

Educação integral em Santos (2005-2012): *caminhos para a formação dos/as educadores/as*

Integral education in Santos (2005-2012):
paths for training educators

Educación integral en Santos (2005-2012):
camino para la formación de educadores/as

 **MARIA JOSÉ MARQUES***

Universidade Metropolitana de Santos, Santos- SP, Brasil.

RESUMO: O artigo reflete o processo de formação de educadores/as para a implantação e implementação da educação integral aos/as estudantes do ensino fundamental em Santos, São Paulo. Tendo como referência os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, o programa estabeleceu-se legalmente atendendo alunos/as em períodos de sete a nove horas diárias. A formação de educadores/as, realizada em cada escola de forma ativa e intencional, fundamentou-se em estudos do legado de marcos significativos da educação, tais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire; e em parceria com o Programa Mais Educação. Constituinte sua concretude por meio de encontro de saberes com os saberes do território, a formação dos/as educadores/as era dialógica. A construção coletiva de matriz para o monitoramento das aprendizagens dos/as alunos foi um momento privilegiado na formação. Em agenda aberta, realizou-se palestras, colóquios e relatos de experiência, ampliando o universo de interesse para a cidade, estudantes de licenciaturas e outros setores da área social. Aponta-se para a necessidade da universidade subsidiar seus cursos de formação na perspectiva da educação integral.

* Licenciada em Educação Física e em Pedagogia. Mestre em Ciência pela Universidade de São Paulo. Foi assessora executiva da Secretaria Municipal da Educação de Santos, coordenando a implantação do Programa Escola Total – Jornada Ampliada e responsável pela implementação da educação integral nas escolas de Santos no período de 2005-2012. É professora da Universidade Metropolitana de Santos. *E-mail:* <maryjosefmarques@gmail.com>.

Palavras-chave: Educação integral. Formação de educadores. Aprendizagens.

ABSTRACT: The article reflects on the process of training educators for the implementation of integral education for students of elementary school in Santos, São Paulo. The program was legally established based on the four pillars of education: learning to know, to do, to live together and to be, helping students in periods of seven to nine hours a day. The training of educators, carried out in each school in an active and intentional way, was based on studies of the legacy of significant educators, such as Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro and Paulo Freire; and in partnership with the Mais Educação Program. Constituting its concreteness through the encounter of knowledge with the knowledge of the territory, the training of the educators was dialogic. The collective construction of a matrix for monitoring student learning was a privileged moment in training. In an open agenda, lectures, colloquia and experience reports were held and shared, expanding the universe of interest to the city, undergraduate students and other sectors of the social area. The research points to the need for the university to substantiate its training courses in the perspective of integral education.

Keywords: Integral education. Training educators. Learning.

RESUMEN: El artículo refleja el proceso de formación de educadores/as para la implantación e implementación de la educación integral para alumnos/as de la enseñanza fundamental en Santos, São Paulo, Brasil. Al tener como referencia los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, el programa se estableció legalmente atendiendo a los/as estudiantes en periodos de siete a nueve horas diarias. La formación de educadores/as, realizada en cada escuela de forma activa e intencional, se basó en estudios del legado de grandes hitos de la educación, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro y Paulo Freire; y en alianza con el Programa Mais Educação. Al constituir su concreción a través del encuentro de saberes con los saberes del territorio, la formación de los/as educadores/as fue dialógica. La construcción colectiva de una matriz para el seguimiento del aprendizaje de los/as alumnos/as fue un momento privilegiado en la formación. En agenda abierta, se realizaron conferencias, coloquios y relatos de experiencia, ampliando el universo de interés para la ciudad,

estudiantes de licenciatura y otros sectores del área social. Señala la necesidad de que la universidad sustancie sus cursos de formación en la perspectiva de la educación integral.

Palabras clave: Educación integral. Formación de educadores. Aprendizajes.

