



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ILDA RENATA DA SILVA AGLIARDI

**Comunidade Educadora:
A Proposta de Educação Integral da Escola Baréa**

**OSÓRIO
2021**

ILDA RENATA DA SILVA AGLIARDI

**Comunidade Educadora:
A Proposta de Educação Integral da Escola Baréa**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de avaliação no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Universitária Litoral Norte/Osório – UERGS.

Linha 1: Currículos e Políticas na Formação de Professores.

Orientadora Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia.

OSÓRIO
2021

A269c Agliardi, Ilda Renata da Silva.
Comunidade educadora : a proposta de educação integral da Escola Baréa / por Ilda Renata da Silva Agliardi. – 2021.
164 f . : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul , Programa de Pós-Graduação em Educação, Osório, RS, 2021.
“Orientadora: Dr^a. Elisete Enir Bernardi Garcia”.

1. Educação integral. 2. Cartas pedagógicas.
3. Comunidade. I. Título.

CDU: 37.013(816.5)

ILDA RENATA DA SILVA AGLIARDI

**COMUNIDADE EDUCADORA:
A Proposta de Educação Integral da Escola Baréa**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca de avaliação no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Universitária Litoral Norte/Osório.

Aprovação em 25 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia PPGED UERGS - Orientadora

Profa. Dra. Jaqueline Moll
Membra Titular Externo PPGEDU – UFRGS/URI

Profa. Dra. Fernanda dos Santos Paulo
PPGED – UNOESC

Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana
Membra Titular PPGED – UERGS

Prof. Dr. Leandro Forell
Membro Titular PPGED - UERGS

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento bonito. Ser grata é reconhecer que não se caminha sozinha nunca. Somos seres integrais e tudo que nos atravessa nos constitui.

Agradeço ao PPGED/UERGS pela oportunidade que me foi dada. Aos professores do curso, agradeço pelos ensinamentos, e aos colegas, pelas conversas antes da pandemia, durante os intervalos das aulas na padaria em Osório. Obrigada, também, pelo apoio.

Agradeço à minha orientadora, que me guiou pelos caminhos desta pesquisa, de forma generosa e carinhosa.

Agradeço à banca examinadora pelas considerações que contribuíram muito para esta pesquisa, e também, para esta pesquisadora.

Agradeço à minha família que, mesmo sem entender muito bem o porquê de minhas ausências, comemora comigo essa conquista.

Agradeço à escola Baréa, que abriu as portas para minha pesquisa e reforçou a minha ideia de que a educação vale a(s) luta(s).

Por fim, e não menos importante, agradeço ao professor Tiago, meu parceiro de vida, que segurou minha mão em todos os momentos desta caminhada. Choramos, rimos, nos indignamos, comemoramos e sonhamos, sempre juntos.

Meu afeto e gratidão!

Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz¹.

¹ O poema “A Escola”, conforme publicado no site “Instituto Paulo Freire”, foi escrito por uma educadora para Paulo Freire. “De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias do autor. No final da palestra, aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas nesse texto. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 14 out. 2021.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a caminhada na construção da proposta pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental e de Educação Integral Dom José Baréa, localizada no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul, no município de Três Cachoeiras. Nos debruçamos através do referencial crítico, tendo Paulo Freire como principal teórico e também como inspiração metodológica. Nosso problema de pesquisa buscou saber como é desenvolvida a proposta pedagógica da Escola Baréa, no âmbito da Educação Integral, tendo como objetivos, além de investigar o desenvolvimento desta proposta, conhecer, compreender e registrar a caminhada da escola nesta construção e, estabelecer diálogo com os interlocutores, para entender a relação dos mesmos com a escola. Nossa metodologia envolveu a dimensão qualitativa, pois utilizamos a observação participante antes da pandemia de Covid-19. Ainda, analisamos os documentos da escola, e inspiradas nas cartas pedagógicas de Paulo Freire, nossa ferramenta de diálogo com os interlocutores da escola foram cartas, o que buscou possibilitar que as vozes dos sujeitos fossem ouvidas. Por fim, sistematizamos as experiências interpretando criticamente os dados produzidos na pesquisa. Os interlocutores da pesquisa compreendem a educação como algo complexo e que está além da sala de aula ou ambiente escolar, não se restringindo aos turnos propostos. Trata-se de um ato que envolve não somente a escola e o aluno, mas também a família, a comunidade e os entes locais em um processo de construção do conhecimento e de trocas. No decorrer de nosso estudo, a Escola Baréa nos mostrou que é possível fazer diferente. A luta para isso acontecer é diária. Mas, no coletivo, tendo o apoio da comunidade, a educação acontece, os educadores resistem e tentam fazer educação ouvindo os sujeitos, considerando o contexto e os anseios da comunidade. O currículo, visto desta forma, não é estático; é vivo, como a vida que pulsa e anseia por um mundo mais justo e digno, sem deixar ninguém para trás. O produto, resultado da pesquisa, além da dissertação, é uma carta pedagógica à comunidade e um livro infantil intitulado “Nina e uma escola chamada Baréa”.

Palavras-chave: Educação Integral; Cartas Pedagógicas; Comunidade Educadora.

ABSTRACT

This research investigated the journey in the construction of the pedagogical proposal of the Dom José Baréa State Elementary and Integral Education School, located on the north coast of the state of Rio Grande do Sul, in the municipality of Três Cachoeiras, RS, Brazil. We look through the critical framework, having Paulo Freire as the main theorist and as methodological inspiration. Our research problem sought to know how the pedagogical proposal of the Baréa School is developed, in the context of Integral Education, aiming, in addition to investigating the development of this proposal, to know, understand and record the school's journey in this construction and also to establish a dialogue with the interlocutors, to understand their relationship with the school. Our methodology involved the qualitative dimension, as we used participant observation before the Covid-19 pandemic. Furthermore, we analyzed the school's documents, and inspired by Paulo Freire's pedagogical letters, our dialogue tool with the school's interlocutors was letters, which sought to enable the subjects' voices to be heard. Finally, we systematized the experiences critically interpreting the data produced in the research. The research interlocutors understand education as something complex and beyond the classroom or school environment, not restricted to the proposed shifts. It is an act that involves not only the school and the student, but also the family, the community and local entities in a process of building knowledge and exchanges. During our study, the Escola Baréa showed us that it is possible to do differently. The struggle for this to happen is daily. But, collectively, with the support of the community, education takes place, educators resist and try to provide education by listening to the subjects, considering the context and concerns of the community. The curriculum, seen in this way, is not static; it is alive, like the life that pulsates and yearns for a more just and dignified world, leaving no one behind. The product, the result of the research, in addition to the dissertation, is a pedagogical letter to the community and a children's book entitled "Nina and a school called Baréa".

Keywords: Integral Education; Pedagogical Letters; Educating Community.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização da Escola Baréa	71
Figura 2 – Vista da Lagoa Itapeva.....	71
Figura 3 – Mural da Escola Comunidade Educadora	74
Figura 4 – Trabalhos dos Alunos Expostos no Saguão da Escola.....	77
Figura 5 – Foto do Final do Encontro na UFRGS.....	87
Figura 6 – Registro do encontro de diálogos escola e universidade.....	91
Figura 7 – Foto do Refeitório em Fase Final de Construção.....	93
Figura 8 –Registro do encontro de diálogos escola e universidade.....	96
Figura 9 – Mural no Saguão da Escola Baréa.....	97
Figura 10 – Registro do encontro de diálogos escola e universidade	99
Figura 11 – Visita dos alunos do curso de Licenciatura em educação do Campo- Ciências da Natureza da UFRGS/CLN	100
Figura 12 – Mandalas no saguão da Escola Baréa e atividade	100
Figura 13 –Atividade Varal da Carta da Terra.....	111
Figura 14 – Varal da atividade.....	112
Figura 15 – Livro Nina e a Carta da Terra.....	112
Figura 16 – Imagem do livro Nina e a Carta da Terra	113
Figura 17 – Mandala no saguão da escola.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro Síntese do Estado da Arte.....	165-167
--------------------------------------------------	---------

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CLN	Campus Litoral Norte
CPERS/Sindicato	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul- Sindicato dos Trabalhadores em Educação
E.I	Educação Integral
E.M.E.F	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCHSSALA	Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras e Artes
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FURG	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GO	Goiás
GTs	Grupos de Trabalhos
IFRS	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MA	Maranhão
MG	Minas Gerais
ONGs	Organizações não governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SCA	Semana de Conscientização Ambiental
SEDUC	Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul
SP	São Paulo

SSNC	Sociedade Sueca para Conservação da Natureza
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCG	Universidade Católica de Goiás
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICNEC	Centro Universitário Cenecista de Osório
UNINOVE	Universidade Nova de Julho
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1. REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS	17
1.1. ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	27
2. DIALOGANDO COM AS PESQUISAS ENVOLVENDO AS TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, REORGANIZAÇÃO CURRICULAR, COMUNIDADE EDUCATIVA E PROPOSTA PEDAGÓGICA	29
3. OS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	49
3.1 CARTAS PEDAGÓGICAS: Correspondência e Diálogo.....	51
3.2 A SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS.....	53
3.2.1 Sistematização dos dados produzidos	56
3.3 PRODUTO	57
4. EDUCAÇÃO INTEGRAL: Definição e Caminhos	59
5. ESCOLA BARÉA: trajetória e Contextualização	71
6. DIMENSÕES EDUCATIVAS QUE EMERGEM DO OLHAR, DA ESCUTA E DO DIÁLOGO	78
6.1 A COMPREENSÃO DE CURRÍCULO DA ESCOLA BARÉA.....	81
6.1.1 Fissuras na Disciplinaridade	81
6.1.2 Relação entre escola e comunidade	83
6.1.3 Comunidade Educadora.....	87
6.1.4 Práxis: O vivido, sentido, experienciado, registrado e interpretado ...	95
6.1.5 A universidade na escola.....	99
7. CORRESPONDÊNCIA ENTRE PESQUISADORA E EDUCADORES DA ESCOLA	101
7.1. CORRESPONDÊNCIA COM OS EDUCADORES NO TEMPO DA PANDEMIA	107
7.1.1 Atividade do período pandêmico: Nina e a Carta da Terra	111

7.1.2 Sobre a História Nina e a Carta da Terra.	113
7.1.3 Sobre a Carta da Terra	114
8. POTENCIALIDADES QUE EMERGEM DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA.....	116
8.1 OS MOVIMENTOS PARA (RE) EXISTIR COMO ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	125
9. CONSIDERAÇÕES DA NOSSA PESQUISA.....	130
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES.....	150
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	151
APÊNDICE B - Termo de Autorização da Instituição.....	153
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido via Google Forms	154
APÊNDICE D- Carta da Professora 1	155
APÊNDICE E- Carta da Professora 2a	157
APÊNDICE F- Carta da Professora 2b	158
APÊNDICE G – Carta da Professora 3	160
APÊNDICE H- Carta da Professora 4	162
APÊNDICE I – Carta convite da pesquisadora para os professores da Escola Baréa.....	164
APÊNDICE J – Quadro 1 - Quadro síntese do Estado da Arte.....	165

1. REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 1996, p. 144).

O direito de sonhar nos trouxe até aqui - até a universidade pública, até o mestrado, pois “[...] os sonhos são projetos pelos quais se luta”. (FREIRE, 2000, p. 26). Em nosso atual contexto, falar, estudar, pesquisar e escrever sobre educação é uma forma de resistência. É uma ação política que, na visão de Freire (1996), consiste em considerar e contemplar sujeitos plurais e ao mesmo tempo singulares. É uma ação complexa - portanto envolve múltiplos olhares, contextos, vivências, experiências – também dinâmica, pois se faz através das pessoas e, como diz Arendt (2005), se renova sempre.

Teodoro (2011, p.11) compreende que “os sistemas de ensino não constituem os únicos espaços de formação e produção de conhecimento”. Sendo uma ação concebida através de pessoas, é importante compreender a educação como um alargamento de conceito, considerando-a como um processo para além da escola e até mesmo da sala de aula, pois assim é possível percebê-la em sua magnitude, de forma abrangente e significativa, como um elemento que envolve a família e a comunidade. Dewey (1979, p. 58) corrobora para essa concepção ampliada da educação, pois afirma que “[...] o processo educativo é um processo de contínuo desenvolvimento, tendo como objetivo, em cada fase, uma capacidade aumentada de desenvolvimento”. Teixeira (1969, p. 35), inspirado por Dewey, afirma que a educação se caracteriza como função da vida em sociedade, uma vez que “[...] a educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum”.

Arendt (2005, p. 247) compreende a educação como fundamental para a humanidade e complementa que

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado.

Falar da escola é algo complexo, pois ela sofre interferências e muda de acordo com o cenário político. Apple (1989, p. 160) afirma que “[...] a opressão é real, sistemática e estrutural, seu poder é profundo em nossas instituições e em nossas vidas cotidianas”. A mudança de governo nas eleições presidenciais implicou muitas perdas para todo o país, com a descontinuidade de políticas públicas, como o Programa Mais Educação. Discursos vazios de sentido e de significado chegaram até Brasília. O professor virou doutrinador, Paulo Freire é desqualificado por ministros e pelo presidente. Nas palavras de Pacheco (2014, p.25), “[...] e, porque ainda padece da síndrome do vira-lata, o Brasil exilou Freire e despreza os contributos dos seus excelentes educadores, enquanto importa ‘novas tecnologias’ do hemisfério Norte”. E assim, o que foi feito em prol da educação, pensando no desenvolvimento de nosso país, foi deixado para trás.

Um fantasma assombra o Brasil. As conquistas sociais e democráticas dos últimos quinze anos, que pareciam tão sólidas, desfazem-se no ar, e as organizações sociais e políticas que as promoveram parecem tão desarmadas que resulta difícil imaginar que alguma vez tivessem tido força. (SANTOS, 2019, p. 67).

Jessé Souza (2019)² escreveu denunciando os retrocessos de nosso tempo. Em seus escritos, destaca como se articulou a trama política para que culminasse na eleição de Bolsonaro em 2018. De acordo com o autor,

Com o golpe de 2013-2016, a reação conservadora veio primeiro de cima, da alta classe média nas ruas, de sistemática corrosão de valores democráticos diariamente perpetrada pela imprensa, de cooptação do STF e, por consequência, da destruição da ordem constitucional. Foi dito a este povo que a corrupção política havia sido a causa do nosso empobrecimento. Entretanto, quando a corrupção dos partidos de elite fica óbvia a todos sem ser reprimida, todo o sistema perde a representatividade. [...] Abriu-se a partir daí a porta para a revolta agora irracional das massas. A ascensão do líder com pregação abertamente fascista, Jair Bolsonaro, defensor da ditadura militar, do racismo, da tortura e do assassinato de opositores como uma arma política, só pode ser compreendida nesse contexto. O próprio fato de, no governo do Partido dos Trabalhadores, dezenas de milhões de marginalizados terem a experiência do acesso à educação superior e ao consumo de massa, além da expansão de direitos para negros, mulheres e gays, causou violenta reação autoritária. Primeiro, de parte da elite e da classe média, evidenciada pelo desprezo e pelo

² A obra “A elite do atraso” foi escrita originalmente em 2017, mas, com as reviravoltas políticas, o autor revisou e atualizou os acontecimentos, lançando uma nova versão em 2019, após a eleição de Jair Bolsonaro.

ódio ao pobre que caracteriza qualquer sociedade marcada pela escravidão. Depois, pela ação de *fake News* em escala industrial no período eleitoral. (SOUZA, 2019, p. 254-255).

Esse governo, de aspiração neoliberal, tem o Estado mínimo como política, e “[...] tem como pressupostos o desmonte dos sistemas de segurança e previdência social”. (ROCHA, 2006, p. 05). Com escassos recursos e investimentos em educação e saúde, objetiva dificultar cada vez mais o acesso das pessoas ao conhecimento. Sobre o Neoliberalismo, Romão (2018, p. 291), que delineou o verbete no dicionário Paulo Freire, destaca: “Paulo Freire considerou, em quase toda as suas obras na década de 1990, que o Neoliberalismo é mais que um mero discurso; é uma ideologia”. Trata-se de uma ideologia³ que busca criar uma sociedade ideal para poucos, que se baseia na exceção e na segregação de muitos. “É necessário desmascarar a ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante, que, falando do tempo histórico atual tenta convencer de que a vida é assim mesmo” (FREIRE, 1993, p. 141). Ainda, nas palavras de Freire, podemos pensar nos efeitos da política neoliberal na educação:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solto no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos “fazer?” Ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 2006, p. 17).

Sob a ótica de Pablo Gentili (1996), a relação entre consumo e educação numa perspectiva neoliberal se baseia na relação de mercado, passando de direito para propriedade. A escola é vista como uma empresa e se ajusta às demandas, gerando exclusão, pregando a ideia de empregabilidade. Nessa ideia, a educação está a serviço das necessidades do mercado e não garante o emprego, mas promove a empregabilidade.

³ A noção de ideologia que aqui utilizamos é a proposta por Karl Marx, com sentido de ideias impostas pela classe dominante, que mascaram a realidade para perpetuar a dominação burguesa sobre a classe trabalhadora.

A Universidade, ao longo dos anos de governo Partido dos Trabalhadores, (2003-2016) - pode-se dizer que - se tornou mais democrática e aberta a todos ao possibilitar o acesso e permanência para as classes populares. No entanto, hoje, pela ideologia de quem governa o país, esta instituição não é vista como espaço de produção de conhecimento, mas tida como produtora de “balbúrdia”. Com o corte de verbas, a Universidade caminha para o retrocesso, voltando a ser um espaço destinado para poucos, em sua maioria, os que detêm o capital financeiro e cultural. Nesse sentido, Frigotto (2017, p. 24) nos ajuda a entender o sistema político de manutenção dessa ideologia:

A manutenção de um sistema social, cada vez mais desigual e excludente, no plano mundial, em nome de salvaguardar o lucro de minorias, só pode sustentar-se pela manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência.

Frigotto (2017) escreveu um livro intitulado “O Projeto da Escola ‘sem’ partido”. Nele, o autor e seus colaboradores traçam um panorama histórico político do período em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente da política brasileira e aponta os caminhos que levaram a elite a arquitetar o golpe e idealizar o projeto “Escola Sem Partido⁴”.

O Escola sem partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados. (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Além do contexto do nosso país não estar favorável para a educação, o nosso contexto estadual também segue essa linha. O estado do Rio Grande do Sul, durante mais de 5 anos, parcelou os salários dos professores, que a duras penas resistiram. O magistério estadual não tem reposição salarial desde 2012. Os educadores resistem não apenas financeiramente, mas também, lutando por seus direitos e fazendo educação.

⁴ O Escola Sem Partido é um movimento político de direita que foi idealizado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Na proposta, ele e os defensores do movimento afirmam haver doutrinação ideológica (de esquerda) nas escolas e universidades.

Todo dia, quando o sol se põe, eu penso nos professores que trabalham nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul e sinto meu coração disparar. Eu penso nessas mulheres e homens que ganham pouco, trabalham muito, enfrentam dificuldades enormes e são chamados por levianos e insensatos de privilegiados. Penso no massacre que o pacote de reformas do governo pretende consumir e me sinto devastado pela impotência. Que posso fazer? Penso nesses funcionários públicos recebendo salários atrasados há 50 meses, esses aposentados que contam os dias, as horas, os pilas e escondem o rosto para não chorar. (MACHADO, 2019)⁵.

Como se não bastassem todos os problemas e retrocessos, o Brasil sofre com a devastação feita pelo Covid-19⁶, uma doença infecciosa, altamente transmitida entre as pessoas, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, na China. Falta de incentivo à pesquisa, de investimento em saúde e educação fizeram a diferença no momento da pandemia em nosso país. A pandemia do Covid-19 chegou e desvelou as desigualdades, escancaradas por meio de muitos infectados, de muitas mortes, de muitas pessoas desempregadas, passando necessidades, fome... e o atual presidente, quando questionado sobre isso, responde com um “- E Daí?”⁷, tratando com desdém os enlutados pelo vírus, que matou mais de 600 mil pessoas, até o final da escrita deste texto, não só pela sua letalidade, mas por incompetência de um governo genocida⁸, que governou na base da necropolítica (MBEMBE, 2018)⁹, que questionou a ciência, que defendeu, comprou e produziu remédio sem a comprovação de eficácia, promoveu o caos atrasando¹⁰ a compra de vacinas para a população. De acordo com Santos (2020, p.164), “o Brasil Pós-Democrático, que atua em prol das classes econômicas dominantes, está instrumentalizando um vírus para cumprir seu

⁵ Texto escrito por Juremir Machado: A greve do magistério é justa e vigorosa. **Correio do Povo**, 6 de Dezembro de 2019. Disponível em: <https://cpers.com.br/juremir-machado-a-greve-do-magisterio-e-justa-e-vigorosa/>. Acesso em: 21 out. 2021.

⁶ Página da OMS Brasil, com informações diárias atualizadas sobre a doença. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875_. Acesso em: 26 out. 2020.

⁷ Fala do atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro, quando questionado sobre o número de mortos por Corona vírus. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/29/politicos-criticam-declaracao-de-bolsonaro-sobre-numero-de-mortos-por-covid-19-no-pais.ghtml>. Acesso em: 24 abr. 2020.

⁸ Termo utilizado pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Gilmar Mendes para se referir a postura do governo frente ao enfrentamento da Covid-19. Sua declaração pode ser lida em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/exercito-esta-se-associando-a-genocidio-diz-gilmar-mendes/>. Acesso em: 21 out. 2021.

⁹ O filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) escreve sobre necropolítica e afirma a partir deste conceito que, os governos com essa característica, expõem os cidadãos a morte.

¹⁰ Sobre isso mais informações podem ser lidas em: <https://theintercept.com/2021/06/24/embaixador-india-avisou-governo-bolsonaro-covaxin/>. Acesso em: 06 dez. 2021.

papel genocida de eliminar parte da população”. Conforme uma entrevista da filósofa Marcia Tiburi (2020), que hoje vive exilada por conta de ameaças recebidas,

(É preciso) rever o que significa ser um partido de esquerda diante do fascismo porque não basta lutar de forma isolada. Nós seríamos destruídos, mesmo que sejamos as mentes mais brilhantes, com as posições morais e éticas mais verdadeiras, para enfrentar essa posição bizarra do governo, destrutiva, genocida, matadora, porque o que está em cena é um projeto biopolítico, necropolítico, tanatopolítico que implica a matabilidade das pessoas.

Sobre o período pandêmico e os governos de extrema direita, Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 26), destaca:

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na lutam contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados. Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento. Os exemplos mais marcantes são a Inglaterra, os EUA, o Brasil, a Índia, as Filipinas e a Tailândia.

Faltaram insumos, oxigênio, leito de UTI e, enquanto os brasileiros lutavam nesse período pandêmico, ainda tinham que tentar sobreviver em meio à falta de emprego, à alta do preço dos alimentos, do gás de cozinha, do combustível, levando a população desprovida de maiores recursos financeiros a uma situação de aumento das desigualdades sociais.

Considerando os problemas ocasionados pelo desmonte na educação e na saúde, ainda temos que conviver com tantas outras atrocidades impostas por esse governo genocida, que desmata a Amazônia¹¹ de maneira irracional e acelerada. Além disso, as queimadas que atingiram o Pantanal¹² e avançaram por esse bioma não

¹¹ Mais sobre o desmatamento em: <https://jornal.usp.br/ciencias/desmatamento-da-amazoniadisparadenovoem2020/#:~:text=07%2F08%2F2020&text=Dados%20de%20monitoramento%20por%20sat%C3%A9>. Acesso em: 26 out. 2020.

¹² Mais sobre as queimadas no Pantanal em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/09/24/setembro-de-2020-e-o-mes-com-mais-queimadas-no-pantanal-desde-1998>. Acesso em: 26 out. 2020.

foram controladas, nem tratadas com a devida importância. O extermínio dos povos indígenas¹³ também cresceu durante esse desgoverno¹⁴, prova de que esse governo não se importa com as pessoas, com as florestas, com os animais, nem com o futuro do “planeta terra que é nossa casa”, conforme afirma Leonardo Boff (1999, p. 3):

Sonhamos com uma sociedade mundializada, na grande casa comum, a Terra, onde os valores estruturantes se construirão ao redor do cuidado com as pessoas, sobretudo com os diferentes culturalmente, com os penalizados pela natureza ou pela história, cuidado com os espoliados e excluídos, as crianças, os velhos, os moribundos, o cuidado com as plantas, os animais, as paisagens queridas e especialmente o cuidado com a nossa grande e generosa Mãe, a Terra. Sonhamos e como compaixão imprescindível para com todos os seres da criação. (BOFF, 1999, p. 3).

Direitos são negados, vidas são diminuídas, em prol do mercado, a exemplo do agronegócio. E os espaços onde pensávamos que podíamos pensar, discutir e fortalecer ideias, como as universidades, acabam por ter sua autonomia usurpada ao receberem uma indicação de um interventor de base aliada ao presidente. O exemplo mais recente é o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹⁵.

As notícias são tão tristes e desoladoras que é difícil retomar o fôlego dia após dia para estudar e trabalhar. Nesse cenário, buscam-se culpados para justificar o caos, próprio da teoria neoliberal. O professor quase sempre é visto como culpado pelas deficiências de um sistema insuficiente. “O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado”. (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 2). Para Frigotto (1984, p. 51), na visão neoliberal, a educação é uma mercadoria que gera produção. “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro”.

Hoje, o que vemos são descontinuidades de políticas públicas, cortes orçamentários e nenhum projeto futuro. Na projeção do Plano Nacional de Educação

¹³ Mais sobre a luta dos povos indígenas disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/09/associacao-indigena-denuncia-bolsonaro-por-genocidio-no-tribunal-penal-internacional-de-haia>. Acesso em: 06 dez. 2021.

¹⁴ Mais sobre esse termo pode ser lido em: <https://diplomatique.org.br/podemos-falar-de-um-desgoverno-bolsonaro/>. Acesso em: 01 dez. 2021.

¹⁵ Mais sobre o caso pode ser lido em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/09/bolsonaro-nomeia-carlos-bulhoes-terceiro-colocado-em-consulta-interna-como-reitor-da-ufrgs-ckf5451on0001014y8dehkcx.html>. Acesso em: 26 out. 2020.

(PNE), 2020 seria o ano em que 50% das instituições escolares estariam oferecendo Educação Integral. Porém, com cortes de investimentos em educação, isso não irá se concretizar. “Nestes tempos neoliberais, os direitos públicos se reduzem a favores do poder, e o poder se ocupa da saúde pública e da educação pública como se fossem formas de caridade pública em véspera de eleições”. (GALEANO, 2015, p.31). Acordar todos os dias e ter ânimo para continuar, não é fácil. Mas, as coisas não mudam se nós não mudarmos. É preciso denunciar os retrocessos para juntos anunciarmos a mudança pela qual lutamos.

Os sentidos do popular na educação têm a ver com a luta engajada de educadores e intelectuais, presente nos espaços e temas emergentes, tais como: Escola pública, Universidade Pública, Territórios e Cidades Educadoras, Economia Solidária, Gestão Pública, etc. No entanto, a Educação Popular freiriana, debate junto a educadores e educadoras as forças e interesses que encontram-se em conflito, em disputa. Daí, a relação entre anúncio e denúncia, associada à educação com compromisso político. Nessa concepção de a Educação Popular freiriana, a denúncia de um mundo injusto e do anúncio de novas possibilidades faz parte do processo educativo, o qual visa a problematização da realidade e a transformação desta. (PAULO, 2019, p. 39).

A Educação Integral talvez seja o sonho de uma parte dos professores brasileiros que amam o que fazem e que lutam por uma educação digna e de qualidade. Falo em sonho, porque ela (a proposta de educação integral) já esteve presente de diversas maneiras em nosso país e em diferentes tempos. Por que nenhuma das propostas se firmou ou teve continuidade? Por que as políticas mudam, os governos são trocados e as ideias boas e pertinentes não permanecem? Por que as boas ideias ficam na utopia? Como sonhadora inspirada em Freire (2000, p. 57), penso que “sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida”. Acredito que novas oportunidades surgirão e veremos nosso país trilhar caminhos com princípios emancipatórios e democráticos novamente!

Talvez algum leitor ou leitora mais “existencialmente cansado” e “historicamente anestesiado” diga que eu estou sonhando demasiado. Sonhando, sim, pois que, como ser histórico senão sonho não posso estar sendo. Demasiado, não. Acho até que sonhamos pouco com esses sonhos, tão fundamentais e indispensáveis à vida ou a solidificação de nossa democracia. (FREIRE, 1997, p. 173).

Será que um dos caminhos para mudarmos o cenário educacional poderá vir pelas propostas de escolas que buscam romper com o formato escolar tradicional, pensando uma escola como parte da comunidade? Compartilhamos e acreditamos, ao fazer essa pesquisa, conforme já descrito acima, com a concepção alargada de educação, com nossos interlocutores da escola (*lócus* da pesquisa) e com os teóricos Dewey (1979), Teodoro (2011), Freire (1983; 1987; 1996; 1997; 2000), Arendt (2005), Anísio Teixeira (1969), na ideia de que a escola é um dos espaços de interação de crianças, jovens, adultos e idosos, mas não o único frequentado por elas; a instituição escolar não é o único ambiente que educa, ou seja, a escola é ponte, possibilidade de interação entre o ambiente familiar e a sociedade. Nesse contexto, nossa pesquisa teve como *lócus* uma escola pública: a Escola Estadual Dom José Baréa, localizada no município de Três Cachoeiras - RS. E nosso problema se delineou da seguinte forma: Como ocorre o processo de construção da proposta pedagógica da escola Estadual Dom José Baréa, no âmbito da Educação Integral?

A partir do problema, antes de explicar os objetivos da pesquisa, faz-se necessário apresentar e justificar a relação entre esta pesquisa e minha história de vida como pesquisadora.

Assim, gostaria de destacar que busquei em minha vida ler e pesquisar propostas e teóricos que defendiam a educação como algo complexo, dinâmico e para além da escola. Como já apresentei, compreendo o ato educativo, a educação, como um processo que se dá por relações e interações em vários espaços. A escola é uma possibilidade, mas não é a única (ARENDR, 2005). É desta compreensão e deste chão que me apresento.

Minha experiência aponta para essa percepção. Nasci em uma comunidade de interior, na cidade de Osório - RS. Estudei em escolas públicas, durante o ensino fundamental. Ingressei na escola já sabendo ler, escrever algumas palavras e fazer pequenas operações, ensinadas por minha mãe. No primeiro ano do ensino fundamental, ganhei minha primeira coleção de livros. Sempre gostei muito de ler. Por influência da minha mãe, que sempre foi babá, cresci com a casa cheia de crianças e isso foi me despertando para ser professora, convivendo com crianças fora do ambiente escolar. Passou algum tempo e me formei em Pedagogia pela Centro Universitário Cenecista de Osório- UNICNEC.

Provocada pela experiência vivida no Estágio Supervisionado em espaço não escolar, que me fez enxergar a educação além do contexto escolar, realizei meu

Trabalho de Conclusão de Curso -TCC sobre “Práticas Educadoras nos Espaços de Educação não formal: Uma análise de ações em espaços não escolares”. Nessa pesquisa, analisei falas e ações desenvolvidas por três educadoras sociais do litoral norte do Rio Grande do Sul. Durante esse processo, percebi que essas ações educativas são de grande importância para garantir a socialização, a integração e os direitos dos participantes, formando para a cidadania. Sobre esses espaços, que extrapolam o cotidiano escolar, Gohn (2010, p.17) aponta que “[...] os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”. Neste contexto, apostamos na educação em todos seus espaços formais, informais e não formais cumprindo seus objetivos de educar para a vida.

Seguindo minha formação, ingressei no curso de Pós-Graduação em Educação Básica e Profissional do IFRS- Campus Osório. Foram as leituras realizadas, tanto no curso de Pedagogia como na especialização que influenciaram a minha prática, a minha vida, me fazendo pensar no mundo, na educação, no tipo de pessoa e de professora que quero ser, o que almejo tanto para minha vida, quanto para meus alunos. Nesse estudo, escrevi a minha monografia, “Educação na cidade: um estudo sobre as ações e relações educativas na Biblioteca Pública do Município de Osório”, na qual me debrucei na biblioteca pública de Osório problematizando seu potencial educador.

Hoje, como aluna do Mestrado, mesmo em um primeiro momento pensando em outras possibilidades, novamente a oportunidade de pesquisar as relações entre comunidade, escola e família surgiram. Ao conhecer minha história permeada pelo desejo de estudar uma escola que fosse para além dos muros escolares, minha orientadora sugeriu a realização da pesquisa na Escola Estadual Dom José Baréa na localidade de Três Cachoeiras, Litoral Norte do Rio Grande do Sul, pois ela estava engajada em uma proposta de estudo sobre a construção da proposta pedagógica da escola que, desde 2017, é de educação integral.

A parceria entre escola e universidade, por meio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹⁶, realiza formações em torno da perspectiva de constituir um currículo pensado pelos sujeitos da escola, organizado para ser um currículo, para

¹⁶ As professoras da UFRGS que mediam essa formação são: Elisete Enir Bernardi Garcia, Liliane Ferrari Giordani e Luciane Bresciani Lopes.

além das disciplinas e de aulas tradicionais. Assim, ocorrem uma vez por mês encontros com os funcionários e professores da escola junto da universidade, num processo de formação e reflexão sobre o currículo e sobre as propostas de trabalho a serem definidas. Portanto, a escola está em sintonia com o que diz Nóvoa (1991, p. 27): “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”. Neste sentido, a pesquisa teve a seguinte intencionalidade central: Investigar como é desenvolvida a proposta pedagógica da escola Baréa, no âmbito da Educação Integral. E, como objetivos específicos: Conhecer a proposta de Educação Integral compreendida pela escola, considerando os espaços para além da escola; compreender e registrar o percurso percorrido pela escola para a realização da proposta pedagógica de uma escola de educação integral; estabelecer diálogo com os interlocutores da escola e da comunidade; conhecer a relação dos professores, servidores e comunidade com a escola; Investigar a história da escola por meio das memórias dos sujeitos envolvidos acerca da Educação Integral; socializar a dissertação a comunidade por meio do produto final – Carta a comunidade e um Livro infantil.

Estar em uma Universidade pública me orgulha e enche de esperança. Não da esperança que espera, mas da esperança com base em ações, que busca construir no diálogo para fazer diferente (FREIRE, 1996). Como forma de retribuir essa oportunidade de ser mestranda, sendo professora, funcionária pública municipal, busco, com este estudo, provar que ainda existe gente que gosta de gente, da natureza, dos animais, das pessoas, da vida que pulsa no universo, gente que quer fazer diferente, mesmo em meio às dificuldades e incertezas. Ao mesmo tempo que pesquiso, busco anunciar as contribuições e também denunciar os retrocessos e absurdos que rondam a educação brasileira, pois, como dizia Freire (1987, p. 28), “[...] a paixão com que conheço e com que falo ou escrevo não diminuem em nada meu compromisso com o que denuncio ou anuncio. Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia”.

1.1. ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O texto dissertativo está assim organizado: Nas Reflexões Introdutórias, fizemos uma escrita buscando denunciar retrocessos para poder anunciar uma

proposta que está sendo construída em comunidade e que tenta resistir em meio a tantas lutas. Por isso, esse capítulo trouxe uma análise de conjuntura da situação política de nosso país.

No segundo capítulo, apresentamos o nosso estado do conhecimento. Nele, fizemos um panorama de estudos realizados envolvendo da temática, à luz da teoria crítica, para refletirmos sobre o que vem sendo pesquisado e avançarmos em nosso estudo. Essa parte da pesquisa foi fundamental, tanto para conhecer as pesquisas que nos antecederam, como para refletir sobre como iríamos conduzir a escrita.

O terceiro capítulo traz nosso caminho metodológico. Apresenta como desenvolvemos o estudo, alinhadas a teoria crítica e ao pensamento freireano, sistematizando experiências e dialogando através das cartas, inspiradas nas cartas pedagógicas de Paulo Freire.

No quarto capítulo, refletimos sobre as muitas propostas de Educação Integral no Brasil. Nessa investigação podemos perceber quantas propostas interessantes tivemos, que elas foram marcadas pela descontinuidade.

O quinto capítulo traz a contextualização da história da escola Baréa, desde sua fundação até o que motivou esse movimento de mudança. No decorrer dessa história, percebemos o quanto o vínculo com a comunidade é forte e potente.

No capítulo seis, exploramos a compreensão de currículo que a escola Baréa utiliza na construção de sua proposta pedagógica e nossos encontros nas reuniões de formação oferecidas em parceria com a Universidade. Muitas reflexões sobre a educação que queremos, que sonhamos.

O capítulo sete apresenta a correspondência que tivemos com os educadores da escola Baréa. Tanto no período anterior a pandemia, quanto durante o momento pandêmico que vivemos.

No capítulo oito, trazemos relatos de resistência da escola. O período pandêmico para a educação foi muito delicado. Os professores trabalharam mais do que nunca, a educação não parou, mesmo a escola não estando aberta ao público.

