

DOSSIÊ TEMÁTICO

Política e Gestão da Educação

SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DIANTE DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Livia Almeida Figuerêdo¹

Marcelo Silva de Souza Ribeiro²

Resumo: O presente artigo reflete sobre os significados atribuídos pelos professores à educação integral diante do contexto de implantação do Programa Mais Educação (PME). Considera-se que a experiência dos professores em contato diário com o PME é um importante constituinte dos significados atribuídos por eles à educação integral. Tais significados, por sua vez, norteiam em um movimento cíclico e dialógico os comprometimentos dos professores

¹ Psicóloga. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-Univasf. Trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado pela autora à Universidade Federal do Vale do São Francisco como requisito parcial a obtenção do título de bacharel em Psicologia. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Política, Indivíduo e Sociedade (Epis). Integrante do Grupo de Trabalho em Psicologia e Educação do Conselho Regional de Psicologia 3ª Região e do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (Núcleo Bahia). Psicóloga no Complexo Cidade da Luz onde realiza trabalho voluntário no Núcleo de Psicologia Pablo Duran e na Escola Municipal Carlos Murion. E-mail: figueredo.livia@gmail.com.

² Doutor em Ciências da Educação pela Université du Québec à Chicoutimi (Uqam). Mestre em Ciências da Educação pela Université du Québec à Chicoutimi (Uqam). Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Especialista em Educação à Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Graduado em Psicologia pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió - Cesmac. Grupo de Pesquisa em Representações Sociais, Imaginário e Educação Contemporânea e em Políticas Públicas, Formação de Professores e Educação Contemporânea (pelo Laboratório de Estudos e Práticas Interdisciplinares - Letrans). Professor da Universidade Federal do Vale do Francisco (Univasf). Professor-orientador da pesquisa. E-mails: marcelo.ribeiro@univasf.edu.br/ e mribeiro27@gmail.com.

com a adoção do modelo integral de educação. Utilizando-se da abordagem etnográfica, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e observação participante com professores-colaboradores pertencentes ao quadro efetivo de um colégio estadual do município de Juazeiro-BA. De modo geral, percebeu-se na fala dos professores-colaboradores um conhecimento incipiente sobre a educação integral. Além disso, observou-se desarticulação e estranhamento entre os professores da escola e os monitores do PME. Sugere-se então que seja dada maior atenção às experiências que têm se desenrolado cotidianamente nos contextos escolares a partir da implantação do PME, incentivando o comprometimento dos professores com o programa e com a adoção do modelo integral de educação. Salienta-se ainda a urgência de serem mobilizadas estratégias formativas em educação integral para profissionais da educação básica.

Palavras-chave: Educação integral. Experiência. Políticas públicas. Prática pedagógica. Significados.

1 Educação integral no Brasil: a modificação em curso

A prática pedagógica centrada no modelo tradicional de pedagogia desenvolvida na maioria das escolas públicas brasileiras tem se mostrado extremamente ineficaz ao processo de aprendizagem. A dissociação promovida entre a vida e a escola, além da forma isolada como a prática educativa ocorre, não tem conseguido formar o cidadão com as competências e habilidades que a nossa contemporaneidade exige. Nesta perspectiva, políticas públicas e ações governamentais têm sido operacionalizadas no sentido de adotarmos gradativamente o modelo de educação integral como forma de aproximar a vida e a escolarização, re-significando, portanto, a prática educativa. Essas políticas e ações buscam ainda fortalecer a prática pedagógica coletiva, promovendo a co-responsabilização entre escola, família, setores sociais e comunidade local sobre o ato de educar (MOOL, 2012).

A prática pedagógica realizada no Brasil, se comparada à desenvolvida em outros países como Estados Unidos, Inglaterra e Itália, encontra-se num patamar bastante atrasado, tendo em vista que, nestes países, as possibilidades e fronteiras entre a vida e a educação

pontadas acima, já vêm sendo objeto de pesquisas e intervenções há bastante tempo, vislumbrando uma prática pedagógica que contemple a visão do ser humano enquanto ser integral, possuidor de variadas dimensões aptas ao desenvolvimento (CAVALIERE, 2002). Estas múltiplas dimensões precisam ser contempladas na formação escolar pelo desempenho de práticas que visem possibilitar, aos alunos, a reconstrução de suas experiências cotidianas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, unindo esforços em prol dos objetivos apontados anteriormente, os legados de Anísio Teixeira (1930; 1984) e de Paulo Freire (1987; 2001), têm contribuído significativamente para o repensar da prática pedagógica e dos espaços educativos no Brasil. Para além das utopias que ainda hoje são horizontes desejados pela educação brasileira, esses dois pensadores da educação, militantes pelo direito e pela qualificação da educação pública, mobilizaram e continuam a inspirar iniciativas de planejamento e operacionalização de políticas públicas em prol de aprendizagens significativas, de uma educação integral, em tempo integral e que preze pela qualidade e efetividade da prática pedagógica ao alcance de todos.