Introdução

O relato de prática que apresentamos é um recorte do processo desenvolvido em Santos, São Paulo – SP, por meio do programa municipal denominado Escola Total – Jornada Ampliada ao longo do período de 2005 a 2012. Nele apresentamos as buscas e o caminho encontrado para a constituição de equipes de coordenação/gestão e para a formação de professores/as/educadores/as em sintonia com os princípios da educação integral, tendo em vista que, àquela época, ainda não havia nas universidades programas que garantissem essa formação.

No período, as experiências de implementação da educação integral vinham se dando em algumas cidades brasileiras e inspiraram o projeto piloto de Santos, desenvolvido, a princípio, em uma escola municipal, no ano de 2005. Organizado por uma equipe de coordenação geral, alguns educadores/as – responsáveis pela vivência – e o protagonismo de oitenta alunos/as que optaram participar, o projeto tinha como finalidade refletir na e com a ação, assim como elaborar rumos para a ampliação do no município.

Oficialmente, o programa foi criado por lei de 2006. Foi pensado e contextualizado por tendências que buscavam dar qualidade à educação básica e de modo a estar comprometido com a construção da equidade social na educação pública brasileira – sobretudo por meio do desenvolvimento da educação integral e integrada e com a extensão do tempo educativo. Seu embasamento foi formado em dois marcos significativos da educação escolar de dia inteiro no Brasil do último século: Anísio Teixeira – através de sua concepção da ‘escola classe/escola parque’, dos anos 1940/1960 – e Darcy Ribeiro – com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS, dos anos 1980/1990. Assim, o Escola Total se estabeleceu visando promover a inclusão educacional e social dos/as alunos/as, democratizando o acesso à cultura, à arte, ao esporte e à preparação para o trabalho. Ampliando, assim, as aprendizagens com o oferecimento de outras oportunidades educativas, e outros tempos, vividos em espaços da cidade.

A opção por essa política deve-se ao fato de que Santos, mesmo apontando situação satisfatória, com cerca de 98,8% de alunos/as na escola de ensino fundamental, apresentava clara necessidade de diminuir as desigualdades educacionais ainda não resolvidas apenas pelo acesso e permanência na escola de quatro horas diárias. Neste sentido, a educação integral foi a estratégia selecionada com intuito de garantir o direito das crianças e

adolescentes à educação, via inclusão e quebra da indissociabilidade entre aprendizagem e desenvolvimento integral. Cidades brasileiras vinham caminhando nessa direção e muitas aprendizagens e conquistas foram possíveis com essas experiências, mas nenhuma delas superou o grande desafio de ampliar a jornada diária para a maioria dos/as alunos/as.

Santos está densamente povoada em área insular, e convive com as dificuldades de disponibilidade de espaço físico e de equipamentos escolares que propiciem duplicar o fluxo do atendimento com ampliação do tempo e, concomitantemente, atender a todas as crianças do ensino fundamental obrigatório. Também reforçava a questão, a insuficiência de recursos financeiros, mesmo considerando o incremento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, que a partir de 2007 diferencia para maior o repasse com a educação básica em tempo integral. Outra dificuldade era a possível carência de docentes, por ausência de políticas que fixem o/a docente em uma escola e garantam desburocratização no processo de contratação e atribuição de aulas, ainda baseado na quantidade de horas/aulas o que obriga o/a professor/a a atuar, concomitantemente, em várias escolas para compor sua jornada laboral.

Foi frente a tal contexto que surgiram as indagações: a qualidade a ser assumida pela escola, será algo possível de promover com o estabelecimento da ampliação do tempo e uso de outros recursos físicos, materiais e humanos do território, com caráter intersetorial? Como operacionalizar o programa se não há recursos humanos e equipes gestoras com formação inicial específica ou previamente experimentadas? E, desta forma, se estabeleceram dois grandes desafios: as articulações e parcerias para a ampliação e valorização dos saberes do território e a formação de coletivos envolvidos com esta concepção.

