

Educação Integral: Gestão e Subjetividade *Full-Time School: Subjectivity and Management*

Marisa Irene Siqueira Castanho¹, Silvana Gomes Mancini²

¹ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário Fieo – UNIFIEO – Osasco - SP, Brasil.

² Mestre em Psicologia Educacional pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu do Centro Universitário Fieo – UNIFIEO – Osasco - SP, Brasil.

Recebido em 29 de outubro de 2015; Aceito em 16 de março de 2016.

Resumo

O objetivo da pesquisa foi o de investigar os sentidos e os significados acerca do Programa Mais Educação produzidos por coordenadoras a partir de suas experiências de gestão. Participaram da pesquisa sete coordenadoras do programa implantado em suas unidades escolares, em um município paulista no período 2011 - 2013. Um questionário com dados pessoais, acadêmicos e profissionais permitiu traçar um perfil do grupo e as respostas a questões específicas do tema abordado possibilitaram selecionar três delas para entrevistas individuais. Os pressupostos da psicologia histórico-cultural fundamentaram o processo construtivo-interpretativo da análise. As expressões destacadas dos conteúdos dos questionários e entrevistas, articuladas às condições contextuais deram origem a quatro núcleos de significação, dentre os quais se destacam: as experiências pessoais como base de suas práticas e da identificação com o ser educadora; a valoração assistencialista da educação; o desconhecimento das diretrizes de implantação do programa; a pouca articulação das ações desenvolvidas no programa com o currículo formal; o baixo nível de mobilização e envolvimento dos pais nas propostas. Apesar das dificuldades, as coordenadoras se mantêm na função e ressaltam o valor de coordenar o programa pelo vínculo afetivo com as crianças como principal gratificação.

Palavras-chave: Educação. Políticas públicas. Jornada escolar ampliada. Subjetividade.

Abstract

The objective of this research was to investigate the senses and meanings about an Integral Education Program produced by coordinators from their own management experiences. Seven coordinators participated in the research, which program was implemented in their schools in a municipality in São Paulo, between 2011 and 2013. A questionnaire with personal, academic and professional data enabled profiling and responses to specific questions of the subject made it possible to select three of them for individual interviews. The assumptions of cultural-historical psychology underlined the constructive-interpretive process of analysis. The highlighted content expressions of questionnaires and interviews, structured contextual conditions gave rise to cores of signification, among which stand out: personal experiences as a basis for their practice and their identification with to be educator; the valuation of education assistance; the unknown of the program guidelines; the lack of articulation of the actions developed in the program with the formal curriculum; the low level of mobilization and involvement of parents in the proposals. Despite the difficulties, the coordinators remain on function and underscore the value of coordinating the program at affective bond with children as the main bonus.

Keywords: Education. Public policies. Fulltime school program. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Em diferentes momentos, modelos e propostas educacionais idealistas chegaram às escolas brasileiras, que muitas vezes não se sustentaram ao longo do tempo. A educação integral se insere neste contexto, nas formulações de educadores implicados com a educação pública de qualidade e com a sua efetivação, pautados na legislação educacional brasileira como “direito de todos” (BRASIL, 1988).

A retomada do projeto de uma escola de educação integral pelo Governo Federal, no final da primeira década do século XXI, e a emergência de desafios teórico-práticos em sua implantação são evidenciadas no atual cenário da educação básica brasileira e assim, de retorno ao debate público, suscita reflexões a partir de experiências bem-sucedidas, ou não.

Novas configurações educativas são propostas nas iniciativas do Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretaria da Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Uma das experiências recentes de educação integral, que sugere inovações às questões educacionais complexas da contemporaneidade é o Programa Mais Educação. Parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa foi instituído a partir da Portaria Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente (BRASIL, 2007).

Levar o Programa Mais Educação, como prática às redes de ensino dos municípios e dos estados do país, indica que sua consolidação pressupõe ações conjuntas, construídas e aprimoradas progressivamente a fim de contribuir com a implantação e sustentabilidade das propostas. A Diretoria de Educação Integral e Direitos Humanos, como também a SECAD, SEB e MEC apresentaram uma trilogia inicial (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c), com o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implantação do Programa, assim como desencadear um amplo diálogo nacional sobre a educação integral.

Para que a proposta do Programa se efetive, considera-se que há vários níveis de mediação que o(a) coordenador(a) do Programa poderá promover entre os diferentes profissionais envolvidos na unidade escolar, diretores, orientadores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e monitores no trabalho coletivo, no vínculo família escola, entre as crianças, adolescentes e jovens, entre as múltiplas linguagens e os saberes comunitários. Ou seja, o lugar ocupado pelo(a) coordenador(a) do Programa em suas ações educativas parece ser fundamental para garantir a interface entre os saberes comunitários e os saberes formais previstos no documento.

A partir dessas considerações, esta pesquisa foi realizada com coordenadoras de um Programa Mais Educação, implantado em município paulista, entre 2011 e 2013. Considerou-se a importância das vivências e experiências das coordenadoras, como participantes atuantes no desenvolvimento das atividades educacionais previstas no Programa, resguardadas as formas singulares de como isto aconteceu em cada realidade.

