

EDUCAÇÃO INTEGRAL, PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Dinora Tereza Zucchetti

Universidade Feevale
dinora@feevale.br

Resumo: Este artigo apresenta o projeto de investigação, de caráter interinstitucional e binacional entre as Universidades Feevale (Brasil) e UCoimbra (Portugal), em desenvolvimento desde o ano de 2018, buscando destacar, no recorte para o V CONEDU, a importância da pesquisa na formação de professores. A investigação tem por objeto de estudo a construção de conceitos alternativos de educação integral, a partir de práticas que conjugam a educação escolar e práticas socioeducativas nas perspectivas da formação integral e do desenvolvimento social. Considera como contexto a problemática: a política educacional brasileira que, a partir dos anos 2000, recoloca em pauta a oferta de práticas de educação, de tipo integral e em tempo integral e a assistência social que, desde os anos de 1970, sob diferentes matizes acolhem crianças e adolescentes que permanecem excluídos ou incluídos de forma precária na instituição escolar. Desde modo, na perspectiva da equação escola + socioeducativos, enquanto práticas de educação não escolar, temos visto experiências de mais tempo de práticas educativas serem oferecidas a crianças e jovens menos favorecidos social e economicamente. Neste contexto, a investigação objetiva compreender a formação integral no âmbito da dinâmica do desenvolvimento social tendo como foco de estudo instituições educativas e socioeducativa de 3 municípios do estado do Rio Grande do Sul. A partir da metodologia de natureza qualitativa, tipo Educação Comparada busca-se por uma combinação de dados e fases metodológicas, por compreensões mais consistentes na relação entre educação, formação de educadores, educandos, comunidades e desenvolvimento local.

Palavras-chave: Formação, Educação Integral, Desenvolvimento Local, Pesquisa.

Introdução

O artigo apresenta fragmentos do projeto de pesquisa “Educação Integral entre práticas de educação escolar e não escolar. Perspectivas de formação humana e desenvolvimento social” destacando questões consideradas norteadoras para a realização da investigação desenvolvida por docentes da Universidade Feevale e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para o período de 2018-2021. Tem como campo empírico três escolas de três municípios do Rio Grande do Sul, sendo que o objetivo geral da investigação visa compreender a construção de conceitos alternativos de educação integral a partir de práticas que conjugam a educação escolar e não escolar na perspectiva da formação de professores/educadores, educandos, famílias com vistas ao desenvolvimento social de comunidades.

De caráter qualitativo, por intermédio da metodologia da educação comparada (FERREIRA, 2008), analisa-se experiências educativas intranacionais considerando-se,

principalmente, o impacto das práticas de educação integral, de tempo integral e de tipo integrada no desenvolvimento dos territórios onde se inserem as escolas objeto de investigação.

Para fins da apresentação no V Congresso Nacional de Educação - CONEDU destacamos a importância da pesquisa científica na formação e na prática de educadores que atuam na educação escolar e nas práticas sociais de tipo não escolar. O fazemos a partir de uma breve revisão bibliográfica sobre as temáticas Escola de Tempo Integral, Educação Integral, Educação Integrada, da apresentação da metodologia da pesquisa, destacando a importância da pesquisa em educação quanto direcionada à formação integral de docentes e educadores. Assim que a Introdução é também um espaço de apresentação da problemática do estudo e de uma revisão teórica, mesmo que ainda inicial.

Da revisão teórica que sustenta o estudo proposto merece destacar que a problemática da investigação considera experiências que vem sendo realizadas, no Brasil, ao longo do tempo, sobre a Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Educação Integrada e suas variações destacando como princípio produtor dessa problemática o quanto tais temáticas permanecem difusas, principalmente, entre gestores do campo educacional, acadêmicos de Licenciaturas, professores da escola básica e educadores sociais. Retoma-se experiências históricas realizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Destaca-se para o primeiro, na década de 1940, em Salvador a criação da Escola Parque e para o segundo, em 1980, no estado do Rio de Janeiro – RJ, com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS.