O relato aqui realizado evidencia como foram vencidas dificuldades e superados desafios, e quais ações colaboraram para buscar a constituição de equipes, especialmente professores/as/educadores/as, cuidando da formação desses novos atores, à medida que um novo perfil entrava em cena nas escolas. Demonstrando como esteve ao alcance dos municípios, mesmo em situações menos favoráveis, a implantação da educação integral, estabelecendo o diálogo da escola com as políticas públicas de seu entorno, equipamentos, atores e protagonistas, e efetivando parcerias na busca da ampliação dos espaços, dinamizando e aproximando as relações da escola com a comunidade e da comunidade com a escola.

Com referência na teoria e na práxis, extraída das vivências e outras experiências, surgiram os problemas a serem enfrentados, que passavam sempre por dificuldades políticas. Quanto a isso, ícones de nossa educação emprestam-nos um legado de proposições e orientações, pois:

já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues a atividades de estudo, de trabalho, de recreação, de reunião, de administração, de decisão e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da escola tradicional com os da oficina, do clube de esportes e de recreação, da

casa, do comércio, do restaurante, do teatro, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

Vencido o encaminhamento da educação tradicional, preocupada em transmitir conteúdo, havia o compromisso de um novo paradigma: estimular a criatividade, o pensar crítico e autônomo, a vivência plural e diversificada para a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e capazes de mudar sua própria história. Foi nessa busca que abriu-se o caminho para a formação dos atores e protagonistas envolvidos.

Contexto e fundamentos da implantação

Em Santos, assim como em outros municípios brasileiros, implantou-se a educação integral como política pública na primeira década do século XXI, por intermédio do Programa Escola Total – Jornada Ampliada. Após a experiência piloto, bem sucedida, o programa foi implantado e regulamentado para a garantia de recurso próprio no orçamento municipal. Dessa forma, atendia-se a expectativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, que no artigo 34 prevê a gradativa ampliação da jornada escolar para além do mínimo das quatro horas diárias no ensino fundamental, a critério do sistema de ensino (BRASIL, 1996).

O projeto foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC, que expandiu a jornada lançando mão de duas estratégias. A primeira delas foi a criação das escolas de tempo integral, com estrutura física para tal fim, inspiradas nas experiências dos CIEPs de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, arquitetonicamente pensadas e construídas para qualificar o processo ali desenvolvido, com espaços que garantissem a educação integral. Ao longo do tempo aqui enfocado, foram inauguradas cinco novas escolas com ensino fundamental em edifícios construídos com essa concepção. A segunda estratégia, que exigiu menor investimento de recurso financeiro, porém maior articulação, interação e envolvimento com a cidade e sua gente, foi a criação de 15 núcleos que ampliavam a jornada diária dos/as alunos/as e ocupavam outros espaços do território. Fruto de parcerias pública com a sociedade civil, os núcleos buscavam o trabalho em rede, de forma intersetorial, tendo em vista a ausência de espaço físico nos prédios acanhados e pensados para momentos em que a sala de aula, lousa e carteiras garantiam o desenvolvimento do conteúdo escolar pelo/a professor/a para os/as alunos/as. Esta solução, encontrada para ampliar o acesso de mais alunos/as à educação integral, foi inspirada na iniciativa de Anísio Teixeira com os espaços bipartidos de ‘escola classe e escola parques’, em Salvador e em Brasília, para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação na escola de dia inteiro.

Anísio Teixeira, entre outras utopias, idealizou as escolas-parque na década de 1950 na Bahia. Darcy Ribeiro, entre outros feitos, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980. Ambos marcaram profundamente a história da educação brasileira, ergueram escolas-sonho, tentaram fazer um outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde cidadania seria fato (CHAGAS *et al*, 2012, p. 72).