O Programa estudado foi implantado a partir de 2008 de forma gradativa nas unidades escolares, tendo como critérios a localização em regiões de alta vulnerabilidade social e o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador do Ministério da Educação que avalia os alunos em relação a expectativas de desempenho escolar. A ampliação da jornada escolar ocorreu com o acréscimo de duas horas de atividades extracurriculares no contraturno, totalizando sete horas de ensino para as crianças participantes do Programa.

A revisão da literatura, realizada a partir dos descritores *subjetividade* e *educação integral* e referente ao período de 2007 a 2012, resultou no levantamento de artigos em periódicos indexados e de trabalhos aca-

dêmicos nos programas de pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP e da Faculdade de Educação da USP. Dentre os primeiros, Ribetto e Maurício (2009) apresentam mapeamento da produção sobre o tema da escola pública de horário integral com base em levantamento de dissertações, teses, artigos e capítulos de livros; Nunes (2009) analisa a experiência de jornada escolar ampliada do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, primeiro centro de educação popular do Brasil; Esquinsani (2010) discute questões referentes ao tema currículo para escola de educação integral; Alves (2012) refere-se à gestão participativa na implantação de propostas de educação integral; Menezes e Leite (2012) debatem as estratégias de ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, a partir de 2008 no ensino fundamental; Coelho (2012) evidencia que a ampliação da jornada escolar pode influir na qualidade da educação; Cavaliere e Maurício (2012) relacionam jornada escolar ao desempenho dos alunos e constatam que condições socioeconômicas e educativas locais com frequência se sobrepõem a intenções das políticas educacionais; Leite (2012) destaca o valor de experiências de ampliação de jornada escolar em duas cidades brasileiras que têm em comum uma perspectiva de educação que transforma as cidades em territórios educativos; Branco (2012) identifica no ideário dos educadores a concepção de que a educação integral é um direito das famílias e não dos alunos, e uma modalidade escolar destinada aos alunos cujas famílias são carentes, aponta como desafios a formação inicial e continuada de professores, a integração de monitores e novos atores na equipe de trabalho escolar; Leclerc e Moll (2012) fazem apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turnos e as ações necessárias para a superação dessa visão fragmentada.

Dentre as produções acadêmicas dos programas pesquisados um único texto, fora do período pesquisado, o de Scarpato (2006) tratava especificamente do tema da educação integral numa visão fragmentária dos aspectos cognitivos em relação aos afetivos e motores, com prejuízo ao desenvolvimento integral do aluno e à necessidade de repensar a formação de professores para a adoção de uma prática pedagógica voltada à formação integral dos alunos.

Com o intuito de dar seguimento a estudos na perspectiva da subjetividade, esta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base Vygotsky (2001, 2007) e autores que sustentam a possibilidade de se produzir conhecimento implicando os próprios sujeitos de um determinado campo de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, 2010, 2012; AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013).

O objetivo foi investigar os processos de subjetivação e de produção de sentidos de coordenadoras de programas de educação integral tendo por base suas vivências e experiências no cargo. Buscou-se uma aproximação aos sentidos produzidos por elas e entendidos como elementos subjetivos, simbólico-emocionais, plurideterminados, dinâmicos e complexos produzidos no contexto do cotidiano da profissão e marcados pelos fatores pessoais, condições de trabalho, relações individuais e coletivas do espaço escolar.

MÉTODO

A pesquisa se desenvolveu apoiada nos princípios gerais da epistemologia qualitativa de González Rey (2010) com ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que “[...] implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.5). Esse princípio pauta-se pela flexibilidade, abertura e criatividade como processo reflexivo de construção pelo pesquisador, não definido *a priori*, desde o delineamento e escolha dos instrumentos até os procedimentos de análise, visando o favorecimento das variadas formas de expressão dos participantes da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 123).

Foram oferecidos aos participantes instrumentos para que pudessem se expressar a partir da escrita e da fala. O primeiro instrumento, um questionário com informações pessoais, familiares, de formação e experiência profissional favoreceu a construção de um perfil das participantes. No mesmo instrumento, questões específicas sobre o tema em estudo oportunizaram uma primeira expressão a respeito de seus conhecimentos, vivências e visão pessoal sobre o Programa Mais Educação. Posteriormente, as respostas dadas foram aprofundadas em entrevistas individuais.

Na primeira fase da pesquisa participaram sete coordenadoras dentre as dez que coordenavam o Programa em suas unidades escolares e que concordaram em responder ao questionário. Dentre as sete, três foram entrevistadas na segunda fase, por disponibilidade pessoal. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Obteve-se aprovação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa para os procedimentos da pesquisa.

As respostas e expressões obtidas nos questionários e nas entrevistas passaram por um processo de análise segundo Aguiar e Ozella (2006). Para os autores as palavras que se destacam são consideradas os pré-indicadores que vão emergindo por meio de temas, os mais diversos, por repetição, pela importância enfatizada nas respostas. Esses primeiros pré-indicadores constituíram-se como primeiras hipóteses do processo construtivo-interpretativo, de acordo com González Rey (2010).

Por um processo de aglutinação, os pré-indicadores foram organizados por semelhança, complementaridade e/ou contradição, resultando nos indicadores, em número mais reduzido, que concentravam os principais conteúdos destacados nas produções das participantes. Por fim, pelo mesmo processo de aglutinação, organizaram-se e nomearam-se os núcleos de significação, entendidos por Aguiar e Ozella (2013, p.309) “como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria – avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”.