Nesse contexto, a revisão bibliográfica evidencia a política educacional brasileira que, a partir dos anos 2000, recoloca em pauta a oferta de práticas de educação integral e em tempo integral, bem como a consolidação de uma dimensão educativa presente na esfera da política pública da assistência social que a partir da Lei Orgânica da Assistência Social vem propondo ações de proteção à crianças, adolescentes e jovens. Compreendemos que, neste sentido, a retomada do debate sobre a urgência da oferta de educação em tempo integral pelas escolas brasileiras vem sustentada num conjunto de pressupostos que, no século precedente, foram fundamentais para construir o ideário da criança enquanto sujeitos de direito.

Desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1989), pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), o Sistema Único de Assistência Social – SUAS (2005) foram criadas as condições que afiançam propostas de educação integral e integrada voltadas a um conjunto restrito de crianças e adolescentes.

Nos anos 2000, repaginada, a educação integral passa a ser causa defendida pelo Terceiro Setor, em especial, pelo Instituto Airton Senna e Fundação Itaú Social – Banco Itaú

que se apresentaram como proponentes do debate, em âmbito nacional. O Instituto Airton Sena vem, inclusive, com aporte de recursos físicos e financeiros apoiando experiências com vistas à educação integral. Uma agenda nacional enfatiza que a Educação Integral no Ensino Público deverá ser ofertada na perspectiva da parceria público privado¹.

O Itaú Social, com ênfase ainda maior, por meio do Centro de Estudos e Pesquisa Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, braço que se ocupa das parcerias da Fundação com outras instituições de Terceiro Setor e com o Estado, no que tange à relação entre a educação e a ação social, constitui-se num ente fundamental para que o Estado Brasileiro, na primeira década do segundo milênio, propusesse o Programa Mais Educação. A estratégia utilizada, por intermédio de editais, propõe financiar projetos selecionados que se ocupem de práticas socioeducativas voltadas especialmente para jovens da escola pública².

Junta-se a este outro ente de Terceiro Setor, chamado Todos pela Educação. É apresentado como um tipo de movimento social em prol da educação pública da qualidade, que se utilizando de estratégias difusas mobiliza a presença do voluntariado no interior da escola. A efetividade social não é conhecida, mas as propagandas traduzem uma evidente intervenção da esfera privada no campo da educação pública.

Em concomitância, no mesmo período, o Brasil alinhando-se aos preceitos de organismos internacionais – Bird, Bid e Cepal – investiu esforços na universalização do acesso no Ensino Fundamental³. Por meio de políticas públicas intersetoriais, entre elas a política de transferência de renda, visou-se garantir o ingresso na escola de todas crianças e adolescentes em idade entre os 7 a 14 anos. Posteriormente, em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, ampliou a obrigatoriedade escolar para a idade entre os 4 e 17 anos. Fato que resta por ser conquistado.

¹ O sítio oficial do Instituto defende a educação integral enquanto educação em tempo integral não limitada a ampliação da jornada escolar, mas pressupondo uma mudança de visão do que seja o papel da escola. Na defesa por uma educação de qualidade assessora um conjunto de municípios no estado de São Paulo que, segundo Adrião; Peroni et al. (2013), tem oportunizado às organizações de terceiro setor protagonizar na agenda educacional, pública, brasileira.

² Em 2014, o CENPEC em parceria com Banco Mundial elaborou estudos para avaliar o impacto do PME nas notas dos estudantes de instituições que participaram da iniciativa. Em 2015, no 12º Seminário Itaú Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, em São Paulo, tornou público os resultados das avaliações realizadas que apontavam para a ausência de relação entre aumento na nota dos alunos e participação no Programa. Muito embora a evasão escolar tenha diminuído, a avaliação realizada pouco enfatizou este achado. Outros elementos como melhorias na socialização foram desconsiderados, questão que resta ser investigada por Instituições que se ocupam desta problemática.

³ Meta presente no Plano Decenal de Educação para Todos que emergiu após a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) ocasião em que o governo brasileiro, juntamente com outros países, comprometeu-se com a universalização da educação básica até o final do século XX.

Atualmente, os esforços recaem na busca pela universalização nesse nível de ensino, questão presente na proposição do Novo Ensino Médio (Lei 13415/17) que inclui, não somente planejar o acesso, mas a proposição, como sugere o próprio nome, de um novo tipo de ensino médio. Contudo, relativamente à Educação Básica, permanecem questões em torno da sua qualidade, no que tange ao aproveitamento e à efetividade social. Sistemas excessivamente burocráticos e pouco equitativos têm sido reiterado pelas avaliações como impeditivos para a propalada qualidade, considerando-se, inclusive, os parâmetros internacionais.