Desde então, várias ações estratégicas de mobilização de políticas públicas têm sido pensadas e implantadas nas escolas brasileiras. Como exemplo contemporâneo, trazemos o Programa Mais Educação³ (PME), que se caracteriza enquanto uma das várias estratégias adotadas em busca da ampliação gradativa da jornada escolar a caminho da indução de uma política de Educação Integral. O PME integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecido pelo Decreto nº 6.253/2007 e propõe a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, como forma de qualificar a aprendizagem do sujeito. Este, valorizado em todas as suas dimensões, desenvolveria de forma mais adequada suas potencialidades (BRASIL, 2009b).

³ O Programa Mais Educação foi instituído através da Portaria Interministerial nº 17, em 24 de abril de 2007. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais que visa contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009a).

O PME aponta para uma tarefa educativa compartilhada entre a escola e os profissionais de outras áreas da conjuntura social, viabilizada por meio de práticas intersetoriais, incluindo também o apoio das famílias e agentes comunitários, no sentido de, juntos, promoverem ações pedagógicas (BRASIL, 2009c).

Para educar integralmente torna-se fundamental perceber a cidade como espaço pedagógico, no qual os educandos podem utilizar seus territórios formais (creches, escolas e universidades) e informais (praças, museus, igrejas e clubes) como mediadores das aprendizagens. Aos diversos atores escolares e sociais cabe mobilizar estratégias de articulação, ressignificação e fortalecimento desta proposta “de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana” (MOLL, 2012, p. 133).

Junto a esse movimento prematuro de transição por uma escola de educação integral em tempo integral, sugere-se que:

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).

Ressalta-se que a efetiva operacionalização das práticas pedagógicas desempenhadas no sistema público de educação (que hoje são marcadas pela dissociação entre a vida e a escola, além do alto índice de reprovação e evasão que ilustra a ineficácia do nosso atual modelo educativo) dependerá, principalmente, da capacidade de articular os estudos teóricos realizados e a análise das significações surgidas dos embates diários no espaço escolar, vivenciadas especialmente, pelos professores (principais agentes educativos que, por ocuparem tal função, necessitam ser envolvidos na operacionalização de qualquer reconfiguração educacional que se pretenda eficaz).

2 Políticas educacionais: a experiência dos professores

Construir uma política pública em educação integral exige que seus idealizadores busquem compreender os significados atribuídos pelos professores à sua formulação e estratégias de implantação, tendo em vista que estes, em parceria com outros atores escolares, são os agentes diários capazes de efetivar ou negligenciar a real necessidade de tal política.

A inclusão de estratégias de implementação de políticas educacionais, por meio de Programas, a exemplo do Mais Educação, interferem no desenvolvimento da prática pedagógica do professor, por inserir no contexto escolar novos sentidos e tecnologias que exigem transformações diretas na prática docente para as quais, na maioria das vezes, os professores não possuem as habilidades e competências, ou não foram devidamente capacitados de forma a colaborar com sua efetivação. Essa problemática exige uma ampla reflexão sobre os modos de apropriação particulares que tais programas têm assumido no cotidiano escolar.

Posto o anterior, Souza (2006) afirma que o fato da implantação das políticas educacionais ocorrerem na maioria das vezes de forma hierarquizada, sem uma consulta à experiência dos agentes diários da ação escolar, tem gerado várias formas de resistência, questionamentos, descontentamento e de descompromisso do professor com o seu trabalho.

Ao analisarmos a história da política educacional brasileira é fácil identificar estratégias e programas marcados pela descontinuidade administrativa e política que, em consequência disso, se tornaram ineficazes à qualificação da educação. Neste sentido, a experiência dos professores em contato com os programas oficiais deixou marcas que comprometem negativamente a credibilidade depositada na implantação das políticas educacionais.