A articulação dos conteúdos nesses vários momentos da análise é exemplificada a seguir, com destaque aos núcleos de significação, considerando-se suas especificidades de composições.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As participantes são mulheres, com idades entre 36 e 54 anos, casadas, renda familiar na maioria delas acima de cinco salários mínimos, formação inicial e continuada no Magistério e Pedagogia, foco nas experiências profissionais nas ações educacionais junto às crianças e jovens, além da sala de aula, tendo muitas delas atuado em cargos/funções de orientação e coordenação. O tempo de atuação das participantes como coordenadoras no Programa é baixo: três declararam estar há menos de um ano na função e duas a exerciam entre um e dois anos. Quanto às experiências anteriores à de coordenação do Programa, chama a atenção um suposto equívoco de algumas, ao afirmarem: “*Estou gostando muito de coordenar este programa (...)*”; “*(...) gostei de ser coordenadora do Projeto Mais Educação, porque estou mais em contato com a realidade da criança*”. Essa suposta confusão nas respostas não pode ser ignorada, fazendo supor que, de maneira intencional ou não, ressaltaram o valor que tem para elas coordenar o Programa.

Quanto a questões específicas do Programa, prevalecem: a forma verticalizada de designação na implantação nas unidades escolares; os obstáculos referentes às questões físicas e estruturais, espaços e materiais para realizar as atividades; os facilitadores referentes ao apoio da equipe escolar e dos pais, à qualidade do envolvimento pessoal e profissional. Contraditoriamente, nas questões específicas da função de coordenação do Programa, confessam participação escassa nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), tendência a ações mais diretas junto ao oficinairo/monitor, excesso de trabalho burocrático e envolvimento com questões administrativas, em detrimento de ações articuladoras do Programa com o currículo formal.

Em relação às expectativas quanto ao Programa, evidenciam-se respostas reivindicadoras de ampliação de tempo e espaço: “*estruturação e valorização de espaços*”; de democratização da proposta: “*extensão do Programa a todos os estudantes*”; de destinação da verba: “*que a verba fosse exclusiva aos estudantes*”, entre outras.

Esta pré-análise das respostas e expressões dadas pelas participantes ao questionário, apesar da exiguidade das informações, possibilitou identificar pontos relevantes que foram aprofundados nas entrevistas individuais por meio de um roteiro semiestruturado.

As entrevistas realizadas com três participantes (Gabi, Celi e Bia - nomes fictícios) passaram pelo processo de análise já explicitado. Evidenciaram-se 24 pré-indicadores: 1) Escola; 2) Ser aluno; 3) Professoras(es); 4) Saúde; 5) Interesse e motivação para os estudos; 6) Ser professora; 7) Formação acadêmica; 8) Experiência Profissional; 9) Conhecimento prévio sobre Educação Integral; 10) Definição /visão de Educação Integral; 11) Impacto ao ser convidada para a coordenação do Programa na Unidade Escolar; 12) Preparo para o desenvolvimento da função; 13) Formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação; 14) Expectativas quanto à formação; 15) Cotidiano da função de coordenação do Programa Mais Educação; 16) Dificuldades na função; 17) Facilitadores na função; 18) Sobre a Proposta do Programa Mais Educação; 19) Requisitos para a participação no Programa; 20) Oficinas ofertadas no Programa; 21) Articulação do currículo formal com as atividades do Programa Mais Educação; 22) Acolhimento dos pais ao Programa Mais Educação; 23) Participação dos alunos / assiduidade; 24) Papel da Educação Integral na formação das crianças.

A aglutinação desses pré-indicadores por semelhança, oposição ou complementaridade deu origem a oito indicadores: 1) História de vida e formação como pessoa; 2) Ser professora; 3) Conhecimento prévio sobre Educação Integral; 4) Expectativas e realidade do preparo e da formação para assumir a função de coordenação; 5) Desenvolvimento da função como coordenadora do Programa Mais Educação; 6) Articulação da proposta do Programa Mais Educação com o currículo formal da escola; 7) Acolhimento dos pais *versus* participação e assiduidade dos alunos; 8) Papel da Educação Integral na formação das crianças.

Na continuidade da análise organizaram-se por inferência e sistematização quatro núcleos de significação, conforme se depreende da *Tabela 1*. Por esse processo sucessivo da análise se depuraram os conteúdos expressos pelas participantes, numa aproximação aos sentidos produzidos por elas a respeito de suas experiências como coordenadoras do Programa Mais Educação em suas unidades escolares.