Concomitantemente ao processo pelo acesso universal no Ensino Fundamental, o Programa Mais Educação (2007) foi apresentado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura – MEC, (Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007), enquanto política de indução à educação integral no Brasil. Caracterizado por um conjunto de oferta de estratégias pedagógicas na modalidade de oficinas que consideram especialmente os saberes tácitos, divididas em macro campos do conhecimento, propôs-se ampliar o tempo de permanência das crianças do Ensino Fundamental nas escolas públicas, para o mínimo de 7 horas diárias. Priorizou-se, inicialmente, os municípios e as escolas com baixos indicadores de aproveitamento escolar utilizando os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica – IDEB, como parâmetro para a oferta do Programa no âmbito dos municípios.

Passados 10 anos, em alguns estados brasileiros, a exemplo de Paraná e São Paulo avançou-se, significativamente, na oferta de escolas de tempo integral, principalmente, utilizando-se o recurso da municipalização do Programa. Nesses casos, a União tornou-se parceira e não mais a proponente do Programa, contudo, tal empreendimento vem esbarrando na infraestrutura física das escolas que, geralmente, não são adaptadas para receber alunos de tempo integral.

Em outras realidades há relatos de inequívocos investimentos na proteção social de crianças e adolescentes vulnerabilizados socialmente, quer pela condição de precariedade socioeconômica, quer pela situação de sujeito em peculiar estado de desenvolvimento (MOLL, 2012).

A problematização considera, também, outra esfera da política pública, a assistência social, desde os anos de 1970, sob diferentes matizes, acolhem crianças e adolescentes que permanecem excluídos ou incluídos de forma precária na instituição escolar. A ela eram dirigidos, no contra turno, para frequentar práticas de tipo extraclasse, oficinas, entre outros. Contudo, após a Carta de 1988 e com o advento do Sistema Único da Assistência Social -

SUAS⁴, tais práticas passaram a ser oferecidas no interior das políticas de assistência social enquanto prática socioeducativas⁵ - dimensão do extinto Programa Mais Educação - na modalidade de proteção social básica somando-se a um conjunto de programas e projetos dos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), também conhecidos, popularmente, como a Casa das Famílias.

Assim, práticas socioeducativas têm tido ressaltadas as suas dimensões educativas de formação geral, de defesa de direitos e passam a ser identificadas como serviços prestados pelo poder público municipal e por setores da sociedade civil, através de Organizações Não-Governamentais e de Terceiros Setor.

Desde modo, na perspectiva da equação escola + socioeducativo/práticas de educação não escolar temos visto experiências de mais tempo de práticas educativas serem oferecidas a crianças e jovens menos favorecidos social e economicamente. Daí a importância do conceito de intersetorialidade (INOJOSA, 1998, 2001).

Tendemos a compreender que tais investimentos – escola e projetos sociais – caracterizam um tipo de educação integrada, em tempo integral, cuja perspectiva pode remeter a uma ideia de formação integral. Embora, no caso brasileiro, muitas dessas ações sejam ainda de tipo compensatório e, em certa medida, utópicas mediante aos ideários presentes no ECA e na sua doutrina da proteção integral, e, contraditoriamente, sejam a melhor expressão da convivência e fortalecimento dos vínculos na proteção básica implementadas pelo Sistema Único de Assistência Social - SUAS.

Na perspectiva de uma síntese para esta identificação, contextualização e fundamentação da pesquisa que por hora se apresenta podemos afirmar que no âmbito da política nacional de Educação é o Plano Nacional de Educação (2014/2024) – PNE, Meta 6 - que mira a implantação de uma educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas brasileiras, visando atender, pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Esta proposição se torna ainda mais contundente quando a Meta 3 previa universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, elevando até o final do período de

⁴ O SUAS possui como marco de legalidade o rompimento com os aspectos tuteladores historicamente presentes na Política de Assistência Social. Seus preceitos desafiam a gestão pública no sentido de compreender a assistência social enquanto uma política de estado e não de governo.