Considerando a política educacional da qual o PME é parte constitutiva, exposta no PDE/2007, salientamos que o cumprimento das metas de desenvolvimento educacional, no caso brasileiro, ao

longo de décadas, tem estado a critério de organismos internacionais. Esta especificidade tem permitido a imposição, nas escolas públicas, de estratégias políticas imediatistas que objetivam superar problemáticas que impedem o bom desempenho do Brasil nas avaliações internacionais.

Assim, evidencia-se a urgência pela implantação de políticas educacionais que, diferentemente das observadas em décadas anteriores, marcadas negativamente na memória dos professores, possam garantir modificações duradouras na prática educativa que resultem em avanços consistentes na qualificação da educação brasileira. Logo, a busca pela superação das deficiências do sistema público educacional deve ser efetivada por meio de ações permanentes e sustentáveis. Nesse sentido, as políticas públicas se deparam com o desafio de pensar para além do imediatismo desenvolvimentista imposto pelo mercado internacional e construir propostas que garantam financiamento permanente e substancial para a prática educativa capaz de garantir melhorias na estrutura física das escolas, além de avanços na formação, remuneração e valorização da profissão docente.

Ilustrado o quadro acima, o sugerido é que as experiências cotidianas ocorridas a partir da implantação de políticas e programas oficiais nos contextos escolares devem ser objeto de estudo entre pesquisadores da área educacional, sobretudo no que diz respeito às atribuições de significados que marcam, indelevelmente, o desempenho da prática pedagógica do professor em nosso país.

Tratando especificamente das estratégias de indução da política de Educação Integral no Brasil, observadas no cenário educativo atual, destaca-se, neste estudo, o Programa Mais Educação (PME) enquanto um contexto pertinente à investigação dos significados atribuídos pelos professores à educação integral. É importante ressaltar que este programa tem ocupado lugar de destaque entre os programas nos moldes da educação integral implantados em nosso país. Neste sentido, o objetivo da pesquisa foi compreender os significados atribuídos pelos professores à educação integral diante do processo de implantação do Programa Mais Educação. Para atingir tal objetivo, procurou-se identificar a compreensão

dos professores sobre a educação integral e relacioná-la às experiências vivenciadas no contexto escolar, a partir da implantação do PME.

3 A constituição dos significados

A constituição dos significados ocorre em meio às vivências diárias estabelecidas nos contextos nos quais estamos inseridos, espaços nos quais se descortinam a história, as ações, os engajamentos e as decisões que estão imbricadas na produção dos significados que atribuímos (AMATUZZI, 2001). Logo, a compreensão dos significados atribuídos a determinada política educacional implantada no contexto escolar torna-se possível por meio da contemplação investigativa, seguida da interpretação dos modos pelos quais as políticas públicas estão sendo apropriadas no espaço escolar e transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais e, portanto, em prática política (SOUZA 2006).

Amatuzzi (2001) afirma que a atribuição de significados⁴ é caracterizada como algo que mobiliza o sujeito no aqui e agora, delineando seus comprometerimentos e sua vivência atual, cujo mecanismo de desvelamento encontra-se no relato da experiência individual. Neste sentido, torna-se necessário à investigação científica, o reconhecimento da experiência do sujeito relatada por ele mesmo, enquanto principal mecanismo de expressão dos significados que mobilizam a sua ação.

Sobre o conceito de experiência tratado acima, Ribeiro (2007, p. 104) afirma:

Pode-ser dizer que a experiência implica em vivência e implica num imbricamento dos parceiros. Assim, o sujeito experimenta ser professor na vivência, vivendo, atuando e na relação com o outro, que pode ser os seus alunos, os seus pares, ou na comparação de uma aula, ou na própria reflexão de ser professor.

Deste modo, é atribuída à prática pedagógica do professor e à sua produção de significados uma característica de temporalidade espacial e

⁴ Amatuzzi (2001) utiliza o termo *sentido*, entretanto se adotará o termo significado ao longo da escrita objetivando maior linearidade textual.

identitária, na qual a experiência do professor acontece em determinado tempo e contexto, participante de determinada política.

Corroborando com a ideia anterior, Freire (2001, p. 40) afirma: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.” Logo, a prática pedagógica do professor tem espaço e expressão permitida pela interação com outros agentes escolares e é marcada também pelos delineamentos político-sociais que encontram nas políticas oficiais, fortes implicadoras de sua atribuição de significados e tão logo de sua prática pedagógica.