Tabela 1. Organização dos núcleos de significação a partir dos pré-indicadores e dos indicadores

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
1) Escola; 2) Ser aluno; 3) Professoras(es)*; 4)Saúde**; 5) Interesse e motivação para os estudos.	1) História de vida e formação como pessoa	1) Elementos histórico-sociais constituintes das condições materiais de vida do sujeito e elementos constituintes do direcionamento da vida.
6) Ser professora; 7)Formação acadêmica; 8) Experiência Profissional	2) Ser professora	
15) O cotidiano da função de coordenação do Programa Mais Educação; 16) Dificuldades na função; 17) Facilitadores na função***	5) Desenvolvimento da função como coordenadora do Programa Mais Educação	2) Ser coordenadora do Programa Mais Educação

9) Conhecimento prévio sobre Educação Integral; 10) Definição /visão de Educação Integral	3) Conhecimento prévio sobre Educação Integral	3) Conhecimento, preparo/formação e desenvolvimento da função de Coordenadora do Programa Mais Educação
11) Impacto ao ser convidada para a coordenação do Programa na Unidade Escolar; 12) Preparo para o desenvolvimento da função; 13) Formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação; 14) Expectativas quanto à formação	4) Expectativas e realidade do preparo e da formação para assumir a função de coordenação	
15) O cotidiano da função de coordenação do Programa Mais Educação; 16) Dificuldades na função; 17) Facilitadores na função***	5) Desenvolvimento da função como coordenadora do Programa Mais Educação	
18) Sobre a Proposta do Programa Mais Educação; 19) Requisitos para a participação no Programa; 20) Oficinas ofertadas no Programa; 21) Articulação do currículo formal com as atividades do Programa Mais Educação	6) Articulação da proposta do Programa Mais Educação com o currículo formal da escola	
22) Acolhimento dos pais ao Programa Mais Educação; 23) Participação dos alunos / assiduidade	7) Acolhimento dos pais versus participação e assiduidade dos alunos	
24) Papel da Educação Integral na formação das crianças.	8) Papel da Educação integral na formação da criança	4) Papel da Educação Integral na formação da criança

*Pré-indicador ausente em Celi; **Pré-indicador ausente em Bia; ***Pré-indicador ausente em Gabi

Os indicadores que compõem o núcleo *Elementos histórico-sociais constituintes das condições e do direcionamento da vida* são: *História de vida e Formação como pessoa e Ser professora*. Alguns elementos se destacam na composição deste núcleo: a significação/lembranças da escola, do ser aluno, das professoras, do acompanhamento da mãe nas questões de saúde e do apoio em relação aos estudos, ao que parecem fundamentais no desenvolvimento pessoal e profissional das participantes, no gosto e valorização da escola e dos professores.

Gabi revela dificuldades cognitivas e movimentos de superação, ao relatar que em seu percurso de vida embora tenha sido diagnosticada *“aluna de inclusão, dava muito trabalho, repetir três anos (...) por conta da dificuldade mesmo”*; *“era diagnosticada aluna hiperativa”* (...) *“no entanto, eu mesma fui transformando o espaço da escola (...)”*. Nessa superação Gabi reconhece a importância do papel da mãe em sua vida: *“A minha mãe na “leiguise” foi muito interessante, depois de adulta que fui reconhecer o papel de minha mãe na minha vida.”* [se emocionou] *“como aquela pessoa foi tão importante (...)”*

Celi explicita também seu interesse pela escola *“eu gostava da escola e estudei a quinta, a sexta e oitava série (...)”*. Apesar de iniciar os estudos aos sete anos porque teve meningite, declara: *“(...) com o tempo eu fui estudando. O primeiro ano eu fui repetente porque eu era copista, não sabia ler.”* (...) *“O médico falou para minha mãe que eu não iria aprender (...)”*. Em seu relato deixa transparecer a emoção por ter sido capaz de transpor uma barreira e conclui: *“com o tempo eu fui aprendendo, aprendendo.”* Fica também evidente no relato de Celi a consideração sobre a opinião da mãe em suas decisões de continuar os estudos e se formar: *“você só vai parar de estudar quando se formar”* (...) *“conversei com minha mãe e ela disse: vai, é uma experiência nova, você vai crescer, vai aprender coisas novas.”*

Em relação à aprendizagem nas séries iniciais, Bia também explicita suas dificuldades e superação, mas diferentemente de Gabi e Celi, o pré-índice de saúde está ausente em seu relato: *“(...) a escola, para mim nos primeiros anos iniciais, foi muito repressora. Eu tive muita dificuldade para entender e conhecer as letras. Repeti o primeiro ano”* (...) *“então eu já fui direto com sete anos para o primeiro ano, sem saber nada”* (...) *“eu sempre fiquei na minha”* (...) *“eu sempre me reprimi por conta, para não levar bronca. Então de letras e de números até oito ou nove anos o que eu lembro é que não tinha conhecimento.”* Dessa forma, Bia significa a escola como *“repressora, com professoras autoritárias”* e na sequência atribui o seu conhecimento e noção de letra e leitura no encontro com uma *“professora legal, afetiva e habilidosa”*.

Embora não se possa afirmar que haja uma relação direta entre o caráter objetivo das experiências vividas pelos sujeitos e a forma como essas experiências influenciam o seu desenvolvimento psíquico, González Rey (2012) sugere que esse desenvolvimento psíquico está alterado por uma produção de sentidos subjetivos da experiência vivida.

A força dos registros emocionais evidencia-se na fala das participantes ao rememorem as primeiras experiências escolares marcadas pelas significações afetivas que se atrelam às relações com o outro que lhes atribuiu um valor positivo afetivo de confiança na própria possibilidade de aprender, a despeito de dados e posições objetivas. Esses registros emocionais trazem elementos que levam a supor de sua mobilização pelo valor afetivo, presente nos processos de ensinar e aprender nas próprias experiências e nas práticas pedagógicas como educadoras e coordenadoras, o gostar e o identificar-se com a experiência na função de coordenação e a importância do vínculo afetivo que constroem com as crianças que participam do Programa.

