educação integral no ambiente escolar, bem como as implicações da prática educativa desenvolvidas por meio de projetos integradores entre escola e comunidade, assim como profere a questão problematizadora da pesquisa.

Ao refletir sobre essa questão, através da articulação metodológica na qual a pesquisa se propôs realizar, compreendemos que as práticas realizadas, tanto na escola quanto na OSC, revelam que a educação integral pode ser possível em todos os espaços, pois estamos aprendendo o tempo todo. O discurso dos sujeitos da pesquisa ainda não consegue relatar as práticas de educação integral, porém, a partir das observações, identificamos que o que se faz é bem maior do que o que se diz, ou seja, a observação e a entrevista foi uma metodologia que, de fato, pôde revelar o papel da educação integral, pois, se fossem realizadas apenas as entrevistas essas não teriam enriquecido a pesquisa bibliográfica. Assim, consideramos que a observação foi um fator importante que favoreceu o direcionamento e a articulação da fundamentação teórica da pesquisa.



Outro fator que merece destaque nessa discussão foi que, durante as entrevistas, inicialmente os professores direcionaram o olhar para a educação integral enquanto ampliação do tempo de permanência do educando na escola. Quando tratamos de educação integral em parceria com a comunidade o discurso toma forma, passando a se articular com o que se faz e com o que os autores relatam sobre a educação integral. Percebemos que o trabalho em parceria fortalece essa proposta, pois a OSC considera a escola como o espaço central onde a educação integral começa a ser realizada, reconhece que seu papel é de complementar as aprendizagens construídas na educação formal e que essa parceria tem contribuído com a melhoria do rendimento escolar de muitas crianças, adolescentes e jovens.

O percurso que traçamos para alcançar os resultados dessa pesquisa articulava-se em três objetivos específicos. O primeiro foi analisar o papel da educação integral no ambiente escolar, sendo evidenciado que a proposta de educação integral estava além do proposto no PPP, pois as práticas vivenciadas pelos educandos, através dos projetos integradores, contribuem com o desenvolvimento da proposta de educação integral da escola. Essa percepção não está centrada no discurso dos professores, portanto, o papel da educação integral no ambiente escolar é também olhar para as práticas vivenciadas pelos educandos, pelos professores e pelos gestores também fora da escola, e integrar esses saberes ao que se propõe na escola.

Ao reconhecer os projetos integradores como práticas de educação integral, os professores e coordenação pedagógica revelam o papel da educação integral no ambiente escolar. É preciso que essa relação esteja mais próxima e consolidada, de forma que a escola possa olhar para a comunidade com olhar descobridor, a fim de consolidar novas parcerias que busquem fortalecer e fomentar o papel da educação integral.

Outro objetivo específico foi identificar as concepções de educação integral dos agentes envolvidos no processo formativo na escola e na associação (coordenação, docentes e educadores sociais). Para que fosse possível discutir esse tema a partir de uma pesquisa foi preciso conhecer as concepções da proposta de educação integral, esse conhecimento favoreceu o direcionamento das observações, das entrevistas e das discussões ao longo da pesquisa. A importância dessa compreensão também favoreceu a credibilidade no lócus da pesquisa, pois os entrevistados tinham a convicção de que a pesquisa era de grande relevância para o contexto educacional, não apenas da cidade, mas para a comunidade acadêmica e pesquisadores.

Um terceiro objetivo traçado foi o de compreender a importância dos projetos integradores para a consolidação de uma proposta de educação integral. Construir uma

proposta de educação integral em um contexto social, educacional, cultural, político e econômico marcado fragilidade de políticas públicas que não consideram a educação como prioridade, representa um grande desafio para a escola. Dessa forma, percebemos que a parceria dos projetos integradores possibilita que as fragilidades da escola sejam articuladas com a potencialidade da OSC e as fragilidades da OSC sejam articuladas com as potencialidades da escola, constituindo uma relação de complementariedade. Os projetos integradores, dentro do processo de educação integral, representam a ampliação da concepção de integralidade, na qual a escola abre espaço para novos conteúdos, considerados a parte diversificada do currículo escolar, integrando questões culturais, artísticas, tecnológicas entre outros.

