



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013  
ISSN 1982-3657



## **MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE MÚLTIPLOS SABERES: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Ana Emilia Gonçalves de Castro[1]

Edelson de Albuquerque Silva Junior[2]

Renato Urbano da Silva[3]

### RESUMO

O presente artigo procura desenvolver uma abordagem qualitativa ao estabelecer relações entre as práticas educativas e conceitos sobre Educação Integral, a partir da análise dos registros e narrativas das experiências vivenciadas pelo grupo envolvido no decorrer da execução do curso de extensão Múltiplos Saberes - UFPE, adentra na direção do debate teórico-metodológico da construção do conceito de Educação Integral nas formas de pensar e fazer das práticas educativas, trilha na intenção de dialogar com as possibilidades de refletir sobre a construção de Planejamento Pedagógico e currículo de forma integral e integrada, comprometido com o reconhecimento da importância da Gestão democrática e participativa e caminha na direção da valorização de práticas educativas que integrem e transversalizem conhecimentos e expressem as múltiplas dimensões da integralidade do ser, na perspectiva de formação emancipadora que fomente caminhos à Educação Integral.

### PALARAS CHAVE

Educação Integral, Planejamento Pedagógico e Práticas Educativas.

### RESUMEN

Este artículo tiene por objeto desarrollar un enfoque cualitativo para establecer relaciones entre las prácticas y los conceptos de Educación Integral de crianza, a partir del análisis de los registros y cuentas de experiencias por el grupo involucrado en la ejecución del curso de extensión de conocimientos múltiples - UFPE, entra en el dirección de los debates teóricos y metodológicos de la construcción del concepto de Educación integral en las formas de pensar y de hacer las prácticas educativas, el seguimiento con la intención de colaborar con la oportunidad de reflexionar sobre la construcción de Planeamiento de la Educación y reanudar una amplia e integrada, comprometida con reconocimiento de la importancia de la gestión y camina hacia la mejora de la práctica educativa y que integren transversalizem conocimientos democrática y participativa y expresar las múltiples dimensiones de la totalidad del ser, desde la perspectiva de la educación emancipadora que promueve formas de educación Integral.

### PALARAS CLAVE

Educación Integral, Planificación Educativa y Prácticas Educativas.

## INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a experiência do curso de extensão Múltiplos Saberes da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, realizado por meio do convênio[4] com a Secretaria de Educação Básica - SEB do Ministério de Educação - MEC, que surgiu a partir da necessidade de fomentar a formação continuada em Educação Integral para os educadores envolvidos nos Programas Educacionais[5] no âmbito do Governo Federal.

O referido curso parte do pressuposto da possibilidade de promover um processo formativo emancipatório, caracterizado pela relação entre educandos universitários e educadores escolares, no sentido de reflexão-ação das práticas educativas que vem sendo induzidas pelas Diretrizes do Plano Nacional de Educação (2001-2011), com base nos aportes teórico-metodológicos da Educação Integral.

A educação integral no Brasil ressurgiu pautada em termos legais com a Constituição de 1988, Leis de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, Plano Nacional de Educação 2001 e Plano Nacional de Desenvolvimento da educação 2007, onde garantem o termo integral focado para uma educação de uma abrangência mais qualitativa valorizando a formação social do sujeito e seus saberes adquiridos no seu cotidiano; fomentando uma educação onde qualidade espaço e tempo dialogam com o aprendizado. Essa perspectiva de educação que valoriza a formação social do sujeito dentro do seu processo de aprendizagem vai para além dos muros da escola. Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui e nem restringe a importância do papel dela; apenas aponta que as demandas da educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobre por meio de outras formas de educação (GUARA, 2009).

O Programa Mais Educação institucionalizado pela Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 abril de 2007, surge como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular na perspectiva da Educação Integral, a partir do regime de colaboração entre Estados, municípios, professores das redes públicas e educadores comunitários, responsáveis diretos pela execução da política educacional.

Ao considerar que nos diferentes contextos escolares, os sujeitos executam as políticas a partir de uma compreensão que incorporam, ou seja, as práticas educativas são orientadas por interpretações conceituais que eles fazem a partir de uma junção entre o que está prescrito no texto da política (representada pelos documentos legais e operacionais), sua própria experiência e as condições e relações de poder em que se inserem. Por esse motivo, justifica-se analisar as práticas educativas e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações na relação escola-comunidade no âmbito da educação integral, tendo como base teórica uma interpretação weberiana, a partir das experiências no processo formativo do curso Múltiplos Saberes.

O estudo proposto caracteriza-se como abordagem qualitativa no sentido de analisar as práticas educativas e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações na relação escola-comunidade com base na compreensão de Educação Integral, e a sua inferência no planejamento pedagógico, por meio dos registros das narrativas e documentos produzidos pelos sujeitos da ação, considerados como elementos contextualizados, utilizando como procedimento metodológico a análise do conteúdo desses discursos.