A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, as quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas (GONZÁLEZ REY, 2005, p.242).

Nessa perspectiva reconhece-se que compreender a emoção como manifestação complexa e ativa de caráter cultural e ao mesmo tempo biológico implica reconhecer seu papel como elemento integrador do sujeito.

Alguns elementos que impulsionam a experiência profissional das participantes ficam evidentes ao se expressarem na entrevista em relação ao ser professora. Gabi estabelece relação com sua forma de agir/ser ao recordar a fala de sua professora com sua mãe: *“(...) meu amor, ela não está bem hoje mamãe, pode ir embora que ela fica aqui comigo. Então acho que também trouxe um pouco disso pra mim, então eu estava dando aula assim, eu me via um pouco assim”*. Celi explicita direcionar sua carreira a partir de seu envolvimento emocional e experiência de vida com a filha: *“Aí falei: vou fazer Magistério porque eu queria estabilidade para poder cuidar de minha filha. Aí fiz Magistério (...)”*.

Em outro momento da entrevista ao referir-se à formação profissional, Gabi relata: “(...) antes eu fiz uma [especialização] em Educação Especial. Agora estou fazendo a Arte de contar história” (...) “onde entra a minha dificuldade que tive, eu transformei ela, eu resgatei na verdade. Eu trabalhei muito com aluno hiperativo e (...) com aluno Síndrome de Down (...) Chegava, vinha e eu me virava.” Gabi deixa transparecer a intensidade de seu envolvimento nas experiências como professora, assim como a relação dessas com a sua vivência enquanto aluna, evidenciando sua disposição para a superação e o enfrentamento de condições adversas e dificuldades, que estão na base de sua atuação como professora/coordenadora.

O núcleo *Ser coordenadora do Programa Mais Educação* é constituído por parte dos conteúdos que levaram à formação do indicador *Desenvolvimento da função como coordenadora do Programa Mais Educação*, aqueles que revelam o quanto o exercício da função é desgastante pelo acúmulo de afazeres e incumbências, mas, contraditoriamente, gratificante para as participantes.

Gabi, assim se expressa: “Eu estou gostando (...) não é igual a sala de aula que você chega assim e fala, hoje eu vou trabalhar isso com os meus alunos (...)” “ele é cheio de novidades, se vira nos trinta. É muito vivo, vivo é a palavra certa.”

Outros elementos, em relação ao ser coordenadora e ao Programa, revelam-se como afetivos e indicadores de intenções e direcionamentos. Gabi se lembra do momento de atendimento de uma mãe e se emociona ao lembrar de tê-la atendido quando da necessidade de uma vaga para o filho: “Quando eu fui dar resposta, nossa essa mãe estava feliz da vida. Isso pra mim é gratificante. Eu gosto assim de saber que você está fazendo alguma coisa pra ajudar”. Para Gabi, “(...) é um Programa de acreditar, de ser humano mesmo, porque você vai lidar, você tem que correr atrás. O Mais Educação exige muito de você, ele cobra isso, o lado mais humano. Eu sei que estou gostando (...)”.

Celi lembra-se do aconchego das crianças: “As crianças são muito carentes, adoram estar perto de você” (...) “Adoro o Mais Educação! Você vê uma realidade diferente (...). Aí fazem o desenho e me entregam. É muito bom. Tem esse retorno que é muito gostoso.”

Se as experiências de vida, as condições e dificuldades que marcaram suas trajetórias pessoais e as primeiras vivências escolares parecem estar na base das superações que as trouxeram para o campo da educação como profissionais e na consideração das questões afetivas no exercício profissional, resta saber o quanto consideram a educação como direito. Ressalta-se a advertência de Arroyo (2012, p.40) quanto ao reconhecimento do direito à educação integral para a infância e adolescência, em tempos integrais e a reorganização dos tempos - espaços da escola para um viver digno e humano, superando dessa forma as “visões negativas das infâncias-adolescências como fracassados escolares e sociais”.

Outro aspecto relevante aparece nos relatos do dia-a-dia da coordenação, das inúmeras incumbências e do quanto se sentem sobrecarregadas. Gabi assim se expressa: “São vários projetos, eu não estou aguentando. O que aconteceu esse ano, eles passaram tudo pra coordenação [do Programa]”. (...) “Porque todos esses projetos são relacionados a eles, e eu tomo conta de tudo. Está sobrecarregando (...), é muita coisa.” Contraditoriamente, em outro momento, afirma: “Está tranquilo estar atendendo.”

Para Bia não é diferente: “Faço sempre um link com as professoras e as atividades do Mais Educação. Tenho contato no dia a dia, no corpo a corpo”. Refere-se às dificuldades de conciliar tarefas e participar no Conselho de classe e no HTPC: “No primeiro semestre nem participo do Conselho (...)” “No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por exemplo, quando é de terça-feira e quarta-feira são os dias que não dá para eu participar. Segunda-feira e quinta-feira eu consigo assim, porque os outros dias ficam uma loucura.”

Apreender elementos reveladores de contradições é um movimento fundamental para a apreensão da

constituição dos sentidos. É interessante destacar que “*o cansaço, o excesso de atribuições, o tomar conta de tudo*”, como dificuldades da função, parecem constituir os sentidos produzidos por Gabi às suas experiências como coordenadora. Esses sentidos são particulares e parecem ter impacto em sua condição como sujeito e no momento atual de sua ação e expressão.