Os recursos humanos estavam continuamente em formação ativa, no seu próprio grupo de trabalho, desenvolvida sob responsabilidade das equipes das escolas e da SEDUC. Nesse sentido ressalta-se que a parceria com o Programa Mais Educação, de competência do Ministério da Educação, contribuiu significativamente para a formação das equipes de coordenação e melhoria no modo de operacionalização do programa municipal.

Aspectos teóricos e práticos

Tratando o conhecimento de forma multidimensional, estabeleceu-se para os/as alunos/as em educação integral um novo arranjo curricular na organização do tempo e do trabalho docente. De forma sistemática e organizada, esse novo arranjo tinha por objetivo oferecer aos/as alunos/as saberes contemporâneos por meio de atividades esportivas, artísticas e culturais, com finalidade de ampliar o tempo, os espaços e suas oportunidades de aprendizagem. Além disso, projetava-se a possibilidade dos/as alunos/as serem sujeitos de seu desenvolvimento e de sua autonomia. Melhorando ainda a autoestima – à medida que favorecia-se o senso de pertencimento a um grupo, para poder relacionar-se e compartilhar experiências –, e o sentimento de pertença à cidade, possibilitando a satisfação gerada pela formação cidadã, crítica e criativa. E, nesta dimensão ética e política, buscava-se o ensinar-aprender a ser, considerando-se que

uma das principais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade dessa luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. É nesse sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos (FREIRE, 2002, p.43).

Muitos desafios foram enfrentados na busca dos recursos humanos comprometidos com os objetivos e desenvolvimento desse currículo. O diagnóstico apontava que não haviam docentes com formação acadêmica específica, de modo que optou-se como estratégia buscar por um perfil de educador/a voltado para tal. Logo, em algumas áreas, como

as ligadas com atividades artísticas, culturais e também de outros saberes que articulam o currículo, era difícil encontrar professores/as habilitados/as em cursos de licenciaturas com o perfil anunciado.

Como a educação integral não é uma nova modalidade de educação, o uso do termo 'educador/a' não trata de criar uma nova categoria profissional. O papel deste/a, que é o de criar condições para que a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as alunos/as se potencializem, constitui um perfil que passou a ser o farol para a escolha. Afinal, educar consiste implicitamente em optar, assumir, conviver, amar e desta forma o/a educador/a deve colocar-se com seus alunos e alunas para, juntos/as, fazerem a caminhada de aprender e (re)aprender, dizendo para o "outro" e escutando o "outro", enfim, dialogando e problematizando com sentido o processo educativo. E assim, novamente Freire nos provoca, uma vez que,

só na medida em que o educando torne-se sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É nesse movimento dialético que ensinar e aprender vão-se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido; e o educador, reconhecendo o antes sabido (FREIRE, 1993, p. 119).

Rompendo barreiras e tradições nos critérios para seleção de professores/as nas redes de escolas públicas, normalmente estabelecidos por tempo de serviço, formação acadêmica e cursos afins, pontuados para classificação, abriu-se a possibilidade de atuação de voluntários/as com conhecimento e experiência na área em que se dispõem a atuar, e com a apresentação de projeto em consonância com os objetivos propostos voltado para a ampliação do universo cultural, social e pessoal dos/as alunos/as participantes. Dessa forma, outros/as profissionais que atuavam em cursos comumente chamados de 'livres', em diversas especificidades, tinham perfil e experiência com crianças e adolescentes para trabalhar com a educação integral. A norma estabelecida pela secretaria municipal permitiu que os/as interessados/as, assim manifestados/as, fossem avaliados/as por meio de entrevista e posterior formação inicial; ratificando a importância de se tornar responsável pela implementação da educação integral no município com os objetivos apontados. Como fruto do processo, assumiam como voluntários/as as oficinas diversas, recebendo para tal auxílio monetário e formação continuada.