Por fim, apresentamos nossas considerações, a partir da pesquisa, do que aprendemos. Mesmo em um momento de incertezas políticas, sanitárias e econômicas, a educação não parou e precisou estar presente, mesmo na distância, pois o desafio é diário.

2. DIALOGANDO COM AS PESQUISAS ENVOLVENDO AS TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, REORGANIZAÇÃO CURRICULAR, COMUNIDADE EDUCATIVA E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las. (FREIRE, 1981, p. 14).

Este capítulo busca demonstrar a pesquisa realizada em torno de uma construção do “estado do conhecimento”, que sintetiza o que foi pesquisado em torno da temática que estamos estudando. Neste sentido, Romanowski e Ens (2006, p. 39-41) apontam que “[...] os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte” recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções” e ainda colaboram dizendo que esses estudos consistem em fazer um levantamento das pesquisas, objetivando “[...] diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisa, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes”.

Nesta esteira sobre o assunto, os estudos de Ferreira (2002) já indicavam que tem se produzido muitas pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Segundo a autora, essas pesquisas são definidas como de caráter bibliográfico e possuem características em comum:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Feito esse esclarecimento, destacamos que compartilhamos na nossa pesquisa com a compreensão sobre “estado de conhecimento”, pois é uma busca para além dos repositórios de teses e dissertações, mas com o foco na temática da pesquisa. Assim, empenhadas em ampliar as fontes e referências na literatura, fizemos uma procura em repositórios, em revistas da área da educação e em

publicações de grupos de pesquisa, como os Grupos de Trabalhos - GTs de pesquisa da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED, conforme descritos na tabela que se encontra nos apêndices. Para sintetizar os conhecimentos já produzidos sobre nosso tema e avançar em nossa pesquisa, definimos os descritores utilizados, a partir de nosso problema de pesquisa e localizamos no banco de teses e dissertações da Capes, em repositórios de universidades e, em periódicos. Os descritores utilizados foram “Educação Integral”, “Reorganização curricular”, “Currículo”, “Comunidade educativa” e “Proposta Pedagógica” no período de 2004 a 2018, resultando em 11 dissertações, duas teses, 3 monografias, 5 trabalhos de GTs da ANPED e 10 artigos de periódicos da área da educação, que correspondem a um referencial teórico aproximado com a linha crítica, utilizada por Paulo Freire na busca de libertação dos indivíduos de sua condição de oprimidos, auxiliando na luta pelos direitos e cidadania. Contudo, existem muitos estudos sobre Educação Integral a partir de outras perspectivas teóricas.

Das pesquisas encontradas nessas buscas, destacamos a realizada pela Universidade Federal do Maranhão, do Programa de Pós-Graduação em Educação, uma dissertação escrita em 2015 pela aluna Cláudia Maria Santos de Jesus, intitulada “Educação Integral: uma análise da implementação da E.I no município de São Luís – MA”. Nesse trabalho, o intuito foi analisar a forma como a Educação Integral foi implantada em São Luís e, utilizando a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a autora se valeu de metodologia bibliográfica, documental e de campo. Entre os autores utilizados para embasamento, temos Marx e Engels (2007), Gallo (1995), Gadotti (2009), Manacorda (2011) e Frigotto (2009), além das legislações sobre a temática. O recorte temporal foi de 2009-2014.

A pesquisadora sinaliza que a política de Educação Integral ainda está em construção no município estudado e que ela está amparada por uma base legal e segue a lógica presente nos programas que implementam a E.I do governo federal, com destaque para o Programa Mais Educação:

Nesse sentido, a proposta de E.I do município visa à construção de escolas em tempo integral, bem como a ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos em espaços escolares e extraescolares, fortalecendo as parcerias, e ainda, pretende garantir atividades integradoras em escolas de tempo parcial. Por outro lado, a proposta mostra certa fragilidade, quando, por exemplo, a Secretaria de Educação apresenta dois setores distintos que tratam da mesma temática: o Núcleo de Educação Integral, ligado à Secretaria Adjunta

de Ensino, e o Setor do Mais Educação, ligado à Superintendência da Área de Ensino Fundamental. (JESUS, 2015, p. 141-142).

Outro estudo verificado foi uma dissertação da Universidade Católica de Petrópolis do Programa de Educação, escrita por Joseana de Miranda Rezende, no ano de 2014. O título do trabalho é “O Currículo nas escolas de tempo integral: estudo de uma escola de zona rural em Juiz de Fora/MG”. Teve como foco compreender a concepção do currículo de uma escola de Educação Integral de zona rural. Dialogou com autores como Coelho (1997, 2004,2009); Cavaliere (2002, 2007, 2009); Gonçalves (2006), Moreira (2001, 2008); Silva (1995,2011) e Young (1986, 2007, 2011). Através da análise documental, ficou perceptível no estudo que o currículo precisa ser mais bem pensado, a fim de contemplar de maneira mais contextualizada os sujeitos envolvidos:

Diante do que verificamos, a escola de tempo integral não pode ser vista e sentida pelos docentes, tampouco pelos alunos, como um lugar de confinamento, mas uma oportunidade de oferecer atividades que deem sentido ao tempo cronológico escolar. Assim, é preciso que o currículo, por meio dos conteúdos propostos, seja o caminho para a descoberta, para a investigação, para a socialização dos conhecimentos escolares e para permitir aos alunos o acesso a outros saberes. Nesse sentido, a escola de tempo integral deve repensar o uso dos seus espaços e tempos. Quem sabe, ir além do uso do espaço da sala de aula. (REZENDE, 2014, p. 107).

A dissertação “Professor Comunitário: Saberes produzidos no âmbito da implantação do Programa Mais Educação no município de Jaguarão/RS”, realizada por Agnaldo Mesquita de Lima Junior, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Rio Grande em 2015, buscou compreender o professor comunitário a partir dos saberes construídos. Utilizando teóricos como Moll (2012), Marx (2011) e Arroyo (2012), e como metodologia a narrativa de forma qualitativa, o estudo se organiza em artigos e como conclusão trouxe a importância das relações e interações para a construção de saberes, também apontando para a relevância da realização de mais estudos envolvendo a educação integral.

Nesse contexto, podemos afirmar que o PME enquanto estratégia indutora de educação integral no Brasil representou uma importante experiência a partir de suas atividades. Essas atividades garantiram uma reconfiguração na rotina diária das escolas a partir da ampliação do tempo escolar diário. Nesta reconfiguração, algumas funções surgem, fazendo emergir novos papéis de novos atores dentro do

cotidiano escolar. É uma lástima que frente a nova reconfiguração do cenário sócio-político brasileiro atual, este programa tenha se reduzido e se desconfigurado, distanciando os alunos de uma formação integral e aumentando a distância entre escola-comunidade para simplesmente responder a índices numérico de metas e plano de dados. (LIMA JÚNIOR, 2018, p. 85).

No estudo “A implementação do projeto de Educação Integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades”, realizado por Natalia Fernanda Lobato de Abreu, no ano de 2017, pelo Programa de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, de metodologia qualitativa, a autora utilizou o grupo focal como norte e analisou a implementação da Educação Integral em uma escola. O aporte teórico se deu através de Guará (2009), Cavaliere (2002), Gonçalves (2006), Moll (2008), Coelho (1997). Dos achados, cabe destacar que os desafios são muitos, tanto em relação à formação de professores e à estrutura física da escola, como em relação à gestão:

A formação continuada tem a potencialidade de proporcionar aos professores e equipe gestora uma maior preparação e qualificação profissional para atuação na educação integral, contribuindo, portanto, para elevar a qualidade dos serviços prestados e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e formação dos estudantes. (ABREU, 2017, p. 128).

Edilene Eva de Lima produziu a dissertação “Movimentos de mudança curricular nas experiências de Educação Integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina”, no ano de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo teve como objetivo identificar as mudanças curriculares a partir da implantação da Educação Integral em Santa Catarina. De cunho qualitativo, pelo viés etnográfico, baseou-se em teóricos como Arroyo (2013), Apple (1989; 2008), Bernstein (1994; 1996), Vygotsky (1996;1998), Pacheco (1996), Morin (1999), Junqueira (2000), Sacristán (2000), Moll (2012). Novamente, a Educação Integral é vista como um desafio, que vem redesenhando currículos e buscando ofertar uma formação mais integral:

Embora o acesso às diferentes experiências de aprendizagens esteja condicionado ao ambiente social e cultural em que a criança vive, não se pode esperar que na escola sejam priorizados exclusivamente os conteúdos do universo acadêmico, como se somente estes fossem suficientes para educar meninos e meninas na sociedade atual. O currículo para a educação em tempo integral pressupõe a oferta de

oportunidades educativas, na escola e além dela também a promoção de possibilidades para que crianças e jovens se desenvolvam com condições de incluírem-se no mundo do conhecimento, terem acesso a um repertório político, social e cultural que realmente os prepare para uma vida promissora. (LIMA, 2015, p. 84).

A dissertação escrita por Daniel Carlos Estevão, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho em São Paulo, no ano de 2018, intitulada “Educação Integral: Um projeto em construção na escola municipal Professor Zeferino Vaz”, teve como premissa analisar a implantação da Educação Integral, observando o período de 2011 a 2017. Cavaliere (2002; 2007); Coelho (1997; 2004; 2014); Freire (1959; 1996); Moll (2012); Ribeiro (1985; 1990; 2015) e Teixeira (1959; 2007). Utilizando a análise documental em conjunto com a pesquisa de campo, o estudo fala de dificuldades encontradas, mas também aponta para o esforço da equipe em superá-los:

Não basta haver uma vontade no campo das ideias, é necessário, como vimos, que o terreno esteja propício e haja vontade política para que um projeto educacional que se pretende inovador e transformador tenha êxito. O desejo de que o projeto alcance seus objetivos está presente na comunidade escolar, que tem os desafios como uma das suas marcas registradas. (ESTEVÃO, 2018, p. 116).

“A construção do tempo integral em uma escola do campo” é a dissertação escrita por Gerusa Faria Rodrigues, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, no ano de 2016. O aporte teórico foi construído a partir de autores como Cavaliere (2002), Coelho (2004), Arco-Verde, Guará, Gonçalves, Bezerra, Caldart e Ramal. A metodologia foi estudo de caso, ancorada na pesquisa bibliográfica, na análise documental, com observações e entrevistas. No estudo ficou claro que a escola não possui características de educação do campo, sendo mais voltada para a educação ambiental.

É possível inferir que as escolas, de um modo geral, assumem características e constroem perfis subordinados a liderança momentânea. Desse modo, com a chegada de uma nova gestão no ano de 2016, a Presidente Vargas passa a apresentar um novo perfil, mais voltado para o trabalho com a educação ambiental, por haver no grupo lideranças com um perfil constituído nesse campo do saber. (RODRIGUES, 2016, p. 104).

A tese “A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação”, de Madison Rocha Ribeiro, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará no ano de 2017, buscou analisar a relação de currículo entre o Programa Mais Educação e a Educação Integral. Tratou-se de um estudo qualitativo, com metodologia de análise documental e de análise de conteúdo, tendo como teóricos Sacristán (2000), Bardin (1977), Coelho (2005), Galo (2011) e Teixeira (1961) entre outros. Compreendendo o currículo como algo criado socialmente para atender interesses, a tese comprova aproximações entre o programa e a educação integral:

[...] o governo brasileiro, ao adotar um currículo composto por saberes escolares, de cunho acadêmico-científico e por saberes comunitários, oriundos da cultura local, o fez em razão da função social que o sistema educativo escolar tem a cumprir na vida social mais ampla. Ao fundamentar o conhecimento escolar nos saberes acadêmicos científicos, aposta na formação de base científica como meio de compreender a realidade, ainda que, contraditoriamente, permita que a educação integral em tempo integral seja trabalhada por agentes educativos sem esta base de conhecimentos. (RIBEIRO, 2017, p. 126-127).

Angélica Candida de Jesus escreveu a dissertação “O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral”, no ano de 2014, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás. Na tentativa de tentar perceber nos programas de tempo integral as ideias de Anísio Teixeira, utilizou autores como Cavaliere (2001; 2004; 2007), Maurício (2004; 2009; 2013), Limonta e Santos (2013), Tiballi (1999; 2006; 2013), Teixeira (1953; 1956; 1967; 1969; 2007). Através de uma pesquisa documental analisada de forma qualitativa, os dados mostraram que o ideal liberalista de Anísio não é o mesmo proposto nos dias de hoje, através de políticas neoliberais. O bem-estar social não é mais o objetivo, mas sim, o caráter mercantilista:

Nesse sentido, entendemos que esses três momentos (o currículo básico, o período do almoço e a ampliação da aprendizagem), dentro do contexto escolar não chegam a se concretizar como deveria acontecer, pois, não há uma continuidade dos professores nesses momentos, o que torna quase inviável essa integração. A grande rotatividade dos professores na escola de tempo integral se configura como um dos empecilhos para que na prática esses momentos estejam separados um do outro. (JESUS, 2014, p. 109).

O estudo “Os desafios da Educação Integral na escola municipal Padre Quinha no município de Petrópolis/RJ” foi uma recente dissertação de mestrado, escrita por Vanessa Serafim da Silva no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, em 2018. Buscando analisar as propostas de uma escola específica no âmbito da Educação Integral, tendo autores como Cavaliere (1997), Coelho (1997), Hora (2015), Moll (2013), Ribeiro (1986) e Teixeira (2009) para embasar a discussão teórica a empiria da investigação, utilizou a pesquisa documental como metodologia. A perspectiva de Educação Integral utilizada pela escola, através da pesquisa, mostrou perceber o aluno como um indivíduo social, contemplando uma formação mais ampla:

[...] segundo as transcrições e falas obtidas nesta pesquisa, constatamos que a Educação Integral e em Tempo Integral oportuniza uma formação mais ampla, acolhedora e humanizadora, encarando as crianças como todas as escolas deveriam fazer, recebendo cada aluno como indivíduo e ser pertencente a um grupo social. (SILVA, 2018, p. 79).

Angela Machado Tavares escreveu a dissertação “A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da Educação Integral”, no Programa de Educação da Universidade Federal do Pampa, em 2017. Problematizando a formação de professores e pensando na implantação da Educação Integral, o trabalho utilizou a metodologia de intervenção pedagógica através de rodas de conversas. Nessa perspectiva, essas discussões geraram inquietações sobre o papel da escola no bairro e sua potência transformadora. Utilizou teóricos como Arroyo (2012), Coelho e Cavaliere (2002), Moll (2012) e Teixeira (1932), e desenvolveu a seguinte reflexão:

A formação continuada na escola e dentro da escola permite um aprimoramento e maior compreensão da necessidade de novas práticas pedagógicas, uma vez que nestes momentos os professores dialogam, discutem teorias, repensam práticas e elaboram propostas de trabalho colaborativo, ultrapassando as barreiras do individual e favorecendo as práticas coletivas. (TAVARES, 2017, p. 124).

Voltamos a dizer que existem muitos trabalhos sobre Educação Integral e Currículo, porém nem todos são pertinentes a este estudo, uma vez que possuem um referencial teórico diferente, que se distanciam da teoria crítica, e que não tratam da temática em questão, que seria a reorganização curricular de uma escola de Ensino

Fundamental de Educação Integral. Assim, seguem mais alguns estudos e trabalhos encontrados no âmbito desta temática para além do catálogo de teses e dissertações da Capes.

O trabalho de Especialização “Identidades docentes: reflexões sobre ser professor na Escola Integral”, da aluna Karin Lisia Flesch, UFRGS, no ano de 2013, tem como teóricos Nóvoa (1992), Larossa (2002) e Freire (2011), e a estudante usa como palavras-chave para seu artigo “Educação Integral”, “Identidade” e “Mais Educação”. Nele, Karin entrevista e observa a ação de três professores durante seu fazer pedagógico em meio à implementação do Programa Mais Educação na escola. A partir de seu estudo, ela considera que a Educação Integral proporciona, além de uma formação mais ampla para os alunos, uma formação integral também para os educadores que, ao trabalharem na educação integral, adquirem uma nova identidade:

A Escola Integral Contemporânea trouxe uma resposta pedagógica a uma demanda social. Rompeu com os conceitos tecnicistas que nos acompanharam por anos e limpou de suas propostas as ideias higienistas e assistencialistas que no século passado ainda faziam parte de seus objetivos, apostando na formação integral dos sujeitos. Formação integral dos alunos, e também dos professores. (FLESCHE, 2013, p. 13).

O trabalho “Construção da experiência da educação integral em tempo integral na E.M.E.F. Ângelo Tedesco: ecos na rede municipal de ensino de Santo Antônio da Patrulha/RS”, da estudante Daniela Ricardo de Oliveira, orientado por Jaqueline Moll, tendo esses escritos como norte teórico, foi publicado em 2015 também em nível de Especialização, e encontrado no Lume da UFRGS¹⁷. Usa as palavras Educação Integral e Programa Mais Educação. Nesse estudo, elas analisam o antes e o depois da escola em questão em relação à implantação do Programa Mais Educação, utilizando análise documental e entrevistas com os diferentes sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas. As autoras reconhecem a importância do Programa para o município, sendo evidenciado como ação inicial da implementação da política de Educação Integral:

¹⁷ “Lume” é o portal de acesso às coleções digitais produzidas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No Brasil, muitas das propostas apresentadas em nossas escolas ainda são aquelas onde o modelo social vigente é o antigo, fechado; onde os professores tendem a vencer a lista de conteúdos num determinado período letivo, que respeita dias e horas. Contudo, esse modelo fragmentado não atende mais às necessidades de nossos estudantes. (OLIVEIRA; MOLL, 2015, p. 12).

O trabalho “Construindo entrelaços no caminho por uma educação integral: vivências da EMEF Erna Würth – Guajuviras”, da autora Cristiane Trevisan Sperandio, também orientado por Jaqueline Moll, em nível de Especialização, encontrado também no Lume publicado em 2015, traz teóricos como Arroyo (2013), Freire (1997) e Moll (2009) e usa como palavras-chave “Educação Integral”, “proposta inovadora” e “construção coletiva”. Trata da análise dos impactos da proposta de Educação Integral nesta escola. Além de estudos bibliográficos, análises de documentos da escola e do bairro, foi realizada uma pesquisa de campo utilizando entrevistas e relatos dos educadores e gestores da escola, que são os envolvidos nesse processo de mudança. Ficou percebido que entre erros e acertos a escola caminha junta na construção de sua proposta:

Na educação, entre tantas lutas, existe uma busca de sentidos que, muitas vezes, escondida ou negada, faz de nós professores/educadores constantes batalhadores, incansáveis e insistentes, persistentes sonhadores. Buscamos fazer a diferença em diferentes territórios. (SPERANDIO, 2015, p. 5).

Além destes estudos, também no repositório Lume, encontrei a Tese de Doutorado da professora Rochele Santaiana, intitulada “Educação Integral no Brasil: A Emergência do dispositivo de intersectorialidade”, escrita em 2015. Suas palavras-chave foram “Educação Integral”, “governamentalidade”, “Programa Mais Educação” e “Educação contemporânea”. Com base foucaultiana, utilizando autores como Foucault (2006), Deleuze (1990), Gallo (1993) e Teixeira (1932), de metodologia com inspiração genealógica, não se alinha ao nosso referencial teórico, porém como a autora fez uma pesquisa sobre os primórdios da educação integral, trouxe referências aos anarquistas e, portanto, dialoga em parte com nossa pesquisa:

Educação Integral pode ser entendida, então, enquanto uma concepção educativa de priorizar as aprendizagens dos sujeitos em diversas áreas, mas, para que isso aconteça, é necessária uma jornada ampliada, um tempo estendido, ou seja, um tempo para que,

além das quatro horas de ensino regular, outras dimensões sejam trabalhadas. (SANTAIANA, 2015, p. 26).

Seguindo nossa busca, pesquisamos nos GTs da Anped¹⁸. Utilizamos os mesmos descritores e encontramos estudos no período de 2004 a 2013. É importante ressaltar que existe um universo de pesquisas sobre a temática aqui explorada, contudo, buscamos estudos que mais se aproximavam de nossa proposta que inclui além da Educação Integral, a reorganização curricular de uma escola de Ensino Fundamental e Integral.

Um dos trabalhos encontrados no GT8 - Formação de Professores - foi “O professor da educação integral: um sujeito em processo de invenção”, das autoras Juliana Veiga de Freitas e Clarice Salete Traversini, da UFRGS, data de 2013, que buscou analisar a Educação Integral através dos discursos contemporâneos, cruzando com a narrativa dos professores. Caracterizando-se como estudo de caso, utilizando como ferramenta grupos de discussão, realizados através de um curso de extensão, tem como norte teórico Bauman (2001) e Larossa (1994; 2002), o estudo utiliza um referencial pós-moderno, mas foi escolhido por se tratar de um caso parecido com o estudado. Elas encontraram falas recorrentes entre os professores, discursos que são do professor de hoje. Porém, sinalizam para a construção da identidade de um professor de Educação Integral. “[...] por meio dos discursos oficiais expressos pelas políticas educacionais, a identidade docente continua a ser reduzida a um conjunto de métodos disciplinares que buscam a formação (e a fabricação) de sujeitos”. (FREITAS; TRAVERSINI, 2013, p. 2).

Seguindo nossas buscas, encontramos no GT-12 – Currículo - um estudo intitulado “Afinal, existe um currículo democrático?”, das autoras Stefania de Resende Negri e Maria Inez Salgado de Souza, da PUC-MG, publicado em 2008, que conta com aporte teórico de Saviani (2004) e Apple (2002). O estudo de caso se baseou em uma escola particular com alunos elitizados, observando se o currículo da mesma era capaz de atender a demanda e formação um cidadão capacitado:

[...] faz-se necessária uma prática pedagógica comprometida com uma educação transformadora, a qual implica a busca, no nível local, de possibilidades de ruptura dentro das políticas curriculares, em um

¹⁸ Grupos de trabalho na área da educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

movimento de contra hegemonia e de resignificação dos conhecimentos. (NEGRI; SOUZA, 2008, p. 3).

Mais um estudo encontrado no GT-12 – Currículo - intitula-se “Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola”, publicado também em 2008, da autora Regina Lucia Giffoni Luz de Brito da PUC-SP. A autora aborda a importância da gestão escolar no processo de implementação de uma reorganização curricular, utilizando autores como Freire (2005) e Nóvoa (1992). Ela aponta para a sensibilidade de perceber culturas escolares dentro de uma cultura escolar:

Como em outras organizações, ao se pensar em reorganização curricular, espera-se que o líder seja capaz de perceber aqueles elementos pelos quais a cultura organizacional revela-se como disfuncional para a sobrevivência da organização. Ou seja, o que não funciona deve ser, criteriosamente, abandonado. (BRITO, 2008, p. 3).

No GT-13 - Educação Fundamental, o trabalho “Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão”, das autoras Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Janaína Specht da Silva Menezes, publicado em 2007, analisa a Educação Integral no período pós-Constituição de 1988, de acordo com as legislações nesse âmbito, utilizando autores como Coelho (2002) e Gallo (2002). Consideram que existem avanços, porém lentos em relação ao Ensino Fundamental Integral:

O debate em torno do tempo na escola não se constitui mais em novidade na educação brasileira. Desde as primeiras décadas do século passado, movimentos político-sociais, como o Integralismo e o Anarquismo; grupos organizados, como a Igreja, e tendências educacionais e educadores, como a Escola Nova e Anísio Teixeira, já defendiam a adoção de um tempo ampliado, em extensão e qualidade, para a então escola primária. Mais recentemente, nas décadas de 80 e 90 do século XX, foram emblemáticas as experiências com escolas públicas de horário integral no Estado do Rio de Janeiro – os CIEPs – e em âmbito nacional, os CAICs¹. (COELHO; MENEZES, 2007, p. 1).

Outro estudo no GT-13 - Educação Fundamental -, intitulado “Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental”, de Lígia Martha Coelho, publicado em 2004, analisou as concepções de Educação Integral nos CIEPs do Rio de Janeiro, em uma abordagem qualitativa, a partir de visitas de campo, questionários, conversas informais e observações realizadas com as gestões das escolas, docentes

e funcionários, utilizando autores como Cavaliere e Coelho (2002) e Gallo (1995). A autora aponta para uma inexistência de Educação Integral nessas escolas:

A escola pública, funcionando em tempo integral, pode ser uma instituição privilegiada na construção da educação integral a que nos referimos. Nesta concepção, crítico-emancipadora, a instituição precisa ser capaz de responder às demandas daqueles que para ela convergem – diretores, profissionais da educação e alunos, através de reflexão e de ações que fundamentem um currículo integrado, inserido na comunidade que a cerca. Sem esses ingredientes, a possibilidade de mudança rotiniza-se e naturaliza-se... Para que fazer, todo o dia, tudo sempre igual??? (COELHO, 2004, p. 16).

Além destas buscas, também pesquisamos em revistas. Uma delas, a Revista Brasileira de Educação. No v.11, nº32, de maio/ago de 2006, encontramos um estudo relacionado a esta temática, intitulado “Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural”, de Elizabeth Macedo, com teóricos como Ball (1997) e Apple (1993). Compreendendo o currículo com espaço-tempo cultural, a autora questiona como atender as igualdades e diferenças em um mesmo currículo. Aponta para a necessidade de este, levar em consideração o particular e o universal:

Tratar o contemporâneo como espaço-tempo de fronteira é pensar em uma cultura global e homogênea, mas também em lógicas culturais alternativas. O espaço-tempo do currículo traz, sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna difícil pensar a diferença. (MACEDO, 2006, p. 290).

Outra revista visitada foi a Educação e Realidade da UFRGS. Um dos estudos encontrados intitula-se “Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia”, das autoras Helen Betane Ferreira e Dilys Karen Reesl, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. O trabalho analisou ideias de professores de uma escola pública de Goiânia, sobre Educação Integral e tempo integral, tendo aporte teórico em Teixeira (1962) e Gadotti (2009). Trata-se de uma etnografia realizada através de observações-participantes, revisão bibliográfica de documentos, entrevistas e anotações em cadernos de campo. O estudo destaca que o tempo integral não está diretamente relacionado à Educação Integral. Assim, a educação, de forma Integral segue prejudicada nessa escola:

Ademais, a escola de tempo integral não deve ser um lugar para deixar a criança porque a rua é um risco, mas sim porque essa criança precisa ter acesso ao conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade, desenvolver suas potencialidades e ser devidamente preparada para atuar na sociedade, ciente dos seus direitos, deveres e das regras que permitem a convivência social. (FERREIRA; REES, 2015, p. 249).

Outro estudo da mesma revista, intitulado “Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras”, de autoria de Inês Ferreira de Souza Bragança e Juliana Godói de Miranda Perez da UERJ, contida no v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016, compreende o ambiente escolar como espaço também de formação de professores. Utilizou-se da metodologia de pesquisa narrativa, autobiográfica. Os participantes foram professores de três escolas públicas do Rio de Janeiro, com teóricos como Ball (2011) e Benjamin (1993) inspirando teoricamente as discussões. As autoras apontam em suas análises que as professoras entrevistadas relatam que aprendem muito a ser professoras no dia a dia, considerando a escola como espaço de formação e transformação. Elas também apontaram para a importância da Escola Integral na formação dos alunos, que assim tem mais tempos e espaços para suas aprendizagens:

Partimos, então, de uma concepção de formação, não como acúmulo de informações ou conhecimentos, mas como movimento do sujeito singular-plural que se permite *trans-formar* por experiências que se dão nos *espaçostempos* de sua travessia. (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p. 1164).

O artigo “Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral”, dos autores Maria Celeste Reis Fernandes Souza (Univale) e Bernard Charlot (UFS), publicado também na Revista Educação & Realidade, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016, resulta de uma pesquisa que buscou compreender a relação entre o tempo integral e os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando Coelho (2009) e Cavalieri (2007) como base. Os autores apontam que a qualidade da Educação Integral não está apenas na ampliação do tempo, mas na sua qualidade; é preciso que as aprendizagens façam sentido para os estudantes. Que neste caso, os autores veem essa jornada ampliada como um espaço e tempo além de educação, de proteção:

Cabe refletir que a escola em tempo integral, seja qual for a versão implantada, só pode produzir efeitos (positivos ou negativos) através da relação que os/a alunos/as estabelecem com essa inovação que altera, profundamente, seu ritmo cotidiano, suas rotinas de vida, suas atividades. (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1076).

Para finalizar nossa busca, encontramos na Revista Educação & Realidade no v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016, o trabalho intitulado “Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral”, das autoras Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO) e Lúcia Velloso Maurício (UERJ). O trabalho se estrutura em duas etapas, sendo, primeiro, a análise dos saberes da escola de tempo integral e sua relação com o currículo e os saberes locais e, segundo, problematizando sobre as atividades realizadas nas escolas de Educação Integral na busca da inserção social e do exercício de direitos e deveres em sociedade. Os teóricos base são Freire (2006) e Cavaliere (2009). As autoras apontam no estudo que a educação integral analisada nos CIEPs do Rio de Janeiro caminha mais no sentido da proteção dos alunos, em detrimento de sua emancipação:

A tessitura de atividades diversificadas que a escola de tempo integral pode oferecer, reunindo os conhecimentos universais, historicamente constituídos, e aqueles da cultura local, vai revelar os conhecimentos praticados por ela, na busca da inclusão das crianças no contexto da sociedade em que vivem, possibilitando-lhes acessar e contribuir com toda a atividade humana que aquela cultura construiu. (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1109).

No caminhar de nosso estudo sobre o “estado de conhecimento”, ampliamos a busca de descritores para “comunidade educativa” e “proposta pedagógica”. Esse novo caminho aberto pelos descritores nos possibilitou conhecer pesquisas de teses e dissertações, bem como artigos científicos publicados em periódicos relacionados a temática que passamos a detalhar.

Um deles é a dissertação de mestrado intitulada “A dimensão comunitária da escola: construção de parcerias entre a escola e a comunidade, da autora Rosemari Dorigon Reinhardt, escrita em 2013 na PUC-RS. Caracterizou-se por ser um estudo de caso múltiplo, que utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Nesse trabalho, a comunidade é vista como o berço da cidadania, do acolhimento ao cidadão. E a escola que abrange seu espaço, suas relações e seus laços com a comunidade, possibilita a esperança em relação a justiça, a liberdade e a direitos. A participação em oficinas em espaços fora do ambiente escolar, agregando

as pessoas da comunidade, gera saberes que a escola sozinha não consegue ensinar.

A escola, como espaço de relações, deve refletir continuamente sobre a rota de seus desejos, a posição de seus sonhos, formalizando uma aliança de cumplicidade com a comunidade a fim de construir seu futuro no presente. Nele, o saber sistematizado será alicerçado pela vivência assistemática de conhecimentos e valores próprios da vida real, ancorado pelo diálogo franco e aberto, que servirá para multiplicar a esperança. (REINHARDT, 2013, p. 40).

Outras pesquisas foram encontradas em periódicos. Uma delas é a dos autores Rogério José Schuck e Andrea Tatsch Heineck, que se intitula “Propostas pedagógicas em escolas do campo”. Trabalhou na perspectiva da pesquisa qualitativa, fazendo a descrição das propostas pedagógicas das escolas pesquisadas e com entrevistas semiestruturadas. Foi publicada pela Revista Interfaces da Educação, no ano de 2015. O texto aborda sobre o trabalho desenvolvido por quatro escolas do campo, que valorizam o meio em que estão inseridas e o contexto local. A pesquisa investigou a trajetória de cada escola na construção de uma proposta pedagógica abrangente em relação a comunidade. As conclusões do estudo apontam que

As Escolas do Campo do município de Arroio do Meio/RS contam com gestores e familiares que demonstram preocupação em oferecer um ambiente acolhedor e estimulador de aprendizagens para os alunos. Portanto, escolas e famílias sentem-se comprometidas com a formação e educação dos alunos/filhos. Através de propostas pedagógicas diferenciadas, incentivam e desenvolvem ações coletivas em comunidade, procurando oferecer um ensino de qualidade para os alunos e possibilitando a construção de sujeitos reflexivos, críticos, autônomos, responsáveis e comprometidos. (SCHUCK; HEINECK, 2015, p. 232).

O estudo “A cultura da escola perante a influência da comunidade: um estudo de caso numa escola portuguesa” de Leonor Lima Torres, de 2011, da Universidade do Minho, em Portugal, trata sobre as organizações escolares. Analisa as relações entre comunidade e escola e, a partir delas, a produção de uma identidade para o ambiente escolar. Trabalhou na perspectiva da análise documental, de entrevistas e de observações não participantes. O estudo diacrônico das relações produzidas neste âmbito sugere que

Tanto ou mais importante do que salvaguardar a autonomia democrática da escola, fazendo subordinar a relação escola-comunidade ao princípio da cidadania democrática, a responsabilidade educativa pelo desenvolvimento de uma cultura social e comunitária mais democrática, surge como um incontornável desafio da escola pública portuguesa. (TORRES, 2011, p. 12)

O texto “Comunidade e escola: Reflexões sobre uma integração necessária, de Bezerra et al., trata de ponderações feitas a partir de parcerias entre escola e comunidade. Com observações, questionário e entrevistas semiestruturadas, busca avaliar essas relações estabelecidas. Uma das conclusões é a de “[...] que a comunidade reconhece a importância de se envolver nas ações escolares, cabendo a escola viabilizar esse acesso, estruturando um ensino efetivamente significativo”. (BEZERRA *et al.*, 2010, p. 280). A comunidade precisa ver a escola como um espaço do qual ela pertence e pode usufruir, participando e, zelando.

Outra pesquisa encontrada foi sobre “A Participação da comunidade educativa na gestão escolar” de Veloso, Craveiro e Rufino, no ano de 2012, em Portugal. Ela busca analisar como ocorre a participação da comunidade nos processos escolares. Analisou 297 escolas portuguesas a partir de relatórios de avaliação externa. No estudo, ficou perceptível que

Os processos de participação não se mostram consolidados da mesma forma nas diferentes organizações escolares e nos respectivos territórios, mas assiste-se à crescente importância da presença dos vários agentes nas tarefas de gestão escolar. (VELOSO; CRAVEIRO; RUFINO, 2012, p. 815).

No estudo de Gaio Alves e Varela (2012), que se intitula “Construir a relação escola-comunidade educativa: Uma abordagem exploratória do conselho de Almada”, ocorre uma investigação, a partir de um questionário aplicado ao conselho da cidade, sobre essa temática, sendo dada ênfase para a importância de olhar e refletir sobre essa relação. Para os autores,

[...] a escola não pode mais ser entendida como uma organização social isolada, a qual se valida e justifica internamente. A escola deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados. (GAIO ALVES; VARELA, 2012, p. 38).

Nessa perspectiva, a partir destes últimos estudos analisados, envolvendo os descritores comunidade educativa e proposta pedagógica, encontramos três estudos de Portugal. Isso mostra como esse país já há algum tempo se movimenta em relação a educação e o envolvimento da comunidade com a escola.

Destaca-se que, nas nossas buscas, o termo “Educação Integral” muitas vezes se confunde ou remete ao Programa Mais Educação¹⁹. Além disso, os trabalhos estão situados na proximidade da temática e de referencial teórico. Destacamos os trabalhos que mais tiveram aproximações, mesmo que tendo uma metodologia da pesquisa diferentes: O trabalho é de Angela Machado Tavares, que escreveu a dissertação “A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da Educação Integral”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa em 2017. O estudo trata de reestruturação curricular, de Educação Integral e de formação continuada, os três grandes temas que perpassam nossa pesquisa, tendo como metodologia a intervenção pedagógica. Utilizando os descritores comunidade educativa e proposta pedagógica, esses estudos mostram que Portugal já vem há tempos refletindo sobre os processos educativos envolvendo a comunidade e a escola.

Das pesquisas encontradas, percebemos muitas semelhanças com nossa pesquisa. Mesmo envolvendo metodologias diferentes, as temáticas se aproximam do caminho que a escola Baréa vêm trilhando na construção de uma proposta pedagógica de Educação Integral. Esses estudos nos apontam, por exemplo, que é preciso repensar os currículos, a fim de contemplarem os sujeitos envolvidos e os contextos. Também mostram que implementar uma proposta assim envolve formação continuada, estrutura, tempo. E depois da proposta implementada, é preciso que a mesma seja analisada, para ver os acertos, os erros e seguir em frente. Refletir a partir dessa análise faz com que transpareçam as dificuldades, os esforços, as experiências significativas. Por isso, é importante essa análise de todo o processo, inclusive do que ocorreu após a implementação.

Também, no que concerne ao Programa Mais Educação, em que em muitos estudos se confundem com a Educação Integral percebe-se que de fato o Programa

¹⁹ Programa Mais Educação desenvolvido durante os governos do Partido dos Trabalhadores. Teve como objetivo a implementação da política de Educação Integral nas escolas brasileiras de maneira gradual no decorrer dos anos.

foi uma proposta de indução que proporcionou muitas experiências, mostrando que a escola precisa sair de dentro da escola, precisa interagir e se relacionar com a comunidade local para assim, promover uma educação de qualidade.