Para Celi as dificuldades se evidenciam na “*falta de compromisso dos pais*” que às vezes a desmotivam, mas explicita “*eu não penso em abandonar (...)*”. Destacam-se como facilitadores o apoio da Secretaria de Educação, da direção da unidade escolar desde o início, e também o seu envolvimento afetivo/emocional com as crianças.

Nos relatos de Bia “*a dificuldade que o município tem de falta de funcionário (...)*” e a dificuldade enfrentada pela escola na falta deste aparecem como dificuldades no exercício da função. Os facilitadores referem-se ao “*lugar fixo só do Mais Educação, uma referência, por menor que seja, um espaço para lidar com as crianças (...)*”.

No curso de uma experiência, as emoções e processos simbólicos que se organizam não são processos isolados, “*são sentidos subjetivos que têm sua base na configuração subjetiva dessa experiência, na qual se organizam subjetivamente todos os processos psíquicos que participam nela*” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28).

Nesta perspectiva, ao que parece, a despeito de toda dificuldade, as participantes se mantêm na função e fazem dela o *leitmotiv* de sua atuação profissional, ressaltado pelo valor que tem para elas coordenar esse Programa.

O núcleo *Conhecimento preparo/formação e desenvolvimento da função de Coordenadora* é formado por indicadores e pré-indicadores que se articulam na intencionalidade de desvelar as diferentes formas de apropriação do conhecimento, as que têm origem na experiência, as resultantes de processos formais de estudo ou, ainda, as referidas como originárias da relação entre estudo acadêmico e a experiência profissional e/ou pessoal.

Os relatos mostram que as participantes não conheciam a proposta ou tinham um vago conhecimento dela, antes de ingressarem no Programa. Gabi afirma: “*Eu ouvi falar de educação integral agora, tem acho que uns quatro anos (...)*”. Celi comenta: “*Nunca ouvia falar na educação integral. Fui ver aqui na prefeitura quando comecei a trabalhar*”. Bia relata: “*Sempre ouvia falar em ações complementares. Na realidade seria a mesma coisa, mas antes, as ações complementares eu via assim como música, mas não da grade curricular (...)*” “*Acho que isso aí, que são as coisas mais prazerosas, elas são menos divulgadas, entende? (...) na faculdade não tinha nada assim que desse valor para a educação integral.*”

Esse conhecimento difuso sobre educação integral antes de iniciarem na função de coordenadora se complementa na fala de Gabi: “*Eu acho que é um tempo de ofertar coisas diferentes, nem coisas diferentes, mas de forma diferente.*” Vale ressaltar que em seus relatos, algumas questões que podem dar suporte à infraestrutura, por exemplo, “*gera mais grana, um gasto maior (...)*” ou às próprias ações que pretende desenvolver em sua função, “*ofertar coisas diferentes (...)*” foram explicitadas, mas não valorizadas e articuladas a ações, embora ela soubesse da existência e importância da verba/apoio financeiro para o desenvolvimento das atividades: “*(...) em agosto o coordenador geral do Programa chegou aqui e falou: gente chegou uma verba para o Mais Educação e esta unidade escolar está inserida. Eu preciso que vocês abracem a causa e a gente vê que tem necessidade (...)*”.

A implantação de programas de Educação Integral nas redes de ensino e escolas implica em reconhecer a responsabilidade do poder público “na implementação de recursos e políticas públicas para que a con-

dição de direito se operacionalize” na vida da população (PACHECO, 2008, p.5). Assim, parece fundamental e necessário considerar a qualidade do trabalho educativo que se realiza em direção a novas oportunidades de aprendizagens, qualificando também a dimensão tempo-espço de permanência dos estudantes nas escolas.

Para que a qualidade no desenvolvimento dos Programas de Educação Integral se torne realidade é fundamental admitir que não só a infraestrutura como suporte na implantação, como também a formação/informação de todos participantes no processo de implantação dos Programas tem seu valor e seu impacto.

Constata-se que Gabi ao se expressar sobre seu preparo para assumir a função de coordenadora do Programa, o fez de maneira vaga: *“Eu leio o material, leio e está tudo guardado na pasta, vira e mexe eu estou dando uma olhada” (...)* *“Ah, eu achei muito bacana, eu entendi bem. Eu sinto que eles se preocupam muito em acolher (...) a preocupação deles é com a criança que não fica dentro da casa.”* Quanto à formação inicial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, Gabi comenta que foi dada uma orientação pelo coordenador geral, foi feita uma reunião e *“passaram os sites para pesquisa”*.

Celi declara que teve orientação da vice-diretora, acompanhamento e material de apoio: *“A vice-diretora me entregou o Programa escrito [o Material Operacional de Educação Integral]. Levei para casa, estudei, interagi, vi o que eu tinha que fazer, o que é, como funcionava” (...)*. *“A vice-diretora sentou comigo e disse: é assim e assim. Você vai ficar aqui do meu lado e ver como é que tem de preencher as planilhas. Você vai ler! Li sobre a formação dos monitores, o kit de materiais, li tudo (...)”*.