Assim, propomos o direcionamento do olhar para as questões envolvidas no exercício diário da prática pedagógica, ou seja, sugere-se nortear a formação e as pesquisas educacionais para o estudo da prática diária do professor, problematizada por situações que exigem sua ação imediata, analisando os significados que atribui a tal experiência.

Salienta-se a pertinência de perceber o professor por sua ação prática cotidiana e por seus posicionamentos frente a essa prática. Deve-se também, valorizá-lo enquanto um profissional reflexivo que constantemente reconstrói sua prática considerando as experiências cotidianas (SCHÖN 2000).

Deste modo, é pertinente promover a valorização das experiências vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar, a partir da implantação de políticas educacionais, enquanto potencialmente fundantes da atribuição de significados que passam a nortear a prática pedagógica. Assim, consideramos essencial compreender os significados atribuídos pelos professores à educação integral diante da implantação do Programa Mais Educação, como forma de desvelar o comprometimento e as formas de enfrentamento assumidas pelos professores perante as problemáticas vividas cotidianamente em sua prática pedagógica.

Em tempo, frisamos que a atribuição de significados e a experiência vivenciada cotidianamente na prática pedagógica se auto-influenciam num movimento contínuo e circular, que tem no solo das relações com outros parceiros escolares o espaço de construção simbólica. Este espaço se desvela por meio da expressão e pode ser apreendido pela fala do sujeito

e pela observação de sua experiência prática em contexto de interação (MOREIRA, 1995).

4 O caminho trilhado

A pesquisa de caráter qualitativo buscou interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos-colaboradores, identificando-se com a abordagem de características etnográfica. Efetuamos observação participante e entrevistas semi-estruturadas com três professores-colaboradores de uma escola pública estadual localizada no município de Juazeiro, Bahia, na qual o Programa Mais Educação havia sido implantado no ano de 2011.

A abordagem etnográfica foi escolhida por possibilitar descrever e compreender as situações vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos-colaboradores no espaço escolar, e assim, revelar os múltiplos significados atribuídos à experiência (FAZENDA, 2006).

Inicialmente foram selecionados três professores pertencentes ao quadro permanente da referida escola. Esses foram escolhidos por ministrarem aulas em turmas do ensino fundamental nas quais havia alunos que participavam das atividades do PME. Tendo sido abordados de forma livre no ambiente escolar, os professores puderam optar por participar ou não da pesquisa. Após aceitação dos três professores, iniciamos o processo de observação participante e prosseguimos com o agendamento das entrevistas semi-estruturadas.

A observação participante, caracterizada pela sua profundidade, ocorreu por meio de observações livres de situações cotidianas vivenciadas pelos professores-colaboradores da pesquisa. Foram focalizadas as relações institucionais vividas no espaço escolar a partir da implantação do PME, tendo como objeto o engajamento dos professores-colaboradores. Foram observados, dentre vários momentos de interação, os seguintes elementos: a vida diária escolar, as formas, as maneiras, as estratégias e os processos que constituem o dia-a-dia da escola e suas relações. Todas as observações foram registradas em diário de campo.

A observação participante foi possível em função do Estágio Profissionalizante⁵ realizado pela estagiária-pesquisadora na escola. As principais atividades compreendiam a participação em reuniões pedagógicas, intervenção nas práticas de ensino-aprendizagem, articulação do Programa Pibin/Mais Educação⁶, realização de oficinas, colaboração em curso de formação docente, além de observações e entrevistas realizadas ao longo do período de estágio.

As entrevistas individuais semi-estruturadas foram realizadas com os três professores selecionados. Esses possuem formação superior e faziam parte do quadro efetivo da referida escola há mais de 5 anos. Dois dos professores ministravam aulas no ensino fundamental, em turmas nas quais os alunos frequentavam as atividades do PME e o terceiro professor-colaborador ocupava, na época, o cargo de gestor escolar (direção), tendo contato próximo com PME na escola. O procedimento, nas três entrevistas foi iniciado com o auxílio de uma questão norteadora: O que você compreende por educação integral? Esta questão podia ou não dispor de outras duas questões (Como você percebe a implantação do PME na escola? O que você acha mais significativo na substituição do modelo pedagógico tradicional pelo integral?), no decorrer da entrevista.

O recurso da entrevista semi-estruturada sugere maior aprofundamento e pretende abarcar a dimensão subjetiva da vivência dos sujeitos. Essa dimensão foi buscada por meio da escuta dos relatos de experiências significativas abordadas pelos professores, utilizando a escuta clínica. Ao utilizá-la, estávamos à procura do escondido, dos significados potenciais, tendo em vista que “É diante de uma indagação que o vivido se manifesta” (AMATUZZI, 2001, p. 53).