As equipes de trabalho e a formação inicial e continuada

Além da coordenação geral, as equipes de trabalho constituíam-se de diversos sujeitos no universo da escola, que exerciam o papel de **educadores/as**: professores/as, oficinairos/as, monitores/as, funcionários/as, assim denominados/as pela disposição em

dialogar com os/as alunos/as, ouvindo-os/as e mediando o processo de seu desenvolvimento. Esse coletivo teve sua formação desencadeada pela equipe de coordenação do programa, e era realizada de forma ativa e em serviço, direta ou indiretamente. O desafio de formar os/as educadores/as implicava em incorporar posturas e atitudes que pudessem vencer o turno e contraturno – onde o primeiro é para os ditos conteúdos escolares e o outro para as atividades prazerosas – concepção tradicionalmente predominante em escolas com projeto de ampliação somente do tempo escolar.

A ampliação da jornada escolar em educação integral implica rever e implementar uma nova condição não apenas de mais horas diárias de ‘mais do mesmo’, mas em incorporar outra concepção de educação e de currículo que contemple planejamento, ação e avaliação do realizado, em constante entrelaçamento. Quando falamos deste currículo, dizemos sobre o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo, o que implica em identidade e, para melhor explicitá-lo, recorremos ao professor Tomaz Tadeu da Silva, quando afirma que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 156).

Para incorporar-se ao Programa Escola Total, após o processo inicial de entrevista e análise do perfil do interessado, o/a educador/a postulante participava de formação inicial com a equipe de coordenação, sobre os princípios gerais do programa, e vivenciava, ao longo de um mínimo de vinte horas, o cotidiano de uma turma de alunos/aa para integrar-se à dinâmica desenvolvida.

A proposta de formação era pensada como um processo contínuo, e valorizar cada sujeito participante era fundamental. Assim, eram realizados encontros sistemáticos e semanais com a equipe de coordenação do programa e as equipes gestoras dos núcleos/escolas. Estes encontros tinham a intencionalidade de estudar e trabalhar a conceituação de educação integral a fim de incorporá-las e subsidiar a elaboração coletiva e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de cada local, sempre em articulação com os saberes dos territórios, suas possibilidades e potencialidades.

Fortalecida por esses encontros, a equipe de gestão pedagógica de cada núcleo/escola encaminhou a formação continuada dos/as educadores/as em reuniões diárias, realizadas por meio da reflexão sobre a ação e estudos do arcabouço teórico, contextualizando as especificidades e necessidades do processo desenvolvido. A equipe de coordenação geral do programa também realizava, aos sábados e uma vez ao mês, uma reunião em que todos/as os/as educadores/as envolvidos/as eram convidados/as, para momentos de formação mais geral. O convite foi bem aceito e a participação foi significativa.

O grande desafio da formação foi inserir a discussão da concepção de educação integral nas horas de trabalho pedagógico dos/as professores/as da rede municipal de ensino, ditos/as de carreira, que incorporavam a ideia de que desenvolviam o currículo formal, com conteúdo sistematizados e que, ‘em período complementar’, seus alunos e alunas brincavam e se divertiam. Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando e, ao longo do período do recorte deste relato, foi possível constatar que parte destes/as professores/as, ditos/as mais tradicionais, foram demonstrando entendimento da dimensão pretendida, com maior ou menor interação, mas com avanços educacionais em suas práticas.

Em uma agenda mais ampla, e também no bojo do Congresso Municipal de Educação Paulo Freire, realizado oficialmente em outubro, desenvolveram-se momentos com palestras e mesas de referência, recebendo convidados/as e a contribuição de importantes nomes no desenvolvimento da educação brasileira. Realizavam-se colóquios e relatos de experiência sobre temas pertinentes à educação integral, valorizando e ampliando o universo de interesse para a cidade, estudantes de licenciaturas e outros setores da área social.