Por fim, foi identificar os resultados de aprendizagens oriundas da integração entre escola e comunidade. A partir da análise de entrevistas foi possível compreender os resultados do trabalho realizado em parceria, pois são resultados que refletem tanto na escola quanto na OSC, mas que os maiores resultados estão na melhoria do rendimento escolar, na participação das atividades escolares de forma ativa, criativa e responsável, na ampliação do repertório dos educandos através de vivências sociais, culturais, familiares e escolares, na inserção de novas práticas educativas no planejamento escolar do professor, na oferta de atividades diversificadas em espaços educativos fora da escola, no empoderamento dos educandos no que se refere a questões de identidade e nas possibilidades de aprendizagens a partir da relação entre educação formal e não formal.

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou a percepção de que a proposta de educação integral dentro do atual contexto educacional ainda está fragilizada, os professores compreendem a proposta, mas ainda têm dificuldade de articular o contexto da educação com outros contextos, seja social, cultural, político e outros. Importante considerar que pensar educação integral é pensar a integralidade, seja dentro ou fora da escola.

Com base nas leituras realizadas sobre o tema, percebemos que há muito que se discutir nas escolas, nas formações com os professores, na inserção da proposta de educação integral no PPP e, principalmente, no currículo. O fato do currículo ainda está em processo de construção e alinhamento à BNCC precisa ser discutido com mais efetividade nas escolas, pois a proposta curricular de acordo com a BNCC está alinhada a proposta de desenvolvimento da integralidade do sujeito.

Não consideramos que essa pesquisa tenha sido concluída, pois, a partir das leituras, observações e relatos, percebeu-se a possibilidade de ampliar a discussão sob novas possibilidades, a fim produzir novos conhecimentos sob novos questionamentos, novos

aspectos e leituras que favoreçam a compreensão do tema. Acreditamos que essa pesquisa possa fomentar, cada vez mais, as Ciências Sociais e Humanas, sobretudo ao tema em questão, pois são experiências exitosas e inspiradoras que se fundamentam e que representam uma proposta educativa alinhada às demandas da educação do século XXI.

## 6.1 LIMITAÇÕES E DIFICULDADES DA PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa deparamo-nos com algumas limitações no desenvolvimento do trabalho. Assim, elencamos essas limitações como forma de partilhar algumas das dificuldades sentidas em várias fases:

- a pesquisa buscava, inicialmente, ampliar as entrevistas para famílias e alunos da escola, esses que participavam das atividades da organização, entretanto não foi possível devido questões de saúde da pesquisadora, que teve que se ausentar durante um período, fazendo com que o tempo fosse inviável. Entretanto, as entrevistas realizadas tiveram perguntas direcionadas de modo a atender às necessidades da pesquisadora, assim os dados coletados foram analisados de forma atenta, buscando produzir conteúdos que pudessem enriquecer a pesquisa;
- a dificuldade de encontrar sujeitos dispostos a participarem da entrevista, mesmo que reconhecessem a importância dela, no entanto, os sujeitos que participaram se disponibilizaram, agendaram data, local e horário e compreenderam que a participação na entrevista constituiu grande contribuição para produção da pesquisa e para a ciências humanas;
- as dificuldades de encontrar referenciais teóricos que abordassem questões de escola e OSC foi o maior desafio encontrado. Diante dessa situação, buscamos dialogar o tema com alguns autores que pesquisaram a área e, através da análise de dados, ampliamos a discussão, trazendo o tema em questão para dentro no contexto escolar a partir da fala dos sujeitos da pesquisa;

## 6.2 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Das experiências vivenciadas durante a pesquisa, em vários momentos sentimos a necessidade de buscar conhecer outras dimensões de análise que pudessem nos ajudar a compreender melhor a abordagem da problemática. Assim, podemos colaborar com futuras pesquisas, deixando algumas recomendações:

- realizar pesquisas que analisem os resultados a partir das aprendizagens dos educandos;
- entender de que forma o que tema em questão está sendo discutido na cidade, no estado e no país;
- desenvolver pesquisas que acompanhem as práticas pedagógicas de professores e sua relação com o currículo, PPP e com projetos integradores;
- realizar uma pesquisa voltada para formação dos professores e a relação com seu fazer na sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARROYO, M.G. **Currículo: território em disputa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Entrevista- Educação & Participação. “**A escola tem que se integrar com uma pluralidade de forças para dar conta da educação integral**”, 2015.

AZEVEDO, F. **A educação entre mundos: problemas, perspectivas e orientações**. Obras completas. V. XXI, p. 59-81. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Op. Cit, 1960.