As entrevistas foram registradas em um gravador de voz portátil e, posteriormente, foram transcritas, literalizadas e devolvidas aos professores-colaboradores para confrontação. Essa devolução teve o intuito de questionar da forma mais compreensível possível, sobre até

⁵ Estágio realizado como requisito das disciplinas Estágio Profissionalizante I e II cujas atividades foram desenvolvidas de maio a dezembro de 2011.

⁶ O Pibin-Mais Educação foi um Programa de integração idealizado pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Objetivou colaborar com a implantação do PME na referida escola por meio do fortalecimento das ações em educação integral.

que ponto eles se reconheciam na descrição realizada sobre os seus relatos. Esta iniciativa caracteriza-se como forma de obter a confirmação dos significados nomeados por eles à sua experiência (AMATUZZI, 2003).

A análise dos dados foi inspirada na análise de conteúdo (BARDIN, 2004), que consiste em articular os momentos de descrição, inferência e interpretação, implicando na apresentação da significação do conteúdo expresso pelos professores-colaboradores que foram aqui nomeados como núcleos de sentido.

Salienta-se que os núcleos de sentido foram estruturados considerando a presença de seus conteúdos, em detrimento de outros, no discurso dos colaboradores. Sendo assim, tendo como suporte o referencial teórico adotado, sugere-se tratar das experiências mais significativas dos professores em contato com o PME, contexto de significação da educação integral, e por esta razão, devem ser compreendidos como disparadores importantes para a explanação dos resultados e discussão.

5 Vozes desveladas: os significados da educação integral para os professores

Utilizando o discurso dos professores-colaboradores foram delineados dois núcleos de sentido. Esses foram dispostos da seguinte forma: 1) Compreensões sobre a educação integral; 2) A experiência dos professores no contato com o Programa Mais Educação - abrangendo os subnúcleos: a implantação; os monitores do PME; e o espaço físico da escola. A seguir, apresentaremos as discussões acerca de cada um dos núcleos:

1) Compreensões sobre a educação integral

Ao ser questionado sobre sua compreensão de educação integral, o professor nos traz a seguinte definição:

É a educação que a gente chama de holística, integral, conjunta. Promove além da formação tradicional do conteúdo, a formação

cultural, esportiva e a socialização da criança. [...] Os alunos ficariam durante todo o dia na escola onde deve haver técnicos em educação como psicólogos, assistentes sociais, médicos e dentistas. (Professor-colaborador B).

No relato acima é possível perceber a presença de alguns elementos e objetivos previstos pela educação integral como a contemplação de várias dimensões formativas do sujeito e a ideia de formação cultural, esportiva e social. Entretanto, o professor ainda ratifica a ideia de fechamento da tarefa educativa no ambiente escolar, inclusive assinala o deslocamento de profissionais de outras áreas para dentro da escola.

Sobre isso, infere-se que as práticas de educação integral não devem ser limitadas ao espaço escolar, ao contrário, trata-se de abrir os portões das escolas para a saída dos alunos em direção ao diálogo com outros espaços da cidade, posto que a prática interdisciplinar e intersetorial que a educação integral exige está implicada na noção de territórios educativos. E esses, vão além dos muros da escola, envolvendo diversos atores da conjuntura social, na co-responsabilização pela educação (BRASIL 2009c).

Outra colaboradora, falando sobre a sua compreensão de educação integral nos traz: “[...] a educação integral contribui para a formação moral e de personalidade, do que é certo, do que é errado” e prossegue ilustrando como seria para ela a prática pedagógica no modelo integral.

Eu não posso deixar um aluno meu fazer o que ele tem vontade dentro da sala de aula, sentar da forma que quer sentar, bocejar e outras coisinhas piores que eles fazem. Poxa, a gente tem que falar! Existem momentos nos quais uma sala de aula precisa de uma conversa de formação, de uma orientação sobre o certo, o errado, o respeito e a responsabilidade do aluno. (Professora-colaboradora C).

Evidencia-se, na fala acima, uma visão equivocada sobre a prática pedagógica da educação integral. Ao relatar sua compreensão, a professora aborda elementos normativos e moralistas, que sugerem uma espécie de disciplina dos corpos em ambiente escolar. Como percebido,

tais elementos interferem, ainda hoje, nas experiências pedagógicas dos professores.