O Programa Mais Educação, responsável pela indução da política pública da educação integral no Brasil com parcerias entre o Ministério da Educação e os municípios, exerceu importante papel na formação dos/as agentes educacionais do Programa Escola Total, com a realização de seminários e encontros por intermédio do comitê territorial regional e estadual e também pela reunião nacional das coordenações locais em encontros e seminários de formação.

Lançado pelo Ministério da Educação, em 2008, teve início o Programa Mais Educação, sendo ancorado por princípios norteadores e estratégia para suas ações [...]. Com o Ministério da Educação, passando pelas redes estaduais e municipais de ensino e as escolas públicas e seus profissionais, a universidade tem, certamente, um campo extenso de possibilidades de ações conjuntas. As aproximações com essas instâncias educacionais são muitas vezes tensas, conflituosas e discordantes, mas há aí um meio fundamental para a concepção e o desenvolvimento de políticas, programas, projetos e ações diversas, o mesmo podendo ser considerado quanto à educação integral, no atinente às suas definições, planejamento, acompanhamento das ações, revisão de rotas etc. (MAMEDE, 2012, p. 237, 239).

As aprendizagens de todos na construção do monitoramento: formação coletiva

Em 2010, decidiu-se construir uma matriz de monitoramento com a participação de todos/as: crianças, adolescentes, suas famílias, educadores/as e gestores/as. Muitos foram os fatores que contribuíram para essa decisão. É inegável, conforme visto no histórico do programa, que o tema da educação integral passou a ter centralidade nas discussões de políticas públicas para a educação no município e de seu alinhamento à época com

o debate nacional sobre educação integral. Também influenciou essa decisão a melhora significativa no desempenho das escolas municipais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB nos anos de 2007 a 2009, quando comparado a edição de 2005, ano de implementação da educação integral em Santos. Essa melhora nos índices não foi apenas neste município; também foi uma tendência constatada na educação brasileira. No âmbito local, entendeu-se que a implantação do Programa Escola Total possivelmente contribuiu para o avanço nos resultados. Contudo, não havia clareza de quais foram, de fato, os aprendizados dos/as participantes que poderiam estar fazendo a diferença. Daí a importância da construção da matriz de monitoramento para dar visibilidade aos avanços no cotidiano de todos/as os/as envolvidos/as com a educação integral (SEDUC, 2011, p.11).

Essa possibilidade orientou a proposta de monitoramento e avaliação construída, coletivamente, como parte do processo de formação continuada, com finalidade de subsidiar gestores/as, educadores/as e parceiros/as na tomada de decisões para o aprimoramento da prática cotidiana; assim como explicitar os aprendizados dos/as participantes e divulgar seus resultados, fomentando a mobilização em torno do programa.

Para alcançar esses propósitos, a concepção de educação integral que foi utilizada como base para a proposta de monitoramento e avaliação no Programa Escola Total tem como referência fundamental os quatro pilares da educação da Unesco, propostos como perspectivas da educação para o século XXI, por intermédio do relatório Jacques: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1996).

Muitos/as trabalharam com dedicação para a construção coletiva da matriz e transformaram esse processo em formação coletiva e continuada, com o monitoramento das aprendizagens dos/as alunos/as tornando-se uma ferramenta útil para que os/as profissionais do programa pudessem avaliar continuamente seu trabalho e reorientar suas ações de acordo com essa avaliação. Escolheu-se o caminho de fazê-lo decidindo o rumo: analisar o desenvolvimento da autonomia nas crianças e adolescentes que, de certa forma, tornam-se mais responsáveis por suas conquistas, embora ainda compartilhem essa responsabilidade com o/a educador/a. Entendia-se que a educação, cujo objetivo era formar para a autonomia, incluía a formação ética e também a formação estética, fazendo da criança e do/a adolescente seres capazes de comparar, julgar, atribuir valor, escolher, intervir, recriar, decidir, enfim transformar e transformar-se.