BALL, Stephen. **Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n.2, p. 99-116, jul\dez 2001.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**. São Paulo: editora Cortez, 2002.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Ávila, Eliana de Lima Lourenço Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: **análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil**. Educ. rev. nº. 45. Curitiba July/Sept. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire. O menino que lia o Mundo: **Uma história de pessoas, de letras e palavras**. São Paulo: Editora UNESPE, 2005.

BRASIL, Cadernos pedagógicos territórios educativos para a educação Integral: **a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**. in Série Mais Educação, Ministério da Educação, 2010.

BRASIL, M.E. Indagações sobre currículo – **currículo e desenvolvimento humano**.

Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, M.E. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394/96. Brasília, 1996.

CANÁRIO, R. **Aprender sem ser ensinando**. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, A educação em Portugal (1986-2006).

CARRANO, P.C.R. **O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta**. In FERREIRA, C.A. **Juventude e Iniciação científica**. Políticas Públicas para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJC/UFRJ, 2010.

CHARLOT Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CODY, F.; SIQUEIRA, S. **Escola e Comunidade: Uma parceria necessária**. São Paulo: IBIS, 1997.

COMBESSIE, J. C. Cap. II “A entrevista semidirigida”, in **O método em Sociologia**. São Paulo, Edições Loyola, 2004, pp.41-53.

CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Unesco, 2010.

FERRAÇO, E.C. **Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular**. Linhas Críticas. Brasília, DF, v.23, n.52, p. 524-537, jun.2017 a set. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo:Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 5<sup>a</sup>. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FURTADO, J. **A importância da formação continuada dos professores**. Disponível em: <<https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-formacao-continuada-dos-profissionais-docentes/>>. Acesso em: junho de 2018.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 5 ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados. 1984.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, F.L. **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil**. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: <<http://portal.convenios.gov.br/images/docs/CGCAT/manuais/publicacao-IPEA-perfil-osc-Brasil.pdf>>. Acesso em julho de 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M.G. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação, v.14, n.50, p.27-38. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal na pedagogia social**. Congresso Internacional de Pedagogia Social, Ano I, 2006.

GONÇALVES, Antonio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Artigo publicado no “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006.

GONSALVES, E.P. **Conversas sobre iniciação Científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos de Cárcere. V. 2: Os intelectuais, o princípio educativo**. 4º ed. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, v. 2 - Antonio Gramsci: os intelectuais. **O princípio educativo**. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. Os intelectuais; O princípio educativo. Jornalismo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, vol. 2, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARÁ, M.F.R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

IBGE. **Censo Democrático**. 2010.

LIMA, F.C.S.; ALMADA, J.U.P. Educação Integral: **concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação**, 2011-2020. In: LIMA, F. C.S.; LIMA, L.M.; CARDOZO, M.J.P.B. (Organizadoras). Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís: Edefma, 2013.

LOMONACO, B.; BRUNSIZIAN, I. Organização da sociedade civil e escola pública: **uma parceria que transforma**. Coordenação de Camila Feldberg Macedo Pinto e Nazira Arbache. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social, 2015.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: **análise de objetivos e de roteiros**. Disponível em:<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod\\_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf)>. Acesso em 23 de maio de 2018.

MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. 2001.

MOLL, J. (Org.) Educação Integral: **texto referência para o debate nacional**. Brasília,



**Ministério da Educação**, Série Mais educação, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Da crise da escola e de seu re(encontro) com a vida**. In Jornada de Educação Popular: pelo encontro da escola com a vida. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2007.

MORRIN, Egdar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. ver. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2011.

NOSELLA, Paolo. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 134-159. 274p.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. edição, São Paulo: Cortez, 2016c.

NOSELLA, P. G.F. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOSELLA, Paolo. A Modernização da Produção e da Escola no Brasil: **O Estigma da Relação Escravocrata**. In: Revista da Faculdade de Educação PUCCAMP. Campinas V. 1, n. 1, p. 22

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 1991.

NÓVOA, António. Professores: **imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OSORIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PEGORER, V. Educação Integral: **um sonho possível e de realização necessária**. 1. Ed. São Paulo: Texto novo, 2014.

PERRENOUD, P. 10. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre. ArtMed, 2000. 192 p.

Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Alessandrini, C. Ascompetências para ensinar no século XXI. **A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESTANA, S.F.P. **Afinal, o que é educação integral?** Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014, pp. 24-41.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008

RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: **A organização escolar**. 12<sup>a</sup> ed.. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1992.

ROSA, M. I. F. P.; SCHNETZLER, R. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências**. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, jun. 2003.

SACRISTÁN, G.J. O currículo: **uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A.C.M.; MORAES, D.A.F.; MARTINS, N. Aspectos históricos: **a formação da identidade docente e suas representações**. Semana da Educação. Londrina, 2012. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/significado\\_dapesquisa/aspectoshistoricos.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/significado_dapesquisa/aspectoshistoricos.pdf)>. Acesso em 11 de agosto de 2016.

SANTOS, M. **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: **teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

TAVARES, C. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: **reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios e seus desafios**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

TORRES, R. M. **A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem**. In: Muitos Lugares para aprender. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

TRILLA, J. **A pedagogia da felicidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**. São Paulo: Libertad, 1996.

VEIGA NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: **Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças**, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos A. Escola: **Espaço do Projeto político-pedagógico**. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Governo do Estado do Rio Grande do Norte*  
*Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC*  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
*Campus Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” - CAMEAM*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa **“Educação Integral e construção de sentidos e significados no ambiente escolar”** por Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira, sob a orientação da Profa. Dra. Simone Cabral Marinhos dos Santos e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido aos seguintes procedimentos: observação no período de atuação e aplicação de entrevista, cuja responsabilidade é de **Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira**, discente do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: Compreender o papel da educação integral na construção de sentido e significados da prática educativa no ambiente escolar, e como objetivos específicos: Compreender a proposta de educação integral da escola e suas implicações na prática educativa e no ambiente escolar; Avaliar a relação de parceria entre escola e organização da sociedade civil; Identificar os níveis de desempenho escolar a partir da proposta de educação integral; Compreender o papel dos professores, da gestão escolar e dos educadores sociais para a consolidação de uma política de educação integral.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de ampliação e aprofundamento do debate e da reflexão sobre a relevância do desenvolvimento de uma prática e exercício pedagógico nos moldes de uma educação integral, que reconheça o sujeito em sua totalidade, bem o lugar no qual este sujeito pertence.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto, sejam de ordem emocional, desconforto e vergonha, advindos de tal participação deverão não se efetivar, considerando que tenta-se: Garantir o anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira aplicará o questionário e somente a discente e docente orientador poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder ao questionário da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e/ou pendrive e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira, da cidade de Poço de José de Moura-PB, tel. (83) 9.9960-5094, e-mail: rafaella\_lgb@hotmail.com

Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

### **Consentimento Livre**

Concordo em participar desta pesquisa “**Educação Integral e construção de sentidos e significados no ambiente escolar**” Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Poço de José de Moura-PB, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Participante

**Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira** - Aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia, no endereço Rodovia BR-405, km 153, Bairro Arizona, CEP- 599000-000, Pau dos Ferros – RN. Tel.(84) 3351.2560/3909.

**Profa.Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (Orientadora da Pesquisa)** - Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia, no endereço Rodovia BR-405, km 153, Bairro Arizona, CEP- 599000-000, Pau dos Ferros – RN. Tel.(84) 3351.2560/3909.

## LOGO DA INSTITUIÇÃO

### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, NOME DO GESTOR, matrícula \*\*\*\*\*, representante legal NOME DA INSTITUIÇÃO localizada no endereço: Rua \*\*\*\*\*, s/n, Bairro Centro, CEP: 58908-000, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO INTEGRAL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO AMBIENTE ESCOLAR, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da pesquisadora, RAFAELLA LOPES GONÇALVES BANDEIRA vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN a ser realizada na cidade de Poço de José de Moura-PB.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Poço de José de Moura/ PB, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN**  
**Campus Avançado “Profa. Maria Elisa De Albuquerque Maia”-CAMEAM**  
**Departamento de Educação - DE**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE**  
**Mestrado Acadêmico em Ensino**  
**Mestranda:** Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira  
**Orientadora:** Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos  
**Projeto de Pesquisa:** Educação Integral e construção de sentidos e significados no ambiente escolar

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA**

#### **a) Identificação**

- Dia, local, hora (chegada e saída), tempo de duração da visita; quantidade de visitas
- Receptividade (quem e como foi recebido na Escola)