As pesquisas também apontam que o turno integral é algo que precisa ser construído, que leva tempo e implica reflexões. A jornada ampliada é um fator fundamental, mas além disso, está diretamente relacionada aos objetivos, que precisam ser claros, e contemplar o ser em sua inteireza²⁰, pois “[...] educação integral” parte da compreensão do significado etimológico da palavra “Educação”, que tem origem em duas palavras latinas: “*educare*, que significa conduzir e *integrare* que é tornar inteiro” (MEINICKE; SANTOS, 2019, p. 235).

Um dos questionamentos apontados nos trabalhos destacados é se a educação integral de hoje é a mesma que almejava Anísio Teixeira, ou se, ela está mais atenta as necessidades do mercado. Outro tema trazido pelas pesquisas aqui em evidência é a questão da formação continuada. Além disso, os estudos mostram que a educação integral não beneficia apenas as aprendizagens dos estudantes, mas também os educadores, que aprendem ao ensinarem, trocando e interagindo para além de suas “caixas” do conhecimento. Isso auxilia no surgimento de uma identidade de docente que atua na educação integral. Para que essa identidade se fortaleça, talvez seja necessária a permanência deste professor, mais tempo em uma escola, para que seu tempo e projetos desenvolvidos sejam realmente de qualidade. Um professor que atua em muitas escolas e não constrói vínculos com a comunidade e com o próprio corpo docente tem dificuldade de manter um trabalho interdisciplinar verdadeiro e duradouro.

Por isso, os trabalhos encontrados advogam que repensar o currículo precisa envolver dimensões que estão além dos conteúdos obrigatórios, atendendo as demandas que emergem do contexto. Ao mesmo tempo, considerar o universal e o particular. Para isso, a gestão da escola é essencial, liderando e impulsionando essas mudanças.

Uma série de fatores envolve a discussão sobre educação integral: o cuidado, a proteção, o acesso à cultura, ao conhecimento científico, um espaço e tempo

²⁰ A inteireza para as autoras implica na formação das dimensões constitutivas do Ser (social, emocional, espiritual e racional). Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7374>. Acesso em: 21 out. 2021.

adequado para ser/estar criança e jovem. Esses fatores mostram que a educação integral sempre foi uma urgência, uma necessidade, mas hoje em dia, é ainda mais.

Para que essa ampliação de tempo e reorganização de currículo surtam efeito, é preciso que as experiências proporcionadas sejam de qualidade e contextualizadas com a comunidade que rodeia a escola. A relação entre a escola e a comunidade precisa ser estreita, a fim de promover um envolvimento e um comprometimento na construção da cidadania.

Dentre os estudos, também aparece o questionamento sobre o papel da educação integral, a saber: Esse tempo ampliado tem vistas à proteção em detrimento da emancipação? Compreendemos que não. Essas questões se complementam, pois, emergem cada dia mais dos contextos.

Além disso, essas pesquisas aqui destacadas nos mostram que a escola que traz a comunidade e seu contexto, cria uma identidade própria. A escola deve viabilizar o acesso da comunidade ao ambiente escolar, tanto através da gestão democrática, quanto por uma proposta pedagógica personalizada. Essa participação da comunidade precisa ser analisada, refletida para se consolidar de forma ativa e significativa. A escola não deve mais atuar sozinha. Ela precisa, além de ensinar conteúdos, atender aos anseios e objetivos da comunidade.

Após a viagem percorrida pelas pesquisas que registram temas próximos do nosso, podemos afirmar que seguimos na jornada de viajantes pesquisadoras com uma bagagem bem mais significativa, pois, a experiência de percorrer por caminhos de pesquisas que nos antecederam nos ajudou muito a caminhar.

Destaca-se para os registros feitos nas pesquisas mostram que os professores buscam de certa forma a formação continuada e se empenham para trabalhar em projetos interdisciplinares. A relação escola e comunidade é fecunda. Isso já é um grande passo em relação à construção de uma educação integral não só de tempo ampliado, mas de qualidade e significativa.

Percebemos que os estudos aqui apresentados almejam por uma Educação Integral que rompa com a dualidade entre conteúdos e momentos de diversão. Para isso, os pesquisadores dos trabalhos analisados propõem um longo caminho a percorrer, que envolve: formação continuada, valorização dos professores, compreensão do termo Integral, currículo dinâmico e atento as necessidades de cada região. As pesquisas apontam que uma escola não se torna integral da noite para o dia. Ela constrói a ideia de um currículo integral no dia a dia, com professores, alunos

e comunidade. O envolvimento da comunidade na escola é importante e fortalece laços, isso resulta em uma relação fecunda, que realmente compreende contextos, amplia possibilidades e integra.

O quadro resumo, que sintetiza os trabalhos encontrados, conforme os descritores selecionados (Reorganização Curricular, Educação Integral, Currículo, Comunidade Educativa e Proposta Pedagógica), encontra-se nos apêndices desta dissertação. No quadro, estão representados os trinta e um trabalhos que foram analisados com seus respectivos autores, seguidos das Instituições de Ensino Superior, do ano de conclusão do trabalho, do tipo de trabalho (tese, dissertação, monografia, trabalho de GTs da ANPED ou artigos), do assunto e dos autores de referência indicados no resumo de cada trabalho.

3. OS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. (FREIRE, 1981, p. 9).

Esta pesquisa buscou conhecer e compreender o processo de construção da proposta pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José Baréa, no que tange à Educação Integral e considerando, também, os espaços da escola e para além dela – a comunidade. Para isso, em um primeiro momento, foi feita a leitura dos documentos da escola. Também, para conhecer as ideias, os educadores e o trabalho desenvolvido por eles, participamos das reuniões de formação que ocorrem com a escola e com os profissionais da UFRGS, com periodicidade mensal entre agosto e dezembro de 2019. Desses encontros, foram feitos registros em diários de campo, sobre o vivido, sobre o sentido e sobre o experienciado. Além da proposta da escola, no âmbito da Educação Integral, caminhamos pelo estado do conhecimento, buscando outros estudos já realizados sobre a temática. Vale ressaltar que essa busca tentou abarcar os trabalhos sobre Educação Integral desenvolvidos, utilizando um referencial crítico e que se aproxima do objetivo de reformulação da proposta pedagógica da escola, conforme já apresentado nesse texto, no capítulo “Dialogando com as pesquisas envolvendo as temáticas da Educação Integral, Reorganização Curricular, Comunidade Educativa e Proposta Pedagógica”.

Para tanto, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, e de acordo com Zanetti (2017, p. 16), “[...] na investigação qualitativa, o objetivo é construir conhecimentos e não dar opiniões sobre um contexto”. Tendo o processo como destaque, a análise é interpretativa, gerando teoria, descrição e compreensão.

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. (ZANETTI, 2017, p. 11).

Alinhada à perspectiva qualitativa, a observação participante foi nossa forma de aproximação ao espaço - *lócus* da pesquisa, em busca de conhecimento, compreensão e produção dos dados da pesquisa. De acordo com Gil (2010), através

dessas observações e da inserção da pesquisadora no *locus* de estudos, foi possível perceber outras relações que nem sempre são possíveis de serem observadas por meio das entrevistas. “Inserida no conjunto das metodologias denominadas de qualitativas, a observação participante é utilizada em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam a generalização de teorias interpretativas”. (MÓNICO; ALFERES; PARREIRA; CASTRO, 2017, p. 725). Para os autores, essa opção metodológica, de certa forma, tem o cuidado de não invadir o espaço em estudo, mas – sim - observá-lo de perto e atentamente para compreendê-lo.

É uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões. Para prover uma perspectiva holística e natural das matérias a serem estudadas, este método de investigação permite aos investigadores um bom caminho de observação. Contudo, os investigadores não devem permanecer só nesta, apesar de toda a utilidade que ela tem. (MÓNICO; ALFERES; PARREIRA; CASTRO, 2017, p. 727).

Em conjunto com estas ferramentas metodológicas, utilizamos também a análise de documentos. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.13) afirmam que “[...] a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação”. Através da análise de documentos, podemos observar os processos de desenvolvimento da sociedade. (CELLARD, 2008).

O que vivenciamos nas reuniões de formação, na visita a escola e a partir das conversas com os professores, foi registrado em um diário de campo. Trivinos (1987, p. 154) explica essa ferramenta de pesquisa a partir de anotações de campo.

Os pesquisadores usam com diferente nível de abrangência a noção de "anotações de campo". Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa.

Desta forma, podemos afirmar que as anotações do diário de campo foram fundamentais em nosso estudo, pois implicaram nas experiências vivenciadas em

contato com nosso *lócus* de estudo e com os interlocutores da escola antes do período da pandemia de Covid-19.

3.1 CARTAS PEDAGÓGICAS: Correspondência e Diálogo

Caminhando com as ferramentas da pesquisa, nos deparamos com a oportunidade de aproximar o nosso referencial freireano com o caminho metodológico e assim decidimos lançar voos para as cartas pedagógicas, pois elas são possibilidades de comunicação e de diálogo.

Cabe destacar que muito antes de serem utilizadas por Freire, as cartas eram veículos de informação para além da correspondência. De acordo com Camini (2012, p. 21), ao longo dos séculos, “[...] cartas foram escritas com diferentes propósitos, como o de informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares...” Mas, além de tudo, essa forma de se comunicar simboliza afeto.

No livro “Cartas pedagógicas, aprendizagens que se entrecruzam e se comunicam”, Isabela Camini nos apresenta diversas cartas escritas no decorrer dos tempos: cartas bíblicas, cartas de Gramsci, Olga Benário, Frei Beto, escritas no cárcere. “[...] Cartas pedagógicas precisam ser escritas, bem como lidas e respondidas, pois, assim, compõe-se um círculo cultural que, além de promover comunicação, gera conhecimento e libertação” (CAMINI, 2012, p. 27).

Freire escreve em forma de cartas na intenção de dialogar com as pessoas e Camini (2012, p. 70) afirma que “[...] ao nosso ver, uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico”.

Coelho (2011), em seu livro “Pedagogia da Correspondência, Paulo Freire e a Educação por cartas e livros”, também aborda as cartas pedagógicas. Nele, o autor nomeia as obras de Freire que utilizam esse gênero textual como livros-epistolares. Além de analisar livros como “Cartas a Cristina” e “Cartas a Guiné-Bissau”, o autor analisa algumas correspondências de Freire, categorizando-as como pré-exílio, exílio e pós-exílio. O livro é prefaciado por Gadotti, que aponta que:

O gênero carta pessoaliza, expõe a intimidade. Uma carta pode dirigir-se a um grande público, mas em princípio, ela se dirige a cada um em particular. Uma carta convida a uma aproximação entre quem escreve

e quem lê; ela possibilita a cumplicidade entre eles. Quem escreve cartas convida ao diálogo, à resposta, à continuidade, ao estabelecimento de uma relação pessoal. (COELHO, 2011, p. 14).

Através de suas cartas, Freire buscava a comunicação com as pessoas de forma mais acessível, querendo ser compreendido e buscando um retorno, um diálogo. (COELHO, 2011).

No “Dicionário Paulo Freire”, obra elaborada por diversos estudiosos sobre o autor, no intuito de esclarecer seus conceitos, “Cartas Pedagógicas” é um verbete escrito por Adriano Vieira. Para ele, “[...] a carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito”. (VIEIRA, 2017, p. 65) O autor ainda alerta para a importância de se atentar ao termo “Carta Pedagógica”, que engloba um diálogo construtivo sobre indagações educacionais.

Realizadas as tomadas de consciência metodológica e acreditando que pesquisar é conhecer e construir nossas percepções sobre determinado assunto, efetuamos a pesquisa pela perspectiva qualitativa, na forma de observação participante no *lócus* de estudo, conhecemos a escola, analisamos documentos, utilizando como método para produção de dados, os diários de campo, onde registramos nossas impressões, as fotografias, as falas dos educadores e da comunidade em conjunto com nossas observações do vivido, percebido e experienciado. Além disso, nos lançamos ao desafio de trabalhar com cartas pedagógicas inspiradas no referencial freireano (FREIRE, 1983; 1987; 1996; 1997; 2000), o que foi uma maneira de envolver os educadores, educandos e comunidade, tentando assim dialogar, receber uma resposta e construir uma dissertação sobre a escola, sua forma de pensar e ensinar, e suas relações, de forma que os envolvidos tivessem protagonismo.

Em um primeiro momento, entregamos uma carta aos educadores, convidando-os a escreverem sobre a escola e sua relação com ela. Assim, a história da escola foi contada não apenas da perspectiva da pesquisadora, observando e lendo documentos, mas também, a partir das vivências dos educadores da escola Baréa. Desta forma, essas cartas têm como objetivo ser uma forma de diálogo com os interlocutores e uma maneira de entrevistar os sujeitos envolvidos com a escola.

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, também é marcada por essa dimensão dos contextos interpretativos

em que o sujeito está inserido. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. (ZANETTI, 2017, p. 15).

Desta maneira, as cartas pedagógicas foram uma estratégia de pesquisa que nos implicaram no estudo das cartas freireanas, para que o diálogo se estabelecesse entre pesquisadora e educadores da escola. A ideia foi trabalhar com as cartas como uma forma de possibilitar que as vozes dos sujeitos interlocutores do fazer da escola ganhassem espaço na pesquisa, possibilitando uma dialogicidade entre pesquisadoras e docentes, pais, alunos e comunidade em que a escola está inserida. De acordo com Machado, Marcelino e Silveira (2010, p. 6), a carta apresenta uma expressão identitária que “[...] deve ser entendida como comunicação manuscrita ou impressa devidamente acondicionada e endereçada a uma ou várias pessoas. Uma composição em que a intencionalidade está expressa no seu texto”. Para exemplificar o trabalho com as cartas, registramos um recorte da carta entregue aos professores:

Em um primeiro momento, quero conhecer mais a escola. E ninguém melhor do que vocês para me auxiliarem. As próximas etapas poderão se desenvolver através de entrevistas, questionários, observações... Mas, neste momento, venho por meio desta pedir a ajuda e colaboração de vocês. Gostaria que vocês respondessem esta carta até o próximo encontro, me contando a história da escola e a relação de vocês com a mesma. (APÊNDICE, 1).

Muitas foram as descobertas e aprendizagens teóricas e literárias trilhando esse caminho metodológico. Cada uma ao seu modo estabelecendo diálogo com alguém, refletindo sobre algum assunto. Uma destas descobertas foram livros do professor José Pacheco, o Comunidade de aprendizagem (livro composto por missivas ou epístolas que o autor escreveu a grandes educadores brasileiros que já faleceram. O autor também tem outra obra, intitulada “Cartas a Alice”, na qual escreveu cartas para sua neta, antes de seu ingresso na escola. E as descobertas seguem, pois havia muitas cartas para serem lidas.

3.2 A SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

As cartas trocadas, inspiradas nas cartas pedagógicas de Paulo Freire, foram uma forma de sistematização do que foi vivido, sentido e experienciado, conforme nos orienta Oscar Jara Holliday (2006), que utiliza o conceito de sistematização de

experiências e afirma que ele serve para auxiliar a compreensão do processo. “Sistematizar experiências é um desafio político pedagógico pautado na relação dialógica e na busca da interpretação crítica dos processos vividos”. (JARA HOLLIDAY, 2006, p. 7). Assim, na visão do autor, a sistematização envolve a apreciação crítica, a organização e o registro de uma experiência vivida para o compartilhamento dela. Sobre experiência, buscamos em Benjamin (1987, p. 47) que corrobora por meio desta fábula:

Nos nossos livros de leitura havia aquela fábula do homem velho que, no leito de morte, revela aos filhos que há um tesouro escondido na sua vinha. Tudo o que tinham a fazer era cavar. Os filhos puseram-se a cavar, mas, do tesouro, nem sombra. Quando o outono chegou, porém, a vinha deu uma colheita como nunca se vira em toda a região. E foi então que os filhos perceberam que o pai lhes legara uma experiência: a bênção não está no ouro, mas no trabalho.

Com este excerto, em forma fábula, queremos definir o nosso entendimento sobre experiência. Walter Benjamin, a define como processo, ou seja: aquilo que é vivido. Não é o ponto de partida, nem o ponto de chegada. É o caminho percorrido. O autor usa a expressão do alemão “Erfahrung²¹” para dizer que as experiências vão se transformando no decorrer do tempo, gerando novos significados na relação com a comunidade. Considerando o conceito de experiência, que nos possibilita associá-lo metodologicamente ao conceito de sistematização trabalhado e definido por Jara (2006):

A palavra sistematização, utilizada em diversas áreas, quer dizer principalmente classificar, ordenar ou catalogar dados e informações - “organizá-los em sistema”. Esta é a definição mais comum e difundida desta terminologia. Contudo, no campo da Educação Popular e no trabalho em processos sociais, utilizamos o termo num sentido mais amplo. Referimo-nos não só a compilar e ordenar dados e informações, mas também a obter aprendizagens críticas a partir das nossas experiências. (JARA, 2006, p. 16)

Jara (2006) compreende que as experiências envolvem múltiplos fatores, como fatores históricos, sociais, relações, situações. São uma ação singular. O autor destaca ainda que, as experiências são assinadas por quem as vive, com suas angústias, sonhos, expectativas. Sobre a sistematização, Jara (2018, p. 55) sinaliza

²¹ Experiências acumuladas.

que “[...] é um exercício intencional que busca penetrar no complexo enredo próximo da experiência e recriar seu conhecimento com um exercício interpretativo de teorização e apropriação consciente do que é vivido”.

A sistematização de experiências é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os factores que intervieram, como se relacionam entre si e porque é que sucederam dessa forma. (JARA, 2006, p. 17).

De acordo com Jara (2006, p. 20), para sistematizar experiências, precisamos nos atentar a cinco passos importantes: Partir de um ponto, de uma experiência vivenciada; questionar o porquê, o que, como; rememorar as vivências; fazer uma análise e interpretar com criticidade o que aconteceu; pensar no que foi sistematizado e informar as aprendizagens nesse processo.

Na lógica da sistematização nosso lócus de estudo é a escola Baréa, e dela sistematizamos as experiências vividas nos processos de reformulação da proposta pedagógica. Nossas fontes foram as reuniões de formação, os documentos da escola, as cartas recebidas dos professores, entrevistas realizadas pelo *Google Meet*. Na tentativa de analisar o processo vivenciado, registramos as informações, analisamo-las e sintetizamo-las para, então, interpretarmos criticamente o processo e concluir para compartilhar as informações e as aprendizagens.

Assim, nossa pesquisa teve como objeto uma escola. Uma escola é feita na ação de homens, mulheres, famílias, professores, alunos e a comunidade. Está inserida em contexto. Carrega sonhos, desejos, esperanças de uma mudança que seja significativa para os sujeitos envolvidos. Nosso estudo, ao ser desenvolvido sobre a história da escola Baréa, nos mostrou que, sim, é possível fazer diferente, ser exemplo e esperança para tantas outras escolas que querem mudar. Ao mesmo tempo em que sistematizamos as experiências do nosso objeto de estudo, a escola também fez esse exercício, e as pessoas envolvidas foram as protagonistas. Segundo Jara (2018), sistematizar experiências consiste em um processo coletivo, mas também individual, de reflexão sobre o que já foi vivido, de forma ordenada, possibilitando um olhar crítico, que irá resultar em novos conhecimentos e experiências futuras.

Buscaremos essas aproximações tendo em vista a compreensão de que pesquisar em educação envolve pessoas, sujeitos, contextos e relações.

Os participantes que colaboram nos processos de pesquisa são seres sociais imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, seus pensamentos, seus valores e suas atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2019, p. 37).

Com o envolvimento com o *lócus* da pesquisa, buscou-se manter cuidados éticos, sendo respeitadas as pessoas envolvidas no processo, suas decisões de participar ou não das interlocuções e, por isso, no nosso entendimento, com os instrumentos de produção e coleta de dados envolveram a escolha livre de participar, decidimos não submeter o estudo ao comitê de ética, por entendermos que ele envolve riscos mínimos. Somamos à nossa decisão a compreensão da ANPED²² e de Gatti, de que:

Nas pesquisas na área educacional, em função de suas metodologias, é rara a possibilidade dos participantes serem expostos a prejuízos físicos; no entanto, os pesquisadores têm a responsabilidade de assegurar que eles não sejam submetidos a grandes tensões ou situações constrangedoras, seja no processo de investigação, seja como resultado das análises e sua disseminação social. (GATTI, 2019, p. 36).

Partindo das observações participantes, das visitas *in loco*, dos diários de campo, dos registros dos escritos nas reuniões do grupo da escola com a assessoria da UFRGS, da análise de documentos, das cartas dos professores contando de suas experiências com a escola Baréa, buscamos conhecer o território da pesquisa e dialogar com os interlocutores para nos aproximar e compreender como a escola é vivenciada no dia a dia, como a proposta de educação é desenvolvida e como ela é recebida pelos alunos, professores e comunidade sistematizando essa experiência.

3.2.1 Sistematização dos dados produzidos

Na caminhada em busca dos materiais de pesquisa, nos deparamos com muitas possibilidades. Em um primeiro momento, a participação nas reuniões de formação da escola junto à universidade, no final de 2019, nos possibilitou

²² Cabe destacar que a submissão dos trabalhos e pesquisas em educação não é analisada por um comitê específico, gerando entraves e atrasos nos processos de pesquisa. Desta forma, “[...] a ANPEd posiciona-se favoravelmente à atual proposta do FCHSSALA, de criação de sistema próprio de revisão ética das pesquisas em Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras e Artes, conforme proposta elaborada pelo referido fórum, em maio de 2019.” (AMORIM *et al.*, 2019, p. 14).

compreender mais sobre nosso *lócus* de estudo. Também, fizemos a leitura dos documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola, seu regimento e os autores que norteiam a sua proposta pedagógica.

Então, 2020 chegou e com ele a pandemia da Covid-19. Já tínhamos escolhido as cartas pedagógicas como instrumento da nossa pesquisa, e elas se mostraram, nesse período difícil para as pesquisas, como uma poderosa ferramenta de diálogo. Trocamos cartas com quatro professoras da escola Baréa. Elas nos contaram sobre sua relação com a escola e sobre sua participação nesse movimento de mudança. Essas cartas estão descritas no texto como Professora 1, Professora 2a, Professora 2b, Professora 3 e Professora 4.

Também, realizamos algumas entrevistas através do Google Meet, sendo uma entrevista com uma pessoa da comunidade que também é mãe de estudantes e membra do CPM da escola e outra entrevista com duas professoras da escola Baréa. Essas participantes seguem no texto como Entrevistada A, Entrevistada B e Entrevistada C respectivamente.

Esses materiais nos mostraram como a proposta da escola Baréa já tem um processo longo de lutas, de mudanças, e também, como a comunidade se envolve e auxilia a escola nos mais diversos sentidos. É uma caminhada que ainda tem muito chão pela frente, mas que certamente, pelos dados levantados não é solitária.

3.3 PRODUTO

Na tentativa de sistematizar os dados, cabe-nos organizá-los e analisá-los à luz do referencial crítico, buscando não só fundamentar o estudo, mas mostrar que, como diria Freire (1996), é possível mudar!

Decidimos para o produto desta dissertação, escrever uma carta pedagógica para a comunidade escolar Baréa, na perspectiva crítica, sistematizando os achados da pesquisa, abordando a trajetória da escola, suas práticas e seus fazeres em busca de uma educação de qualidade referenciada socialmente. Escolhemos seguir na perspectiva da nossa dissertação, que estudou e utilizou metodologicamente as cartas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire. Assim, mantemos uma coerência epistemológica e metodológica, e, produzimos algo mais acessível para a comunidade, pois, uma carta pode ser entregue ou propagada, tanto no formato físico, como digital e é algo desvestido do rigor acadêmico, mas impregnado de rigor

epistemológico. Além disso, percebemos que essa forma de escrita não é comumente aceita nos eventos acadêmicos, e por isso, decidimos assumi-la como forma de escrita, para que isso se desmistifique, pois, as cartas registram histórias, memórias, experiências, envolvem intencionalidades e sentimentos. São uma forma de comunicar algo. Logo, queremos, através dela, comunicar nossa pesquisa para toda a comunidade. E esperamos contribuir para que as cartas se tornarem mais aceitas no meio acadêmico.

Pensamos em algo mais e assim nasceu a ideia de escrever um livro infantil como produto, inspirada na literatura e, enquanto professora, defensora da leitura e do contato com os livros em todas as faixas etárias, conforme já explicitiei em minha trajetória acadêmica com minha produção envolvendo a importância da contação de histórias em sala de aula. E tendo conhecimento do trabalho realizado por uma professora da escola Baréa, com a literatura infantil, lancei-me ao desafio de utilizar a personagem já criada por ela, a Nina, para produzir um livro. Esse livro se intitula “Nina e uma escola chamada Baréa”. Assim, essa dissertação resulta em um produto acessível a todos, inclusive aos estudantes, que vivenciam e fazem esta escola no seu dia a dia. A história conta de maneira lúdica a caminhada da escola, trazendo a Nina como pesquisadora e narradora dos fatos.

4. EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEFINIÇÃO E CAMINHOS

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, conscientes deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 119).

A Constituição Federal - Carta Magna de 1988 - sinaliza a educação como um direito. O manifesto dos Pioneiros de 1932 já apontava isso. Além disso, podemos considerar o manifesto um documento que propunha uma renovação na educação brasileira, que vinha defasada no formato da escola tradicional.

Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 3).

Para além de função familiar, a educação é de responsabilidade fundamental do Estado. “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação”. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 1). Sendo assim, a escola tem função social e sua presença precisa fazer sentido e ter significado na comunidade à qual pertence:

A escola pública, em contextos sociais e desiguais como o brasileiro, configura-se como um espaço, que pode produzir oportunidades, que façam frente as adversidades vividas em cotidianos atravessados por carências e exclusões. Claro está que a escola não resolve as questões estruturais geradoras das desigualdades, relacionadas ao acesso à terra, ao trabalho e a renda, mas seguramente pode oferecer aos filhos das camadas pobres, acesso a saberes e experiências que podem desestabilizar a rigidez de uma estrutura certamente intransponível, sem as etapas da escolaridade, básica e superior. (MOLL, 2019, p. 1).

A Educação Integral no Brasil tem na sua trajetória como educação pública marcas de descontinuidade. Assim, faremos uma breve recapitulação a fim de compreendermos como chegamos até as políticas atuais.

As primeiras propostas nesse sentido surgiram através d'Os Anarquistas e suas Escolas Modernas inspiradas na produção espanhola de Ferrer y Guardia²³ (1912), que desenvolveram escolas e uma proposta de educação integral que se opunha às escolas destinadas à dita elite brasileira. Isso foi anterior ao Movimento de 1932, mas por questões políticas, foi assolapado e esquecido na história brasileira. De acordo com Santaiana (2015, p. 50),

A educação brasileira começou a receber a influência das produções e ideias anarquistas entre o final do século XIX e o início do século XX, advinda, principalmente, das vivências dos imigrantes, principalmente europeus, que para o Brasil vieram. Aqui chegando, constituíram um sólido movimento operário e puseram em circulação os ideários socialistas de seus países de origem. Para esse intento, constituíram uma proposta envolvendo ações na educação e na cultura, por meio de escolas, que ficaram conhecidas como Escola Modernas ou Racionalistas, bibliotecas e centros culturais.

Nossa pesquisa se debruçará a partir do Manifesto dos Pioneiros de 1932, que almejava uma educação diferente da tradicional e elitista, que era destinada para poucos, sobretudo para as famílias ricas que governavam o país. Os educadores engajados nesse Manifesto queriam que a educação fosse compreendida como uma ação prática, social e política, que se adequasse às necessidades e anseios dos indivíduos.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.49).

²³ Autor considerado o mártir da Escola Moderna. Foi um pedagogo que alicerçou sua proposta de educação centrada nas ciências naturais, mas contextualizada aos problemas sociais, ficando conhecida – a partir da denominação do próprio autor - como “pedagogia racional”. Foi condenado a morte e fuzilado. Mais sobre ele pode ser lido em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3kHwzpRFfcBXb4HvKGFgD9s/?lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2021.

Na década de 1950, Anísio Teixeira²⁴, que foi signatário do manifesto e que lutava e sonhava com uma educação para todos, empenhou-se no projeto das escolas-parque. Ele compreendia que a escola é o local em que se alicerça a democracia. Defendendo uma estrutura educacional a favor do povo, Teixeira entendia que educação não é privilégio. As Escolas que Anísio Teixeira propunha para a Educação Integral eram escolas -parque e escolas-classe, exatamente porque eram necessários os dois formatos dentro de uma grande estrutura para que a Educação com jornada e tempo integral ocorressem.

Nesse modelo, as atividades escolares aconteciam nas chamadas escolas-classe e nas Escolas-Parque, que, juntas constituíam o itinerário formativo dos estudantes. Havia quatro escolas-classe com mil alunos cada uma, construídas ao redor de uma única escola-parque com capacidade para 4 mil estudantes em turnos alternados. A escola-parque tinha como objetivo oferecer uma Educação Integral, garantindo à criança alimentação, atividade esportiva e artística, higiene, maior socialização, além de preparação para o mundo do trabalho e de discussões permanentes sobre cidadania e cultura colaborativa. Fechado pelo regime na Ditadura Militar (1964-1985), o Centro foi reinaugurado em 2002 e segue como escola ofertando currículo diversificado. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 1959).

De acordo com Arroyo (2012, p. 73), o educador se inspirava em Dewey, seu pensamento era “[...] voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular”. As Escolas Parques eram de tempo integral e engajadas nas aprendizagens dos alunos em conjunto com atividades escolares e extraescolares.

Anísio Teixeira apresentava no seu projeto, a garantia das disciplinas comuns do currículo determinado legalmente, mas dava prioridade a atividades extraclasse desenvolvidas em laboratórios, e outras atividades relacionadas às chamadas ciências da natureza, onde os alunos poderiam realizar experimentos e outros estudos onde pudessem, através de experiências concretas, adquirir conhecimento, construir saberes e visibilizar a realidade. (TAVARES, 2017, p. 34).

²⁴ Anísio Teixeira, baiano, educador brasileiro que contribuiu para implementar a ideia de educação integral no país. A primeira escola fundada por ele na Bahia se chamou “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”. Mais sobre a história dele está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Is-FoXhfM_Y. Acesso em: 27 out. 2020.

Nas décadas de 50 e 60, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro se aproximaram pelo mesmo sonho: a escola pública para os oprimidos. Suas vidas foram marcadas pela luta por esse ideal. As políticas por eles idealizadas sofreram ataques no período de Golpe Militar e foram descontinuadas pela opressão e censura ao pensamento progressivista. Nesse mesmo período histórico, outra proposta que segue surgiu em São Paulo nos anos 60, que foram as escolas vocacionais. De acordo com Tamberline (2016, p. 123), além de os docentes se dedicarem integralmente, “O Ensino Vocacional tinha objetivos claramente definidos, elaborados pelas equipes de professores, orientadores e diretores a partir das pesquisas de comunidade inicialmente efetuadas e do perfil do alunado e sua realidade”. Segundo, Tavares (2017, p. 35),

Por se tratarem de escolas vocacionais, a proposta valorizava sobremaneira as pesquisas e visitas orientadas dos alunos a fábricas e empreendimentos produtivos e agrupamentos sociais, para observação e reflexões sobre a teoria e a prática. Por possuir uma vertente social, acompanhada do estímulo ao pensamento crítico e alinhada com os anseios de mudanças sociais, além de terem educadores com histórico de militância na esquerda, estes projetos se tornaram inadequados na visão do governo militar e foram cancelados em 1965, logo após o golpe militar de 1964 que obscureceu nosso país por mais de duas décadas.

O terceiro projeto relacionado à educação integral iniciou na década de 1980, através Leonel Brizola²⁵, governador do estado do Rio de Janeiro, e de Darcy Ribeiro²⁶, outro idealizador da Educação Integral. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

[...] foram criados com concepções bastante firmes e gestadas desde a década de 1930, quando Anísio Teixeira, na posição de Diretor de Instrução Pública do então Distrito Federal, na capital Rio de Janeiro, começou o processo de concretização da escola progressivista, seguindo os ideais de John Dewey e outros seus mestres. (TAVARES, 2017, p.37).

²⁵ Leonel de Moura Brizola, gaúcho, engenheiro civil e político brasileiro. Conhecido por liderar a Campanha da Legalidade no período pré-ditadura militar de 1964. Mais sobre este importante político está disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-leonel-brizola-criou-campanha-da-legalidade-para-barrar-o-primeiro-golpe-contrajango.phtml>. Acesso em: 27 out. 2020.

²⁶ Darcy Ribeiro, mineiro, antropólogo, escritor e político brasileiro. Seus estudos foram essenciais para a reforma da educação brasileira. Mais sobre ele disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T1MemL_Pmjl. Acesso em: 27 out. 2020.

Lúcia Velloso Maurício organizou um livro que conta com escritos, discursos e publicações de Darcy Ribeiro. Dentre estas, descobrimos que ele manteve um periódico intitulado *Carta*²⁷, no período em que foi senador, entre 1991-1996. A autora traz alguns textos desse periódico em sua publicação. Também apresenta textos sobre o livro que conta a história dos CIEPs – Brizollões²⁸:

Os Brizollões atendem a mil crianças de 1ª a 4ª série ou de 5ª a 8ª série, separadamente. Em uns e outros, elas são atendidas de 8 da manhã às 5 horas da tarde e ali recebem, além das aulas, da recreação, da ginástica, três refeições e um banho diário. À noite, o Brizollão se abre para quatrocentos jovens de 14 a 20 anos, analfabetos ou insuficientemente instruídos. Cada Brizollão abriga 12 meninos e 12 meninas, alunos residentes, escolhidos entre crianças que estejam sob ameaça de cair na delinquência. (RIBEIRO, 2018, p. 27).

Influenciado por Dewey, Anísio Teixeira compreendia a educação para além do ambiente escolar. Porém, essa visão era muito moderna para o período em que a propôs. E ainda hoje, lutamos para estabelecê-la como meta educacional. Darcy Ribeiro, inspirado por eles, percebia a educação integral, para além dos turnos, como algo necessário para a transformação das realidades em nosso país. Pensava também na educação em sua abrangência, para além de cuidado, de instrução, e ainda como acesso ao exercício da cidadania, englobando a integralidade do ser.

Cabe destacar que as ideias de uma educação integral baseadas nos teóricos acima mencionados (Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira) foram por vezes implementados e por vezes esquecidas, dependendo dos ideários dos governos que assumiram a presidência do país e/ou as instâncias de governos estaduais e municipais.

Santaiana (2015) versa sobre os CIACs– Centros Integrados de Atendimento à Criança – que, embora pouco tivessem efeito na política educacional do governo Fernando Collor de Mello, enquanto proposta de Educação Integral com jornada ampliada a nível nacional, foram uma política de educação que também foi descontinuada. Em 1992, após o *impeachment* de Fernando Collor, passou a se chamar CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança. As diretrizes que orientaram o trabalho a ser feito nos CAICs saíram do Projeto Minha Gente e eram vinculadas ao

²⁷ Revista editada pelo gabinete do senador Darcy Ribeiro (1991-1997). Foram publicados, ao todo, 16 volumes, entre os anos 1991 e 1996. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/guiadefontes/fontes/fontes-primarias/periodicos-em-geral-3>. Acesso em: 27 out. 2020.

²⁸ Brizollões era outra forma de se referir aos CIEPs.

Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. Tratou-se de uma visão mais assistencial e não ligada ao MEC, mas importante de ser mencionada, pois superestruturas dos CIACs existem até hoje nas cidades onde foram construídas.

Dentre os projetos de educação integral, desenvolvidos em cidades ou estados, podemos destacar os CEUs (Centros Educacionais Unificados), que tiveram inspiração nas propostas de Darcy e Anísio, sendo direcionados para as classes mais populares, a partir de um mapeamento das comunidades, construídos pela prefeitura de São Paulo na gestão de 2001-2004. Os espaços contemplavam interesses da comunidade, levando esporte, cultura e lazer, bem como a oferta de uma educação mais ampla, que abarcasse a integralidade do ser, aos bairros mais excluídos. Ainda hoje contam com espaços em funcionamento:

Outro objetivo do CEU é propiciar à população o acesso à biblioteca, centros culturais e esportivos integrados aos centros de educação infantil (CEIs), às escolas municipais de educação infantil (EMEIs) e às escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) num mesmo complexo que seja alegre, prazeroso e que permita ressignificar o espaço escolar, onde aquele que ensina também aprende e aquele que aprende, também ensina. (PADILHA; SILVA, 2004, p .27).

Seguindo nas propostas, os Ginásios Experimentais são uma recente experiência vivenciada no estado do Rio de Janeiro. Criados em 2010, com a perspectiva de integrarem os esportes e os estudos, são de dedicação integral dos professores em uma única escola, se caracterizando como proposta de educação integral. Também segue em andamento. De acordo com Costa (2016, p.12),

No contexto de implantação de programas e projetos de educação em tempo integral foram criados, no município do Rio de Janeiro, os Ginásios Experimentais Olímpicos – GEOs - uma ramificação de um projeto de maior amplitude – o dos Ginásios Experimentais, que conta com 28 escolas divididas em Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico.