Os/as profissionais dos núcleos e das escolas participaram de vários encontros de formação para aprofundar seu conhecimento sobre as ferramentas de monitoramento e como fazer para aplicá-las e, também, das oficinas de coletas de dados para o monitoramento. Estas envolveram a todos/as, inclusive familiares dos/as alunos/as, propiciando interação e diálogo no sentido das ações refletidas.

Na construção da matriz avaliativa e formação dos/as educadores/as foram mobilizados vários setores, com efetiva participação e protagonismo. Associada à participação, consolidou-se a concepção de uma educação integral que supera em muito a mera

extensão do tempo educativo. A referência dos quatro pilares como eixo da matriz de aprendizagens, o planejamento coletivo, o roteiro de oficinas e o material de suporte para a realização do monitoramento permitiram estabelecer parâmetros comuns, com a liberdade de adaptações, quando necessário (SEDUC, 2012, p. 9).

A formação dos profissionais para a educação integral e a universidade

A aproximação das universidades da região somente se deu a partir da construção do processo avaliativo de monitoramento das aprendizagens dos/as alunos/as que, subliminarmente, tinha a intenção de desencadear um processo de aprendizagem social capaz de circular as informações que ficavam segmentadas nas diversas equipes de trabalho e, desse modo, permitir uma apreensão do programa em sua totalidade e transformá-lo em oportunidade de aprendizado coletivo.

O processo, que culminou com a publicação de dois cadernos de exposição da experiência realizada e dos primeiros resultados do monitoramento, para ser utilizado como ferramenta de gestão, foi formalmente compartilhado com as universidades em 2012. Mesmo assim, não significou iniciativas posteriores de cursos de extensão por estas instituições. Convém ressaltar que na região da baixada santista todas as universidades com faculdades de educação e cursos de formação de professores/as, desenvolvendo pesquisa e extensão, são instituições privadas.

A descontinuidade na gestão municipal pode ter contribuído para isso, desfazendo a pequena articulação obtida entre a SEDUC e as universidades no coroamento do ano anterior. A opção da gestão municipal, a partir de 2013, foi por parcerias público-privadas com organizações sociais no desenvolvimento do que, retrocedendo no conceito desenvolvido, passou a ser comumente chamado de 'contraturno' das escolas, terceirizando as quatro horas de atividades complementares com os/as alunos/as e, conseqüente, a formação dos/as profissionais em serviço.

As experiências de formação para a educação integral em nível nacional tiveram melhor resultado e foram realizadas em universidades federais, por iniciativa de suas Faculdades de Educação. Isso deu-se com o Ministério da Educação estimulando as universidades federais e as Instituições de Ensino Superior – IES a realizarem projetos de extensão e articularem-se com a formação dos/as profissionais participantes do Programa Mais Educação. A presença de acadêmicos/as nos ciclos de formação, seminários e encontros que eram realizados para os/as coordenadores/as nacionais, em Brasília, era uma constante. De forma indireta, todos/as os/as educadores/as em Santos absorveram esse impacto, tendo em vista a coordenação local participar continuamente dessas iniciativas e compartilhar aos/as envolvidos/as, fazendo acontecer no município.

Entende-se que as diretrizes curriculares para as licenciaturas deveriam contemplar esta disposição, de tamanha importância e referência. Os próprios cursos pouco contribuem com a formação dos/as alunos/as quando não valorizam o conhecimento das ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire – este último Patrono da educação brasileira –, que não são abordados e discutidos na essência do quanto representam como fundamentação para a formação de professores/as nas Faculdades de Educação, cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil. Esta pertinência ainda está por vir, e foi uma das carências apresentadas em Santos, bem como ainda é quando se trata das universidades, possíveis interlocutoras e parceiras, que poderiam efetuar estudos e projeções de muita valia para que essa necessidade venha a ser atendida.