Salienta-se que o papel da educação integral é justamente se contrapor ao modelo normativo e discursivo que reduz o aluno à condição de ouvinte. A educação integral é baseada no contato dialógico entre professores e alunos. Contato aqui retratado não como simples momentos de conversas espontâneas, mas como ideal de um ambiente educativo que preze por aprendizagens significativas. Aprendizagens nas quais os alunos possam se colocar ativamente no processo educativo (FREIRE, 1987).

As compreensões equivocadas percebidas no discurso dos professores-colaboradores demonstram um conhecimento incipiente sobre o tema e a operacionalização da educação integral. Em função disso, sugere-se a realização de investimentos direcionados para a formação de professores sobre educação integral, tendo em vista ser este modelo pedagógico uma realidade iminente na educação pública brasileira e serem os professores, figuras importantes na sua operacionalização.

2) A experiência dos professores no contato com o Programa Mais Educação: a implantação

Questionado sobre o processo de implantação do PME vivenciado na escola, um dos professores nos relatou: “Eu fui obrigada a aceitar. Minha escola tinha sido ‘privilegiada’ com o Mais Educação porque o Ideb dela estava baixo, de 2,1. De início eu não queria o Mais Educação aqui na escola.” (Professora-colaboradora A).

O trecho acima, no qual a professora, em tom de ironia, ressalta que a escola foi “privilegiada” em função do Ideb baixo para receber o PME, prossegue com o seguinte relato: “Quando temos dúvidas, problemas e precisamos de ajuda, ligamos para a Secretaria de Educação e ninguém sabe nos orientar.” (Professora-colaboradora A).

Os relatos da professora tornam evidente o seu descontentamento com os modos de implantação do programa e denunciam a ausência

de formação e suporte técnico para os professores que possam auxiliá-los no enfrentamento das problemáticas cotidianas. Tais vivências permitiram à professora-colaboradora A caracterizar o PME como “muito desorganizado” do qual ela não espera efetividade no contexto educativo.

Sublinhamos que muitas das ações de desenvolvimento da educação no Brasil, têm se limitado à implantação de medidas paliativas, marcadas pela descontinuidade administrativa e política. Tais experiências podem estar motivando a descrença dos professores na efetividade do PME.

De acordo com os colaboradores, a implantação do PME na escola aconteceu de forma desorganizada, com pouca divulgação e sem envolver os professores no processo de construção e operacionalização do projeto particular construído pela instituição.

Faltou uma divulgação melhor, um trabalho com os professores, com os diretores, uma análise das condições físicas de cada escola. Tenho medo quando as coisas são jogadas desta forma, sem uma análise, sem um diagnóstico real, porque assim termina morrendo, caindo no descaso, naquilo que não funciona, não serve para nada. (Professora-colaboradora C).

Como já sinalizado por Souza (2006), o fato dos professores não se integrarem durante a prática cotidiana no ambiente escolar ao PME, mantendo-se distantes física e simbolicamente dos agentes educativos ligados ao programa, só tende a fortalecer o sentimento de estranheza e a falta de comprometimento dos professores com a efetivação do programa e da educação integral na escola.

5 Os monitores do PME

Ao analisar a relação entre os monitores do programa e os professores do quadro efetivo da escola, foram percebidas dificuldades de convivência entre esses dois atores educativos. Mesmo marcados pela proximidade física, eles não se comunicam, o que tem colaborado para a manutenção de visões equivocadas dos professores em relação aos monitores.

Durante as falas, os três professores-colaboradores relataram discordar da imposição de serem pessoas da comunidade os monitores do PME. Eles acrescentam que tal premissa tem alimentado o pouco envolvimento dos professores do quadro efetivo da escola com a operacionalização das ações. Um dos colaboradores justificou seu posicionamento afirmando: “Um Programa temporário, um professor temporário. Não traz compromisso!” (Professor-colaborador B).

A contratação temporária de pessoas da comunidade e/ou estagiários como monitores do programa, apesar de demarcar o desejo pela comunicação entre a escola e a comunidade local, pode dificultar a permanência e sustentabilidade da prática pedagógica integral nas escolas. Sem investir prioritariamente na formação dos professores do quadro efetivo, torna-se impertinente esperar que eles sejam capazes de dominar os princípios e as ferramentas necessárias para o desempenho da educação integral.