Sobre as experiências envolvendo o esporte, cabe aqui também mencionar uma política criada na cidade de Porto Alegre em torno das Praças públicas e neste sentido as pesquisas feitas por Fabiana Mayboroda (2017), destacam que os “Jardins de Recreio” foram uma política pública instituída na capital a partir dos anos 1920 e que funcionou até meados dos anos de 1950. O nome de Frederico Guilherme Gaelzer

é o que surge como instaurador desta proposta. Essa política utilizava as praças e parques públicos como espaço de recreação, possuindo escorregadores, aparelhos de ginástica, gangorra e entre outros brinquedos, para que as crianças desfrutassem de um espaço ao ar livre, mas com certa instrução e organização por faixas etárias. De acordo com Mayboroda (2017, p. 115),

Foi possível compreender, através das análises dos dados empíricos, que os Jardins de Recreio constituíram-se para além de espaços de sociabilidade e lazer dos porto-alegrenses, seja pelas atividades planejadas pelas pessoas que atuavam neste espaço, seja pela disposição dos aparelhos instalados, havia uma intenção pedagógica. E essas intervenções pedagógicas foram atravessadas pelo discurso higienista e civilizatório, deflagrados pela intencionalidade, da cidade de Porto Alegre se tornar um lugar limpo, organizado, belo e saudável.

Na retomada histórica, mantivemos uma certa ordem cronológica das experiências e assim chegamos à proposta que de fato chegou mais próximo dos ideários de Anísio Teixeira. Essa política governamental, em nível nacional, foi a do governo do Partido dos Trabalhadores²⁹, que teve início no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e que foi chamada de Programa Mais Educação, sendo uma das políticas de implementação da Educação Integral no Brasil.

A Educação Integral se tornou tema das discussões atuais na medida em que o Programa Mais Educação instituído pela portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010, integrou um conjunto de ações propostos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação. O programa surgiu tendo como vinculação inicial a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). (SANTAIANA; SILVA, 2020, p. 520).

Desta política faziam parte “[...] os programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada” (ARROYO, 2012, p. 33). Eles se encontram nas metas do Plano de Desenvolvimento da Educação.

O processo que iniciou a implantação da educação integral no Brasil veio com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e que, ao determinar diferentes valores de repasses de verbas para a educação

²⁹ O governo do Partido dos Trabalhadores ocorreu entre os anos de 2003-2016.

de tempo parcial e de tempo integral, aponta para um projeto de Estado que implementa a educação integral. (TAVARES, 2017, p. 39).

Durante o período de vigência dessas políticas, os estudantes foram compreendidos como sujeitos portadores de direitos, para além do cuidado, pois, muitas mães passaram a deixar o lar para prover o sustento da família e, em outros casos, as crianças encontravam na escola o ambiente acolhedor que não havia em suas comunidades ou lares e, além disso, tinham tempo de ser estudantes. Na visão do escritor Eduardo Galeano, a América latina lidera o ranking das desigualdades:

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os meninos do meio, que não são ricos nem pobres, conservados atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (GALEANO, 2015, P. 11).

Jaqueline Moll (2019)³⁰ destaca que, na perspectiva do programa governamental, o Brasil estava no caminho da “[...] implantação definitiva de políticas de educação integral em todas as escolas do país, com o desejo de que o programa se firmasse como política pública”. Porém, com o golpe de 2016³¹, mais uma vez o sonho de uma educação para todos foi adiado. Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, seu vice Michel Temer assumiu a presidência e iniciou o desmantelamento do país. Nas eleições de 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito sem ter uma única proposta para saúde, educação, emprego e renda.

Anísio Teixeira nunca reduziu os objetivos da educação a treinamento ou adequação para o desempenho de funções no “mercado de trabalho”, foco infeliz tanto nos governos ditatoriais, quanto nos períodos, como o atual, de exacerbação das políticas de esvaziamento das tarefas governamentais em relação a população brasileira. (MOLL, 2019, p. 3).

³⁰ Fala realizada em formação docente na escola Baréa no dia 30/10/2019.

³¹ O afastamento da então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, acusada de praticar pedaladas fiscais. Mais sobre o assunto disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html. Acesso em: 27 out. 2020.

Sendo assim, novamente a mudança de governo implicou na descontinuidade das políticas. E desta forma, seguimos na contramão da tão sonhada educação integral.

Estamos vivendo um momento de extrema complexidade, que está impondo inúmeros desafios à sobrevivência humana. As agressões do capital se tornaram tão intensivas quanto extensivas e atingem todos os espaços da sociabilidade. E a educação não está imune a esses ataques. Por trás da suposta preocupação com o ensino, sorrateiramente, esconde-se o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar. (ORSO, 2017, p. 134).

Mas, como de fato se caracteriza a Educação Integral? Buscando ser uma educação para além dos conteúdos e propostas curriculares, a Educação Integral se compõe por tentar abranger todo o desenvolvimento do ser. Para Santaiana e Silva (2020, p. 522),

Educação Integral pode ser entendida, então, como uma concepção educativa, de aprendizagens e de dimensões diferentes pelos sujeitos em áreas distintas. Mas mesmo assim, para que isso aconteça, faz-se necessária uma jornada ampliada, um tempo estendido, ou seja, um tempo além das 4h de ensino regular. Em função disso, foi pensado, no Programa Mais Educação, a ampliação da jornada escolar que é indicada em aumentar de 4 horas para 7 horas diárias.

Não se trata de ampliação do turno apenas. É uma ampliação de tempo e espaços para os estudantes viverem de forma digna.

A Educação Integral incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso porque ela procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental. (PADILHA, 2012, p. 190).

Nessa direção, os conhecimentos não se limitam a uma lista de conteúdos, mas abrangem os saberes que permeiam a escola, como a comunidade que a rodeia, incluindo pais e fazendo parcerias com Organizações Não-Governamentais e associações. A educação é vista como um processo contínuo que não depende só da escola.

A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de fato, as influências que formam o homem através da existência. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 14).

Também é um processo e formação para a vida, para a cidadania. Não é só saber fazer, pois a função da escola não acaba na escola. Ela está a serviço da sociedade. Por isso, a educação é política, pela possibilidade que traz de transformação das realidades.

Em geral, Educação Integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos. Uma das utilizações do conceito se faz conforme a ideia grega de Paidéia, que significa a formação geral do homem. (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280).

Logo, não se trata apenas de ampliação de tempo. É um processo de formação integral e abrangente do ser. Podemos entender isso com Althusser (1985), pois, nos moldes em que a educação foi popularizada, por turnos, serve para produzir mão de obra para o sistema, contribuindo para a manutenção da ideologia dominante. Se a educação integral implicasse apenas uma questão de organização de tempo, não existiria a necessidade de uma proposta pedagógica.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante que são em grande parte reproduzidas nas relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (ALTHUSSER, 1985, p. 66).

De acordo (ARROYO, 2012) em um país que é precário em relação aos direitos fundamentais, a educação integral surge como uma possibilidade de firmar direitos, tempos, espaços e dignidade para as crianças, uma vez que tenta formar seres de maneira mais completa. Relaciona família, comunidade e associações, mostrando que o mundo além da escola também ensina.

Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma,

possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 50).

Para Moll (2012), que se baseia nos manifestos assinados por Anísio Teixeira³², as aprendizagens decorrentes da escola integral abrangem arte, cultura, esportes, enfim, a autora propõe que a escola seja parte dos processos de aprendizagens e que traga e incorpore o que está além dela. Nas palavras dela:

A clareza de Anísio Teixeira, presente nos Manifestos mencionados, acerca de que a tarefa de educar não se pode encerrar no espaço da sala de aula convencional, é iluminadora. Sua visão expansiva não caberia nos estreitos limites dos retrocessos dos anos 70 e 80 e neste novo milênio já estivemos as voltas para convencer as burocracias estatais de que tal visão existe e ainda responde as demandas por educação da sociedade brasileira. (MOLL, 2019, p. 11).

Assim, podemos dizer também que a proposta de Educação Integral “[...] implica superar dicotomias presentes no currículo escolar, tais como formal/não formal, curricular/extracurricular, turno/contraturno, sério/alegre”. (TITTON; PACHECO, 2012, p. 150).

A proposta valoriza a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, contribuindo para fortalecer o sentimento de identidade e pertencimento. A escola amplia a sua relação com a comunidade e, por meio da troca de saberes, pode promover um redimensionamento da sua prática pedagógica, tornando-se mais inclusiva e competente na sua ação educativa. (MANUAL OPERACIONAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014, p. 29).

Tratando-se do Rio Grande do Sul, estado ao qual a escola pertence, sendo que esta também se encontra vinculada à Rede Estadual de Ensino, cabe destacar o parecer da Lei Estadual do Rio Grande do Sul de Educação em Tempo Integral:

É preciso entender com que objetivo se busca a ampliação da jornada escolar: a melhoria do ensino-aprendizagem e/ou a proteção contra as vulnerabilidades sociais. As escolas de tempo integral, muito além da visão de inclusão e combate à desigualdade educacional e social, devem ser escolas de educação de excelência para todos, de formação da cidadania, de fortalecimento da democracia e a base para

³² Manifesto da Educação dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifestos dos Educadores (1959).

um país socialmente desenvolvido. (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 12).

A Lei nº14461/RS de 2014 assegura que o Estado irá implementar o Ensino Integral de forma progressiva nas escolas estaduais. No Ensino Fundamental, a carga horária é de 7 horas, abrangendo os turnos de manhã e tarde. Também é garantido aos professores formação específica. E fica estabelecido o prazo de dez anos para que 50% das escolas estaduais ofereçam matrículas para educação integral.

5. ESCOLA BARÉA: Trajetória e Contextualização

Na humana geografia deste país, acontecerá cidadania plena através do aprender em comunidade. (PACHECO, 2014, p. 42).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Integral Dom José Baréa, *lócus* desta pesquisa, localiza-se no município de Três Cachoeiras, região do Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul. Como segue nas figuras a seguir:

Figura 1 – Mapa de Localização da Escola Baréa



Fonte: Wikipédia (acesso em 27 out., 2020).

Figura 2 – Vista da Lagoa Itapeva



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras, 2020.

A escola está situada na zona rural do município. Sua localização geográfica fica na encosta do morro, às margens da BR 101, com uma bela vista para a lagoa da Itapeva.

É um lugar acolhedor! É uma escola do campo, conforme registro no Censo escolar de 2019 e de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2019) da escola, que apresenta sua história e contextualização na comunidade. A escola surgiu na década de 1950, a partir da necessidade na comunidade, que passou a ser uma rota de acesso para a capital através da construção da BR 101, mas ainda sem espaço físico. Funcionava no salão comunitário da Igreja Católica local. Se chamava Grupo Escolar Santo Anjo da Guarda. Em 1958, o Estado construiu a primeira escola, que recebeu o nome de Dom José Baréa, sacerdote que visitou a localidade. O Conselho de Pais e Mestres foi criado em 1970, no intuito de envolver a comunidade nas atividades e demandas da escola. Conforme descrito, “[...] a escola passou a ser um elo unindo toda a comunidade no propósito de melhorar as condições de educação das crianças”. (ESCOLA BARÉA, 2019, p. 03).

As demandas foram crescendo e surgiu a necessidade de ampliar o acesso e a oferta de educação na escola. Em 1984, a escola ganhou uma nova sede e começou a atender os estudantes do Ensino Fundamental. Como a região se caracterizava por zona rural e a maioria das famílias produziam alimentos - como banana, açúcar mascavo, entre outros - com o acesso à capital facilitado pela construção da BR 101, a concorrência foi um fator importante na transformação da comunidade, que passou a migrar para a cidade. O município de Três Cachoeiras emancipou-se de Torres em 1989. A cidade é composta atualmente por caminhoneiros e fabricantes de esquadrias, sendo estes em sua maioria antigos agricultores. A questão socioeconômica é algo que preocupa a escola. Nesse movimento, tentando evitar a instalação de um lixão na cidade, e “[...] sensível a estas transformações, a escola buscou, a partir da década de 1990, adequar o seu currículo e suas práticas educativas a fim de estimular a reflexão acerca dos problemas enfrentados na comunidade e dar mais significado às aulas”. (ESCOLA BARÉA, 2019, p. 05).

Procurando gerar uma reflexão acerca das questões ambientais que envolvem a comunidade, foi criada a “Semana de Conscientização Ambiental”. Nesse projeto, a escola busca de maneira diferenciada promover a pesquisa, a informação e a aprendizagem, envolvendo não só alunos e professores, mas também, a comunidade que rodeia a escola e algumas entidades do município. Para melhor atender as

demandas da comunidade em relação à escola, foi realizada uma pesquisa socioantropológica com 70 famílias, buscando saber origens, grau de escolaridade, relações com comunidade e escola, trabalho, entre outras questões.

A pesquisa possibilitou o debate e o debate gerou novos conhecimentos e novas estratégias de ação na continuidade da construção do Projeto Pedagógico. Era e é preciso mais. Não bastava somente um novo documento, se faz necessário uma reestruturação curricular efetiva, que ocorra na prática. Há uma percepção de que os alunos estão chegando à escola, cada vez mais, com demandas diferentes. São muito ativos, curiosos e seus interesses estão muito à frente do que se tinha há algum tempo atrás. (ESCOLA BARÉA, 2019, p. 06).

A pesquisa observou que há um descompasso entre a escola que temos, o currículo e as metodologias, especialmente em relação aos alunos que a frequentam, uma vez que esses são ativos, conectados e curiosos. Por isso, a escola se envolveu em um movimento de mudança. Em 2017, recebeu o reconhecimento e passou a oferecer a modalidade de Educação Integral, sendo a única escola estadual de Educação Integral no Litoral Norte - RS. Isso impulsionou essa mudança, pois, com o tempo ampliado, as possibilidades também se ampliam. Nessa perspectiva, a escola busca em formações continuadas desconstruir ideias preconcebidas de que a educação integral seria apenas a divisão de tempos no espaço escolar.

Um dos pontos fortes da escola é a parceria com a comunidade. De acordo com a entrevistada A, a Escola Baréa tem a característica de formar lideranças e se envolver na comunidade, e conseqüentemente trazer a comunidade para a escola. A escola se envolve nas campanhas da comunidade, como festas relacionadas à Igreja Católica, além de outros movimentos culturais... E a comunidade se envolve nas campanhas da escola, para se manter, pois é uma escola estadual que precisa de auxílio. Ela também recorda de sua formação, da preocupação dos professores para formar pessoas mais autônomas. Nas palavras da entrevistada A,

A escola Baréa sempre teve essa visão, os professores da escola, assim... Claro que não todos, mas a base da escola, que eram professores que sempre foram da comunidade. Por muitos anos, na minha formação na escola Baréa, os professores eram praticamente todos da comunidade, senão da comunidade, mas da cidade, então tinha uma relação de conhecimento das famílias, do contexto. (ENTREVISTADA A, 2021).

Nos murais e camisetas dos professores, está estampado o compromisso com a comunidade e isso fica representado pelo lema de “Comunidade Educadora” (figura 3). Gadotti (2008), retomando o conceito de “inacabamento” proposto por Freire (1996), acrescenta a ele que aprendemos sempre e que essa aprendizagem ocorre em vários espaços, referidos como “comunidades de aprendizagem”. Uma dessas comunidades de aprendizagem é a família e outra, a escola.

Figura 3 – Mural da Comunidade Educadora.



Fonte: Mural da escola. Acervo particular das pesquisadoras (2020).

O que podemos constatar pelas visitas à comunidade é que as famílias permanecem morando na área rural e depositam na escola um reconhecimento que podemos nomear como “bem público”³³, pois, a escola é a presença do Estado na comunidade. Geograficamente, a escola é rodeada pela associação de moradores e pela igreja. Juntas, estas instituições contribuem para as marcas identitárias da comunidade de Santo Anjo da Guarda.

Por que aprender não pode ser prazeroso e envolver os alunos independente da área do conhecimento? Por que as coisas precisam ser divididas em caixas que possuem hierarquia? O que é educar? Quais são os momentos que educam? Essas questões emergem dos fazeres e saberes desses professores que buscam de alguma forma desacomodar velhos hábitos e verdades para gerar um movimento, uma mudança na educação desta comunidade.

³³ Expressão utilizada pelo professor Antônio Nóvoa em palestra proferida aos professores de Novo Hamburgo.

Para tanto, os educadores desta escola compreendem a educação como algo complexo e que está além da sala de aula ou ambiente escolar, não se restringindo aos turnos propostos. Trata-se de um ato que envolve a escola e o aluno, mas também, a família, a comunidade e os entes locais em um processo de construção do conhecimento e trocas.

A filosofia da escola baseia-se na construção de uma ação pedagógica que contemple o processo de formação humana integral tendo em vista o cumprimento da função social da escola, garantindo o sucesso escolar e desenvolvimento da capacidade cognitiva, ética, física, afetiva, interpessoal, estética e de inserção social do educando. (ESCOLA BARÉA, 2019, p. 18).

Há, de nossa parte, um encantamento com a comunidade educadora da Escola Baréa, pois a escola é cheia de particularidades. Dentre elas, o fato de ela não agir sozinha, mas contar com o apoio da comunidade, dos pais, das associações e das organizações não-governamentais que se fazem presentes no local. Cabe salientar que uma dessas cooperativas fornece bananas para a alimentação dos alunos gratuitamente. A região possui potência para produção agroecológica, mas para isso, é preciso que haja políticas públicas para que a população permaneça e produza no campo. Na falta de políticas com esse intuito e diante do apelo para ter um emprego “no outro lado da faixa” - como eles dizem para identificar o espaço urbano -, principalmente os jovens têm buscado os empregos na área de serviços ou com os trabalhos com madeira. A comunidade encontra-se frente às problemáticas sociais e econômicas do nosso país, ou seja, não existem políticas para as famílias que subsistem da agricultura continuarem a viver e trabalhar no campo, e o desemprego assola também as regiões urbanas.

A escola busca proporcionar uma formação integral para seus estudantes, de forma que sejam cidadãos autônomos e conscientes para agir na sociedade, pautando-se nas bases legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante a educação como um direito de todos e, no que tange à Lei Estadual de Educação em Tempo Integral (2014, p.53), é possível destacar que:

As escolas de tempo integral – equipes diretivas, corpo docente e comunidade como um todo – precisam ter clara a sua função social e o seu comprometimento com a educação integral e com a qualidade da educação, porque esta será uma decorrência. Para tanto, precisamos ressignificar o currículo. Não podemos ter mais o currículo

de um turno clássico e outro em que podemos fazer qualquer coisa, que é de brincadeira. Não, ele é lúdico, ele é prazeroso, mas ele tem uma intencionalidade educativa também. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 53).

Podemos identificar que a mobilização para reorganizar o currículo surgiu por iniciativa dos professores mais antigos e a partir de suas vivências como docentes, pois os professores observaram que os alunos aprendiam mais e com uma qualidade melhor quando o que estava sendo estudado era proposto na forma de projeto, envolvendo a comunidade e relacionando com o contexto dos educandos. Isso contribui para gerar autonomia no sujeito, dando a ele maiores chances de aprender de forma significativa, o que contrapõe aquilo que é imposto por força da institucionalização do Estado, que vê na escola um aparelho de controle e de difusão da ideologia dominante. Freire (1987, p. 208) corrobora que:

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”.

Podemos verificar que a escola pensa e age em redes de conhecimento, de solidariedade e de responsabilidades. O trabalho com projetos, com a pesquisa, é algo presente na escola. O que os professores querem é remover as “caixas dos conhecimentos”, rompendo com barreiras, tornando o currículo flexível, interessante e rico em aprendizagens para além dos conteúdos escolares. Porém, isso não é fácil. É uma luta diária e exige disposição para mudança.

Os educadores da escola Baréa já fazem muito em relação à educação Integral. Mas eles querem mais, e querem que isso contagie a todos os professores. Querem que o currículo seja compreendido pela perspectiva viva, dinâmica e em movimento. Mas, nem todos compreendem como fazer. E, de acordo com a equipe diretiva, alguns pais também não entendem a proposta da escola. Algumas das percepções possíveis nesses encontros com a universidade e que transparecem são uma euforia em alguns, um receio em outros e todos com o mesmo questionamento: “Como Fazer?” Não existem métodos, receitas ou manuais; existem caminhos, teorias e ferramentas de apoio que auxiliam na caminhada educadora. Mas, o “como” só é descoberto na caminhada, no fazer do dia a dia. Como diz o logo da escola, ao fundo da imagem, “acreditamos num mundo melhor”. Para Freire (2000, p. 46),

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para que, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Figura 4 – Trabalhos dos Alunos expostos no saguão da escola



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras (2020).

Acreditar que é possível construir um mundo melhor para os educadores da escola significa apostar na Educação Integral, no seu fazer-se cotidianamente com compromisso com os educandos e com a comunidade. Como nos disse uma educadora em um desses nossos encontros, ela e mais um grupo de docentes escolheram a Escola Baréa para trabalharem, mas fizeram essa escolha não só para isso, porém, para fazer diferente, para construir uma escola que concretizasse os sonhos dos educadores, dos educandos e da comunidade.

6. DIMENSÕES EDUCATIVAS QUE EMERGEM DO OLHAR, DA ESCUTA E DO DIÁLOGO

A nova educação, que emerge do sonho de todos nós, deverá formar o cidadão democrático e participativo, sensível e solidário, fraterno e amoroso, o ser humano dotado de educação integral. (PACHECO, 2014, p.58).

Ao escolher, neste capítulo, escrever sobre o currículo da escola Baréa, optamos por desenvolver, primeiramente, o entendimento sobre educação para, posteriormente, desenvolver sobre o que é currículo e as noções e formas que ele toma dependendo da orientação. Nesse sentido, Freire corrobora com seu pensamento esperançoso:

[...] ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver. (FREIRE, 2000, p. 54).

Assim, buscamos em Brandão a compreensão sobre Educação, seguida de: Dewey (1979), Teodoro (2011), Freire (1983; 1987; 1996; 1997; 2000) Teixeira (1969) e Arendt (2005).

Brandão (1981, p.3) define a educação como parte da nossa vivência, surgindo por meio das nossas relações. Para ele, a educação é algo certo em nossa vida, ocorre em nossas interações cotidianas, no lar, na comunidade. “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações”.

Dewey (1979, p. 2) estabelece que “a educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida”. E segue afirmando que, ao ingressarmos no mundo, despidos de consciência, vamos nos agrupando e compreendendo as relações e os propósitos e diminuindo o espaço entre nós e o desconhecido. “A educação, e só a educação, suprime essa distância” (DEWEY, 1979, p.3).

Teodoro (2011, p. 11) compreende que o ato educativo não se encerra nos “sistemas educativos”. Freire (1996) aponta a educação como um processo, pois, na visão dele somos seres em construção permanente.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora. Algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69).

Arendt (2005, p. 238) percebe a educação para além dos limites da escola quando expõe que esse local é “[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. Teixeira (1969) também aponta para essa noção de educação para além da escola:

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por êste modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por êste modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio. (TEIXEIRA, 1969, p. 35).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), em seu primeiro artigo, preceitua que a educação é um processo de formação permanente e para além da sala de aula.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1).

Tendo reiterado nossa compreensão de educação, de que ela extrapola os muros escolares, partimos para a definição de currículo, no entanto, precisamos destacar que o conceito de “currículo” envolve definições polissêmicas e que neste sentido, adotaremos as definições que se aproximam do referencial da teoria crítica. Assim, pode-se dizer que o currículo é o programa de estudos definido por uma unidade escolar e, conforme Sacristán (2013), o currículo tem história, sendo um conceito que abre um leque de interpretações, de acordo com a linha de pensamento que se segue:

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere a carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as e o currículo é o seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. (SACRISTÁN, 1998, p. 125).

Para o autor, a concepção de currículo precisa ser compreendida como um processo. Considerando todos os fatores e variáveis envolvidos no processo de educação, é possível dizer que o currículo estabelece o que ensinar, ou o que é importante no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, pois ele pressupõe situações que irão surgir no decorrer do ano letivo, implicando levar em consideração os fatores sociais de diferentes contextos.

O currículo abrange o que, o porquê e como vão ser trabalhados os conhecimentos pensados por um coletivo de professores, por exemplo. O processo de escolha do que será trabalhado é importante, porém, o como será desenvolvido também. Assim, Sacristán (2013, p 22) corrobora nesse entendimento, afirmando que “[...] não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática”.

Em sintonia com a ideia de Sacristán (2013), Pérez Gómez (2015, p. 103) compreendem a educação como um processo para além do ambiente escolar e no que tange ao currículo, não se resume em cumprir uma lista de conteúdos pré-determinados, mas, que envolve aprendizagens diversificadas em espaços singulares. Envolve, além disso, a problematização do que emerge no cotidiano e, envolve seres humanos com necessidades de aprendizagens distintas.

Arroyo (2013, p.101) também ajuda a pensar sobre currículo como um processo de experiência, de conhecimentos e de consciência dos direitos:

Os percursos escolares desde seus começos poderiam ser uma rica experiência de conhecimento e de incentivo e reforço às lutas pela vida digna, pelo trabalho que com certeza lhes acompanharão durante toda sua existência. Uma rica experiência que torne possível o direito à cidadania pela educação entendendo os estreitos vínculos entre esses direitos e o direito primeiro à vida, ao trabalho.

Nessa sintonia, Nereide Saviani (2005) sinaliza que repensar o currículo é um processo que gera conflitos, pois envolve pessoas e concepções diferentes de situações de ensino-aprendizagem.

6.1 A COMPREENSÃO DE CURRÍCULO DA ESCOLA BARÉA

6.1.1 Fissuras na Disciplinaridade³⁴

A escola, *lócus* da nossa pesquisa, almejando uma mudança significativa em seu currículo, no ano de 2019, procurou ajuda e o respaldo da UFRGS para delinear a proposta pedagógica que tanto anseia. Assim, através de encontros de formação, em conjunto com os professores e funcionários da escola e com os professores da universidade, um espaço de trocas, relatos e dinâmicas foi criado buscando auxiliar nessa construção de uma educação mais humana e de qualidade. Integral não só no tempo e no espaço, mas na integralidade dos sujeitos.

Conforme explicitado na metodologia, participamos dos encontros e, a partir deles, registramos um diário de campo com o conteúdo datado de cada reunião. A seguir, iremos descrever nossas impressões que emergiram por meio dos encontros, dos registros e dos documentos produzidos pela escola.

Já havia ocorrido outro encontro anteriormente, feito na própria escola, que consistiu na sua apresentação e de seus anseios em relação à universidade e à reestruturação curricular. A primeira reunião de que participamos³⁵ ambientou-se na UFRGS- Litoral Norte. Nesse encontro, foi possível perceber a caracterização e conhecer os profissionais que atuam na escola. Nesse dia, participaram todos os funcionários da escola. Cada um se apresentou, dizendo sua função/atuação e tempo de escola. Nessa apresentação, foi possível perceber que a escola é diversa no quadro de funcionários. Uns estão na escola há mais de 20 anos, enquanto outros têm semanas ou poucos meses de participação. Talvez por se tratar de uma escola estadual, haja uma certa rotatividade de profissionais.

Em um exercício de reflexão, as professoras coordenadoras conduziram a reunião, questionando os presentes sobre a motivação que tiveram para esse movimento de mudança. De acordo com as educadoras da escola, desde 1996 ocorre uma Semana de conscientização Ambiental (SCA). Esses eventos ocorriam anualmente e depois foram ficando mais espaçados e envolviam estudos e pesquisas

³⁴ Aqui, tratamos de disciplinaridade de acordo com seu significado no dicionário que consiste em “Aspecto delimitado, fragmentado, com limites estabelecidos para cada área do conhecimento, separado por disciplinas com características próprias”. Disponível em: www.osdicionarios.com. Acesso em: 27 de out. 2020.

³⁵ Encontro dia 25/09/2019.

sobre um assunto do interesse dos alunos, que permeasse o grande tema meio ambiente. As docentes notaram que havia um envolvimento muito grande dos alunos, professores e comunidade para promover um trabalho significativo durante a realização desse evento.

Esse grande interesse e envolvimento por parte dos alunos e da comunidade no processo, gerou uma reflexão e inquietação por parte dos professores, pois nessa atividade toda a comunidade escolar era abrangida e o resultado era prazeroso para os alunos. Dessa forma, o currículo já possuía a ideia de ser flexível há tempos, porém, atualmente, a meta é que essa ruptura com a disciplinaridade não seja momentânea ou isolada, mas permanente. As demandas do tempo integral são de oficinas e projetos. “Reconhecer que o currículo é um campo em movimento, em reorientação é um avanço”. (ARROYO, 2013, p. 104).

A Entrevistada A, questionada sobre como que percebe a proposta pedagógica da escola Baréa, afirma que existe uma dificuldade muito grande em colocar em prática tudo que tem que ser colocado para um turno integral. Essa dificuldade vem da estrutura da educação no país. Mas, para essa mãe, “a visão de quem está tomando a frente desse projeto é muito grande. Elas sabem o que elas querem. Por mais dificuldades que encontrem, por mais que as vezes tenham que desviar, elas sabem o caminho para o que elas almejam”. Para Freire (1992, p. 9), “[...] a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade”.

Ela manteve a filha na escola porque percebe que lá a educação é mais humanizada e a longo prazo isso vai fazer a diferença. Para ela, os jovens serão mais conscientes, empáticos, a nível de educação integral que compreende o ser como um todo, não só a nível de conteúdos. Ela afirma que isso foi algo que a comunidade trouxe para escola, como demanda:

Faltava nas crianças coisas que as famílias não estavam conseguindo mais alcançar e que a escola teria que ajudar nesse sentido, na questão da formação de valores. Coisas que estavam se perdendo, os jovens estavam se perdendo, uma das preocupações da comunidade era onde os nossos jovens iriam parar. E para ela essa preocupação não se tem em outras escolas. Por mais que um professor sozinho, em uma escola tradicional, tenha essa preocupação, ele não consegue fazer isso, dentro do turno dele em uma aula de matemática. Muito difícil ele conseguir sozinho. (ENTREVISTADA A, 2021).

Para ela, na Escola Baréa, isso é possível porque se trabalha tudo junto. Além de ensinar conteúdos, a escola se preocupa que os alunos se compreendam como pessoas, como um ser responsável pela sociedade, pelas coisas que acontecem com ele, pelo mundo, pelo país, pela política. O diálogo, segundo Freire (1992, p.112), entre professores e estudantes não os torna iguais, no entanto, “[...] marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo”.

6.1.2 Relação entre escola e comunidade

A produção de dados da nossa pesquisa mostra que a escola possui um projeto de agroecologia que foi pensado para envolver a comunidade. Esse projeto possibilitou o entendimento da importância do currículo subjetivo, que emerge no cotidiano dos alunos, para além do que é ensinado/aprendido na sala de aula.

É preciso que haja articulação entre as ideias das professoras e da escola, no intuito de repensar a organização curricular do trabalho nas disciplinas por projetos de pesquisa. Nesse sentido, no encontro de formação, a Universidade apresentou a ideia da escola como espaço sociocultural, para além da aprendizagem e da lógica do capital, fazendo uma fala sobre a pesquisa e o educar pela pesquisa. Para Pedro Demo (2015, p. 7),

O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa. A própria vida como tal é um espaço naturalmente educativo, à medida que induz à aprendizagem constante, burila e têmpera das pessoas, forma no sofrimento e na experiência acumulada. A família, mais do que ninguém, educa todo dia e toda a hora, sendo a instância mais responsável pelas condições de emancipação dos filhos. A roda de amigos, a reunião no bar, o ambiente de trabalho etc., também são lugares possivelmente educativos. Entretanto, todos esses espaços e agentes educam através de outros expedientes que não seja a pesquisa.

A mediadora do encontro ressaltou que Paulo Freire (1996), em seus textos, aponta que ser professor é ser pesquisador. Pesquisar envolve nossa prática. Pesquisamos para aprender, para socializar, interagindo com o outro e avaliando no processo como e o que ensinamos e aprendemos. Demo (2015), em seu livro “Educar pela pesquisa”, desmistifica a pesquisa enquanto produto da academia. A pesquisa

está presente na sala de aula, o que falta talvez é que o professor enxergue e oportunize a pesquisa para os alunos. O destinatário da pesquisa é o estudante e o local pesquisado, porque nesse processo ambos se transformam. “É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador”. (DEMO, 2015, p. 47).

A partir dessa conversa, a escola definiu que a grande temática da pesquisa seria a biodiversidade, e que, dentro desta temática, os alunos poderiam trabalhar com diferentes interesses. A escola traz a questão do aprender fazendo, em uma referência à escola ANCORA (SP)³⁶. A ideia proposta é iniciar agrupando os alunos, primeiro os dos anos iniciais e finais separados para depois, ir misturando todos os alunos. Nessa lógica, é preciso fazer o registro das experiências vivenciadas, observando o que está bom, o que precisa melhor. O conceito sugerido pelas mediadoras da UFRGS é o de Ateliê, que indica uma fluidez nos trabalhos realizados, onde um grupo corrobora para um objetivo coletivo. Inclusive, existe um documento da escola, em construção, pensando e conceituando os Ateliês. De acordo com o documento, o objetivo do trabalho nesse formato é “Agrupar estudantes por grau de autonomia para a realização de projetos de pesquisa abrangendo as diferentes áreas do conhecimento”. (ESCOLA BARÉA, 2019, p. 1).

A escola também estudou a proposta da Escola da Ponte³⁷ e se baseia nela para pensar a organização curricular por graus de autonomia. A Escola da Ponte, que tem como seu mentor o professor José Pacheco, situa-se na cidade de Porto, em Portugal, e busca trabalhar de forma a desenvolver a autonomia dos estudantes em um projeto de educação diferente do modelo tradicional que conhecemos, que busca romper com estruturas preestabelecidas e com a hierarquização do conhecimento. De acordo com informações no site da escola,

A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das

³⁶ O projeto Âncora se define como sendo uma comunidade de aprendizagem, caracterizando-se pela junção de uma ONG e uma escola que buscam em suas práticas a transformação social. Mais sobre esse projeto disponível em: <https://www.projetoancora.org.br/quem-somos>. Acesso em: 27 out. 2020.

³⁷ A escola da Ponte é uma escola pública cuja proposta foi idealizada por José Pacheco e vem se destacando por ser diferente do modelo tradicional de escola. Conheça mais em: <http://www.escoladaponte.pt/>. Acesso em: 27 out. 2020.

atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. (SITE DA ESCOLA DA PONTE, 2020).

Um fato curioso e que permeia o encontro é a relação da escola com a cooperativa de bananas da comunidade. A cooperativa Econativa³⁸, além de servir como espaço educador, também fornece bananas para a escola utilizar nos lanches e merenda. A banana está presente em nossos encontros como marca registrada da presença da comunidade na escola. De acordo com reportagem encontrada no site do Centro Ecológico Ipê da Serra³⁹, a escola vem alcançando bons índices nas avaliações do estado em relação à Educação integral, porque trabalha junto com a comunidade. São muitos os envolvidos nesse processo e nesse sucesso:

[...] sem a colaboração dessas pessoas e de instituições como a Pastoral da Criança, Associação de Moradores, Coopergesa, Secretaria Municipal de Educação, entre outras, a escola não conseguiria, sozinha, abarcar tudo. Assim, além dos espaços da comunidade, como Clube de Mães, Associação Desportiva e ginásio da Igreja Católica, a escola conta com um grupo de voluntários e voluntárias que fazem todo tipo de trabalho, desde assessoria jurídica, limpeza, construção, até oficinas. (NOTÍCIA SITE CENTRO ECOLÓGICO IPÊ DA SERRA, 2018).

Ainda de acordo com o site do Centro Ecológico Ipê da Serra, aos professores, cabe ofertar atividades que envolvam recreação e assuntos que envolvam, interessem e despertem a curiosidades dos alunos. As oficinas ministradas pelos membros da comunidade são inúmeras, como segue descrito no site:

As oficinas de Permacultura, Programação e Internet das Coisas, Arteterapia 1 e 2, Nutrição, Violão e Voz, Xadrez, contam com a parceria da ONG Centro Ecológico, do curso da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) Análise e Desenvolvimento de Sistemas, da equipe técnica da Associação de Moradores de Santo Anjo da Guarda e da Prefeitura Municipal de Três Cachoeiras, bem como com a colaboração de voluntários individuais, pessoas que se somaram ao projeto porque acreditam na proposta. Além destes há professoras voluntárias que semanalmente orientam grupos de estudantes nas áreas de leitura, escrita e matemática. (NOTÍCIA SITE CENTRO ECOLÓGICO IPÊ DA SERRA, 2018).

³⁸ Para saber mais sobre a cooperativa, visite o site <https://econativa.coop.br/>. Acesso em: 27 out. 2020.