Diferentemente de Gabi e Celi, Bia relata: *“Eu não tive nenhuma formação para entrar como coordenadora no Mais Educação, também não tive nenhum tipo de material. O que eu consegui (...) de informação foi via internet. No site do Ministério da Educação (MEC) tem vários documentos (...)”*.

Quanto às expectativas referentes à formação continuada, as participantes referem-se às reuniões mensais de formação continuada propostas pela Secretaria Municipal de Educação, dizendo que é o coordenador geral que informa sobre planilhas, pagamentos de oficinairos. Gabi: (...) *“ele fala sobre tudo (...) não é muita novidade não, está tranquilo (...)”*. Celi afirma: *“Participo das reuniões mensais e passo para o coordenador pedagógico da escola e vou também ajudando passar para os professores” (...)* *“A gente tem que trabalhar com a realidade da escola”*. Bia lembra: *“Quanto a esse currículo [da Educação Integral], ainda a maior parte não foi discutida (...)”*.

Essa alusão à falta de uma formação continuada sistematizada evidencia o não reconhecimento ou explicitação do seu potencial transformador que o diálogo da teoria com a prática poderia proporcionar aos profissionais nas unidades escolares.

A formação dos educadores associados à proposta de Educação Integral é tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão (PACHECO, 2008, p.7).

Em nenhum momento as participantes referem-se às diretrizes para implantação do Programa, expostas na trilogia que tem como finalidade fundamentar o debate nacional sobre educação integral (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c). Também não se referem às sugestões apresentadas no terceiro caderno Rede de Saberes (Brasil, 2009c) que dizem respeito ao diálogo entre saberes escolares e comunitários na elaboração da proposta pedagógica do Programa. Gabi declarou que *“não chegou a ver”* os cadernos da Série Mais Educação. Parece, portanto, faltar uma leitura dos documentos oficiais como subsídio para a reflexão sobre as

possibilidades de atuação e transformação da prática. Considera-se também a quase inexistência de cursos de formação tanto para os educadores quanto para funcionários das unidades escolares onde o Programa Mais Educação está implantado. Além disso, não fica evidente no relato das participantes a articulação das propostas do Programa com o projeto político pedagógico da unidade escolar.

Nota-se que Gabi insiste por várias vezes em seu relato que “*passa*” para os professores, para a diretora, para os oficineiros as informações/formação e a importância do projeto para que todos a ajudem a trabalhar. Celi diz “*passar*” para o coordenador pedagógico e os professores e Bia explicita “*(...) na realidade eu vou representar [a escola], e o que tem de documento, tudo eu passo para a coordenadora pedagógica*”. Essas expressões parecem evidenciar uma forma comum de repasse de informações/conteúdos na maioria das escolas, também utilizadas nas ações socioeducativas, como explicita Fetzner (2009, p. 52) “*os saberes e, muitas vezes, a capacidade de aprender dos alunos são negados, assim como sua cultura e sua linguagem*”.

O núcleo *Papel da Educação Integral na formação da criança* constituiu-se dos indicadores: *Acolhimento dos pais versus participação e assiduidade dos alunos* e *Papel da Educação Integral na formação das crianças* e possibilitou analisar as significações das coordenadoras sobre essas questões bem como sobre a condição de superação das dificuldades nesse campo.

As participantes explicitam algumas dificuldades em relação ao acolhimento dos pais e ao compromisso assumido por eles em relação aos objetivos do Programa. Gabi ressalta essa dificuldade: “*É muito difícil trazer esses pais para cá (...) O que eu fiz, eu mandei bilhete para casa e a autorização. O pai que autorizou, o aluno ficou. Agora tem pais que estão pedindo, porque eles passam na sala e vê a turma tendo aula de música, a aula de capoeira e vem pedir se eu posso arrumar a vaga*”.

Celi refere-se à desmotivação pessoal resultante do não compromisso dos pais: “*O que me desmotiva é o compromisso dos pais. (...) é assim, os pais colocam os filhos no Programa, como se fosse um reforço [da aprendizagem]*.” (...) “*Ou eles falam: deixa ele aí! Eu falo: mãe, não é assim, é diferente e não é um reforço, é mais alguma coisa para eles*”.

Bia refere-se à facilidade de desistência, por não obrigatoriedade do Programa: “*Na realidade tem muitas crianças que desistem. Os pais não tem aquela coisa de ser obrigatório. A maioria dos alunos vem sozinho. Acredito que as crianças é que na realidade desistem*”.

A dificuldade de compreensão do valor do Programa e seu papel na formação das crianças parece não se restringir aos pais, pois abrange a própria equipe na unidade escolar na fala de Celi: “*O pessoal fala: vai fazer avaliação com eles? - Não, a avaliação deles é no dia a dia*” (...) “*A mudança do comportamento deles, do jeito de tratarem uns aos outros, a educação na sala, até mesmo comigo*”.

Na fala de Gabi também transparece a dificuldade de compreensão dos objetivos do Programa: “*(...) a criança que está na educação integral acaba ficando mais espertinha, as crianças que estão comigo, aqui é o seguinte: não é um projeto de indisciplina é um projeto de quem quer aprender, quer coisa diferente, quer coisa nova*”.