Assim, os professores seguem distantes e em descompasso com as práticas do PME ocorridas no espaço escolar, sendo possível a contemplação de tais vivências no seguinte fragmento:

Você continua com duas escolas paralelas, de um lado a escola tradicional na qual os alunos têm os conteúdos e do outro lado temos os alunos do Mais Educação que eu considero quase que estranhos ao horário. Para mim são pessoas estranhas ao meu turno. [...] estão aqui, mas eu não sei quem são e nem o que fazem. (Professor-colaborador B).

Observamos, ao longo de nosso contato com a escola, um descrédito por parte dos professores em relação à competência dos monitores do PME, retratados por um dos colaboradores da seguinte forma: “Falam que são estudantes, estagiários. A gente vê uma qualificação, uma apresentação tão... Meu Deus, tão carente de mudança. [...] não se consegue coisa muito boa porque se paga muito pouco.” (Professora-colaboradora C).

A remuneração ofertada aos monitores do PME, cujo valor é inferior ao salário mínimo vigente, denuncia a precariedade do

investimento financeiro destinado ao desenvolvimento da educação no país. Educação que há tempos é marcada por carências na formação, remuneração e valorização da profissão docente.

Continuando a linha de pensamento anterior, a professora-colaboradora C, ao falar do cotidiano do PME na escola afirma: “[...] não funciona. O menino fica solto dentro do horário de sala de aula, perturbando nas portas e correndo.” Logo, o PME tem sido percebido pelos professores como algo que não funciona, onde as atividades não têm um propósito definido e nem acompanhamento adequado dos monitores. Em função disso, é caracterizado pela colaboradora como algo que perturba as atividades do turno normal de aula.

Em relação ao mencionado anteriormente, relembremos que o PME pressupõe atividades práticas, que abarquem experiências extra-classe voltadas para o desenvolvimento das diversas dimensões do desenvolvimento do sujeito (BRASIL, 2009b). Entretanto, deve-se tomar o devido cuidado para que as ações do PME não se transformem em sinônimo de falta de conteúdo, planejamento e/ou desordem no espaço escolar.

De acordo com o trazido nos relatos, os professores têm feito uma relação entre os problemas enfrentados pelo PME e o fato de serem os monitores membros da comunidade. Segundo os colaboradores, há um despreparo dos monitores para lidar com os alunos, já que aqueles não possuem uma formação específica.

Sobre isso, Moll (2012) salienta ser preciso assumir uma postura de abertura em relação aos potenciais educativos presentes na comunidade e perceber seus diversos agentes profissionais como co-responsáveis pela tarefa do educar e colaborar para a qualificação e eficiência da tarefa educativa de forma integral.

6 O espaço físico da escola

Dialogando com as impressões do subnúcleo anterior, os professores dão pistas de que as dificuldades e o distanciamento vivenciado entre eles, monitores e alunos, devem-se também à inadequação do espaço físico para receber o PME. Para os professores-

colaboradores, o espaço físico da escola deveria ter passado por modificações e melhorias na sua estrutura de salas, refeitório, auditório e quadra, pois, assim, teriam garantido a recepção adequada à proposta de educação integral presente no PME.

Assim foi revelado: “Hoje, os meninos do Mais Educação estão fechados em uma sala para realizar as atividades e essa não é a proposta.” (Professora-colaboradora A); e “a escola quer implantar uma educação integral, mas ela não tem um espaço apropriado. Eu acho que faltou principalmente, o preparo físico da escola.” (Professora-colaboradora C).

Moll (2012) afirma que o direito de aprender está relacionado a outros domínios e não apenas aos da escola, e acrescenta a ideia de “cidade educadora” na qual todos os espaços existentes na cidade, sejam eles de educação formal ou não, devem contribuir para a promoção da educação integral. Essa ideia retrata a necessidade de um esforço coletivo pela educação integral que é oferecida além dos muros da escola. Logo, independe de grandes modificações na sua estrutura física para acontecer, tendo em vista que os espaços utilizados não seriam somente os da escola, e sim os diversos espaços educativos existentes por toda a cidade.

Em suma, os relatos sobre o espaço físico das escolas nos levam a perceber as dificuldades vivenciadas diariamente pelos educadores devido às deficiências na estrutura física do espaço escolar. Retratam a inadequação do espaço físico para receber os alunos durante o dia inteiro na escola. Neste sentido, mesmo a favor da ampliação dos espaços educativos para além da instituição escolar, como pressupõe o PME, acreditamos que se faz urgente a promoção de adequações, ainda que mínimas, na estrutura física das escolas para garantir uma educação integral.