³⁹ Mais informações no site: <http://m.centroecologico.org.br/noticias/1061>. Acesso em: 27 out, 2020.

A Entrevistada A, ao ser questionada sobre a importância do turno integral da Escola Baréa para a comunidade, sinalizou ser isso muito importante. Ela ressalta ser a favor da escola e contra as possíveis propostas do governo do Estado quanto ao Ensino Remoto. Para ela, quanto mais tempo as crianças ficarem na escola, melhor. Nas suas palavras,

Talvez se a situação em nosso país fosse outra, se não fossem tantas as desigualdades, se as comunidades fossem mais organizadas para receber essas crianças no tempo em que elas não estão na escola, seria diferente. Mas não é a nossa realidade. Hoje o espaço mais adequado para as crianças estarem é na escola. Pois, tem uma alimentação de qualidade, são assessoradas por professores. Então, por mais precária que a nossa educação seja, e por mais dificuldades que os professores enfrentem, a escola ainda é o melhor espaço. (ENTREVISTADA A, 2021).

Mas a criança, na visão dela, precisa ter autonomia para aprender sozinha. E aprender outras coisas que a escola deixou de fazer, se focou só nos conteúdos e esses estão mais acessíveis hoje. E hoje ainda mais, com toda a facilidade de internet e recursos. “É preciso ensinar autonomia, claro que precisamos de professores para que os alunos tenham autonomia, para guiá-los”.

Sobre a escola, a Entrevistada A pondera que as professoras têm uma postura em relação à aceitação das crianças, pois cada aluno tem suas próprias limitações. As docentes buscam, dentro do possível, enxergar cada criança com seu potencial, desde quando chega na escola. Uma criança que tem muita vontade de aprender voa. E as crianças com mais dificuldades são auxiliadas, colocadas em contato com outras crianças, para que ela não fique parada.

Fora todos os projetos e propostas, segundo a entrevistada o turno integral mobilizou a escola a buscar projetos diferentes, na área de dança, música, esporte, línguas, no formato de oficinas, para que os estudantes tivessem acesso a uma gama maior de conhecimentos que no turno “normal” não aconteceriam.

Figura 5 - Foto do final do encontro na UFRGS



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras (2020) ⁴⁰.

6.1.3 Comunidade Educadora

Conforme já explicitamos no decorrer deste texto, compreendemos a educação como um processo muito mais abrangente do que a relação escola/aula. Um movimento que envolve a comunidade. “O que se aprende dentro de um edifício escolar que não possa ser aprendido fora dos seus muros?” (PACHECO, 2014, p. 11).

Seguindo na sistematização dos dados referentes aos encontros de formação, a reunião de formação seguinte foi sediada na Escola Baréa⁴¹, mantendo assim o movimento de relação e diálogo, pois ao mesmo tempo em que a escola está presente na universidade, a universidade também se materializa na escola. A professora e pesquisadora Jaqueline Moll⁴² estava presente para fazer uma palestra sobre Educação Integral. Moll (2019b) falou da falta de continuidade nas políticas públicas pela troca de governos e fez uma retrospectiva das ideias de educação integral que perpassam a história da educação no Brasil. Para ela,

O debate acerca da educação integral vem de longo tempo no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 propunha uma educação pública, laica, gratuita, obrigatória, em comum para meninos e meninas e alargada nas suas perspectivas, a ponto de pensa-la como *uma comunidade em miniatura com todas atividades motoras,*

⁴⁰ Na foto estão professores/as, servidores da Escola Baréa, professoras da UFRGS e a pesquisadora.

⁴¹ Encontro do dia 30/10/2019.

⁴² Ela, durante 9 anos, esteve à frente do Programa Mais Educação, do Governo Federal nos governos do PT, em Brasília, e visitou muitos projetos desenvolvidos nas escolas de todos o país.

manuais ou construtoras que constituem as funções predominantes da vida, em contato com a vida ativa que a rodeia. (MOLL, 2019, p. 2).

Moll (2019) destacou que Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey e um dos pioneiros com a concepção das escolas parques, no intuito de tentar amenizar as desigualdades. Ele fala em formação de professores, na estrutura, e no cotidiano da sala de aula e denuncia os números de pessoas sem acesso à educação. Ele escreve o primeiro plano nacional de educação na década de 60, que é enterrado pela ditadura militar. Ele queria escola para todos.

Anísio Teixeira nunca reduziu os objetivos da educação a treinamento ou adequação para o desempenho de funções no “mercado de trabalho”, foco infeliz tanto nos governos ditatoriais, quanto nos períodos, como o atual, de exacerbação das políticas de esvaziamento das tarefas governamentais em relação a população brasileira. (MOLL, 2019, p. 3).

Além de Anísio Teixeira, Moll (2019b) também ressalta sobre a importância de Darcy Ribeiro, pois, ele traz a ideia dos CIEP's. Com o presidente Jango, em 1960, foi criada a Universidade de Brasília, tendo na sua origem um projeto para o desenvolvimento de nação. Para Moll (2019b), o Brasil nunca trabalhou com a ideia de todos. O presidente que foi mais longe nessa ideia foi Lula e hoje (até o momento do encontro), está injustamente preso⁴³. A configuração do Brasil e também de nosso contexto é de capitânicas hereditárias, com caciques políticos. Para ela, uma das categorias mais sacrificadas no RS são os professores.

[...] A história da educação escolar no Brasil reservou aos pobres uma educação conveniente aos lugares que ‘devem ocupar’ na estrutura social. Uma escola pobre em recursos e possibilidades, curta em anos e curta em horários diários para que aprendam, desde cedo, a ocupar seu tempo com serviços precários, pois estes lhes serão destinados por toda vida. (MOLL, 2019a, p. 2).

Na sua fala sobre a história da Educação Integral no Brasil, continuando a linha do tempo sobre educação, os CIEP's que são escolas de dia inteiro construídas em regiões mais pobres no RJ, no governo Brizola. A maior tristeza de Darcy Ribeiro foi ao final de sua vida, em 1996, ver os CIEP's fechados.

⁴³ Na época em que ocorreu a reunião, Luís Inácio Lula da Silva estava preso.

Antes disso a política educacional materializada nos 506 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), construídos no estado no Rio de Janeiro, nos dois governos de Leonel de Moura Brizola, inspirados na obra de Anísio, gestados pela genialidade de Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemeyer, foi expressão de vontade política de construir a escola comum do homem brasileiro, com tempo integral e com políticas multissetoriais, no campo da saúde, da nutrição, do esporte, do lazer, da cultura e da assistência social, considerando a situação de miséria da população. (MOLL, 2019a, p. 7).

De acordo com Moll (2019b), o Programa Mais Educação buscou inspirações nessas experiências do passado. Não se trata de tempo integral. A jornada é ampliada. O que é integral é a formação humana. Ela segue sua fala afirmando que a educação escolar exige transformação, pois historicamente a educação sempre foi um instrumento de dominação e de alienação. E a educação precisa ser um instrumento de vida das pessoas. Para Moll (2019b), é necessário falar de Educação Integral, currículo e desenvolvimento humano. A aprendizagem está relacionada com um processo mais amplo de desenvolvimento.

O Programa Mais Educação (PME), no período 2007-2015, constituiu-se, no âmbito federal, como estratégia indutora para a reconstituição de uma agenda de educação integral, em tempo ampliado, nas escolas de educação básica dos estados e municípios brasileiros. (MOLL, 2019a, p. 8).

Para ela, os professores não conseguem solucionar todos os problemas dos alunos, tampouco transformar todas as realidades que permeiam a escola, pois, a escola não está reduzida a um conjunto de aprendizagens; escola é lugar de desenvolvimento humano. A escola nasce junto com a ciência. A escola transpõe didaticamente os conhecimentos científicos para o currículo, cada vez mais inter e transdisciplinarmente. Pois, cada vez mais, os limites entre as áreas se mascaram. “A escola entendida como uma experiência de vida e não como uma preparação para a vida, seria a escola honesta para toda a sociedade, a que Darcy Ribeiro agregou a ideia de escola decente”. (MOLL, 2019, p. 12).

O currículo consiste no caminho a ser trilhado. A educação integral pressupõe outro jeito de estar no mundo, implicando uma intencionalidade dos agentes públicas. Moll (2019) destaca a falta de valorização docente, da necessidade de a escola trazer a comunidade para perto, na tentativa de primar pelo estudo em relação ao trabalho para a ajuda no sustento do lar. Para ela, não há como avançar se toda a população

não for incluída em processos educativos, escolares ou não escolares. De formação profissional ou para a vida, o futuro do país é tecido no cotidiano de nossas escolas. É preciso que a escola deixe de ser um espaço de treino. “Em uma escola de tempo completo e de espaços ampliados faz-se necessária uma ambiência pedagógica que rompa com o *modus operandi* tradicional da escola brasileira”. (MOLL, 2019a, p. 11).

Moll (2019b) afirma que nos últimos anos o Brasil teve 98% das crianças no Ensino Fundamental. Ela diz que a comparação que fazem da educação do Brasil com a da Finlândia é injusta. Para essa comparação, não é possível analisar apenas os índices educacionais, é preciso analisar a estrutura societária, a consciência sobre o papel da educação, o salário dos professores e a estrutura da escola. A sociedade brasileira segue condenando jovens pobres. O trabalho é algo de classe. A estrutura é excludente. O sistema reproduz as desigualdades sociais. No Brasil não existe a incorporação da educação como direito. O lugar da educação é assumido pelo trabalho, pois ele vem em primeiro lugar pela necessidade. O desafio é construir a consciência do direito e a consciência da necessidade da educação. O jovem precisa ficar na escola para o Brasil crescer.

Moll (2019b) destaca a escola como espaço de resistência, de inclusão de todos, oportunizando a formação continuada dos professores, para que atuem como mediadores dos processos que ocorrem neste espaço. Nesse sentido, o “Mais Educação”, de acordo com a palestrante, atuou como uma revolução silenciosa, que inicialmente começou a funcionar com um turno de aula e com as “atividades legais” à tarde. Depois, o turno oposto passou a funcionar como reforço. A escola Baréa não opera assim; ela mescla atividades, na proposta de formação integral humana. Moll (2019b) também aponta que os pais têm que ter presença na escola, como em reuniões, debates, filmes, discussões, para agregar a comunidade ainda mais e, assim, pensar em políticas de EJA para as famílias dos alunos.

Para Moll (2019b), universidade, escola e comunidade precisam somar forças para que a educação avance no Brasil. Não existe futuro sem a transformação do presente. Comunidade educadora é a ideia chave para a escola Baréa. Em seu Projeto Político Pedagógico, encontramos explícita a proposta de comunidade educadora:

O nome Comunidade Educadora surge da proposta de formação de uma comunidade que educa e se educa num processo contínuo, nos espaços da comunidade e com as pessoas da comunidade, dando

relevância e importância aos conhecimentos populares e científicos, de forma equitativa. (ESCOLA BARÉA, 2018, p. 7).

Figura 6 - Registro do encontro de diálogos escola e universidade



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras (2020)⁴⁴.

De acordo com Gadotti (2008), o professor do século XXI precisa ter esse ponto de vista, de que a escola não é sozinha, de que ela precisa agir em rede, a fim de colaborar no processo de transformação das realidades.

A educação integral está imbricada na relação com a comunidade. É possível perceber essa parceria visitando a escola. A escola tem fortemente a presença de cooperativas agroecológicas da região. Um exemplo, já citado anteriormente, é o caso da cooperativa de bananas agroecológicas, que abastece a escola diária e gratuitamente. Além dessa parceria, fica evidente a presença da comunidade na escola pela construção de um refeitório que está em fase final de edificação, e que só foi concebido a partir da ajuda dos pais e das entidades locais. Uma mãe que é arquiteta assina pelo projeto e o recurso é oriundo da própria comunidade, ou seja, sem a participação do estado. Pacheco compreende que:

As escolas poderão constituir-se em espaços de cultura, lugares onde os saberes eruditos se casam com os saberes populares, onde a transformação acontece na partilha de conhecimento produzido. Crianças, jovens e adultos poderão utilizar essas escolas, sempre que desejarem, ou precisarem. (PACHECO, 2014, p. 60).

⁴⁴ Na foto estão professores/as, servidores da Escola Baréa, professoras da UFRGS, palestrante e a pesquisadora.

De acordo com a mãe entrevistada, o refeitório, partiu de parcerias. Foi uma decisão de toda a comunidade. Quando se decidiu fazer o turno integral, a escola chamou a comunidade e colocou o projeto e o que se esperava com isso. E a comunidade apoiou. “Nós vamos pegar junto e o que a escola precisar nós vamos apoiar”.

Então, quando precisou do refeitório, que foi uma demanda, após a instalação do turno integral, um espaço maior, melhor, para as crianças poderem se alimentar de uma forma que realmente naquele momento tivesse aprendizagem, a comunidade se mobilizou, desprendendo desde recurso pessoal, todos colaborando um pouquinho, fazendo coisas para arrecadar esse dinheiro, e investir ali. (ENTREVISTADA A, 2021).

Em uma notícia⁴⁵ do site da Secretária de Educação do Estado, existe a vinculação dessa construção do refeitório com um programa do governo do estado do Rio Grande do Sul, que se chama “Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor⁴⁶”. Fica entendido que as pessoas e empresas do local podem fazer doações para manutenções e construções da escola. Assim, o governo do Estado se exime de sua responsabilidade para com a educação e a deixa ao encargo da comunidade. A Entrevistada A esclarece que essa é uma forma da comunidade devolver o que a escola faz pelos estudantes e pela comunidade,

Em troca disso a comunidade retribui para a escola. Então, hoje a gente parte da escola que é mantida com dinheiro da comunidade. A comunidade ajuda muito financeiramente. A escola por ser uma escola de turno integral, foi aprovada pelo estado, mas o estado não deu tudo que a escola precisava. Eles aprovaram que fosse possível aplicar o projeto de Educação Integral, mas os recursos que precisava para que isso acontecessem não vieram. (ENTREVISTADA A, 2021).

De acordo com a diretora da Escola Baréa, os R\$ 120.000,00 arrecadados para a obra do refeitório vieram todos de doações, ou seja, não teve nada de custeio do Estado. Sobre a relação entre a comunidade e a escola,

Para o presidente da Associação de Moradores de Santo Anjo da Guarda, Renato Cardoso Leal, a comunidade da região conta com cerca de 500 famílias e realiza há mais de 40 anos um trabalho de

⁴⁵ Notícia disponível no site da Seduc. <<https://educacao.rs.gov.br/programa-de-parceria-do-governo-do-estado-beneficia-estudantes-de-tres-cachoeiras>>. Acesso em: 27 out., 2020.

⁴⁶ Mais sobre o programa e sobre as escolas que aderiram é possível encontrar em: <https://educacao.rs.gov.br/escola-melhor>. Acesso em: 27 out. 2020.

parceria com a escola. De acordo com ele, a maior parte dos moradores estudou no local. “Nós temos uma relação muito forte com a Dom José Baréa. Diversas gerações passaram por aqui e isso tem um significado muito grande para todos.” (REPORTAGEM/SEDUC, 2019).

Figura 7 - Foto do refeitório em fase final de construção.



Fonte: Acervo Particular (2020).

Para Gadotti (2008), em uma lógica de “múltiplas aprendizagens”, o professor é um mediador da informação que o aluno precisa para construir seus conhecimentos. Pensando assim, pelo viés da aprendizagem em vários espaços e da informação a um toque de tela, parece que a escola perdeu sua importância. Será? Não. A escola é um dos ambientes de socialização e de aprendizagens para tornar-se cidadão consciente. Pacheco (2014) corrobora afirmando que,

O modelo escolar não é o único modelo de educação e a educação deverá ser pensada mais a partir das comunidades que serve, do que a partir da instituição, de modo que os processos de aprendizagem tenham um papel transformador nas sociedades. A escola é o equipamento social mais abundante, uma das maiores conquistas do povo, numa área de escassos quilômetros quadrados encontraremos meia dúzia de escolas e apenas um hospital. Mas as comunidades de aprendizagem não dependem da existência de um prédio escolar (a “pedagogia predial”, como o Lauro ironizava) e sim da utilização de prédios e espaços da comunidade, nos quais os estudantes possam, junto à comunidade, aprender e exercer cidadania, desfrutando de seus direitos ou realizando seus deveres, para o bem de toda a comunidade. Que a escola não seja somente interface com a realidade, mas espaço onde ocorrem atos contributivos do desfazer do abismo entre a realidade escolar e outras realidades. (PACHECO, 2014, p. 59).

Na fala da Entrevistada A, percebemos como a comunidade é unida e como se preocupa com a escola. A comunidade percebe na escola uma maneira de transformação de realidades. Além disso, podemos pensar no conceito de conscientização de Freire:

Se uma comunidade sofre uma mudança, econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento essa consciência é ingênua. Em grande parte, é mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Ele se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz este processo educativo, só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado. (FREIRE, 1979, p. 51).

Ao ter a educação como ferramenta de mudança, a comunidade se empenha e se envolve no contexto escolar, participando das decisões e do processo educativo do qual acredita, em uma gestão democrática, onde todos têm espaço, são ouvidos e participam, e neste espaço a educação é feita não para eles, mas com eles.

Ela vê o diferencial da comunidade se destacar dentro do município por ser uma comunidade com uma formação de lideranças muito forte, uma comunidade que luta muito pelo que quer.

Hoje nós somos uma comunidade extremamente organizada, nós temos uma organização mesmo de instituição, uma associação de moradores, formada corretamente, registrada, que investe na comunidade, busca melhorias para a comunidade, temos uma associação para água, chamamos de associação da água, porque foi um grupo de pessoas que se reuniram para buscar uma água de qualidade para a comunidade que nós não tínhamos. A comunidade também construiu com recursos próprios, um ginásio esportivo que nós não tínhamos, então, assim, tudo que se tem, a gente até busca auxílio do município, do poder municipal, mas sempre parte muito da comunidade. Calçamento de ruas, ano passado tivemos a inauguração de uma escolinha de Educação Infantil municipal, dentro da comunidade, que teve participação comunitária nos custos para manter essa escola. Uma parte de recursos foi do município e outra da comunidade, para que a escola fosse na comunidade. Então tem uma busca sempre por uma evolução, sabe, da comunidade e isso está muito ligado a escola. Porque parte sempre das mesmas pessoas e foram pessoas que se criaram dentro da escola e os professores estão sempre envolvidos. (ENTREVISTADA A, 2021).

Paulo Freire (2019, p. 278) corrobora afirmando que:

É assim que uma educação libertadora pode ajudar o processo de superação das manifestações do poder discriminatório. Na medida também em que prepare agentes políticos para a intervenção transformadora das estruturas políticas e econômicas do Estado.

A Entrevistada A compreende que a escola não tem espaço suficiente para atender todos os alunos em turno integral, por isso a comunidade disponibiliza outros espaços, como o espaço do ginásio. Para atendimento, disponibilizou sala na própria secretaria comunitária. Adaptou espaços próprios, também, para poder ajudar a escola. A associação de moradores pagou por um tempo psicólogos, assistente social para os alunos da escola, com recursos que vinham da associação da água, das festas de igreja, pois, a comunidade possui muitas organizações e todas elas se juntam para contribuir com a escola.

Nós temos a igreja católica que é uma grande parceira, a associação de moradores, a associação de futebol, o esporte clube Santo Anjo da Guarda, o clube de mães, a pastoral da criança. É tudo muito bem organizado, cada organização tem estatuto próprio, as coisas funcionam e todas trabalham se ajudando entre si. É por isso que as coisas acontecem. (ENTREVISTADA A, 2021).

6.1.4 Práxis: O vivido, sentido, experienciado, registrado e interpretado

A relação entre a comunidade e a escola existe e é o que move essa caminhada pela mudança. Seguindo o movimento de diálogo, o encontro seguinte⁴⁷ ocorreu na UFRGS- Litoral Norte. Nesse dia, além da escola e da universidade, o encontro contou com a presença da pesquisadora convidada, professora da UFRGS Clarice Traversini⁴⁸. Ela iniciou sua proposta convidando que os professores escrevessem e desenhassem os seus entendimentos sobre currículo. Os desenhos produzidos nesse dia foram entregues à pesquisadora pela professora Clarice, para que compusessem o nosso material da pesquisa. Uma representação desses desenhos imagem que segue (figura 8), podemos identificar, por meio das palavras-chave e dos desenhos que foram feitos pelos professores e servidores da escola em uma das reuniões de formação, formas de expressar a representação do que seria o currículo escolar.

⁴⁷ Dia 28/11/2019.

⁴⁸ Professora titular do PPGEDU/UFRGS que faleceu no ano de 2021, em decorrência de câncer, que há tempos realizava tratamento, lutando bravamente pela vida, sem desanimar. Deixou um legado extenso e muito importante para a educação, bem como, marcou a todos que a conheceram com sua alegria e presença contagiante.

Palavras como “vida”, “rede”, “criatividade”, “experiência”, “caminho”, “resistência”, “troca”, “conexão” e “aprovação” significam currículo para eles. Arroyo (2013, p. 71) corrobora que “[...] os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem”.

Nesse exercício, os educadores da escola foram oportunizados mais uma vez a refletirem sobre suas ações e práticas. Esse processo gera um pensamento mais profundo, que chega ao conceito freireano (1996) de práxis, uma ação, seguida de uma reflexão, a fim de gerar uma nova ação. Nessa lógica, o professor se constitui e reconstitui a partir da análise e observação do seu fazer.

Reconhecer que *todo* conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (ARROYO, 2013, p. 117).

Figura 8 - Representação sobre currículo



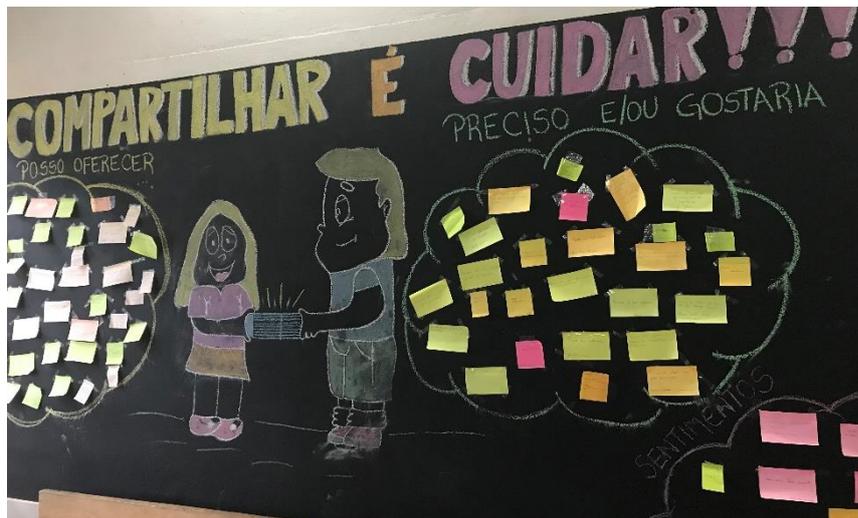
Fonte: Acervo particular das pesquisadoras, (2020)⁴⁹.

Para os educadores da Escola Baréa, a ressignificação do currículo se materializa nos valores, no contexto, na mobilização dos alunos para aprender, na

⁴⁹ Produções de um dos encontros de formação com a UFRGS.

integração, na autonomia, nas vivências, nas atitudes como respeito, cuidado, carinho. Então, a partir da fala e das reflexões, eles chegaram à conclusão de que a ressignificação aparece mais no currículo subjetivo do que no objetivo. E a professora Clarice destacou a importância dessa faceta do currículo e sua influência no cotidiano escolar, pois o currículo é a identidade da escola. Autonomia, responsabilidade, respeito e solidariedade estão presentes no cotidiano dos alunos, no ambiente escolar, no envolvimento com e na comunidade e também estampado nas paredes e murais da escola, como podemos ver na figura que segue. E nas mandalas confeccionadas pelos estudantes, que enfeitam o saguão da escola, espaço em que convivem e se relacionam.

Figura 9 - Mural no saguão da escola Baréa



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras (2020).

Pedro Demo (2015, p. 101) delinea dois tipos de currículo, o extensivo e o intensivo. O primeiro se materializa em uma lista de conteúdos. E “O currículo intensivo representa a tradução curricular da educação pela pesquisa, fazendo, pois, da pesquisa como princípio científico e educativo o cerne da questão”.

O currículo é algo subjetivo e objetivo, um processo de construção. O conhecimento se baseia em duas lógicas: o do sujeito e o valorizado historicamente. “Um dos lamentáveis efeitos da ausência dos sujeitos na reconstrução de nossa história e nos currículos é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos de história”. (ARROYO, 2013, p. 141).

O ensino pressupõe processo, um caminho de mão dupla que envolve ensino e aprendizagem. Os professores são especialistas em construir propostas, são

profissionais. O ensino precisa ser dinâmico, posto na condição de construção de propostas para diferentes sujeitos aprenderem.

De tudo que foi discutido e proposto, ao final, a mediadora do encontro propôs uma comparação em relação ao currículo da escola antes e hoje. Uma das professoras colocou o currículo de antes como reprodutor de conteúdo. Hoje, ela vê o currículo como mobilizador de ações e atitudes que levem ao conhecimento. Outra professora falou que o currículo buscava prepara para o futuro, para a vida. Agora eles pensam em preparar para o presente, para o agora, a convivência. Nesse sentido, o currículo tem que estar a serviço da nossa vida, auxiliando cada um a buscar seu potencial. Uma vez que, não são todos que vão para a universidade, ainda assim, os alunos terão uma formação. Existe uma ideia e uma gama de fazeres. É preciso cada um descobrir o seu potencial. Nesse sentido, Pacheco vem fundamentar que:

Todas as teorias estão escritas. Todas as experimentações, reformas e modas já foram ensaiadas. Por isso, importa renovar a denúncia da “guetização” da juventude, a par com o anúncio da possibilidade de uma aprendizagem participativa e transformadora. Nunca será demasiada a afirmação da possibilidade de uma escola na qual os aprendizes aprendam a lidar com um conhecimento mutante, na busca da integração das diversas dimensões do ser humano. (PACHECO, 2014, p. 58).

Também foi destacado pelos professores que muitas são as dificuldades enfrentadas, eles dizem “que nem tudo são flores”. Há uma negação ao estilo de trabalho da escola por parte de alguns pais e professores. Isso é bem deprimente e frustrante, uma vez que, a escola busca se movimentar para acompanhar o movimento dos alunos. Mesmo com algumas mudanças, os professores colocaram que o conhecimento ainda está em caixinhas. E o que eles buscam hoje é romper com as limitações estanques de disciplinas. A conclusão desse encontro foi a de que currículo é processo. Está sempre em construção. Percebemos a importância desses momentos de fala e de escuta, pois, segundo Nóvoa (1991, p. 13),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Refletir, dialogar, problematizar a prática individual e coletiva é um importante exercício para que essa mudança que a escola almeja aconteça significativamente. Como disse Teixeira (1956, p. 320), “[...] a escola brasileira é que lhe irá ensinar a compreender o Brasil, mostrar-lhe a sua evolução, apresentar-lhe a sua estrutura social em transformação, indicando-lhe os defeitos arcaicos e as qualidades novas em surgimento”.

Figura 10 - Registro do encontro de diálogos escola e universidade



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras (2020)⁵⁰.

6.1.5 A universidade na escola

Antes da UFRGS fazer o assessoramento na questão da reestruturação curricular, ela se fez presente na escola de outra forma. Duas turmas de alunos do curso de Licenciatura em Educação no Campo do Campus Litoral Norte fizeram uma “Saída de Vivência”. Passaram o dia na escola, observando e experienciando o seu dia a dia. Conforme a professora Elisete⁵¹, as turmas se inseriram no espaço para observar como a escola trabalha.

⁵⁰ Na foto estão professores/as, servidores da Escola Baréa, professoras da UFRGS, palestrante e a pesquisadora.

⁵¹ Docente do curso de Educação no campo e orientadora desta dissertação.

Figura 11 - Visita dos alunos do curso de Licenciatura em educação do Campo-
Ciências da Natureza da UFRGS/CLN.



Fonte: Acervo pessoal da orientadora (2020).

Conforme notícia veiculada ao site da UFRGS, essa saída faz parte da proposta da estrutura do curso de Educação no Campo, ofertado pela instituição. Nessa oportunidade, os estudantes da universidade puderam vivenciar um dia na Escola Baréa e observar suas particularidades. Ao retornarem ao espaço da universidade, o grupo foi provocado a escrever ou desenhar a escola dos sonhos. Um desses painéis pode ser visto na parede da sala conforme figura 14, que representa as características do espaço da Escola Baréa. Foi neste encontro que a parceria entre Universidade e escola foi pensada.

Figura 12 - Mandalas no saguão da Escola Baréa e atividade.



Fonte: Acervo particular da orientadora (2020).

7. CORRESPONDÊNCIA ENTRE PESQUISADORA E EDUCADORES DA ESCOLA

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. (FREIRE, 1994, p.22).

Compreendendo o processo de educação sempre em movimento, pela concepção dialética, compartilhamos as afirmações de Oscar Jara (2006, p. 47) sugerindo que

A origem das transformações encontra-se, assim, no interior dos próprios processos históricos, em cujo âmago começa uma relação de oposição recíproca entre aspectos ou polos contraditórios que, ao vincularem-se entre si, tendem a excluir-se mutuamente.

Ancoradas em Freire (1996), que vê o diálogo como dialético e dialógico, pois envolve a ética e a lógica na comunicação, tentamos, através de nossa pesquisa, contar a história da escola Baréa, mostrando seus processos de reestruturação curricular, sua vontade de ser e de fazer diferente. Compreendemos que quem precisa estar presente nesse trabalho são os professores, os educadores da escola, contando-nos porque essa escola é diferente e como é trabalhar nela.

Com essa ideia, resolvemos em uma das reuniões de formação da escola distribuir uma carta solicitando a colaboração dos professores, para que nos ajudassem a escrever essa história. Foram entregues cartas para os professores na reunião, e também enviadas algumas cartas para os colegas que não estavam presentes e para os membros da comunidade que participam do dia a dia da escola. Ao todo, 25 cartas foram encaminhadas. Um exemplo da carta entregue encontra-se nos anexos. A orientação foi que os participantes respondessem à carta para a próxima reunião, ou enviassem seus escritos por e-mail ou WhatsApp. Recebemos três cartas como resposta, por e-mail e WhatsApp.

No intuito de registrar e construir em conjunto com os professores a história e contextualização da escola Baréa, trazemos aqui recortes das cartas, a fim de analisá-las. A primeira carta recebida foi da Professora 1 e cabe dizer que todas as cartas recebidas se encontram na íntegra ao final deste trabalho. Ela é uma das professoras mais antigas da escola e engajada nesse processo de reestruturação curricular. A

mesma carta endereçada à autora desta pesquisa foi publicada, posteriormente, no jornal de circulação local em Três Cachoeiras.

A Professora 1 conta que sua relação com a escola é de longa data. Mais precisamente, desde que iniciou sua vida escolar, aos 7 anos de idade, sendo que, de acordo com seu relato, nesse período a escola era uma Brizoleta⁵². De acordo com Moraes e Marinho (2017, p. 617), essas escolas foram criadas no projeto do então governador, Leonel De Moura Brizola, e tinham o lema “nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Para as autoras, “a Brizoleta é um reflexo de um pensamento, no qual se pode melhorar a sociedade por meio da educação”.

Seguindo a análise da carta, a Professora 1 segue lembrando sua trajetória escolar e as dificuldades de concluí-la:

Quando concluí a quinta série, precisaria me deslocar até ao centro de Três Cachoeiras, a fim de cursar os anos finais do ensino fundamental na escola Angelina Maggi. Naquela época, não havia transporte escolar, e nossos familiares precisavam custear as passagens de ônibus! Porém, era preciso concluir o ensino fundamental e foi o que aconteceu. (PROFESSORA 1, CARTA, 2019).

A professora recorda com carinho das educadoras que passaram em sua vida e que lhe incentivaram a seguir estudando. Então, a escola Baréa surge novamente em sua vida como espaço de trabalho:

Retornei para a Escola Baréa, como professora, em 1990, no período do governador Alceu Collares. Bons tempos! Nessa época, a Seduc lançou um material intitulado "Educação para Crescer". Foi aí que conheci a proposta metodológica denominada Estudos do meio e a prática da aula integrada! Ilda querida, eu me apaixonei por esse jeito gostoso de "dar aula", de "ensinar"! (PROFESSORA 1, CARTA, 2019).

O interessante é que essa forma de aprender e ensinar fez com que a Professora 1 se desse por conta, a partir de seus estudos e leituras, de “[...] que só entendemos os fatos, as ideias, as coisas quando estabelecemos relações, conexões, interações...”. Nas palavras de Freire (1993), educar consiste em um processo que não é isolado, mas num caminho de mão dupla, pois abrange o ensino-aprendizagem de todos os envolvidos. Ao relatar sua relação com a Escola Baréa, a professora destaca: “[...] desempenhei várias funções. Fui alfabetizadora, professora de quase

⁵² Mais informações disponíveis em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27356/pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

todas as disciplinas (exceto matemática, dificuldade minha e de quase toda a população brasileira), diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica!” (PROFESORA 1, CARTA, 2019).

Ao falar da escola, ela ressalta o orgulho em fazer parte de uma instituição de ensino que mantém laços e relações estreitas com a comunidade, desde o início, na época de sua fundação. Essa ideia nos remete a Freire (1996), quando ele afirma que a educação é política, pois a função da escola não acaba na escola. A escola está a serviço da sociedade. Por isso, a politicidade da educação, pela possibilidade de transformação das realidades. Ela caracteriza a escola como espaço acolhedor e humano em suas ações.

Além disso, mantém uma relação muito consistente com a comunidade, a Associação de Moradores local e com a ONG Centro Ecológico, cuja sede se encontra em Dom Pedro de Alcântara, município vizinho. Juntas - Escola + comunidade+ Ong + Associação - já realizaram muitas coisas lindas relacionados à educação integral e ambiental! (PROFESSORA 1, CARTA, 2019).

A importância da relação entre escola e comunidade é algo discutido por muitos teóricos e educadores, pois de acordo com Costa (2012, p. 480),

Nessa articulação, os saberes formais passam a ganhar sentido ao serem experimentados no contexto cotidiano dos estudantes. As questões que fazem parte da realidade e do imaginário desses sujeitos são consideradas elementos indutores do currículo. Os saberes comunitários compõem trilhas de aprendizagem que conferem aos conhecimentos acadêmicos uma função, já que servem a questões reais dos sujeitos, superando a pasteurização do currículo escolar e o esvaziamento do lugar do conhecimento formal na vida dos estudantes.

A professora, em sua carta, aborda a importância da escola em sua vida e como sua história pessoal e profissional são indissociáveis. Destaca que ser docente nunca foi seu objetivo, mas que, no decorrer dos anos, se descobriu professora. “Sou totalmente entregue a uma profissão que assumi com felicidade e dedicação porque gosto muito de tudo isto! Gosto de descobrir e gosto de aprender e, nesse processo, experimento um pouco da vida na sua total plenitude!” (PROFESSORA 1, CARTA, 2019). Freire (1993, p. 30) destaca que ser professora “[...] envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil”.

Ao mesmo tempo em que se alegra e se emociona recordando tudo que viveu, ela se entristece com os caminhos políticos que nosso país e estado tomaram nos últimos anos. Para ela, o que vem se instaurando é uma política de retrocesso, que tenta anular projetos e ações emancipadoras e que

Está a invocar o velho e ultrapassado sistema da especialização com aulas e avaliações por disciplinas a partir do terceiro ano do ensino fundamental. Um estímulo à decoreba para provas e testes, um verdadeiro crime intelectual contra as tenras mentes criativas que estão a desabrochar! Um ensino completamente alheio à realidade e que desrespeita a possibilidade de currículos singulares e significativos em cada espaço! Uma coisa eu te garanto Ilda, não serei conivente! Não terão a minha colaboração, porque não costumo trair aquilo que amo! (PROFESSORA 1, CARTA, 2019).

O relato da Professora 1 é emocionante e cheio de sentimentos pela educação, pelo fazer docente e pela escola pública, que nos inspira a continuar na direção da mudança, da resistência. Freire (1993, p. 88) corrobora nesse sentindo, afirmando que é “[...] preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos”.

Outra carta recebida foi da Professora 2, docente na escola desde 2017, ano em que a Baréa passou adotar a Educação Integral. Ela, que leciona Ciências, destaca que:

Este chamado se deu em função de a escola ter conseguido alcançar uma grande conquista, o turno integral. Mas esta história começou bem antes, quando educadores e comunidade escolar, juntos perceberam a necessidade de se preparar melhor as crianças que ali estudavam para a vida, para o mundo e suas necessidades. Foi então que surgiu o sonho de se implantar a educação integral na Escola Baréa. Este projeto é bem mais abrangente que dispor de tempo integral para ensinar os alunos. (PROFESSORA 2, CARTA, 2019).