⁵ Segundo Zucchetti, Moura e Menezes (2014, p. 970) socioeducativos “são práticas de educação não escolar cujas ações de promoção da cidadania e de proteção social, voltadas às crianças e jovens socialmente vulnerabilizados, evidenciam a base compensatória de tais programas/projetos”. Tais práticas nos moldes como a conhecemos hoje intervenção recente, principalmente considerando-se a sua dimensão de política afirmativa. Tem suas raízes na caridade e benevolência de setores da sociedade e da Igreja para com os pobres cuja origem remonta às escolas de ofícios. Posteriormente, fortemente vinculada a doutrina de situação irregular do Código de Menores serviu como estratégia para práticas higienistas.

vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Devendo, boa parte delas, ser oferecidas em tempo integral.

Mesmo considerando que no PNE fica evidente uma interlocução com as demais políticas sociais, a expressão mais positiva de ambas as Metas (3 e 6) remeteria, desde o nosso entendimento, ao regime de colaboração, com maior efetividade, com outros setores e políticas públicas. Contudo, embora a relevância na prevenção de situações de risco na infância e na juventude, incluindo-se o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, práticas socioeducativas têm sido relegadas pelo sistema oficial de Educação Básica, bem como têm sido desconsideradas pelo sistema o esforço destas práticas ao longo das últimas décadas no que tange à proteção e cuidado. É fraco o investindo numa rede de proteção mais ampla e de forte interlocução com o ensino escolar no âmbito das cidades.

Metodologia e Discussão

A pesquisa tem como campo empírico instituições sociais e escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. No que se refere à problemática e aos objetivos propostos denota a importância de diversificar não somente as instituições em suas particularidades/singularidades, mas as zonas geográficas onde estão localizadas, por isso, a escolha de organizações de três municípios de diferentes regiões como múltiplas sedes/locais da investigação. A saber: Novo Hamburgo⁶, Canela⁷ e Erechim⁸. A escolha das três cidades considera diferentes estratégias desenvolvidas por escolas/redes para construir/manter práticas de educação integral.

Em Novo Hamburgo esta modalidade educativa, na perspectiva de uma educação integrada é construída pela junção de programas/projetos, entre eles: o Programa Mais Educação, o Programa Novo Mais Educação, os Centros de Referências em Assistência Social e projetos de Terceiro Setor. Em Canela, a manutenção de uma escola da rede estadual de educação integral se permanece nesta modalidade porque assumida pela comunidade da cidade.

⁶ O município compõe a região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A população estimada da cidade, considerando o Censo de 2010, é de 250 mil habitantes vivendo numa área de 223,821 Km². Parte significativa é considerada zona rural e nela a presença de pequenos agricultores e produtores familiares. Na zona urbana há predomínio do setor de serviços em detrimento da antiga composição econômica formada por grandes empresas do setor couro-calçado.

⁷ O município possui 39.229 habitantes, segundo o Censo de 2010. Situada na serra gaúcha tem o setor turístico fortemente desenvolvido. Possui área territorial de 253.773 km², sendo aproximadamente 233.773 km² de zona rural e 20 km² de zona urbana. Dista 123 km de Porto Alegre, capital do Estado.

⁸ Entre 2000 e 2010, a população de Erechim cresceu a uma taxa média anual de 0,96%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 93,18% para 94,24%. Em 2010, viviam no município 96.087 pessoas. No município, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 90,92%, em 2010.

Em Erechim, a escola em questão, a medida em que o Programa Mais Educação passa a ter problemas de financiamento assume a educação em tempo integral como proposta da própria escola.

Tal diversificação considera, também, particularidades econômica-sociais, culturais e institucionais na busca pela relação entre educação e desenvolvimento social. Tal entendimento permite, inclusive, segundo Ferreira (2008, p. 137), colocar em questão, de modo mais amplo, a interdependência entre setores da sociedade, permitindo combinar “o desenvolvimento tecnológico, com a consciência e a mobilização ideológica, com a capacidade de organização política”, necessários a uma pesquisa de natureza qualitativa de tipo Educação Comparada e imprescindível à formação de professores e das comunidades escolares no sentido mais amplo.