Considerações Finais

A educação integral se faz quando se tem uma clara intencionalidade e uma política pública que articule o conjunto das aprendizagens e seus objetivos para o desenvolvimento da criança e do/a adolescente, sendo fundamental pensar nestes termos para a elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico em cada escola e em cada núcleo. Não basta apenas a secretaria de educação estar empenhada em implantar a educação integral em seu município. É preciso intensamente desenvolver articulações sobre seus objetivos, a fim de não operacionalizar ‘mais tempo da mesma escola’, equívoco que ainda precisa ser superado em algumas experiências brasileiras. Assim,

É preciso reconhecer, então, que a condição da exequibilidade da política pública voltada para a educação integral assenta-se na vivência de um conceito que tem se apresentado como potencialidade: a intersetorialidade. Tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente exige, no campo da concretude articulação das ações (RABELO, 2012, p. 118).

Outro ponto de importância fundamental diz respeito à participação universitária. O Ministério da Educação vinha estimulando o mundo acadêmico para que sua produção respondesse diretamente às necessidades práticas. É preciso, mesmo em condições adversas, estabelecer novos estágios neste desenvolvimento e a formação de redes. Considerando a potência que o uso de tecnologias e ferramentas de educação a distância possibilitam para que os/as alunos/as, em formação inicial acadêmica, e os/as professores/as/educadores/as conheçam e ajudem a criar arranjos educativos diferentes, a partir da sua própria formação. Afinal,

são inesgotáveis os *links* que se pode provocar com amparo nas interações de profissionais com estudantes das universidades e trabalhadores

das redes de ensino e das escolas, na medida em que se deparem, coletivamente, cada um trazendo à educação integral o ângulo do olhar que sua formação permite” (MAMEDE, 2012, p. 238).

É necessário estreitar a relação entre a universidade e a escola pública no município de Santos, especialmente quanto à educação integral. Ainda que sem resolver completamente a articulação entre turno e contraturno, o que se dá na prática, porém avançando nesta direção, a universidade estaria contribuindo para que professores/as e alunos/as estabeleçam uma nova relação com o conhecimento e a escola, fatores fundamentais para a qualificação da educação pública.

Também é importante destacar, mais uma vez, a relação entre escola, família e comunidade, valorizando experiências já existentes nesses setores da sociedade. A escola precisa buscar a família para uma participação maior, conhecer melhor essa família, essa criança, essa comunidade e valorizar os conhecimentos que elas têm, garantindo-lhes, também, oportunidades culturais, de lazer e de saúde, especialmente em escolas mais afastadas. Realizar educação pública no Brasil exige, especialmente dos municípios, um compromisso efetivo com a criança e seu direito à educação de boa qualidade. Não basta ‘tirar crianças da rua’, mesmo considerando a importância deste ato se for para acrescentar valor. É necessário mudar o olhar, ousar na formação dos recursos humanos com concepções adequadas que garantam os princípios contextualizados e investir em recursos financeiros e materiais.

Falar em educação integral implica em falar em democracia. Jaqueline Moll, sobre a necessidade de construção da agenda da educação integral no Brasil, afirma:

Se as políticas de educação básica no Brasil, não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (MOLL, 2012, p. 130).

Consideramos que caminhar nessa direção é o desafio maior da educação integral na atualidade para garantir o sonho adiado de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Sonho este que continua vivo em mentes e corações para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Recebido em: 19/09/2021; Aprovado em: 23/12/2021.

Referências

- BRASIL. *Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.
- CHAGAS, Marcos A. das C. et al. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Contribuições para o debate atual. In MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Unesco. MEC, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral. Muitos desafios, várias possibilidades. In.: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.
- MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.
- RABELO, Marta K. O. Educação Integral como política pública. A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In.: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.
- SEDUC. *Programa Escola Total: Monitoramento e avaliação do Jornada Ampliada*. Santos: Prefeitura de Santos, 2011.
- SEDUC. *Programa Escola Total: Primeiros resultados e o monitoramento como ferramenta de gestão*. Santos: Prefeitura de Santos, 2012.
- SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar,1961.