A professora aponta o clima diferente que percebeu ao chegar na escola: “a organização dos espaços, a forma dos alunos serem convidados a voltarem para suas salas, o clima alegre entre professores, enfim, me senti super acolhida”. Ela fala da importância do diálogo entre os colegas, para dar conta e conseguir realizar o projeto de Educação Integral tão almejado pela escola. Essas práticas buscavam não só o ensino, mas também são propostas que visavam não só “[...] um melhor aproveitamento do tempo na aquisição dos conhecimentos científicos, mas,

igualmente, trabalham o currículo subjetivo, com observação dos valores escolhidos pelos alunos e educadores”. (PROFESSORA 2, CARTA, 2019).

Ela finaliza a carta descrevendo o quanto se sente feliz por ser e estar professora na Escola Baréa e ressalta que a sociedade só terá a resposta que espera a partir da “[...] resignificação da escola, do currículo, e principalmente dos pensamentos em torno da educação. Sonho estar fazendo parte desta nova educação, que reconheça o aluno como protagonista de sua história”. (PROFESSORA 2, CARTA, 2019). Freire (1993, p. 157) nos alerta nesse sentido, afirmando que é “[...] bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela a transformação social também não se dá”.

A terceira e última carta recebida até fevereiro de 2020 (antes da pandemia) veio da Professora 3 que, segundo relato, trabalha na escola há mais de 15 anos, sendo que a escola fica próxima de sua residência. Ela afirma ser impossível falar da escola sem relacioná-la à comunidade. Recorda que a escola trabalha com a temática de preservação ambiental porque o tema emergiu do contexto da comunidade.

A partir desse problema, a escola tomou para si uma preocupação que era de todos e trouxe para dentro das salas de aula diversas discussões e temas surgidos ao longo das SCAs, Semanas de Conscientização Ambiental. Por tudo isso, pode-se dizer que a história da escola se mistura e se funde com as preocupações de toda uma comunidade. (PROFESSORA 3, CARTA, 2020).

Ela aponta para essas propostas como inovadoras, pois agrupavam os alunos de formas diferentes das tradicionais: “[...] em momentos determinados, formavam-se grupos por afinidade com o tema a ser pesquisado, independentemente da série em que estivessem”. Para ela, esses momentos podem ter impulsionado os professores a oferecerem mais atividades que envolvessem a pesquisa e a comunidade, “_ [...] com mais tempo na escola e que pudesse estar ainda mais ligada às pessoas que moram aqui, ajudando as famílias a oferecer um lugar mais seguro e com mais tempo para desenvolver as potencialidades das crianças” (PROFESSORA 3, CARTA, 2020). Freire (1996) destaca que o processo de ensino e aprendizagem inexistem sem a pesquisa. Quando fala da implantação da Educação Integral na escola, é importante ressaltar a reflexão que a professora faz:

Assim, com o incentivo e apoio de moradores e lideranças, em 11 de setembro de 2017, teve início a educação em tempo integral na nossa

escola. Fiz questão de colocar a expressão “educação em tempo integral” porque iniciamos a caminhada oferecendo mais tempo, mas o caminho para a educação integral está sendo construído aos poucos. Claro que, a meu ver, toda educação é integral, afinal as pessoas são inteiras: inteiramente humanas, com sentimentos, angústias, com aprendizagens, com trocas o tempo todo. (PROFESSORA 3, CARTA, 2020).

A Professora 3 lembra que esse tempo a mais na escola trouxe a necessidade de mais espaço. E essa necessidade foi e está sendo suprida com o auxílio da comunidade e dos espaços que ela oferta:

Atualmente, uma turma de alunos estuda na sede da Associação de Moradores, as crianças praticam esporte na quadra do ginásio, no campo de futebol, brincam na praça, fazem caminhada na rua.... Além disso, visitam espaços de trabalho, fazem entrevistas, recebem visita. É muito prazeroso ver e sentir a escola viva. E quando contamos por aí que estamos construindo um refeitório com doações, as pessoas costumam ficar surpresas. Eu considero uma forma de carinho e de valorização que muitos têm demonstrado pela escola, porque se sentem pertencentes a ela orgânica e naturalmente. (PROFESSORA 3, CARTA, 2020).

Uma das observações que a Professora 3 faz é que a construção do refeitório veio para suprir uma necessidade de espaço, mas que, ao mesmo tempo, tirou o espaço que a escola tinha de pátio ao ar livre, à sombra. “Antes tínhamos um espaço bastante acolhedor, com muitas árvores de sombra, frutíferas e uma horta. “_ [...] precisamos ter um ambiente externo convidativo também, e que seja naturalmente pedagógico, seguro, convidativo e que nos deixe feliz”. (PROFESSORA 3, CARTA, 2020).

A professora aponta para o desafio que a proposta curricular da escola Baréa implica, no aprender pelo processo, na mudança de velhos hábitos. E faz uma comparação com a preparação de um prato na cozinha:

Claro que, assim como os alunos, nosso aprendizado também é diário e muitas vezes nos percebemos presos às antigas práticas...como uma pessoa que convida alguém para jantar em sua casa e prepara o prato antes. Acho que buscamos agora preparar o prato com o amigo e fazê-lo provar os ingredientes, dar o seu parecer, se deliciar com o resultado conjunto. Enfim, é difícil mudar hábitos, sejam eles sociais, culinários ou pedagógicos. (PROFESSORA 3, CARTA, 2020).

A professora sinaliza que para haver mudança é preciso que ocorra um processo de ressignificação. Fala do período em que trabalhou com oficinas que

priorizavam a horta, o contato com a terra. É preciso parar e pensar o que faz sentido, o que realmente vai significar para os alunos.

Acho que para ressignificar uma escola, primeiro a gente tem que se ressignificar, buscar o que tem significado. Tem significado só ficar preso numa sala? Ou eu posso aprender pesquisando sobre um assunto, mexendo no pátio e fazendo algo com minhas próprias mãos? Tocando um instrumento, fazendo teatro, construindo cenário, aprendendo culinária? (PROFESSORA 3, CARTA, 2020).

Freire (1996) nos alerta para esse olhar mais aguçado para os espaços escolares que estão além da sala de aula, como espaços educadores, olhar esse que a professora salienta ser importante.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

A professora 3 coloca esse processo de ressignificar-se enquanto professor e enquanto escola, repensando o currículo, como uma caminhada que vai estar sempre em construção: “[...] por enquanto, meu desafio pessoal é poder contribuir da melhor forma para uma educação mais humana, mais feliz, tentando ultrapassar as minhas limitações, que são muitas”. (PROFESSORA 3, CARTA, 2020).

7.1. CORRESPONDÊNCIA COM OS EDUCADORES NO TEMPO DA PANDEMIA

No final do ano de 2020, pensamos ser importante ouvir dos professores como havia sido este período pandêmico. Então, novamente solicitamos cartas que expressassem esse momento. Recebemos correspondência de duas professoras.

Uma das cartas que recebemos foi a da Professora 2, que trabalha na escola com as turmas de 1º ao 9º ano, como docente de Ciências. Ela já havia nos encaminhado uma carta, sobre o período anterior da pandemia. Por isso, nesta análise utilizamos a nomenclatura de “Professora 2 carta b”. Para ela,

O ano de 2020 foi marcado por medos, incertezas e grandes desafios a serem superados, mas foi também um ano de muita resiliência, luta e solidariedade. O novo coronavírus veio para nos dar um recado claro, de que a nossa relação com o planeta não está sendo sadia, sustentável, e que precisamos revê-la de forma urgente ou pereceremos. (PROFESSORA 2, CARTA b, 2021).

Ela ressalta que a educação já é uma área que enfrenta muitos desafios e que no ano de 2020, as dificuldades foram ainda maiores. Os professores precisaram repensar sua forma de contato com os alunos.

A pandemia evidenciou ainda mais o abismo das desigualdades sociais em nosso país. Todos tivemos que lidar com os novos desafios, mas, especialmente esse ano, vimos a educação trilhar vias bem distintas. De um lado a escola privada, com professores e alunos equipados com toda a tecnologia necessária e tendo suporte para o bom andamento das aulas online. De outro, nossa escola pública, com toda a precariedade que já conhecemos, educadores despreparados por falta de investimentos e incentivos para a formação continuada, e alunos tendo que improvisar para ter acesso a plataforma de ensino. (PROFESSORA 2, CARTA b 2021).

Para a professora, o que ficou ainda mais claro neste período foi a relação da escola com a comunidade, pois, “_ [...] as famílias são formadas por adultos que precisam se ausentar o dia inteiro para trabalhar e, portanto, não dispunham de tempo livre o suficiente e de qualidade para oferecer a seus filhos na ajuda com atividades escolares” (PROFESSORA 2, CARTA b, 2021). Ela ressalta o esforço da escola em manter vínculos com os alunos:

Por isso, para além das orientações dos órgãos competentes na esfera educacional, nossa instituição manteve a preocupação com seu objetivo maior, a educação integral dos indivíduos. Nos esforçamos ao máximo para manter o vínculo com nossos educandos, acolhendo a todos nas formas possíveis, por meio de atendimentos online, via WhatsApp, individuais, presenciais (quando possível e tomando todos os cuidados com a saúde) e também no envio materiais impressos. (PROFESSORA 2, CARTA b, 2021).

Ela ressalta que no período de pandemia a escola trabalhou com um projeto, envolvendo os professores no coletivo. E as atividades buscaram fazer com que os alunos refletissem sobre suas atitudes no mundo,

O projeto contribuiu para o desenvolvimento de uma visão crítica e sistêmica sobre o contexto da pandemia. Desde o surgimento da covid, como ela nos afetou física e emocionalmente, a relações da

mesma com a crise climática que estamos enfrentando, até as consequências que teremos de enfrentar ainda. (PROFESSORA 2, CARTA b, 2021).

Essa professora destaca que, além das atividades propostas, a acolhida foi primada pela escola e pelos professores.

Além das atividades curriculares procuramos oferecer a todos, e sempre que possível, momentos de acolhimento, escuta e reflexão acerca dos sentimentos vivenciados por todos nós, neste ano atípico. Em algumas turmas realizamos dinâmicas com rodas de conversas pelo *meet*, gincanas, e outros momentos descontraídos com o intuito de aliviar as tensões do momento (PROFESSORA 2, CARTA b, 2021).

Também, neste período a união dos professores foi importante, tanto para planejar as atividades, quanto pela questão psicológica.

Mesmo com todas as dificuldades, nos mantivemos unidos. Em nossas reuniões semanais, por meio de web conferências, nós educadores da Escola Baréa, estudamos formas de nos adaptar, trocamos experiências, e principalmente, nos colocamos a disposição uns dos outros, nos ajudando mutuamente e psicologicamente para seguirmos firmes nesse ideal maior que é oferecer uma educação humana e transformadora para nossos alunos (PROFESSORA 2, CARTA b, 2021).

Outra carta recebida foi da Professora 4, que atua na escola desde 2017, mas que tem uma relação de longa data com ela, uma vez que foi na escola Baréa “[...] que concluí meu ensino fundamental, onde fiz meu estágio do Magistério, depois o da Graduação e onde meu filho estudou até o 9º ano” (PROFESSORA 4, 2021). Ela afirma ter um apreço especial pela escola.

Nela cada criança é respeitada na sua individualidade, com suas habilidades e limitações. Nesta escola todos participam, seja na tomada de decisão, na resolução de um problema, na organização e execução de um evento... pais, alunos, educadores, se sentem parte e responsáveis por ela. (PROFESSORA 4, 2021).

Ela diz que neste período pandêmico a escola precisou se adaptar em relação a sua resignificação. Foi um ano desafiador que para ela teve maior impacto nos anos iniciais, em período de alfabetização.

Como professora alfabetizadora, digo que fiz o possível para tornar este momento mais leve e menos danoso aos alunos. Por estarem

chegando na escola este ano, ou seja, vindo da educação infantil, dei prioridade a manutenção do vínculo, para que eles não se sentissem sozinhos do “outro lado”. (PROFESSORA 4, 2021).

Ela afirma que as famílias se esforçaram para auxiliar seus filhos, para se inteirarem com o uso das tecnologias e foram fundamentais nesse período.

Tínhamos famílias sem aparelho, sem acesso à internet e muitas delas sem condições financeiras nem emocionais para atuarem junto a seus filhos. Ao final do ano letivo, tivemos um percentual de turma acima de 85% de atividades que retornaram dos alunos. Porém, com relação à aprendizagem ficarei devendo uma devolutiva. Ao meu ver, não se faz educação nem avaliação distante dos alunos! (PROFESSORA 4, 2021).

A professora 4 destaca que educação é feita na presença. Há conteúdos, atitudes e valores que são trabalhados no coletivo de sala de aula, que buscam desenvolver a autonomia, e que não são possíveis de serem trabalhados na distância. Ela segue afirmando:

Da mesma forma, a alfabetização não acontece de forma natural, espontânea, sem estímulo externo. Muito pelo contrário, ela se dá na interação da criança com a língua escrita - na troca com os colegas, no levantamento de hipóteses, na escuta atenta aos sons da fala, no confronto de pensamentos. Na escola, essa ação é potencializada com a intervenção intencional do professor que a faz pensar sobre sua hipótese de escrita, desacomodando-a e favorecendo seu avanço na aprendizagem da língua. (PROFESSORA 4, 2021).

Ela ressalta o quão difícil é alfabetizar, pois, a alfabetização não consiste apenas em decodificar códigos, ou em reproduzir letras, mas em um processo individual, que ocorre no coletivo (SOARES, 2015) e também destaca o trabalho com projeto interdisciplinar no período da pandemia.

Os 20 anos da Carta da Terra foi celebrado por toda a Escola, inclusive participamos do Festival Internacional da Carta da Terra para crianças, momento lindo e mágico. As crianças que ingressaram este ano, conheceram os valores da Escola Baréa por meio de contações de histórias e de atividades que as envolveram na prática dessas ações. Sempre levamos em consideração que nossas crianças estavam num ambiente totalmente diferente do ambiente escolar, e muitas vezes inadequado para a realização das atividades. Contudo, sou otimista e penso que um efeito positivo trazido pela pandemia pode ser a aproximação das famílias ao processo de aprendizagem de seus filhos. (PROFESSORA 4, 2021).

7.1.1 Atividade do período pandêmico: Nina e a Carta da Terra

A escola que se entende parte da comunidade e nunca “à parte dela” será um território de trocas, saberes e festejos, que, coordenados e orientados pelos profissionais da educação, darão a todas as crianças e jovens, estudantes brasileiros, a oportunidade e a possibilidade de um percurso escolar de sucesso, sem interrupções e exclusões. (PACHECO, 2014, p. 127).

No dia 25/10/20 a escola Baréa propôs uma atividade que envolveu a temática dos 20 anos de aniversário da “Carta da Terra⁵³”. Nessa proposta, os alunos foram convidados a irem à escola e levar mudas ou sementes para trocar, respeitando os protocolos de higiene e normas de distanciamento.

Figura 13 - Atividade Varal da Carta da Terra



Fonte: Escola Baréa (2020).

Além das trocas de mudas, havia um varal com materiais alusivos ao aniversário da Carta da Terra. Assim, cada aluno levava uma muda de planta ou sementes para trocar e pegava seu envelope nomeado e separado por turmas. Nesse envelope havia uma cópia da Carta da Terra, um livro infantil escrito por professoras da escola Baréa, uma máscara feita por costureiras da comunidade de Santo Anjo da Guarda de forma voluntária, estampada com a personagem do livro infantil e com a #CartadaTerra, e um pedaço de bucha vegetal, para estimular o consumo consciente.

⁵³ Mais sobre a Carta da Terra disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/index.html>, Acesso em: 23 out. 2021.

Figura 14 - Varal da atividade



Fonte: Acervo da Escola Baréa (2020).

Essa atividade envolveu diversas temáticas, como: biodiversidade e sociodiversidade; cidadania e direitos humanos; segurança alimentar; água e seus ciclos; Consumo sustentável; saúde. Foi realizada através de parceria com a comunidade, com a ONG Centro Ecológico Ipê da Serra e com a SSNC, Sociedade Sueca para Conservação da Natureza. Esse projeto feito com parcerias compreende que “Compartilhar é cuidar”.

Figura 15 - Livro Nina e a Carta da Terra



Fonte: Escola Baréa (2020).

7.1.2 Sobre a História Nina e a Carta da Terra.

O livro foi produzido com o apoio financeiro da ONG Sueca SSNC e do centro Ecológico Ipê da Serra. A história fala de uma menina chamada Nina que mora em uma comunidade em meio à Mata Atlântica. Nessa localidade, na escola Nina conhece a Carta da Terra. A carta traz a Terra como nossa casa. E também fala de como essa casa tem sido explorada e malcuidada. O livro conta de forma lúdica sobre o surgimento da carta e aborda seus princípios. Ao final da leitura, o livro traz um convite para que a história continue através de nossa contribuição para pôr em prática os princípios do documento.

Sobre essa atividade do Dia das Crianças, que foi o projeto “Nina e a Carta da Terra”, a Entrevistada A disse que sua filha gostou muito, pois foi uma das oportunidades de ir à escola, seguindo todos os protocolos de segurança. Ela diz que a menina sente muita falta das trocas que a escola proporciona. Mesmo sendo uma criança inteligente, a mãe percebeu que a filha perdeu um pouco da autonomia e da responsabilidade, pois, não havia um horário de escola, uma vez que, o trabalho da Entrevistada A não permitiu uma rotina mais regrada para os estudos da filha nesse período pandêmico.

Figura 16 - Imagem do livro Nina e a Carta da Terra



Fonte: Escola Baréa (2020)

7.1.3 Sobre a Carta da Terra

A carta da terra⁵⁴ foi um documento criado por iniciativa de povos de toda a Terra. A partir do evento Rio-92, que reuniu lideranças para tratar dos problemas mundiais, o documento tomou forma. “A Terra, nosso lar, é viva como uma comunidade de vida incomparável” (CARTA DA TERRA, 1998, p.1). De acordo com o livro Nina e a Carta da Terra (2017, p. 13):

Também durante o Rio-92 aconteceu algo muito especial. Foi montada uma enorme barraca, que parecia uma lona de circo, onde também aconteceu uma grande reunião com pessoas representantes dos povos de todo o planeta. Lá estavam índios, curdos, pigmeus, representantes das pessoas que moram nas favelas, no campo, na cidade, enfim gente de todos os lugares.

Na grande reunião da barraca, as pessoas decidiram também iniciar a construção de um documento que seria enviado a todos os povos do mundo, só que estes mesmos povos iriam participar de sua construção, iriam dar sua opinião.

Em 1998, a Carta foi finalizada e trouxe para o mundo uma proposta para que nos relacionemos melhor uns com os outros, com a natureza e com o mundo. A Carta faz uma crítica ao nosso modo de viver, produzir e consumir. E se dirige a todos, para que auxiliem nessa mudança necessária para convivermos em harmonia.

Isso requer uma mudança na mente e no coração. Requer um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal. Devemos desenvolver e aplicar com imaginação a visão de um modo de vida sustentável nos níveis local, nacional, regional e global. (CARTA DA TERRA, 1998, p. 5).

Os princípios norteadores da Carta da Terra são: “Respeitar e cuidar da comunidade da vida; Integridade ecológica; Justiça social e econômica; Democracia, não violência e paz;” (CARTA DA TERRA, 1998, p.7). A “Carta da Terra” traz em seu texto além da preocupação com o planeta terra, a preocupação com os seres que nela habitam e a partir de seus princípios orienta inclusive que direitos fundamentais sejam garantidos. É um documento importante e acessível a leitura e ao entendimento de todos. Também traz sugestões que podem ser postas em prática. Uma ótima opção

⁵⁴ Disponível na íntegra em: <http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/index.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

para trabalhar em sala de aula e promover esse olhar de que o mundo é uma grande comunidade que precisa viver em harmonia.

8. POTENCIALIDADES QUE EMERGEM DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 60-61)

Figura 17 - Mandala no saguão da escola



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras, 2019.

A autonomia é um dos pilares da escola Baréa. Sem ela, não há como desenvolver um trabalho coerente com o que as educadoras acreditam. Essa autonomia desenvolvida na escola está na sua proposta pedagógica, mas também na relação com os alunos e com a comunidade. A autonomia é um dos conceitos expostos nos murais da escola e um dos objetivos a serem desenvolvidos com os estudantes. Pacheco (2012, p. 11) ao escrever um dicionário sobre valores indica que “[...] a autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU⁵⁵”. Ainda sobre valores, cabe destacar que são menções recorrentes nas falas dos professores, nos documentos da escola e também, na fala da Entrevistada A.

⁵⁵ A citação é de José Pacheco, mas cabe lembrar que Martin Buber, com o livro *Eu e Tu*, foi referência de Paulo Freire em *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido* para discutir diálogo, educação dialógica, em oposição a educação para domesticação.

O Brasil passa por um momento pandêmico desde março de 2020. A pandemia de Covid-19 adiou planos, sonhos, momentos coletivos. O isolamento e o trabalho remoto nos apresentaram uma nova forma de ser e de estar no mundo. Nossa pesquisa já caminhava em uma metodologia que permitiu reorganizar o percurso, uma vez que a presencialidade não seria possível. Nossa interação com os professores ocorreu através de cartas, encontros antes da Pandemia, reuniões e entrevistas pela plataforma no *Meet*.

Nossa alternativa foi manter as cartas pedagógicas com os professores da escola. E para falar com-a comunidade, optamos por entrevistas via Google Meet⁵⁶. Elas foram gravadas e transcritas para análise. Foram feitas na forma de conversa, com questões norteadoras, como por exemplo, “na sua opinião como é a escola Baréa?” “Como você percebe a proposta pedagógica da escola?” “Qual seu envolvimento com a escola?” “Como você vê a relação escola e comunidade?” “Como foi o período pandêmico?” Essa entrevista aparece descrita no texto como “Entrevistada A”.

Também realizamos entrevista com duas professoras da escola Baréa, para conversarmos sobre o momento pandêmico e o que foi possível fazer de fato em relação a proposta que a escola desenha. Desta entrevista, participaram a pesquisadora, a professora orientadora e duas professoras da escola Baréa, aqui identificadas como entrevistadas B e entrevistada C.

A principal questão do nosso encontro foi saber como estão as aulas remotas, e se a escola conseguiu dar segmento à sua proposta de Educação Integral, como os alunos estão interagindo e se a comunidade está se envolvendo nesse processo. De acordo com a entrevistada B, o formato on-line (durante o período pandêmico) revelou muitas coisas e trouxe muitos complicadores.

A Entrevistada C nos disse que ainda não houve tempo para fazer um balanço do que foi desenvolvido, de como foi esse período remoto, mas que as ideias do projeto, da proposta integral, pouco foram desenvolvidas. Quase nada, aliás. De acordo com ela, “o nosso projeto e a Educação Integral de uma forma geral, só faz

⁵⁶ No dia 26/01/20, tive uma conversa com a entrevistada A, mãe de uma aluna, presidente do CPM e membro da comunidade ativa na escola. Ela relatou que foi aluna da escola Baréa nas séries iniciais e no Ensino Fundamental, inclusive realizou os estágios do curso de magistério na escola. Porém, não seguiu na carreira docente. Mesmo não morando mais na comunidade do Santo Anjo da Guarda, a filha estuda no 4º ano. Formada em Pedagogia, mas não atuando como docente (como relatado anteriormente), ela destaca que sempre viu como um desperdício o tempo utilizado pela escola só para aprendizagem dos conteúdos.

sentido se for presencial”. Para a entrevistada, distância impõe limites. Aí, a educação fica sem sentido, pois na escola “[...] o nosso contato era muito olho no olho, na convivência, na troca, no afeto, no dia a dia, e a gente perdeu esse contato, esse vínculo. Ficou muito distante, artificial”. (ENTREVISTADA C, 2021). Inclusive, ela acha importante que os professores da escola façam uma análise sobre esse momento.

A Entrevistada B concorda com a colega. Diz que o momento pandêmico dificultou muito o desenvolvimento do projeto Integral, mas que alguns momentos pontuais foram possíveis. Dentre eles, o projeto do Dia das Crianças em parceria com a ONG, que foi o varal da Carta da Terra, proposta que levou os alunos até a escola, em horários diferentes, evitando aglomerações e seguindo as normas de distanciamento. Cada aluno tinha seu envelope com nome, contendo a história “Nina e carta da terra”, uma máscara personalizada, bucha vegetal e sementes.

A Entrevistada B destaca a tentativa da Entrevistada C em engajar os professores em um projeto sobre as pandemias. Na tentativa de realizar um trabalho em grupo, transdisciplinar com os alunos dos anos finais, ela destaca que em alguns momentos ocorreu uma integração, mas que em outros momentos não. Nesse processo de ensino remoto, a Entrevistada B observa que mesmo sendo tudo muito novo e diferente, ela notou que ficou evidente o trabalho mais conservador de alguns colegas que, para elas, pareciam estar engajados, mas que, considerando todo o contexto o estágio da proposta da escola, foi percebido que não era bem assim. E isso não fica tão evidente nos momentos da presencialidade. Perguntamos então ao que ela atribuía essa não evidência, nos momentos presenciais, antes da pandemia. De acordo com a Entrevistada B,

No on-line o professor prepara sua atividade e coloca na plataforma sozinho. E a gente consegue observar algumas coisas. Então assim, isso também me chamou atenção. É um número pequeno, mas existe ainda essa resistência, esse individualismo. (ENTREVISTADA B, 2021).

Outra colocação da professora, em relação à pandemia, foi sobre a formação dos professores. Isso para ela é um divisor de águas. Não foi a dificuldade com a tecnologia, com o ensino remoto que se evidenciou, mas as questões de escrita. Isso, ela vê como complicado e grave, pois, entre os professores há uma deficiência com a escrita, com a sua área de conhecimento. Falta, no relato da entrevistada, a base. Para a Entrevistada C:

Na escola sempre foi possível perceber um grupo coeso, muito bom. Mas com a pandemia ficou evidente os professores que vão com a multidão, que não tem autonomia, que não conseguiram ainda perceber a ideia, a proposta pedagógica da escola, e que vão no fluxo. Se misturam com o grupo por comodidade. (ENTREVISTADA C, 2021).

Quando foi necessário que os professores se posicionassem, dessem ideias, que eles se expressassem, não houve contribuição. Para ela, o foco da educação está na formação de professores. Ela segue destacando que algumas coisas são graves, que não eram vistas no presencial, que ocorriam em sala de aula e que pela pandemia se evidenciaram, pois uma das tentativas de manter o espírito da proposta da escola foi a formação de grupos de trabalho entre os professores, de forma integrada, uns ajudando os outros, que tem uma visão um pouco mais alargada.

A Entrevistada C relata que uma colega fez um depoimento, alegando que o momento era de gratidão. Mesmo tendo sido o ano mais difícil (com 20 anos de carreira), foi o ano que ela mais aprendeu. Foi necessário aprender para agir, por isso, para ela, foi um ano válido. A aprendizagem dessa professora não se deu por conta do uso das tecnologias, mas em relação à educação, sobre o que temos que nos preocupar de verdade na escola. Também destaca que foi uma mudança de comportamento desta colega, que antes da pandemia, trabalhava com aulas decoradas e aplicava questões. E que nesse momento, entendeu o porquê da proposta da escola, porque trabalhar diferente, qual a função da escola e qual a nossa função na escola. De acordo com a professora,

O projeto desenvolvido sobre as pandemias foi desenvolvido com alguns professores, que quiseram participar. Trabalhando o contexto da pandemia na história, sobre a história das grandes pandemias. Para que os alunos e famílias compreendessem que isso já ocorreu em outras épocas. Em um primeiro momento, a ideia foi tirar dúvidas, tirar o medo, mostrar que a humanidade já passou por momentos assim, muito difíceis e que sobrevivemos. Depois o projeto ganhou caráter conscientizador, tentando desfazer *fakenews*, ensinar os alunos a filtrar o que é verdade e o que é mentira dentro do que a mídia propaga. Esse projeto envolveu 7 ou 8 disciplinas e 5 professores. (ENTREVISTADA C, 2021).

Em relação à pandemia e à proposta desenvolvida pela escola, a entrevistada A afirma que esse momento dificultou muito que as ideias fossem postas em prática. Inclusive, ela destaca a portaria do estado que padroniza o ensino nas escolas estaduais, que deixaram de fazer pareceres e começaram a trabalhar com notas, além

da padronização do regimento, o que considera um retrocesso. Ela destaca que esse período de trabalho domiciliar dos professores deve ter sido difícil, que as coisas podem não ter saído da maneira desejada.

Ainda sobre o momento da pandemia, ela ressalta que a professora que leciona na turma em que sua filha está buscou sempre relacionar as temáticas e atividades com o objetivo da proposta pedagógica da escola, procurando contextualizar os valores que norteiam essa proposta. As atividades ocorreram pela plataforma do estado, mas as professoras sempre se disponibilizavam para tirar dúvidas, atender os alunos que não tinham acesso, que não estavam realizando as atividades. Para a Entrevistada A, esse momento foi oportuno para que o estado testasse o projeto de ensino a distância que ele quer implantar, e que só colabora para o desmonte da educação.

Para a Entrevistada, B foi muito marcante, na pandemia, a mudança imposta pelo Governo do Estado em relação à avaliação, ao regimento e ao PPP da escola. Antes, a avaliação ocorria por pareceres ou relatórios de aprendizagem, e a partir da Portaria 213/19, o Estado padronizou e enquadrou a escola Baréa, mesmo sendo de Educação Integral e uma escola do Campo, como as outras, no sistema de planilhas e de notas aritméticas, totalmente contra o que a escola vem desenvolvendo em sua proposta pedagógica. De acordo com a Entrevistada C, “a escola recorreu ao Conselho Estadual de Educação e não obteve retorno. No final do ano, os professores cansaram de argumentar, se sentiram impotentes e vencidos e se enquadraram no sistema”. Ela segue e acrescenta que:

Outra coisa que ficou evidente nesse contexto pandêmico, foi que apesar da distância com o ensino híbrido, da distância física, a escola passou a conhecer melhor a realidade das famílias. A partir de conversas, os professores dizem ter um olhar de melhor compreensão em relação as diferentes realidades que existem na escola. Antes só os alunos eram vistos. Agora a realidade de cada família ficou mais evidente, cada caso é um caso, isso mexeu com os professores, em relação as diversidades e as necessidades de cada criança e de cada família. Isso fez com que a escola e os professores se aproximassem mais das famílias. (ENTREVISTADA C, 2021).

De acordo com a professora, nem tudo foi devastador, pois, a pandemia gerou uma maior aproximação da escola com a comunidade. Isso fortaleceu essa relação que já existia. Na presencialidade existe a ajuda do professor e dos colegas. À distância, às vezes, não existe auxílio nenhum.

No início da pandemia foi proposta a criação de um grupo que foi chamado de rede solidária, com representantes de várias entidades da comunidade e com os professores da escola, sendo que cada professor representava uma turma. Então todas as demandas que chegavam através das famílias eram trazidas para esse grupo e nele tinha uma assistente social do município que também auxiliava. No final do ano foram entregues cestas básicas feitas com a verba da merenda escolar. E 50% das famílias receberam ajuda de cestas básicas. Famílias que demandaram ao longo do ano e que foram auxiliadas por essa rede solidária. Os professores se sensibilizaram, perceberam que era impossível cobrar atividades, quando os alunos passam por necessidades. (ENTREVISTADA C, 2021).

Na visão da Entrevistada A, hoje, na escola tradicional, temos 9 meses de aula e, nesse período, os alunos precisam atingir um percentual. Se a escola focar somente nesse percentual, nessa meta, as crianças que podem mais, vão apenas atingir a meta, e as crianças com mais dificuldade não vão nem atingir essa porcentagem. Então, o diferencial da escola está nesse entendimento de cada aluno é único, e por ser uma comunidade pequena, todos se conhecem, conhecem as famílias, tem esse contato para além da escola.

Por ser uma escola muito humanizada, que se preocupa com as dificuldades das famílias, as crianças que sofrem abusos, que sofrem violência, isso é trabalhado dentro da escola e na comunidade. Por isso a comunidade desprendeu de um profissional na área da psicologia, uma assistente social para trabalhar junto com a escola. Porque compreendemos que não existe aprendizagem se os estudantes não tiverem condições mínimas para que isso aconteça. (ENTREVISTADA A, 2021).

Segundo a Entrevistada A, o governo liberou um recurso, para compra da merenda escolar. Não veio merenda escolar durante o ano, porque as aulas ocorriam on-line, e em dezembro veio a verba, com o prazo de 20 dias para ser gasta. A maioria das escolas estaduais da região devolveram o recurso, pela dificuldade de fazer um processo de licitação, considerando comprar uma porcentagem da agricultura ecológica. A escola Baréa não devolveu o recurso. Trabalhou dias e dias, buscando pessoas e comércios que estivessem com toda a documentação em dia para fornecer e serem montadas cestas básicas para doar para as famílias das crianças carentes que a escola atende. “A visão social da escola é muito grande e isso faz toda a diferença”. Em relação às desigualdades na educação, Paulo Freire (2019, p. 147) afirma que:

A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional.

Isso reforça ainda mais o sentido da Educação Integral, envolvendo o ser como um todo, seu contexto, seus anseios, dificuldades. E reitera a ideia da escola Baréa, de que “a Educação Integral só faz sentido quando é presencial”.

A escola fez muita falta em relação a presença. A educação integral gestada pela escola Baréa, com a proposta, as oficinas, as refeições são da presença. Para que ela de fato se efetive. As crianças de situação mais vulneráveis dependem muito da escola. O momento foi de abandono durante a pandemia, teve casos de negligências. Nesse momento ficou perceptível a importância da escola. Não só para essas crianças, mas para as que convivem com elas e que aprendem junto, que percebem as diferenças. O ensino fundamental tem que ser na presença, o integral então nem se fala. (ENTREVISTADA B, 2021).

Na visão da entrevistada A, no início da pandemia foi bem difícil. Em sua casa, ela tinha equipamentos à disposição de sua filha, mas, mesmo assim, ela disse que, às vezes, não conseguia realizar as atividades, por conta da própria plataforma do governo ser bem difícil de operar. E ela chama a atenção, pois, a escola é estadual, está inserida em uma comunidade de interior onde, muitas vezes, as pessoas não têm nem um telefone. Então, essa situação foi bem difícil, colocada com muita paciência para os pais, porque para eles também foi um período difícil, de adaptação, de auxiliar os filhos nas tarefas da escola.

Para a Entrevistada A, esse período de pandemia pode ter sido de retrocessos para os alunos, em relação a comportamentos e valores aprendidos na escola. Ela ressalta que:

Muitas coisas que a gente já tinha conseguido mudar, eu falo agente, porque é a escola, porque estou tão envolvida. Mas, por exemplo, assim, uma situação bem simples, no início as crianças o dia inteiro na escola, se machucavam muito, porque o espaço era pequeno, muita criança correndo, e uma criança não tinha solidariedade com a outra, depois de um tempo foi se trabalhando essa questão, de que se uma criança cai a gente tem que ajudar, a se eu percebo que estou ocupando um espaço muito grande, eu preciso diminuir o meu espaço para que caibam todos, e isso já estava tendo resultados. Uma criança auxiliando um colega que se machucou, levando até a secretaria. Duas crianças brigando, uma maior vinha e ajudava a resolver um conflito. Coisas assim, que envolvem a autonomia, muito importantes.

Essas coisas se não praticadas no dia a dia se perdem. Regras de não correr no saguão, que todos utilizam, de a sua hora de falar, as rodas de conversa, as decisões que eram tomadas nas rodas de conversas entre professores e estudantes, para resolver conflitos e problemas. (ENTREVISTADA A, 2021).

Para ela, a volta da presencialidade vai marcar um recomeço do projeto da escola em relação à sua proposta pedagógica. Mas essa mãe acredita que o ensino híbrido também não seria bom, pois as crianças não têm uma rotina organizada, indo para escola uma semana e ficando em casa uma semana. Nesse sentido, a partir do que foi exposto pela mãe nessa entrevista, cabe uma conclusão de Santaiana e Silva (2020, p. 519), segundo as quais “[...] estar mais tempo na escola permite investir na potencialidade dos sujeitos”. Para as autoras, entre as pessoas que defendem a educação integral, existe o entendimento de que na escola as crianças estão preservadas, de que têm um lugar para estar, de que estão ocupando seu tempo. A escola é vista para além da educação, como uma instituição preventiva. Previne-se hoje para que no futuro tenhamos jovens cidadãos conscientes e atuantes em sociedade. Moll (2020) corrobora afirmando que a escola de turno integral não é para resolver os problemas sociais, mas para dar conta de sua própria função, que envolve além do conhecimento, o fazer e a experiência, dando oportunidade as classes trabalhadoras de terem uma educação que envolva a integralidade do ser.