Bia aproxima-se com mais da clareza da proposta dos programas de Educação Integral: “*Nosso Mais Educação é um ganho para as crianças. Quando a gente pensa dentro dessa perspectiva (...) Que ele continue e que os políticos realmente pensem (...) Educação Integral é Educação Integral, Mais Educação, Escola da Família, é tudo integral*.” E complementa: “*Estão dando a importância para isso e essa importância está refletindo dentro da mídia*”.

De fato, um dos grandes desafios nas propostas de educação integral enfrentado pelos pais/famílias e por muitos educadores da atualidade é a articulação da educação escolar com a vida, diminuindo distâncias e ampliando as possibilidades de aprendizagem. A proposta de Educação Integral na formação das crianças e jovens defendida no debate nacional (BRASIL, 2009b) busca garantir o direito de corresponsabilidade dos diversos atores sociais, escolas, famílias, poder público e organizações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral, ao retornar ao debate nacional atual, ganha destaque apresentando-se como solução para vários problemas que ainda persistem no quadro da educação brasileira, entre eles o baixo rendimento escolar dos alunos, o acesso à educação de qualidade e a efetiva ampliação da responsabilidade da escola pública na formação integral das crianças e jovens, junto à família e à comunidade. As condições contemporâneas das escolas públicas e dos contextos sociais são complexas, diversas e denunciam desigualdades que marcam os caminhos na efetivação da educação integral no país, sendo necessário o compromisso de todos os envolvidos no processo, dentro e fora da escola (Governo Federal, Estadual, Municipal e Sociedade Civil).

Embora não se possa generalizar, a pequena mostra de conteúdos oferecidos pelas participantes da pesquisa leva a ponderar que ainda há uma distância a percorrer até que se atinja a compreensão da importância da responsabilidade das unidades escolares e de seus profissionais (professores/especialistas/coordenação/direção e orientação) no planejamento, na avaliação e no acompanhamento de uma proposta pedagógica que contemple a implementação de programas de Educação Integral como o Programa Mais Educação. O valor dessa proposta e seu papel na formação das crianças e jovens vão além de mudanças de hábitos de socialização ou de benfeitorias assistencialistas para uma população considerada carente. O atendimento aos pressupostos teórico-metodológicos das propostas de Educação Integral requer o debate por parte de toda a escola, gestores, educadores, pais/responsáveis e alunos sobre a importância da participação das crianças/jovens nas atividades do contraturno para que seus objetivos sejam alcançados.

O conhecimento produzido por este estudo não se pretende acabado. Considera-se de extrema importância novas pesquisas/estudos referentes ao Programa Mais Educação, visto que, por ser um programa de educação integral, vem ganhando destaque nas atuais políticas de governo no cenário nacional, impulsionando dessa forma a ampliação de sua implantação nas redes de ensino. A continuidade de pesquisas sobre Educação Integral deverá incluir a avaliação de impactos na comunidade beneficiada pela implantação de Programas de Educação Integral, inserindo nas pesquisas os professores, alunos e pais.

Vale ressaltar a importância da função do coordenador(a) do Programa Mais Educação para seu desenvolvimento na unidade escolar, na sistematização da proposta pedagógica e na articulação da mesma com o currículo formal, como também na mediação das relações e desafios entre escola e comunidade. E nessa perspectiva é fundamental reconhecer a formação em seu potencial transformador, na possibilidade de diálogo da teoria com a prática.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222– 245, 2006.
- AGUIAR W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALVES, R. P. S. Implantação da Educação Integral em Palmas, Estado de Tocantins: algumas reflexões sobre a experiên-

- cia da rede municipal de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v.25, n.88, p.125-134, jul./dez. 2012.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos – espaços de um justo e digno viver. In: Jaqueline Moll et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p.33-45, 2012.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 45, p.111-123. sept. 2012. Acesso em 19 de janeiro de 2014, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300008&lng=en&nrm=iso
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado. 1988. Acesso em 03 de maio de 2013, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério dos Esportes, Ministério da Cultura. 2007. Acesso em 01 de dezembro de 2014, disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b;
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c.
- CAVALIERE, A. M.; MAURÍCIO, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p.251-273, jan./abr.2012
- COELHO, L. M. C. C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul/set. 2012.
- ESQUINSANI, R. S. S. Políticas de organização curricular para a escola pública em tempo integral: as lições de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n.227, p.75- 83, jan./abr. 2010.
- FETZNER, A. R. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, p.51-65, jan./abr. 2009.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. [Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor]. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. [tradução Marcel Aristides Ferrada Silva]. São Paulo: Cengage Learning. 2010.
- GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva, p. 21-41. In: A. M. Martinez; B. J. L. Scoz; M. I. S. Castanho (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.
- LECLERC, G. F.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**. Brasília. v. 25, n. 88, p.17- 49, jul./dez.2012.
- LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 45, p.57-72, sept. 2012. Acesso em 20 de janeiro de 2014, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300005&lng=en&nrm=iso
- MENEZES, J. S. S.; LEITE, L. H. A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p.53 – 68, jul./dez.2009.
- NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília. abr. 2009.

PACHECO, S. M. Proposta Pedagógica - Educação Integral. **Salto para o Futuro**, Ano XVIII, Boletim 13, p. 03-10, ago. de 2008.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.137-160, abr. 2009.

SCARPATO, M. T. **Educação integral e prática docente**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2006. Acesso em 15 de setembro de 2012, disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/index.php?tipoPesquisa=1

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934), 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.