Considerações finais

O estudo realizado possibilitou, através da observação e análise da realidade de uma escola pública estadual localizada no município de Juazeiro-BA, compreender os atravessamentos simbólicos experimentados cotidianamente pelos atores escolares em contato

com o PME e como esses podem interferir no comprometimento dos professores com a prática da educação integral.

De modo geral, se percebeu nos discursos dos professores-colaboradores um conhecimento incipiente em relação à prática pedagógica no modelo integral de educação. Além disso, constatou-se desarticulação e estranhamento entre os professores efetivos da escola e os monitores do PME. Tais vivências têm motivado a dissociação entre as práticas desenvolvidas pelos monitores do programa e as desenvolvidas pelos professores efetivos.

Em relação aos significados da educação integral atribuídos pelos professores diante da implantação do PME aqui abordados, é preciso problematizar algumas questões: Em outros contextos escolares têm ocorrido experiências e significados similares? Quais têm sido as estratégias mobilizadas nas escolas a fim de aproximar os professores do quadro efetivo da operacionalização do PME? Que contribuições tais estratégias tem ofertado para a modificação da rotina escolar a caminho da prática pedagógica no modelo integral?

Espera-se com o artigo finalizado, contribuir para o manejo sensível dos significados aqui apresentados e fortalecimento de espaços de diálogo e formação sobre o tema educação integral junto aos professores e toda a comunidade educativa nas esferas municipais, estaduais e federais.

Defende-se, em prol da sustentabilidade da prática educativa integral, a formação imediata dos profissionais da educação básica. Ao potencializar tais espaços formativos, estaríamos facilitando a apropriação e o comprometimento dos professores e demais atores educativos com a prática da educação integral.

MEANINGS OF EDUCATION: THE EXPERIENCE OF TEACHERS IN IMPLEMENTING THE AGENDA “MAIS EDUCAÇÃO” (PLUS EDUCATION)

Abstract: This paper aim to think about the meanings assigned by the teachers to the integrated education in the context of the consolidation of the *Programa Mais Educação* - PME (Plus Education Program). It is considered that the experience

of the teachers in daily contact with PME is an important linking to the meanings assigned to the whole education. Those meanings by itself shows the dialogical and cyclic movement of the commitment of teachers with the whole educational public politics. We used the ethnographic approach to interview teachers with semi structured questions and we also used the participant-observation with teachers-collaborators pertaining to the effective staff of a school in the city of Juazeiro-BA. As a general conclusion, it was perceived in the speech of the teachers-collaborators an incipient knowledge about both the integrated education and the PME, it was also noted a dislocation and estrangement between teachers and monitors. So it is suggested that considerations have to be given to the experiences that have unfolded daily basis in school from the implementation of PME, encouraging teachers' commitment to the program and the adoption of the integrated model of education. We emphasizes also the urgency of training strategies, mobilized by education for professionals in basic education.

Keywords: Experience. Integrated education. Meanings. Pedagogical practice. Public policies.

Referências

- AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma psicologia humana**. São Paulo: Alínea, 2001.
- AMATUZZI, Mauro Martins. Pesquisa fenomenológica em psicologia. In: BRUN, M. A. T.; HOLANDA, A. F. **Psicologia e Fenomenologia: Reflexões e perspectivas**. São Paulo: Alínea, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

(Série Mais Educação) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2009c. (Série Mais Educação) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e sociedade**: revista de ciência da educação. Campinas, vol.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Virgínia. A fenomenologia como articulação entre teoria e prática em psicologia. **Revista Insight - Psicoterapia**, n. 48, p. 12-14, Fev. 1995.

PACHECO, Suzana Moreira. Proposta pedagógica educação integral: elementos para o debate necessário. **Salto para o futuro**. Educação Integral, Rio de Janeiro, Ano XVIII, Boletim 13, p. 3-10, ISSN 1982-0283: MEC, agosto 2008. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf>. Acesso em: 14 set. 2011.

RIBEIRO, Marcelo S. de S. **O processo identitário**. Recife: Livro rápido, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

SOUZA, Marilene Proença R. Políticas públicas e Educação. Desafios e possibilidades. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Org). **Políticas públicas em educação e psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova?”. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, p. 2-30, 1930. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

Artigo recebido em: 30/03/2012

Aprovado para publicação em: 15/06/2013