É importante defender o lugar da escola, a importância da presencialidade, com o cuidado de dizer que no momento pandêmico é importante que as pessoas façam isolamento social. Mas que esse formato de educação remota foi emergencial. A professora Entrevistada B se mostra preocupada em relação à coordenação de educação do Estado, que aponta que a educação remota veio para ficar. As intenções por trás disso não são as melhores. Para ela,

As tecnologias precisam ser utilizadas na escola na modalidade presencial. Porém, não há suporte. As escolas não têm internet. Não existe verba para contratar um bom pacote de internet. E não há equipamentos. A revolução tecnológica que é pregada pelo governo do estado é uma falácia. Porque o que vem sendo utilizado nas escolas não são equipamentos públicos, são com equipamentos dos professores. Muitas redes de ensino não se apropriaram do ensino digital. Preferiram entregar os materiais impressos aos alunos. Mas a escola Baréa trabalhou na plataforma do Google por orientação do Estado, sendo que muitos alunos não conseguiram acessar. Os dados de internet gratuitos disponibilizados pelo governo não funcionaram. A escola em parceria com a associação dos moradores comprou 5 notebooks, disponibilizou o espaço da sede e o Wi-fi para os alunos

conseguirem realizar as atividades. Também teve uma campanha de arrecadação de celulares em parceria das famílias e da escola. Nenhum aluno ficou sem seu equipamento e sem acesso aos materiais por esforço da comunidade. (ENTREVISTADA B, 2021).

Sobre os espaços que a escola ocupa na comunidade, a Entrevista A destaca que isso é importante. Inclusive citou que a associação de moradores cedeu espaço, internet e notebooks para que os alunos realizassem as atividades escolares.

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo. (FREIRE, 1992, p. 86).

As professoras destacam que no contexto pandêmico tiveram quatro casos de abandono da escola. O ministério público cuida do caso em conjunto com o conselho tutelar. Para ela, essas situações de vulnerabilidade ficaram mais escancaradas, a comunidade era “desconhecida” por alguns professores e isso é algo para ser discutido e trabalhado em grupo quando o ensino presencial retornar.

Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa “gentetude”. (FREIRE, 1992, p. 63).

Assim como os educadores, que se revelaram tradicionais em suas práticas, não coerentes com a proposta da escola, o que fica de questionamento é como trabalhar com esse grupo, para que mudem sua visão que ainda é muito tradicional e padronizada, em alguns casos não permitindo a discordância dos alunos em algumas tarefas. Diálogo difícil, pois Pacheco (2012, p. 11) afirma que “[...] um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é”. Na plataforma virtual, isso fica documentado e os gestores, da coordenação pedagógica, têm acesso. Talvez isso no ensino presencial não ficasse tão evidente.

A Entrevistada B diz sentir dificuldade dos professores em se manifestarem, em darem suas opiniões, e ela se coloca, se sente como um empecilho. Destaca que logo vai se aposentar. E talvez as coisas fiquem mais evidentes. Ela diz que talvez sua forma de se colocar, de se expressar com firmeza iniba os colegas. Ela, que está

desde os 19 anos trabalhando na escola, hoje com 51 anos, se encontra prestes a se aposentar. Para ela,

A pandemia fez com que repensássemos muitas questões. Porém o isolamento social é benéfico para o governo, porque não podemos nos articular. A luta e a resistência são presenciais. Talvez se o ano não fosse pandêmico as coisas impostas teriam sido revertidas. (ENTREVISTADA B, 2021).

Outra questão delicada, conforme as entrevistadas, é que desde final de 2019 a escola luta para ter sua autonomia, uma vez que a SEDUC implantou um regimento padrão para todas as escolas estaduais, descaracterizando e ferindo a autonomia de cada uma. De acordo com as professoras, são recorrentes as tentativas de padronizar, de colocar dentro de um modelo a educação do estado do RS. Um exemplo foi a plataforma Avalia, lançada em 2021 para que os professores avaliassem os alunos por competências e habilidades. Uma medida um tanto equivocada, já que muitas famílias não tiveram nem sequer acesso à internet nesse período pandêmico. A Escola Baréa iniciou um movimento que foi aderido por outras escolas e conseguiu que a plataforma fosse retirada do ar, pois não há o que avaliar, nos moldes impostos pelo estado.

8.1 OS MOVIMENTOS PARA (RE) EXISTIR COMO ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Começamos a escrita dessa parte dizendo que no momento pandêmico a escola não parou. As entrevistadas narram problemas em relação as normativas emanadas pela Secretaria estadual de educação- SEDUC, que é a mantenedora da rede estadual de ensino, que desconsiderou os percursos construídos por cada unidade escolar.

Em relação às portarias destacadas pelas professoras, podemos dizer, a partir de suas redações, que são impositivas. A portaria 293/2019 ignora normas construídas a partir da gestão democrática. Ela trata das organizações curriculares do Ensino Fundamental e Médio, trazendo de forma hierárquica a divisão dos períodos por área do conhecimento. A portaria 312/2019 regula a avaliação na rede estadual de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Art. 4º A expressão dos resultados do processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes ocorrerá ao término de cada trimestre letivo e do exame final, sendo:

I - Do 1º e 2º ano do ensino fundamental por meio de parecer descritivo, emitido pelos professores da turma, apresentando a descrição do desenvolvimento dos estudantes nos componentes curriculares que integram o currículo.

II - Do 3º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio por meio do cálculo da média aritmética, por componente curricular, adotando-se o sistema de números inteiros, na escala de zero a 10 (dez), permitindo-se a decimal 5(cinco). (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 1).

Essas portarias ferem o princípio da autonomia das instituições de ensino, bem como da gestão democrática. Impõem uma forma de trabalho padrão para a rede de ensino estadual. Impedem a operacionalização de um trabalho horizontal, construído no diálogo. Freire (2019, p. 46) corrobora que

O que vem ocorrendo é que, de modo geral, a escola autoritária e elitista que aí está não leva em consideração, na organização curricular e na maneira como trata os conteúdos programáticos, os saberes que vem se gerando na cotidianidade dramática das classes sociais submetidas e exploradas.

O Conselho Estadual de Educação divulgou o parecer 03/2019, se manifestando sobre essas duas portarias. Na visão do Conselho, “[...] a educação é um direito humano e social” (CEEd/RS, 2019, p. 1) e o currículo precisa atender as necessidades e particularidades de cada contexto, de cada escola, para além de conteúdos obrigatórios. Além disso,

Cabe às instituições de ensino, a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica e prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (Artigos 12 e 13 da LDBEN), nos termos do seu projeto pedagógico, expressão de autonomia da escola, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, os conhecimentos e as competências efetivamente constituídas pelos alunos. (PARECER CEEEd/RS, 2019, p. 2).

O conselho também defende que “[...] cabe às instituições de ensino a formulação de seu projeto político-pedagógico, bem como a elaboração do regimento escolar de acordo com a sua proposta, por meio de processos participativos exercidos pela gestão democrática” (CEEd/RS, 2019, p. 3). Contudo, até 2021 as portarias não foram revogadas. Na visão de Freitas (2004, p. 37),

Para que a escola possa tornar-se um espaço de alegria, é imprescindível que se reestruture a partir da construção coletiva de um PPP emancipatório, que proponha a superação dos mecanismos de exclusão tradicionalmente instituídos que promovem e naturalizam o fracasso escolar.

Como podemos perceber, a partir de Portarias, a educação do estado do Rio Grande do Sul caminha oposta a tudo que especialistas defendem e do que se acredita e luta para que tenhamos uma educação de fato emancipatória. Nesse momento, a Escola Baréa resiste, tentando manter sua autonomia, suas características. Essa resistência implica questionar, criticar e não aceitar as imposições de governos que buscam o desmonte dos bens e serviços públicos. Essa resistência envolve a luta, a denúncia dos retrocessos e a esperança no anúncio de uma escola integral e para todos.

A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador (FREIRE, 1992, p. 7).

Além de ferir a autonomia das escolas estaduais, impondo um regimento padrão, o governo do estado por meio da secretaria de educação lançou uma plataforma de avaliação, para que os professores avaliassem as habilidades e competências adquiridas pelos alunos no período das atividades remotas. A Escola Baréa se posicionou e lançou um manifesto nos grupos de WhatsApp que faz parte, engajando mais escolas estaduais do Litoral Norte do estado. Abaixo, compilamos o manifesto na íntegra:

Manifesto sobre a plataforma AVALIA

O ano de 2020 foi marcado por muitas incertezas e imensos desafios. No âmbito da escola pública, aqui no RS, fomos orientados - assertivamente - a priorizar a manutenção dos vínculos e a saúde mental dos nossos alunos e alunas, bem como de suas famílias. A partir das Matrizes de Referência do Estado, cada escola elaborou o "seu" Plano de Ação, contemplando as habilidades consideradas "possíveis" de serem desenvolvidas, tendo em vista os desafios do período e realidade local, quase sempre, marcada pela precariedade de acesso das famílias à plataforma, além de outras dificuldades sócio estruturais, com comunidades se virando para conseguirem

equipamentos e internet na tentativa desesperada de garantir algum acesso por parte dos estudantes.

Pois bem, perguntamos para que possamos pensar junt@s:

1. O diagnóstico não deveria ser montado a partir das habilidades elencadas nestes *Planos de Ação*, onde a orientação da CRE era fazer um recorte daquilo que era possível trabalhar naquele momento?
2. Qual é a base científico -pedagógica da plataforma AVALIA, considerando o contexto Pandêmico, onde tod@s nós já sabemos de antemão, que não foi possível desenvolver todas as habilidades da Matriz referência 2020?
3. Não seria mais interessante uma plataforma onde cada escola pudesse inserir as habilidades, de fato, desenvolvidas e proceder a avaliação a partir delas?
4. Por que a política educacional do Estado insiste em padronizar as aprendizagens desconsiderando o princípio da equidade?(o ponto de partida não é igual para tod@s)?
5. É possível avaliar a distância habilidades de cunho sócio- emocional que exigem a dinâmica das relações interpessoais?

Nós, das equipes diretivas das escolas, entendemos que as diretrizes da plataforma AVALIA exigem a presença, o envolvimento da práxis com os estudantes para que possam ser efetivadas.

Se a sua escola considera importante este questionamento junto à Seduc, junte-se a nós.

Equipe diretiva da Escola Baréa (2020).

A escola Baréa com as reuniões e com o documento/manifesto, além de denunciar a plataforma “Avalia”, conseguiu a adesão de muitas escolas ao manifesto, e acredita-se que esse documento contribuiu para que a mantenedora - Seduc se posicionasse. A mantenedora retirou do ar a plataforma Avalia, bem como os vídeos e materiais explicativos de seu acesso. Outro movimento importante foi realizado pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul- Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS-Sindicato, 2021)⁵⁷ que se mobilizou e foi até a SEDUC solicitar mudanças ao governo em relação a plataforma. De acordo com notícia veiculado no site do sindicato, a plataforma se caracteriza

De forma tecnocrática e sem qualquer base pedagógica, a plataforma não leva em conta os imensos desafios do período, marcado pela precariedade de acesso, orientações desencontradas e comunidades escolares lutando para priorizar os vínculos de estudantes e os aprendizados possíveis. (CPERS-Sindicato, 2021).

Além disso, as escolas e o sindicato alegam que a plataforma feria a LDB, no que tange a avaliação, que de acordo com a Lei 9394/96 deve ser formativa,

⁵⁷ Notícia completa disponível em: <https://cpers.com.br/cpers-denuncia-desrespeito-a-autonomia-pedagogica-e-incoerencias-em-plataforma-de-avaliacao-da-seduc/>. Acesso em: 22 out. 2021.

processual e contínua. Além claro, de ferir a autonomia da escola, pois, se tratou de uma tentativa de impor uma avaliação sem sentido, visando resultados numéricos, e enquadramento nas habilidades e competências.

Esse movimento também proporcionou uma reunião entre as equipes diretivas das escolas que apoiaram o manifesto escrito pela escola Baréa, representantes da UFRGS e José Pacheco⁵⁸. Pacheco, falou das inúmeras burocracias que encontrou até conseguir implantar sua proposta da Escola da Ponte. Ele falou muito em união, para que os professores digam e escrevam o que querem fazer, e mostrem o que estão fazendo. Na visão dele é preciso informar o estado sobre o que se está fazendo na escola, e seguir na ideia da proposta. Essa informação pode ser repassada por meio de uma carta dirigida ao estado ou a SEDUC. Isso mostra a abertura ao diálogo, pois, essas avaliações impostas se caracterizam como um abandono intelectual, prova no período pandêmico, para Pacheco (2021) é considerada fora da lei. A SEDUC não é soberana a LDBEN (BRASIL, 1996). As discussões do grupo fortalecem o entendimento que a Seduc age como se fosse soberana a legislação e de que exercer autonomia não significa preencher planilhas, pois, não existe um padrão de escola, de aluno, mais do que nunca não estamos no mesmo barco. As escolas não são iguais. Cada comunidade escolar tem suas particularidades e seu contexto que precisa ser levado em consideração.

Como proposição desta reunião, ficou decidido que a escola Baréa iria retomar o manifesto, incluindo mais escolas e também a legislação. Ainda, em parceria com a universidade, a escola construiu um questionário a ser aplicado com as famílias dos estudantes da rede estadual, para fazer um levantamento das condições de acesso e de outras informações relevantes sobre as aulas e a aprendizagem durante o período pandêmico. Esse questionário será utilizado pelas escolas que aderiram ao manifesto e que juntas denunciam os retrocessos e imposições do estado.

⁵⁸ Reunião via *Google Meet*, dia 1º/04/21.

9. CONSIDERAÇÕES DA NOSSA PESQUISA

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 1992, p. 10).

No decorrer desta escrita, na vivência com o *locus* da pesquisa, no diálogo com os interlocutores, na produção dos dados, na produção da análise e conforme fomos caminhando e nos aproximando dos nossos interlocutores, nossa admiração pela Escola Baréa foi aumentando ainda mais. Um alento, um conforto acompanham essa escrita final: fazer a pesquisa com a Escola Baréa deu sentido para o caminhar do Mestrado!

Pela pesquisa, sinalizamos que as escolas deveriam trilhar esse caminho de repensar suas propostas pedagógicas, os professores questionarem o currículo e suas práticas e os estudantes encontrarem no espaço escolar um lugar para aprender de forma integral e para além dos conteúdos. E o processo deveria ser sistematizado e refletido, para avaliar o que foi positivo e o que não deve se repetir, para então avançar. Mas, infelizmente, não é assim. Propostas inovadoras, que tentam romper com a ordem estabelecida, com a divisão socialmente imposta, são vistas como fora do padrão, negadas por alguns gestores e professores que têm medo de ter seu papel de comando usurpado.

Ainda temos muito caminho a percorrer para que as propostas que saíram da caixa e que são fruto de ação e reflexão sejam instauradas pelas escolas Brasil afora. A proposta da escola Baréa é instigante, pelo fato de envolver a comunidade. Um fator importante para se repensar uma escola é esse, o seu envolvimento com o contexto ao qual está inserida. Escola, comunidade e universidade consistem em uma tríade importante para pensar, refletir a educação do nosso país. Conforme Gentili (1996, p. 14),

Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade. Nunca a sentença gramsciana teve tanta vigência. Nosso pessimismo da inteligência deve permitir-nos considerar criticamente a magnitude da ofensiva neoliberal contra a educação das maiorias. Nosso otimismo da vontade deve manter-nos ativos na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática, do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania, uma cidadania plena que só pode ser concretizada numa sociedade radicalmente igualitária.

Os desafios são muitos. Mas a coragem para seguir também. A esperança, do verbo esperar freireano, é aquela de que logo teremos um novo recomeço, um novo tempo para seguir trilhando este caminho, é o que nos move. “O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade”. (FREIRE, 1992, p. 43). Ainda segundo o autor,

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos. (FREIRE, 1992, p. 97)

Ao desenvolver o texto dissertativo, nos filiamos à perspectiva freireana, da denúncia e do anúncio. Para sinalizar a proposta de educação, que está sendo construída em comunidade e resiste em meio a tantas lutas e retrocessos, precisa ser anunciada, difundida e propagada, servir de exemplo, para mostrar que, como diria Freire (1996), sim, é possível mudar! Mas para anunciar a proposta, precisamos denunciar o que acontece no contexto brasileiro, o que dificulta os avanços necessários e urgentes, tanto na educação, quanto na saúde, emprego e renda.

Para isso, no primeiro capítulo, realizamos uma análise da conjuntura política de nosso país. Não há como falar de educação sem falar de política, pois, para Freire ela é uma forma de intervenção no mundo, encharcada do que somos, das coisas que acreditamos. Acreditamos em um mundo mais justo, mais digno e de oportunidades para todos. Sabemos que esse sonho é grande, mas ele é possível. Mesmo que o atual cenário de nosso país nos desanime dia a dia, para avançarmos precisamos continuar caminhando, como diria Eduardo Galeano. Para isso, precisamos sim, fazer a denúncia do mundo que não queremos. E planejarmos o anúncio do mundo em que todos caibam.

No segundo capítulo, apresentamos o nosso estado do conhecimento. Nele, fizemos um panorama de estudos realizados envolvendo nossa temática, à luz da teoria crítica, para refletirmos sobre o que vem sendo pesquisado e avançarmos em nosso estudo. Essa foi uma parte importante da escrita, tanto para conhecer os estudos da área, como para refletir sobre como iríamos conduzir nossa escrita e avançarmos em nosso tema.

O terceiro capítulo trouxe nossa caminhada metodológica. Apresentou como desenvolvemos nosso estudo, alinhadas a teoria crítica e ao pensamento freireano, sistematizando experiências e dialogando através das cartas, inspiradas nas cartas pedagógicas de Paulo Freire.

No quarto capítulo, refletimos sobre as muitas propostas de Educação Integral no Brasil. Nessa investigação, podemos perceber quantas propostas interessantes tivemos, e que elas foram marcadas pela descontinuidade. Conforme Darcy Ribeiro (2018) afirma, a crise na educação nunca foi uma crise de fato; ela é um projeto dos governos que não querem que o povo seja consciente. Educação de qualidade para todos é algo que exprime medo nos poderosos, pois, povo consciente não pode ser escravo domesticado.

O quinto capítulo trouxe a contextualização da história da Escola Baréa, desde sua fundação até o que motivou esse movimento de mudança. No decorrer dessa história, percebemos o quanto o vínculo com a comunidade é forte e potente. E compreendemos que a proposta de Educação Integral está sendo gestada, refletida e dialogada pelos envolvidos, em um processo de construção coletiva.

No capítulo seis, exploramos a compreensão de currículo que a escola Baréa tem e que serve de norte na construção de sua proposta pedagógica. Também, apresentamos nossos encontros nas reuniões de formação oferecidas em parceria com a Universidade. Muitas reflexões sobre a educação que queremos, que sonhamos. A Educação Integral da Escola Baréa está intrinsecamente ligada à comunidade.

O capítulo sete apresenta a correspondência que tivemos com os educadores da Escola Baréa, tanto no período anterior à pandemia, quanto durante o momento pandêmico que vivemos. Os relatos são de professoras que acreditam na proposta da escola e que constroem juntas, no dia a dia, o currículo que contempla os sujeitos e os contextos envolvidos em uma relação dialógica com toda a comunidade.

No capítulo oito, trouxemos relatos de resistência da escola. O período pandêmico para a educação foi muito delicado. Os professores trabalharam mais do que nunca, a educação não parou, e a escola que não estava aberta ao público. Nesse momento, o governo do estado do RS aproveitou para, em uma gestão verticalizada, tentar padronizar a educação em sua rede. A Escola Baréa tomou a frente de um movimento, que envolveu mais escolas, para tentar barrar algumas ações do governo, como a plataforma Avalia, e saiu vitoriosa desta batalha.

A partir de nossa pesquisa, ficamos felizes em perceber o quanto tem gente que gosta de gente e que quer fazer uma educação diferente, para todos. Dessa forma, o nosso sonho ganha força, e juntos, continuamos a caminhar. Escrever sobre a proposta da Escola Baréa nos ensinou muito sobre Educação Integral, sobre comunidade, sobre luta. Percebemos que a luta na educação é constante para não se perder direitos e, para conquistá-los. E que mesmo em um momento de incertezas políticas, sanitárias e econômicas, a educação não parou e precisou estar presente, mesmo na distância.

Em síntese, a partir da denúncia de nosso contexto político, do diálogo com pesquisas que nos antecederam, da construção de nossos itinerários metodológicos, conceituamos a Educação Integral e apresentamos nosso *lócus* de pesquisa. Nosso contato com nossos interlocutores resultou na apresentação das dimensões educativas que emergiram do nosso olhar, da escuta e do diálogo, bem como na correspondência que tivemos com os educadores da escola pelas cartas, inspiradas nas cartas pedagógicas de Paulo Freire. Esse contato com os interlocutores, além de trazer a potencialidade de suas falas, também mostrou os desafios que surgem nesse caminhar. Eles são muitos e são diários. Desde desafios estruturais, financeiros, tecnológicos, até a falta de engajamento de alguns colegas professores, com a proposta da escola.

Como se tudo isso não bastasse, a escola enfrenta batalhas contra a própria mantenedora, a SEDUC/RS, que impõe formas e modelos educativos para padronizar a rede estadual de ensino, usurpando a autonomia que é fundamental para a proposta que segue em construção pela escola.

A educação só é integral quando percebe o sujeito, no seu contexto e na sua integralidade. Quando é humanizada, feita na boniteza de quem sonha que um mundo diferente e melhor, é possível. É feita por quem acredita e luta no coletivo, que se enxerga como sujeito do mundo e da história. Essa é a boniteza da Escola Baréa: acreditar em um mundo melhor, partindo da realidade, trabalhando com o contexto da comunidade, para transformar sujeitos e estes como sujeitos históricos, transformarem realidades.

[...] uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro [...] contra qualquer tipo de fatalismo, o

discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também, como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão do que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. (FREIRE, 2000, p. 119).

Ainda sobre cartas, podemos dizer que, nos caminhos investigativos para essa dissertação, muitas foram as surpresas, descobertas e aprendizagens. Dentre elas, um dia enquanto organizava meus livros, me deparei com alguns livros infantis. Eu, enquanto professora dos anos iniciais, penso ser fundamental contar histórias e trabalhar a partir delas, assuntos, interesses, conceitos, conteúdos. É preciso estimular a leituras em nossas crianças, pois, ler é resistir. Enquanto bolsista PIBID, trabalhei com “A contação de histórias como estratégia na sala de aula” (título de um artigo meu publicado). Retomando esses materiais enquanto organizava meus livros, me pus a pensar sobre todas as histórias que eu queria ter contado os meus alunos nesse ano que passou, pandêmico e atípico... Entre meus devaneios e reflexões, abri um livro que adquiri, há algum tempo e que ainda não havia explorado. Abri, fechei os olhos, aguicei meu olfato, para sentir o cheiro de livro novo. Li. Ao chegar ao final, minha surpresa foi grande. O livro que eu já sabia ser de autoria de Gramsci, me surpreendeu, por ter sido escrito em seu cárcere, como tantas outras obras suas. Mas esse era direcionado a seus filhos. No fim do livro está anexada a carta que ele escreveu a Giulia (sua esposa) sobre a história. Uma simples história, mas de grande significado, inclusive para as conclusões destes escritos.

Na carta, Gramsci pede que sua esposa repasse essa pequena história que era de sua cidade natal. Um vínculo seu com suas raízes. A história tem o seguinte enredo: Um rato bebe o leite de uma criança. Se arrepende e sai em busca de mais leite com a cabra. Porém, a cabra não tem leite para oferecer, pois, os campos estão devastados e ela não tem alimento. O rato, então, apela aos campos que façam nascer pasto para a cabra. Contudo, os campos reclamam a falta de água. O rato segue sua jornada até a fonte. Todavia, a fonte foi destruída pela guerra. Para concertá-la o rato recorre ao pedreiro. Esse questiona de onde viriam as pedras. A solução do rato é ir até a montanha, para pedir-lhe as pedras. A montanha também havia sido desmatada pelos homens. Então, o rato relata sua história a montanha e lhe faz a promessa de que, se ela lhe ajudar, o menino que precisa de leite, quando crescer irá restaurá-la.

Assim, leva as pedras da montanha para arrumar a fonte, que passa a oferecer água aos campos, que produzem comida para a cabra que dá leite em abundância. O menino cresce e cumpre seu destino. Restaura a montanha e suas florestas.

O que fica desta pequena e linda história? Todos nós precisamos uns dos outros. Somos uma comunidade interdependente. Como traz a Carta da Terra, tão bem trabalhada pela escola desta pesquisa, somos uma grande comunidade. Por isso, a importância da história da Escola Baréa e de sua relação com a comunidade. Sozinhos somos um. Juntos podemos mais. Um antigo provérbio nos diz que “É preciso uma aldeia para educar uma criança”. A Escola Baréa é um sonho de um coletivo que luta e tenta fazer uma educação diferente, humanizadora, integral.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 1992, p. 95).

Freire nos traz o sonho, a esperança, a utopia. Galeano (1994) já dizia que a utopia é o que nos move, o que nos mantém caminhando. Moll (2012) nos aponta na direção da comunidade educadora. Da comunidade não como extensão da escola, mas como sendo a própria escola.

Baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, políticas educacionais/políticas sociais, entre outras. (MOLL, 2012, p. 142).

A partir do pensamento de Moll (2012), a cidade precisa ser compreendida como educadora. A intersetorialidade é algo urgente para avançarmos na educação do nosso país. Freire (1996) nos diz que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. Ninguém se educa sozinho. Aprendemos e ensinamos quando criamos as possibilidades para esse processo. E a comunidade, a cidade são potenciais educadores.

São as pessoas que fazem a cidade, os grupos sociais que fazem a cidade, e não a cidade que faz a sociedade. E é este “fazer a cidade”

que se observa nas relações sociais, em diferentes formas de sociabilidade, que é preciso decifrar melhor. (AGIER, 2011, p. 55).

A cidade educa e se educa nas reações e interações entre as pessoas. “O direito a cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos profundos desejos”. (HARVEY, 2014, p. 28). Então, aqui já temos outras inquietações, dúvidas, questionamentos. O que torna uma cidade educadora de fato? As cidades que se dizem educadoras (que assinaram compromisso com a Carta das Cidades Educadoras), como por exemplo Gramado, são realmente educadoras? Como isso está expresso na sua constituição enquanto cidade? Elas são cidades para todos? Ou se destinam para uma pequena parte da população?

Perguntas tenho muitas. Sonhos também. São elas que nos movem, que nos fazem caminhar e lutar por um mundo mais justo de se viver. A educação depende de nós. A escola Baréa é um exemplo disso. Sonha e nunca desiste de seus projetos. Mas além de sonhar, é preciso agir, esperar, seguir resistindo e lutando, pois, a vida pulsa e urge em nossas veias. Seguimos na inspiração da música “Sementes do amanhã”, de Gonzaguinha (1984):

Ontem o menino que brincava me falou que o hoje é semente do amanhã. Para não ter medo, que esse tempo vai passar. Não se desespere não, nem pare de sonhar. Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs. Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar. Fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos tudo, nós podemos mais. Vamos lá fazer o que será.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Natália Fernanda Lobato de. **A implementação do projeto de Educação Integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades**. 163 f. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/NAT%C3%81LIA-FERNANDA-LOBATO-DE-ABREU.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n.1 edições, 2018.
- AGUIAR, Gislaine Cardoso. **Carta pedagógica para pesquisa**. Três Cachoeiras/Rio Grande do Sul, Brasil, 2021.
- AGIER, Michel. **Antropologia da Cidade: Lugares, situações, movimentos**. Tradução: Graça Índias Cordeiro. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDRADE, Sandra Sebastião de. **Carta Pedagógica para pesquisa**. Três Cachoeiras/Rio Grande do Sul, Brasil, 2020.
- ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p. Disponível em: <https://anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução; Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APLLE, Michel **A educação pode mudar a sociedade?** Vozes, 2017.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. Tradução: Mauro w. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, Petrópolis, 2013.
- ARROYO, Miguel O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**, Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BEHENCK, Eliane Pereira. **Carta Pedagógica para pesquisa**. Três Cachoeiras/Rio Grande do Sul, Brasil, 2020.
- BEHENCK, Eliane Pereira. **Carta Pedagógica para pesquisa**. Três Cachoeiras/Rio Grande do Sul, Brasil, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEZERRA, Zedeki Feiel *et al.* Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Revista Educar**. Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n37/a16n37.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BITTENCOURT, Adriane Lipert. **Carta Pedagógica para pesquisa**. Três Cachoeiras/Rio Grande do Sul, Brasil, 2020.

BITTENCOURT, Adriane Lipert; MACHADO, Julci Cardoso; RAULINO, Maura da Silva Monteiro. **Nina e a Carta da Terra**. Três Cachoeiras. Centro Ecológico Ipê da Serra. 2017.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660612>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília: DF, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Wagner%20Bastian/Downloads/manual_operacional_de_educacao_integral. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9394 que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 4 out. 2020.

BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de. Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola. **ANPED**. GT-12- Currículo. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-4893-int.pdf>. Acesso em: 8 jan., 2020.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

Carta da Terra. Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/index.html>. Acesso em: 27 fev. 2021.

CIDAC (Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral). JARA HOLLIDAY Oscar. **Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos**. Edição: CIDAC. Depósito legal: ISBN: 978-972-98158-7-4. Edições Alforja, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. CEEEd/RS. **Parecer 003/2019**. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0003-2020>. Acesso em: 27 fev. 2021.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO ECOLÓGICO IPÊ DA SERRA. Assessoria e formação em agricultura ecológica. Litoral Norte. Site Oficial: <http://m.centroecologico.org.br/>. Acesso em: 15 set. 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Linha do tempo. 1959. Site Oficial: <https://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 10 dez., 2021.

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência**: Paulo freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Liber Livros, 20011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. Revista **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623660673>.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. **ANPED**. GT-13- Educação Fundamental. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/tempo-integral-no-ensino-fundamental-ordenamento-constitucional-legal-em-discussao>. Acesso em: 8 jan. 2020.

COELHO, Lígia Martha. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. **ANPED**. GT-13- Educação Fundamental. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-integral-concepcoes-e-praticas-na-educacao-fundamental>. Acesso em: 8 jan. 2020.

COSTA, Alex Lauriano da. **A centralidade do esporte e a ampliação da jornada escolar para o Tempo Integral no contexto do Ginásio Experimental Olímpico/RJ**. 108 f. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. UNIRIO. Rio de Janeiro/RS. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/unirio/11251>. Acesso em: 02 fev. 2021.

COSTA, Natacha Gonçalves da. Comunidades educativas. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Disponível em: https://www.academia.edu/40124449/John_Dewey_Educacao_e_Democracia>. Acesso em: 05 jul. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Portaria 293/2019**. Disponível em: <https://profemarli.com/portaria-n-293-matriz-curricular>. Acesso em: 02 mai. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Portaria 312/2019**. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=373370&fbclid=IwAR0cZJE2ghTyQVdiL6HghsMeGEuKFsrIQhIUn7f2Rj5XxPtTyRtCv3cud2E>. Acesso em: 02 mai. 2021.

DOCUMENTÁRIO. **Educadores Brasileiros: Anísio Teixeira- Educação Não é privilégio**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IhwmwwYcfKc>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ESCOLA DA PONTE. Site Oficial. Disponível em: <https://www.escoladaponte.pt/> Acesso em: 20 ago. 2021.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DOM JOSÉ BARÉA. (2018) **Projeto Político Pedagógico**. Santo Anjo da Guarda/Tres Cachoeiras: Rio Grande do Sul, Brasil. 2018.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DOM JOSÉ BARÉA. (2019) **Ateliês de Projetos**. Santo Anjo da Guarda/Tres Cachoeiras: Rio Grande do Sul, Brasil. 2019.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Gabinete de Consultoria Legislativa. **LEI Nº 14.461, DE 16 DE JANEIRO DE 2014**. (publicada no DOE n.º 012, de 17 de janeiro de 2014) Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.461.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ESTEVIÃO, Daniel Carlos. **Educação Integral**: um projeto em construção na escola municipal Professor Zeferino Vaz. 2018. Dissertação. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho,

UNINOVE. São Paulo. 2018. 175f. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1907>. Acesso em: 12 nov. 2019.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. Revista **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 07 jan., 2020.

FERREIRA, Norma Sandra. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Revista **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

FLESCH, Karin Lusia. **Identidades docentes: reflexões sobre ser professor na escola integral**. 2013. Artigo. Especialização em Educação Integral, FAGED, UFRGS, Rio grande do Sul. 2013. 16f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88074/000910269.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: Reflexões sobre a minha Vida e a Minha Práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora, Sim; Tia, Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: paz e Terra, 1993.

FREITAS, ANA Lúcia de Souza. **Pedagogia da Conscientização**: Um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3°Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Juliana Veiga de; TRAVERSINI, Clarice Salette. O professor da Educação Integral: um sujeito em processo de invenção. **ANPED**. GT-8- Formação de Professores. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-professor-da-educacao-integral-um-sujeito-em-processo-de-invencao>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Escola “Sem” Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo Integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277- 294.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. *In*: TORRES, Carlos Alberto *et al.* **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-107.

GAIO ALVES, Mariana; VARELA, Teresa. Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd - Universidade do Minho, v. 25 n. 2, p. 31-61. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37425876003.pdf>. Acesso em: 21 dez., 2021.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

GATTI, Bernardete A. **Potenciais riscos aos participantes**. *In*: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*, v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p. Disponível em: <https://anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5º Ed.- São Paulo: Atlas, 2010.

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

GRAMSCI, Antonio. **O Rato e a Montanha**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques, Thaisa Burani. São Paulo: Boitatá, 2019.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. Tradução: Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. Tradução: Maria Viviana V. Resende. 2º ed., revista. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **La sistematización de experiencias**: Práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018.

JESUS, Angélica Cândida de. **O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de Tempo Integral**. 159 f. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, Goiás/GO. 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1935552. Acesso em: 19 nov. 2019.

JESUS, Claudia Maria Santos de. **Educação Integral**: uma análise da implementação da E.I no município de São Luís -MA. 146 f. 2015. Dissertação

(Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA, 2015. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/114/1/Dissertacao-ClaudiaMariaSantosJesus.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LIMA JUNIOR, Agnaldo Mesquita de. **Professor Comunitário: Saberes produzidos no âmbito da implantação do Programa Mais Educação no município de Jaguarão/RS**. 89 f. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande do Sul, Rio Grande/RS, 2018. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012204.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LIMA, Edilene Eva de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de Educação Integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 180 f. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Florianópolis/SC. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169539>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, p. 285-296, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>. Acesso em: 7 jan., 2020.

MACHADO, Juremir da Silva. Professores em Greve: Mobilização é justa e vigorosa. **Jornal Correio do Povo**. Ed. 06/12/2019. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/professores-em-greve-1.385098>. Acesso em 31 jan. 2020.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; MARCELINO, Ana Lúcia; SILVEIRA, Marner Lopes da. (Org.). **Cartas educativas: uma experienci-ação de resistências, anúncios e fazeres**. Porto Alegre: Itapuy, 2010.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, mai./ago. 1984. p. 407-425.

MAYBORODA, Fabiane Gazzotti. **Os Jardins de Recreio em Porto Alegre/RS: Uma análise entre a política pública e a constituição de uma educação na República (1920-1950)**. 149 f. 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6251>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MEINICKE, Dinorá. SANTOS, Andréia Mendes dos. Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza: uma necessidade do professor de creche. **Revista Interterritórios**. Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v. 5, n. 9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/243591>. Acesso em: 27 fev., 2021.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. *In*: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; PINA, Kleber Vieira. (Org.). **A Escola Pública de que Precisamos: Novas Perspectivas Para Estudantes e Professores**. 2019. p. 393-418. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qLB8FOpAy1hXBLa8wfKM1QXuqgp3WfsM/view>. Acesso em: 08 jun., 2020.

MOLL, Jaqueline. **Palestra proferida na formação realizada na escola Baréa**. (2019b).

MÓNICO, Lisete; ALFERES, Valentim; PARREIRA, Pedro; CASTRO, Paulo Alexandre. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. Atas CIAIQ. v. 3 (2017): (Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais), 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MORAES, Letícia Baldasso. MARINHO, Alcyane. **Brizoletas: um passeio pela memória, patrimônio cultural e educação** Revista Educação. Santa Maria v. 42, n. 3 p. 615-628. set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27356/pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

NEGRI, Stefania de Resende; SOUZA, Maria Inez Salgado. Afinal, existe um currículo democrático? **ANPED**. GT-12- Currículo.2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/afinal-existe-um-curriculo-democratico>. Acesso em: 7 jan. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

OLIVEIRA, Daniela Ricardo de. **A Construção da experiência da Educação Integral em tempo integral na E.M.E.F. Ângelo Tedesco**: ecos na rede municipal de ensino de Santo Antônio da Patrulha/RS. 20 f. 2015. Artigo. Especialização em Educação Integral, FAGED, UFRGS, Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117593>. Acesso em: 5 jan., 2020.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **REVISTA HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Link de acesso: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 5 jan., 2020.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido Escola. *In*: **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 133-144.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, José. **Dicionário de Valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PADILHA, Paulo César. Educação integral e currículo intertranscultural. *In*: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189- 206.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. (Orgs.) **Educação com qualidade social**: A experiência dos CEUs em São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Memórias e Trajetórias**: Sistematização de Experiências de Educação Popular e de Movimentos sociais. São Paulo: Dialogo Freiriano, 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (Orgs.). **Cartas Pedagógicas**: Tópicos Epistêmicos metodológicos na Educação Popular. Chapecó: Editora Livrologia, 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: A escola educativa. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

REINHARDT, Rosemari Dorigon. A **dimensão comunitária da escola**: construção de parcerias entre a escola e a comunidade. 101 f. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Educação, PUC Porto Alegre, Porto Alegre/RS. 2003. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2823>. Acesso em: 15 jan. 2021.