#### **b) Atividades desenvolvidas**

- Identificar a comunidade atendida (crianças, adolescentes, jovens, adultos, etc). Indicar a quantidade.
- Identificar a equipe e suas atribuições.
- Conhecer a rotina (que atividades são realizadas; quem propõe e decide quais atividades serão realizadas? quem realiza essas atividades; como realizam essas atividades; quem participa das atividades; em que condições; quais as dificuldades; quais as perspectivas; Como é organizado o tempo da atividade desenvolvida? Em qual espaço? Que recursos foram utilizados? Estes foram adequados aos conteúdo/tema/assunto trabalhado? )
- Origem social e regional (bairro, município onde moram) dos alunos atendidos pela escola;

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN**

***Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa De Albuquerque Maia”-CAMEAM**

**Departamento de Educação - DE**

**Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE**

**Mestrado Acadêmico em Ensino**

**Mestranda:** Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira

**Orientadora:** Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos

**Projeto de Pesquisa:** Educação Integral e construção de sentidos e significados no ambiente escolar

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ASSOCIAÇÃO**

#### **a) Identificação**

- Dia, local, hora (chegada e saída), tempo de duração da visita; quantidade de visitas
- Receptividade (quem e como foi recebido na Escola)

#### **b) Atividades desenvolvidas**

- Identificar a comunidade atendida (crianças, adolescentes, jovens, adultos etc). Indicar a quantidade.
- Identificar a equipe e suas atribuições.
- Os sujeitos atendidos pela Associação em idade escolar frequentam a escola? Se sim, quais escolas?
- As atividades e ações existentes atendem aos diferentes sujeitos de faixas etárias diversas?
- Conhecer a rotina (que atividades são realizadas; quem propõe e decide quais atividades serão realizadas? quem realiza essas atividades; como realizam essas atividades; quem participa das atividades; em que condições; quais as dificuldades; quais as perspectivas; Como é organizado o tempo da atividade desenvolvida? Em qual espaço? Que recursos foram utilizados? Estes foram adequados aos conteúdo/tema/assunto trabalhado? )
- Origem social e regional (bairro, município onde moram) dos alunos atendidos pela escola;



**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN**  
**Campus Avançado “Profa. Maria Elisa De Albuquerque Maia”-CAMEAM**  
**Departamento de Educação - DE**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE**  
**Mestrado Acadêmico em Ensino**  
**Mestranda:** Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira  
**Orientadora:** Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos  
**Projeto de Pesquisa:** Educação Integral e construção de sentidos e significados no ambiente escolar

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA GESTÃO ESCOLAR GESTOR ESCOLAR (A) E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **I CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino.

Idade: ( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 anos acima

#### **1. Grau de Instrução:**

( ) Ensino superior Curso \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_ Ano de Formação \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação Curso \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_ Ano de Formação \_\_\_\_\_

#### **2. Formas de ingresso na educação básica:**

( ) Concurso público ( ) Processo seletivo ( ) Indicação

( ) outro \_\_\_\_\_

3. Tempo de atuação na docência \_\_\_\_\_

4. Tempo de atuação gestão \_\_\_\_\_

### **II PERGUNTAS**

1. A escola tem proposta pedagógica? Nela está inserida a proposta de educação integral?
2. Como foi construído o processo de inserção da proposta de educação integral na escola? Houve resistências? Quais foram as estratégias para superá-las?
3. Qual é o papel da gestão escolar para a consolidação da política de educação integral?
4. Existem parcerias nesse processo? Como são articuladas?
5. Como você considera a importância da relação OSC e Escola para a promoção do desenvolvimento integral?
6. Quais são as implicações dessa proposta na prática educativa?
7. Houve melhoria no rendimento escolar? Como esses resultados foram mensurados?
8. Qual a importância da formação da equipe nesse processo?
9. Como a gestão compreende a importância da proposta de educação integral para a construção de sentido e significados no ambiente escolar?