Neste sentido compreende-se a relevância da Pesquisa Educação Comparada na perspectiva de uma abordagem sistêmica, de aprendizagem compreensiva, tal qual é defendida por Ferreira (2008, 2014). Trata-se, segundo o autor, de uma modalidade investigativa que se sustenta na teoria crítica e considera realidades complexas e o outro (sujeito da investigação). Prioriza entre os sujeitos de pesquisa “grupos sociais bem definidos, gente que sentiu de algum modo formas de discriminação, gente que sentiu dificuldades de sucesso escolar, gente que resistiu à escola, gente de várias regiões dum mundo muito diversificado” (FERREIRA, 2014, p. 224). Quanto aos objetivos a Pesquisa Educação Comparada visa a integrar uma abordagem sócio histórica na inteligibilidade dos processos educacionais o que é realizado através do diálogo tal qual compreendido por Freire (2012).

Nesta perspectiva os sujeitos da pesquisa ao mesmo tempo em que se emprestam como informantes se constituem, ao mesmo tempo, em os sujeitos da investigação. A realização de entrevistas semiestruturadas de tipo dialogada (MORIN, 1997) construirão a oportunidade de diálogo entre os envolvidos na pesquisa que é, também, espaço concreto de formação, principalmente, utilizando-se de grupos de discussão (MEINERZ, 2011) como estratégia de intervenção, inclusive para a análise dos dados propriamente dito. A partir do exercício da transparência, o que significa segundo Ferreira (2014) dar visibilidade aos procedimentos de investigação, buscando, conforme Ferreira (2008, p. 124) por “relações espaciais, as interdependências com outros sectores da sociedade, a situação e as implicações da evolução histórica, as possibilidades e exigências tecnológicas, a dimensão da consciência e da mobilização ideológica” sugere que se cruzem dados e metodologias na busca por condicionantes/determinantes, centros e periferias e principalmente por práticas inovadoras.

Conclusões

Não há resultados parciais e conclusões para apresentar nesse momento, considerando-se que a investigação está em fase inicial, contudo, merece destacar o esforço necessário à criação de condições para o desenvolvimento de uma pesquisa que considere o estudo, a investigação propriamente dita e a intervenção como processos de formação de professores e de educadores.

Com o intuito de atuarmos em pesquisa a partir de um conceito amplo do que seja educar estamos, no momento, fazendo uma busca bastante aprofundada sobre as diferentes estratégias educativas que constroem uma educação que considere a intersetorialidade na perspectiva de uma educação formadora. A perspectiva da Educação Comparada com a qual temos trabalhado, orientada a partir dos estudos de Ferreira (2008, 2014) tem forte caráter de participação e pressupõe um amplo diálogo com os diferentes setores da sociedade, porque não desloca as práticas educativas do necessário desenvolvimento social das comunidades do entorno das escolas.

Pela abrangência, capilaridade, interlocução de diferentes políticas setoriais (educação, assistência social, desenvolvimento, entre outras), acredita-se que a investigação possa produzir tensionamentos positivos nas escolas e ONGs. Considera-se a concepção da intersetorialidade como um elemento de destaque na produção de fraturas, no cerne das políticas da educação e as práticas de escolas no que eles têm de conservadoras.

Para tanto a pesquisa em questão parte de um trabalho extenso e intenso sobre a realidade socioeconômica, populacional, institucional, a partir de banco de dados nacionais e locais além de uma exaustiva busca por TCCs, Dissertações e Teses sobre as realidades das escolas e comunidades em questão. Busca-se assim, oferecer aos sujeitos da pesquisa a oportunidade de, em conhecendo a realidade social, desenvolver estratégias que problematizam o fazer do professor e do educador no sentido do que Nóvoa (1991) sugere: muitas vezes as escolas carecem de práticas positivas em detrimento de excesso de discursos.

Referências

- ADRIÃO, Theresa.; PERONI, Vera. (Org.). **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. 1. ed. V. 1 Recife: FUNAPE, 2013.
- FERREIRA, Gomes António. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

_____. Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. **Educação Unisinos 18** (3). p. 220-227, setembro/dezembro 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Cortez 2012.

INOJOSA, Rose Marie. Intersetorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional. **RAP**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 35-48, mar./abr. 1998.

_____. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos Fundap**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001.

MEINERZ, Cecilia. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**. v. 26, n.2, 2011. p. 485 – 504.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.)

MORIN, Edgar. **Sociologia**. Lisboa: Publicações Europa-America, 1997.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In. NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

ZUCCHETTI, Dinora T.; MOURA, Eliana. ; MENESES, Magali . A artesanaria de um fazer: a prática do trabalho de educadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 967-985, 2014.