REZENDE, Joseana de Miranda. **O currículo nas escolas de tempo integral**: estudo de uma Escola de zona rural em Juiz de Fora/MG. 127f. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, da Universidade Católica de Petrópolis UCP, Rio de Janeiro/RJ, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1355903. Acesso em: 10 nov. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Organização: Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre Currículo e Educação Integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 241f. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, Pará/PA. 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/MADISON.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

RIO GARNDE DO SUL. Secretaria da educação do Estado. Site oficial. **Reportagem sobre o Programa Escola Melhor, Sociedade Melhor**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/programa-de-parceria-do-governo-do-estado-beneficia-estudantes-de-tres-cachoeiras>. Acesso em: 01 mai. 2020.

ROCHA, Andréa Pires. Educação no neoliberalismo: por uma América Latina submissa aos domínios do capital. **ANPED**. GT1: Política e Econômica na América. 2006. UEL (Universidade Estadual de Londrina). Disponível em: <http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/segundosimposio/andreapiresrocha.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

RODRIGUES, Gerusa Faria. **A Construção do Tempo Integral em uma Escola do Campo**. 115f. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4902121. Acesso em: 15 nov. 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Verbete: Neoliberalismo. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 288-291.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e Incertezas do currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4º Ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SANTAIANA, Rochele da SILVA. **Educação Integral no Brasil: A Emergência do dispositivo de intersetorialidade**. 190 f. 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Doutorado, FACED, UFRGS. Rio Grande do Sul., Porto Alegre/RS, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131041>. Acesso em: 8 jan. 2020.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da. Educação integral e tempo integral: a constituição de uma subjetividade preventiva. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos, v. 12, n. 28, p. 519-533, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca>. Acesso em: 27 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** 2º Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Laura Astrolabio dos. A instrumentalização da COVID-19 pela política de morte existente no neoliberalismo: estamos todos e todas no mesmo barco? **METAXY: Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 159-175, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy>. Acesso em: 01 dez., 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Número I, jul. de 2009.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. **CURRÍCULO** - um grande desafio para o professor. 2005. Disponível em: [http://files.educar-eumaarte.webnode.com/20000080860ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor\(1\).pdf](http://files.educar-eumaarte.webnode.com/20000080860ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor(1).pdf)_ Acesso em: 05 set., 2020.

SCHUCK, Rogério José; HEINECK, Andrea Tatsch; Proposta pedagógica de escolas do campo. **Revista Interfaces da Educação**. UEMS, Paranaíba, v.6, n.18, p. 219-234, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/854>. Acesso em: 16 de jan. 2021.

SILVA, Vanessa Serafim da. **Os desafios da Educação Integral na escola municipal Padre Quinha no município de Petrópolis/RJ**. 117 f. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis UCP, Rio de Janeiro/RJ, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6388568. Acesso em: 20 nov. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. ISBN 978-972-40-8496-1. Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na publicação. Coimbra, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT Bernard. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623659843>.

SPERANDIO, Cristiane Trevisan. **Construindo entrelaços no caminho por uma Educação Integral**: vivências da EMEF Erna Würth – Guajuviras. 25 f. 2015. Artigo. Especialização em Educação Integral, FAGED, UFRGS, Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117604>. Acesso em: 6 jan. 2020.

STRASBURG, Quênia Renee; CORSETTI, Berenice; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A hegemonia da aprendizagem no compromisso Todos Pela Educação e do Programa Mais Educação. *In*: GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara. (Orgs.). **Políticas públicas na educação brasileira**: desafios emergentes, Curitiba, PR: Atena Editora, 2017, p. 49-64.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649211>. Acesso em: 6 jan. 2021.

TAVARES, Angela Machado. **A formação continuada de professores na escola de tempo integral e a possibilidade da reestruturação curricular para a implantação da Educação Integral**. 151 f. 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA, Jaguarão, Rio Grande do Sul. Jaguarão/RS, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5148328. Acesso em: 25 nov. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. 385p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. 355p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso: 05 jul. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. 245p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: Os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TIBURI, Márcia. Bolsonaro é uma arma das oligarquias e do capital contra os trabalhadores. [Entrevista concedida a] **Rede Brasil Atual**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2020/04/marcia-tiburi-bolsonaro-util-elites-pandemia/>. Acesso em: 21 out. 2021.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: A construção de novas relações no cotidiano. *In*: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149- 156.

TORRES, Leonor Lima. A cultura da escola perante a influência da comunidade: um estudo de caso numa escola portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 56, n. 1, p. 1-13, jul. 2011. DOI: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1544>.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em 10 dez., 2021.

VELOSO, Luísa; CRAVEIRO, Daniela; RUFINO, Isabel. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. **Revista Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 815-832, out./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/ep510.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

VIEIRA, Adriano. Verbete: Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 65-66.

ZANETTI, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149–166, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149>. Acesso em: 26 out. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa de mestrado, com o título provisório de “Comunidades educadoras: A proposta de Educação Integral da escola Baréa”. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Ilda Renata da Silva Agliardi, que pode ser contatada pelo telefone (51) 996060463, endereço (BR 101, KM 74, Sertão, Osório, RS e e-mail itrenata@hotmail.com e a orientadora do trabalho é a professora Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia (professora da UFRGS e colaboradora no Mestrado da UERGS) que pode ser contatada pelo telefone (51) 995584073, e-mail: elisete.bernardi@gmail.com.

A pesquisa visa escrever sobre a reestruturação curricular e dar visibilidade às experiências e vivências realizadas pelo coletivo da comunidade escolar no processo de pensar uma escola como comunidade educadora. A pesquisa ocorrerá em duas etapas: a primeira será feita por meio de coleta de cartas dos professores, que aceitarão contribuir com a história da escola. A segunda poderá ser realizada através de entrevistas, observações participantes e questionários. Esses procedimentos ocorrerão na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José Baréa. Salienta-se que os sujeitos não serão obrigados a participar de todas as atividades, responder a todas as perguntas, submeter-se a todas as medições. As atividades investigativas serão previamente agendadas e se for necessário o uso de equipamentos como gravador/câmera será informado aos participantes.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, evitando questões que causem qualquer tipo de constrangimento aos entrevistados, obedecendo aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, não oferecendo qualquer risco à sua dignidade.

Benefícios: A pesquisa buscará por meio do conjunto da análise da dissertação e do produto final, que acompanhará a dissertação, contribuir com o processo de reflexão do currículo da escola.

Pagamento: A participação na pesquisa não ocasionará qualquer tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação.

Você/Sr./Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa e constrangimento. Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome.

Consentimento Livre e Esclarecido

A partir dos esclarecimentos expostos acima, autorizo, de forma livre e esclarecida, a divulgação de imagem e dos dados que serão obtidos neste estudo.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui 1 páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas que tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@uergs.edu.br.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da Professora Orientadora

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE



Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa “Comunidade educadora: A proposta de Educação Integral da escola Baréa” de autoria da pesquisadora **Ilda Renata da Silva Agliardi** que pode ser contatada pelo telefone (51) 996060463, endereço (BR 101, KM 74, Sertão, Osório, RS e e-mail itrenata@hotmail.com e a orientadora do trabalho é a professora Dra **Elisete Enir Bernardi Garcia** (professora da UFRGS e colaboradora no Mestrado da UERGS) pode ser contatada pelo telefone (51) 995584073, e-mail: elisete.bernardi@gmail.com. A pesquisa será desenvolvida em nossa escola, Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José Baréa. Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa Instituição.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que nossa INSTITUIÇÃO, **Escola Estadual Dom José Baréa**, poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos o(a) pesquisador(a) acima mencionado. Além disto, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser utilizados na dissertação e apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: _____

Diretor / (NOME POR EXTENSO E ASSINATURA)

NOME INSTITUIÇÃO E/OU CARIMBO – Obs.: no carimbo, deve constar o CNPJ da mesma, caso contrário, pedir que inclua o número de CPF ao lado da assinatura.

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VIA GOOGLE FORMS



AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa intitulada: “Comunidade Educadora: A proposta de Educação Integral da escola Baréa”, que tem como objetivo investigar como é desenvolvida a proposta pedagógica da escola, no âmbito da Educação Integral.

Essa pesquisa permitirá um melhor entendimento das características da escola Baréa e do seu processo de construção de uma proposta pedagógica de Educação Integral. Sua participação é de grande importância, pois possibilita conhecermos e registrarmos sobre essa proposta que é importante não só para a escola, mas para a comunidade em que ela está inserida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aceitando participar da pesquisa "COMUNIDADE EDUCADORA: A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA ESCOLA BARÉA ", você estará nos auxiliando a escrever sobre a proposta pedagógica da escola Baréa também a dar visibilidade as experiências e vivências realizadas pelo coletivo da comunidade escolar no processo de pensar uma escola como comunidade educadora. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, não oferecendo qualquer risco à sua dignidade. Os riscos em participar deste estudo são mínimos, como alguma evocação de sentimentos desagradáveis, a previsão de possível constrangimento e a quebra de confidencialidade. Como benefícios, ressaltamos a salutar importância da sua participação na nossa pesquisa, sendo interlocutor da história da escola Baréa e de sua proposta pedagógica. Os dados da pesquisa serão divulgados publicamente através de uma dissertação e de um produto final. Estaremos disponíveis nos números e e-mails abaixo apresentados para responder dúvidas ou qualquer necessidade de contato da população de estudo.

Responsável pela pesquisa: Mestranda Ilda Renata da Silva Agliardi- itrenata@hotmail.com (51) 996060463

Orientadora: Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia- elisete.bernardi@gmail.com (51) 95584037

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte. (UERGS) Fone: (51) 36639455

Ao responder as perguntas abaixo, concordo em participar da pesquisa nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome:

Li e concordo em participar desta pesquisa

() Sim

() Não

APÊNDICE D- CARTA DA PROFESSORA 1

Carta para Ilda

Santo Anjo da Guarda, 31 de janeiro de 2020.

Querida Ilda,

Atendendo ao seu pedido, vou descrever, brevemente, minha relação com a Escola Baréa. Esta história iniciou há muito tempo, eu era ainda uma criança!

Vim para Santo Anjo da Guarda com minha família aos 5 anos de idade e, aos 7, ingressei na escola como aluna da primeira série da professora Terezinha Selau. Lembro-me de que eu corria até ela, no portão, para recebê-la e ajudá-la a carregar seus livros e cadernos. Ela sempre chegava quase na hora do sinal de entrada. Mal tinha tempo de ingerir algum alimento e lá estava nos ensinando a ler pelo Método da Abelhinha! Professores não poderiam ser tratados dessa forma! Terezinha deveria ter tido tempo para comer, respirar, ler uma poesia e, depois, voltar ao trabalho! Até hoje as Terezinhas andam por aí, correndo de uma escola para outra, engolindo a refeição às pressas, sem mastigar o sólido e saborear o líquido, sem condições de apreciar o belo!

Bem, voltando à escola, a Baréa era, naquela época, uma Brizoleta. Ali, estudei até à quinta série! Foi ali que também aprendi a ser gente, professora, pedagoga e a ser eu mesma!

Quando concluí a quinta série, precisaria me deslocar até ao centro de Três Cachoeiras, a fim de cursar os anos finais do ensino fundamental na escola Angelina Maggi. Naquela época, não havia transporte escolar, e nossos familiares precisavam custear as passagens de ônibus! Porém, era preciso concluir o ensino fundamental e foi o que aconteceu.

Não esqueço o dia em que a diretora, Maria Martara, chamou minha mãe - porque são as mães que vão à escola - e disse que eu deveria continuar os estudos, que eu tinha "tino" para aprender! Foi desse jeito que Martara me amou! Há muitas formas de amar! Só fui entender isso agora, há pouco tempo!

Ali, foi selado meu destino com os livros e com o conhecimento!

Retornei para a Escola Baréa, como professora, em 1990, no período do governador Alceu Collares. Bons tempos! Nessa época a Seduc lançou um material intitulado "Educação para Crescer". Foi aí que conheci a proposta metodológica denominada Estudos do meio e a prática da aula integrada! Ilda querida, eu me apaixonei por esse jeito gostoso de "dar aula", de "ensinar"! E, desde então, procuro/desejo/estudo essa temática porque descobri que só entendemos os fatos, as ideias, as coisas quando estabelecemos relações, conexões, interações... Conheci, também, Maria Tereza Nidelcoff, a grande mestra na área dos estudos sociais aplicados ao meio onde se vive! Uma grande mulher, que nos ensina a compreender a realidade de nosso tempo, expressá-la e descobrir-se responsável e atuante no espaço onde estamos! Ela continua sendo fantástica!

Na Baréa, desempenhei várias funções. Fui alfabetizadora, professora de quase todas as disciplinas (exceto matemática, dificuldade minha e de quase toda a população brasileira), diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica!

Essa escola, Ilda, nos enche de orgulho, pois tem uma relação muito estreita com a comunidade desde a sua fundação e sempre se colocou à disposição das entidades comunitárias! É uma escola acolhedora e humana! Também se caracteriza por ser uma escola que sempre buscou por inovações e alternativas para um mundo melhor, mais humano, ético e feliz! Isso vem de longa data!

Além disso, mantém uma relação muito consistente com a comunidade, a Associação de Moradores local e com a ONG Centro Ecológico, cuja sede se encontra em Dom Pedro de Alcântara, município vizinho. Juntas - Escola + comunidade+ Ong + Associação - já realizaram muitas coisas lindas relacionados à educação integral e ambiental!

Sabe, Ilda, o que mais me sensibiliza nessa trajetória junto à escola Baréa é que ela, de fato, mudou minha vida! Tenho amor por essa escola, sou profundamente grata ao que ela me proporcionou e me retribuiu!

Nunca sonhei em ser professora, mas fui, sou... Sou totalmente entregue a uma profissão que assumi com felicidade e dedicação porque gosto muito de tudo isto! Gosto de descobrir e gosto de aprender e, nesse processo, experimento um pouco da vida na sua total plenitude!

Ilda, aproveito para pedir que você torça pela lucidez da equipe do atual governo, que pretende desfazer todo o trabalho de Collares e Nidelcoff...e de tantas outras gentes! Sim, o governo da "modernidade" deseja que eu traia Nidelcoff, Darcy Ribeiro, Terezinha Selau e tantos outros! Está a invocar o velho e ultrapassado sistema da especialização com aulas e avaliações por disciplinas a partir do terceiro ano do ensino fundamental. Um estímulo à decoreba para provas e testes, um verdadeiro crime intelectual contra as tenras mentes criativas que estão a desabrochar! Um ensino completamente alheio à realidade e que desrespeita a possibilidade de currículos singulares e significativos em cada espaço! Uma coisa eu te garanto Ilda, não serei conivente! Não terão a minha colaboração, porque não costumo trair aquilo que amo!

Querida Ilda, me despeço, desejando que você aproveite ao máximo o que escola tem a oferecer! Aproveite, estude Nidelcoff, valorize essa oportunidade de fazer um mestrado numa universidade pública (privilégio de poucos) e valorize a escola enquanto instituição e espaço potencializador de sonhos e transformador de vidas!

Um grande abraço!

APÊNDICE E- CARTA DA PROFESSORA 2A

Boa tarde!

Sou professora de Ciências na Escola Baréa desde agosto de 2017, quando fui chamada pelo estado para fazer parte do quadro docente da mesma. Este chamado se deu em função de a escola ter conseguido alcançar uma grande conquista, o turno integral. Mas esta história começou bem antes, quando educadores e comunidade escolar, juntos perceberam a necessidade de se preparar melhor as crianças que ali estudavam para a vida, para o mundo e suas necessidades. Foi então que surgiu o sonho de se implantar a educação integral na Escola Baréa. Este projeto é bem mais abrangente que dispor de tempo integral para ensinar os alunos.

Quando cheguei na escola, pude perceber que estava em um lugar especial. Desde a recepção dos alunos até a chegada na coordenação pedagógica, achei tudo muito diferente. a organização dos espaços, a forma dos alunos serem convidados a voltarem para suas salas, o clima alegre entre professores, enfim, me senti super acolhida.

Conversando com meus colegas, soube que tínhamos um projeto audacioso pela frente, mas que tudo seria possível se estivéssemos todos unidos buscando o mesmo objetivo. E foi assim que aconteceu. Nos reuníamos todas as quartas-feiras para estudo e discussões sobre como poderíamos pouco a pouco implantar estas mudanças tão importantes. Oficinas, laboratórios, estudo por projetos e nucleação, foram algumas das práticas iniciadas, e que aos poucos estão melhoradas, avaliadas e reorganizadas, Todas elas visando não só um melhor aproveitamento do tempo na aquisição dos conhecimentos científicos, mas igualmente trabalham o currículo subjetivo, com observação dos valores escolhidos pelos alunos e educadores.

Posso dizer que me sinto privilegiada por fazer parte desta Escola, e sinto que não há outro caminho para a transformação da sociedade, que não passe pela ressignificação da escola, do currículo, e principalmente dos pensamentos em torno da educação. Sonho estar fazendo parte desta nova educação, que reconheça o aluno como protagonista de sua história.

Obrigada.

APENDICE F- CARTA DA PROFESSORA 2B

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DOM JOSÉ BARÉA

Sou professora especialista no ensino de Ciências na escola Baréa desde agosto de 2017, quando então deu-se início a implantação de turno integral. Leciono em todas as turmas de 1º ao 9º ano e sinto-me imensamente grata e privilegiada por fazer parte dessa equipe, e do projeto maravilhoso que aqui se desenvolve.

O ano de 2020 foi marcado por medos, incertezas e grandes desafios a serem superados, mas foi também um ano de muita resiliência, luta e solidariedade. O novo coronavírus veio para nos dar um recado claro, de que a nossa relação com o planeta não está sendo sadia, sustentável, e que precisamos revê-la de forma urgente ou pereceremos.

Com a chegada da covid-19 em nosso país e frente aos muitos e novos desafios, principalmente na área da educação, a escola precisou buscar diferentes meios para dar continuidade aos processos de ensino/aprendizagem dos educandos, e nós educadores precisamos mais uma vez nos reinventarmos e nos adaptarmos a esses meios.

A pandemia evidenciou ainda mais o abismo das desigualdades sociais em nosso país. Todos tivemos que lidar com os novos desafios, mas, especialmente esse ano, vimos a educação trilhar vias bem distintas. De um lado a escola privada, com professores e alunos equipados com toda a tecnologia necessária e tendo suporte para o bom andamento das aulas online. De outro, nossa escola pública, com toda a precariedade que já conhecemos, educadores despreparados por falta de investimentos e incentivos para a formação continuada, e alunos tendo que improvisar para ter acesso a plataforma de ensino.

Também vimos com muita clareza o quanto a escola ainda presta um serviço assistencial a comunidade na qual está inserida. Pois, grande parte das famílias que atendemos são formadas por adultos que precisam se ausentar o dia inteiro para trabalhar e, portanto, não dispunham de tempo livre o suficiente e de qualidade para oferecer a seus filhos na ajuda com atividades escolares. Em função disso, os mesmos apresentaram grandes dificuldade com os estudos no sistema híbrido.

Por isso, para além das orientações dos órgãos competentes na esfera educacional, nossa instituição manteve a preocupação com seu objetivo maior, a educação integral dos indivíduos. Nos esforçamos ao máximo para manter o vínculo com nossos educandos, acolhendo a todos nas formas possíveis, por meio de atendimentos online, via WhatsApp, individuais, presenciais (quando possível e tomando todos os cuidados com a saúde) e também no envio materiais impressos.

Durante o segundo semestre do ano trabalhamos em um projeto coletivo, voltando nossas atividades, e principalmente nossas atitudes, para conhecimentos e valores que promovam formas de interações mais saudáveis e sustentáveis entre os seres vivos e o meio ambiente.

O projeto contribuiu para o desenvolvimento de uma visão crítica e sistêmica sobre o contexto da pandemia. Desde o surgimento da covid, como ela nos afetou física e emocionalmente, a relações da mesma com a crise climática que estamos enfrentando, até as consequências que teremos de enfrentar ainda.

Além das atividades curriculares, procuramos oferecer a todos, e sempre que possível, momentos de acolhimento, escuta e reflexão acerca dos sentimentos vivenciados por todos nós, neste ano atípico. Em algumas turmas realizamos

dinâmicas com rodas de conversas pelo Meet, gincanas, e outros momentos descontraídos com o intuito de aliviar as tensões do momento.

Mesmo com todas as dificuldades, nos mantivemos unidos. Em nossas reuniões semanais, por meio de web conferências, nós, educadores da Escola Baréa, estudamos formas de nos adaptar, trocamos experiências, e principalmente, nos colocamos a disposição uns dos outros, nos ajudando mutuamente e psicologicamente para seguirmos firmes nesse ideal maior que é oferecer uma educação humana e transformadora para nossos alunos.

APÊNDICE G – CARTA DA PROFESSORA 3

Santo Anjo da Guarda, 4 de fevereiro de 2020.

Carta para Ilda Renata

Olá Ilda! Estou te escrevendo para contar um pouco sobre a Escola Baréa, na qual trabalho há mais de quinze anos, o tempo exato, no momento, não consigo te informar.

Comecei a trabalhar no Estado em 2002, no interior do município, e depois pedi transferência para a Escola Baréa para poder ficar perto de casa e, assim, mais próxima da família.

Na verdade, não tem como falar da nossa escola sem lembrar o quanto ela está ligada à nossa comunidade. O Baréa tem um histórico de trabalho de conscientização ambiental, termo em desuso hoje, mas que já fez muito sentido para nós, em função da necessidade em trabalhar temas relacionados ao ambiente, partindo das dificuldades encontradas aqui mesmo. O primeiro tema surgiu no momento em que era para ser instalado um lixão aqui no Santo Anjo; os moradores ficaram descontentes com isso, e a escola abraçou essa causa. Uma demonstração, pelo menos para mim, daquilo que é o ponto chave da sua proposta pedagógica, que é a ligação com a comunidade. A partir desse problema, a escola tomou para si uma preocupação que era de todos e trouxe para dentro das salas de aula diversas discussões e temas surgidos ao longo das SCAs, Semanas de Conscientização Ambiental. Por tudo isso, pode-se dizer que a história da escola se mistura e se funde com as preocupações de toda uma comunidade.

Nessas experiências de trabalhos, pesquisas e atividades extracurriculares, os alunos eram agrupados de formas diferentes da usual, ou seja, em momentos determinados, formavam-se grupos por afinidade com o tema a ser pesquisado, independentemente da série em que estivessem. Talvez essa maneira tenha inspirado a vontade dos educadores de oferecer uma educação com mais pesquisa, com mais tempo na escola e que pudesse estar ainda mais ligada às pessoas que moram aqui, ajudando as famílias a oferecer um lugar mais seguro e com mais tempo para desenvolver as potencialidades das crianças.

Assim, com o incentivo e apoio de moradores e lideranças, em 11 de setembro de 2017, teve início a educação em tempo integral na nossa escola. Fiz questão de colocar a expressão “educação em tempo integral” porque iniciamos a caminhada oferecendo mais tempo, mas o caminho para a educação integral está sendo construído aos poucos. Claro que, a meu ver, toda educação é integral, afinal as pessoas são inteiras: inteiramente humanas, com sentimentos, angústias, com aprendizagens, com trocas o tempo todo.

Com a oferta de mais tempo na escola, aumentou também a necessidade de mais espaço para acolher todos o dia inteiro. Assim, uma saída foi pedir o apoio de entidades locais para aproveitar os espaços comunitários. Atualmente, uma turma de alunos estuda na sede da Associação de Moradores, as crianças praticam esporte na quadra do ginásio, no campo de futebol, brincam na praça, fazem caminhada na rua... Além disso, visitam espaços de trabalho, fazem entrevistas, recebem visita. É muito prazeroso ver e sentir a escola viva. E quando contamos por aí que estamos construindo um refeitório com doações, as pessoas costumam ficar surpresas. Eu

considero uma forma de carinho e de valorização que muitos têm demonstrado pela escola, porque se sentem pertencentes a ela orgânica e naturalmente.

Outro grande desafio no momento é a reorganização do nosso pátio. Antes tínhamos um espaço bastante acolhedor, com muitas árvores de sombra, frutíferas e uma horta. O refeitório veio para resolver a falta de espaço, mas precisamos ter um ambiente externo convidativo também, e que seja naturalmente pedagógico, seguro, convidativo e que nos deixe feliz.

Além dessas questões materiais, por assim dizer, estamos tentando implantar, melhor dizendo, estamos tentando construir uma nova maneira de aprender, buscando trabalhar valores como autonomia e responsabilidade. Claro que, assim como os alunos, nosso aprendizado também é diário e muitas vezes nos percebermos presos às antigas práticas...como uma pessoa que convida alguém para jantar em sua casa e prepara o prato antes. Acho que buscamos agora preparar o prato com o amigo e fazê-lo provar os ingredientes, dar o seu parecer, se deliciar com o resultado conjunto. Enfim, é difícil mudar hábitos, sejam eles sociais, culinários ou pedagógicos.

Eu particularmente me sinto desafiada a contribuir com a ressignificação da escola. Durante um tempo trabalhei com um grupo de alunos na horta e pátio, na oficina de Permacultura e era uma alegria pra mim, adoro plantar, colher, mexer na terra, talvez venha daí minha preocupação com o pátio. Acho que para ressignificar uma escola, primeiro a gente tem que se ressignificar, buscar o que tem significado. Tem significado só ficar preso numa sala? Ou eu posso aprender pesquisando sobre um assunto, mexendo no pátio e fazendo algo com minhas próprias mãos? Tocando um instrumento, fazendo teatro, construindo cenário, aprendendo culinária?

Nossa caminhada na escola, enquanto educadores, é isso mesmo, uma caminhada. Não imagino que num dia determinado, vamos dizer “pronto, era isso que queríamos” e acabou. Tudo é uma construção. Novos desafios certamente vão aparecer. Por enquanto, meu desafio pessoal é poder contribuir da melhor forma para uma educação mais humana, mais feliz, tentando ultrapassar as minhas limitações, que são muitas...mas talvez isso seja assunto pra outra carta.

Colega Ilda, hoje fico por aqui...Procurei resumir um pouco. Espero te rever em mais oportunidades. Abraço! Qualquer coisa, me manda um e-mail e a gente vai se falando.

APENDICE H- CARTA DA PROFESSORA 4

Santo Anjo da Guarda, Três Cachoeiras.

Carta destinada a Ilda Renata Agliardi.

Sou educadora na Escola Dom José Baréa desde de 2017, mas nossa relação começou bem antes dessa data. Foi nessa escola que concluí meu ensino fundamental, onde fiz meu estágio do Magistério, depois o da Graduação e onde meu filho estudou até o 9º ano.

Tenho um carinho, um respeito e eu diria até um amor especial por essa Escola e pela forma como é tratada a educação oferecida nela. E explico o porquê! Nela cada criança é respeitada na sua individualidade, com suas habilidades e limitações. Nesta escola todos participam, seja na tomada de decisão, na resolução de um problema, na organização e execução de um evento... pais, alunos, educadores, se sentem parte e responsáveis por ela.

A Escola Dom José Baréa vem passando por processo de ressignificação e, neste ano, com a pandemia, precisamos nos reinventar de diversas formas. Ano atípico, cheio de desafios! E julgo que os anos iniciais, especialmente os alunos em fase de alfabetização foram os que mais “sofreram” as consequências deste momento. Como professora alfabetizadora, digo que fiz o possível para tornar este momento mais leve e menos danoso aos alunos. Por estarem chegando na escola este ano, ou seja, vindo da educação infantil, dei prioridade a manutenção do vínculo, para que eles não se sentissem sozinhos do “outro lado”.

As famílias colaboraram da forma como foi possível, de início vencendo os desafios com o uso das tecnologias (criando email, instalando aplicativos, se familiarizando ao uso) depois auxiliando seus filh@s na realização das atividades enviadas. Tínhamos famílias sem aparelho, sem acesso à internet e muitas delas sem condições financeiras nem emocionais para atuarem junto a seus filhos. Ao final do ano letivo, tivemos um percentual de turma acima de 85% de atividades que retornaram dos alunos. Porém, com relação à aprendizagem ficarei devendo uma devolutiva. Ao meu ver, não se faz educação nem avaliação distante dos alunos!

Bem sabemos que a criança, nesta idade, está em pleno desenvolvimento das condições cognitivas necessárias para, posteriormente, alcançar sua autonomia. É isso que fizemos na escola, de forma presencial, oferecemos condições para que ela avalie suas atitudes e avance gradativamente na construção da sua autonomia. De forma remota, essa habilidade ficou bastante comprometida.

Da mesma forma, a alfabetização não acontece de forma natural, espontânea, sem estímulo externo. Muito pelo contrário, ela se dá na interação da criança com a língua escrita - na troca com os colegas, no levantamento de hipóteses, na escuta atenta aos sons da fala, no confronto de pensamentos. Na escola, essa ação é potencializada com a intervenção intencional do professor que a faz pensar sobre sua hipótese de escrita, desacomodando-a e favorecendo seu avanço na aprendizagem da língua.

O sistema alfabético de escrita é um “artefato cultural complexo”, como diria Magda Soares. E como fazer isso no ensino remoto? Os pais não têm formação para isso. Nós é que temos!! Por esse motivo buscamos orientar, não somente os alunos,

mas sobretudo as famílias sobre como melhor conduzir seus filhos na realização das atividades.

Neste ano, optamos por continuar trabalhando com projetos interdisciplinares. O contato entre os educadores se tornou efetivo e permanente.

Os 20 anos da Carta da Terra foi celebrado por toda a Escola, inclusive participamos do Festival Internacional da Carta da Terra para crianças , momento lindo e mágico. As crianças que ingressaram este ano, conheceram os valores da Escola Baréa por meio de contações de histórias e de atividades que as envolveram na prática dessas ações.

Sempre levamos em consideração que nossas crianças estavam num ambiente totalmente diferente do ambiente escolar, e muitas vezes inadequado para a realização das atividades. Contudo, sou otimista e penso que um efeito positivo trazido pela pandemia pode ser a aproximação das famílias ao processo de aprendizagem de seus filhos.

Seguimos firmes acreditando, cada vez mais, num mundo melhor!

Muito obrigada pela atenção, Ilda.

Educadora da Escola Baréa.

26/01/2021

**APÊNDICE I – CARTA CONVITE DA PESQUISADORA PARA OS
PROFESSORES DA ESCOLA BARÉA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



Osório, 27 de Novembro de 2019
As professoras (es) e colaboradoras (es) da escola Baréa,

Caríssimas (os):

Meu nome é Ilda e, como vocês já sabem, sou aluna da UERGS e vou realizar minha pesquisa de Mestrado na escola Baréa, sob a orientação da professora Elisete. A pesquisa será realizada em etapas. Em um primeiro momento, quero conhecer mais a escola. E ninguém melhor do que vocês para me auxiliarem. As próximas etapas poderão se desenvolver através de entrevistas, questionários, observações... Mas, neste momento, venho por meio desta pedir a ajuda e colaboração de vocês. Gostaria que vocês respondessem esta carta até o próximo encontro, **me contando a história da escola e a relação de vocês com a mesma**. Além da resposta da carta, que pode ser do próprio punho, encaminhada por e-mail, ou *Whats*, contendo informações que vocês tenham, sejam fotos ou reportagens sobre a escola, preciso que vocês assinem o termo de consentimento, que segue no envelope e me autoriza utilizar as informações dadas por vocês na pesquisa, são duas vias, uma para vocês e outra para mim.

Desde já agradeço de coração a colaboração de todas (os)!

Atenciosamente,

Ilda Renata da Silva Agliardi

Ps: Qualquer dúvida segue meu contato:

E-mail: itrenata@hotmail.com

Telefone- Whats: (51) 996060463

APÊNDICE J – QUADRO 1 - QUADRO SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE

AUTOR	IES	ANO	TIPO DE TRABALHO	ASSUNTO/TEMA	AUTORES DE REFERÊNCIA
Santaiana	UFRGS	2015	Tese	Educação Integral	Foucault (2006); Teixeira (1932); Deleuze (1990).
Ribeiro	UFPA	2017	Tese	Currículo e Educação Integral	Sacristán (2000); Coelho (2005); Teixeira (1961).
Jesus	UCG	2014	Dissertação	Anísio Teixeira	Cavaliere (2001; 2004; 2007); Teixeira (1953; 1956; 1967; 1969).
Rezende	UCP	2014	Dissertação	Currículo nas escolas de tempo integral	Coelho (1997; 2004; 2009); Cavaliere (2002; 2007; 2009).
Júnior	FURG	2018	Dissertação	Professor comunitário	Moll (2012); Marx (2011) e Arroyo (2012).
Jesus	UFMA	2015	Dissertação	Educação Integral	Marx e Engels (2007); Gadotti (2009); Manacorda (2011); Frigotto (2009).
Lima	UFSC	2015	Dissertação	Mudança Curricular	Arroyo (2013); Sacristán (2000); Moll (2012).
Rodrigues	UCP	2016	Dissertação	Tempo Integral	Cavaliere (2016); Coelho (2004).
Abreu	UFJF	2017	Dissertação	Implementação de Educação Integral	Cavaliere (2002); Moll (2008); Coelho (1997).
Tavares	UNIPAMPA	2017	Dissertação	Formação Continuada	Arroyo (2012); Coelho e Cavaliere (2002); Moll (2012).
Silva	UCP	2018	Dissertação	Educação integral	Cavaleiri (1997); Coelho (1997); Moll (2012); Ribeiro (1986).
Reinhardt	PUC/RS	2013	Dissertação	Comunidade educativa	Arendt (1998); Freire (1982;1987; 1991); Frigotto (1991)

Estevão	UNINOVE	2018	Dissertação	Educação Integral	Cavaliere (2002; 2007); Coelho (1997; 2004; 2014); Moll (2012); Ribeiro (1985); Teixeira (1959).
Flesch	UFRGS	2013	Especialização	Identidade docente de educação Integral	Nóvoa (1992); Larossa (2002); Freire (2011).
Oliveira	UFRGS	2015	Especialização	Experiência de Educação Integral	Moll (2012).
Sperandio	UFRGS	2015	Especialização	Caminhos para Educação Integral	Arroyo (2013); Freire (1997); Moll (2009).
Coelho	GT13 ANPED Educação Fundamental	2004	Trabalho	Educação Integral	Cavaliere (2002); Bakunin (1979); Gallo (1995).
Coelho; Menezes	GT13 ANPED Educação Fundamental	2007	Trabalho	Tempo Integral	Coelho (2002); Gallo (2002).
Brito	GT12 ANPED Currículo	2008	Trabalho	Reorganização Curricular	Morgan (1996); Freire (2005); Nóvoa (1992).
Negri; Souza	GT12 ANPED Currículo	2008	Trabalho	Currículo	Saviani (2004); Apple (2002).
Freitas; Traversini;	GT-8 ANPED Formação de professores	2013	Trabalho	Professor de Educação Integral	Bauman (2001); Larossa (1994; 2002).
Macedo	Revista Brasileira de Educação	2006	Artigo	Currículo	Ball (1997); Apple (1993).
Ferreira; Reesl	Revista Educação & Realidade UFRGS	2015	Artigo	Educação Integral	Teixeira (1962); Gadotti (2009).
Bragança; Perez	Revista Educação & Realidade UFRGS	2016	Artigo	Formação Continuada	Ball (2001); Benjamin (1993).
Souza; Charlot	Revista Educação & Realidade UFRGS	2016	Artigo	Escola de tempo integral	Coelho (2009); Cavaliere (2007).
Schuck e Heineck	Revista Interfaces da Educação UEMS	2015	Artigo	Proposta Pedagógica	Arroyo (2004)

Torres	Revista Ibero-americana de Educação Universidade do Minho Portugal	2011	Artigo	Comunidade Educativa	Torres 1997; 2004; 2006)
Bezerra, et al.	Revista Educar	2010	Artigo	Parceria escola comunidade	Freire (2005; 1990) Padilha (2006)
Veloso, Craveiro e Rufino	Revista Educação e Pesquisa Portugal	2012	Artigo	Comunidade Educativa	Nóvoa (2002) Canário (1997)
Gaio e Varela	Revista Portuguesa de Educação Universidade do Minho Portugal	2012	Artigo	Relação escola comunidade	Canário (2005) Pacheco (2006)
Coelho; Maurício	Revista Educação & Realidade UFRGS	2016	Artigo	Conhecimentos na escola de tempo integral	Cavaliere (2009); Freire (2006).

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2020).