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN**  
**Campus Avançado “Profa. Maria Elisa De Albuquerque Maia”-CAMEAM**  
**Departamento de Educação – DE**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE**  
**Mestrado Acadêmico em Ensino**  
**Mestranda:** Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira  
**Orientadora:** Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos  
**Projeto de Pesquisa:** Educação Integral e construção de sentidos e significados no ambiente escolar

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA COORDENAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO**

### **I CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino.

Idade: ( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 anos acima

#### **3. Grau de Instrução:**

( ) Ensino superior Curso \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_ Ano de Formação \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação Curso \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_ Ano de Formação \_\_\_\_\_

3. Tempo de atuação na Coordenação \_\_\_\_\_

4. Tempo de experiência no terceiro setor \_\_\_\_\_

### **II PERGUNTAS**

1. A Associação atua na área na educação? E qual sua contribuição para a melhoria do rendimento escolar dos educandos atendidos?
2. Como a Associação compreende a importância da proposta de educação integral para a construção de sentido e significados no ambiente escolar?
3. Como foi construído o processo de inserção da proposta de educação integral na Associação? Houve resistências? Quais foram as estratégias para superá-las?
4. Existem parcerias nesse processo? Como são articuladas?
5. Houve melhoria no rendimento escolar? Como esses resultados foram mensurados?
6. Como você considera a importância da relação OSC e Escola para a promoção do desenvolvimento integral?
7. Quais são as implicações dessa proposta para contribuir com o desenvolvimento integral dos educandos?
8. Qual a importância da formação da equipe nesse processo?

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN**  
**Campus Avançado “Profa. Maria Elisa De Albuquerque Maia”-CAMEAM**  
**Departamento de Educação – DE**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE**  
**Mestrado Acadêmico em Ensino**  
**Mestranda:** Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira  
**Orientadora:** Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos  
**Projeto de Pesquisa:** Educação Integral e construção de sentidos e significados no ambiente escolar

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES**

### **I CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino.

Idade: ( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 anos acima

#### **4. Grau de Instrução:**

( ) Ensino superior Curso \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_ Ano de Formação \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação Curso \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_ Ano de Formação \_\_\_\_\_

#### **5. Formas de ingresso na educação básica:**

( ) Concurso público ( ) Processo seletivo ( ) Indicação

( ) outro \_\_\_\_\_

3. Tempo de atuação na docência \_\_\_\_\_

4. Tempo de atuação na escola \_\_\_\_\_

### **II PERGUNTAS**

1. A escola tem proposta Pedagógica? Nela está inserida a proposta de educação integral?
2. Qual a importância da formação continuada na perspectiva de educação integral?
3. Quais são as implicações dessa proposta na prática educativa?
4. A organização do planejamento escolar contribui na ressignificação do fazer pedagógico? De que forma?
5. Como você avalia a qualidade de ensino da escola que você trabalha?
6. Com a proposta de educação integral houve melhoria no rendimento escolar? Como esses resultados foram mensurados?
7. Como se dá a participação dos pais no processo de acompanhamento para a melhoria do rendimento escolar?
8. Como você considera a importância da relação OSC e Escola para a promoção do desenvolvimento integral?
9. Como você compreende a importância da proposta de educação integral para a construção de sentido e significados no ambiente escolar?

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN**  
**Campus Avançado “Profa. Maria Elisa De Albuquerque Maia”-CAMEAM**  
**Departamento de Educação – DE**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE**  
**Mestrado Acadêmico em Ensino**  
**Mestranda:** Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira  
**Orientadora:** Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos  
**Projeto de Pesquisa:** Educação Integral e construção de sentidos e significados no ambiente escolar

## **ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA EDUCADORES SOCIAIS**

### **I CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino.

Idade: ( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 anos acima

#### **6. Grau de Instrução:**

( ) Ensino Médio

Instituição \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

( ) Ensino superior Curso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Ano de Formação \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação Curso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Ano de Formação \_\_\_\_\_

3. Tempo de atuação na Associação \_\_\_\_\_

4. Tempo de experiência no terceiro setor \_\_\_\_\_

### **II PERGUNTAS**

1. A Associação atua na área na educação? E qual sua contribuição para a melhoria do rendimento escolar dos educandos atendidos?
2. Houve melhoria no rendimento escolar? Como esses resultados foram mensurados?
3. Como você compreende a importância da proposta de educação integral para a construção de sentido e significados no ambiente escolar?
4. Qual a importância da formação da equipe nesse processo?
5. Existem parcerias para a consolidação da política de educação integral? Como são articuladas?
6. Como você considera a importância da relação OSC e Escola para a promoção do desenvolvimento integral?
7. Quais são as implicações dessa proposta para contribuir com o desenvolvimento integral dos educandos?