O método qualitativo[6] se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para compreensão da realidade situamos a fundamentação teórica e analítica, estabelecendo relações entre concepções de Educação Integral, planejamento pedagógico e práticas educativas com os conteúdos das narrativas, procurando identificar os sentidos e significados interpretados pelos sujeitos.

A equipe de mediadores pedagógicos foi definida a partir de critérios tais como: educandos oriundos da

rede pública e educadores populares com experiências em movimentos sociais, além disso, também foi considerada a identidade territorial de cada mediador, com a orientação para eles atuarem pedagogicamente em escolas que fizeram parte da sua trajetória escolar e/ou aquelas que estão no seu território de moradia, justificadas pela adesão aos programas educacionais no âmbito do governo federal. Dentro dessa proposição o curso contemplou os municípios de Abreu e Lima, Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes, Paulista, Recife e São Lourenço da Mata, totalizando vinte e sete escolas dialogando com onze mediadores pedagógicos.

O processo destacou a relevância da sistematização por meio de diários de bordo postados no blog [cursomultiplossaberes.wordpress.com](http://cursomultiplossaberes.wordpress.com), registros audiovisuais e relatorias das reuniões que apresentam discussões pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos da formação. Por considerar proximidade entre mediadores pedagógicos e sujeitos na relação escola-comunidade, optamos por realizar uma análise de conteúdo do discurso presentes nos diários de bordo de cinco mediadores que atuaram nos municípios de Abreu e Lima, Jaboatão dos Guararapes, Paulista e Recife, por haver um equilíbrio qualitativo e quantitativo entre as narrativas produzidas pelos mediadores.

### **Educação Integral nas formas de pensar e fazer as práticas educativas**

A compreensão de educação integral tem sua origem na antiguidade clássica, na Grécia Antiga, onde a base da educação do seu povo era construída sob a ótica do sujeito como um todo; dentro dos princípios da ética, moral, metafísica, estética e da física. Mas é na educação contemporânea que surge o conceito de Educação Integral, dentro da perspectiva de oferecer novas bases para a educação que venha possibilitar uma independência na condição humana, dentro das novas conquistas científicas e tecnológicas que o mundo contemporâneo começava a oferecer.

A discussão teórico-prática sobre educação integral só voltou a ser discutida de forma mais organizada a partir do século XVIII com a Revolução Francesa, por meio da constituição da escola pública, concretizada com os ideais jacobinos de formação do homem completo. Recebeu contribuições teóricas e práticas ao longo dos dois séculos seguintes, com pensadores como Mikhail Bakunin, ou, no Brasil, Anísio Teixeira, passando pelas ideias de formação defendida pelos integralistas na década de 1930: "espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina" (COELHO, 2009).

A concepção formal de educação integral é compreendida a partir das considerações do sujeito em sua condição multidimensional, potencializando o desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais. A experiência brasileira começa na primeira metade do século XX por educadores de pensamentos políticos-ideológicos diversos: anarquistas, integralistas, representados na pessoa de Plínio Salgado, católicos e educadores com ingerência política etc. No entanto, é a partir de 1927 que efetivamente, com Anísio Teixeira, são lançadas as bases da educação integral, com o principal argumento da contestação da qualidade da escola pública que era oferecida no Brasil. "Argumentava que a formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia passa pela relação entre qualidade e acesso aos sistemas públicos educacionais" (CAVALIERE, 2010).

Com base no processo histórico de implantação da educação integral, que inicialmente tinha como característica a ampliação da jornada escolar no Brasil, podemos citar: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950; os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro, na década de 80; os Centros Integrados de Atendimento Integral à Criança (Ciacs) e/ou Centros de Atenção Integral a Criança (Caics), programa federal, Centros de Educação Integrada (Ceis), em Curitiba, da década de 90.

Educação Integral em aproximação com o pensamento que YUS[7] desenvolve acerca dessa concepção de Educação, ou seja, educar (*e ser educado*) não apenas no caráter da cognição ou do intelecto, mas, também através das mediações "afetivas, artísticas, espirituais, os valores, saúde, o corpo, etc.", o que também já consta, porém de uma maneira tímida, como indicação presente na própria Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional[8], mais precisamente no seu artigo 29, quando destaca que:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

É nesse sentido de articulação e integração que se ampliam os espaços, tempos e oportunidades educativas e surgem os mais diversos horizontes que mapeiam a nova realidade educativa nacional. Na qual o sujeito de direito passa a participar do processo de aprendizagem dentro de um contexto que dialoga e se expressa com o mundo que o cerca.

Desse modo podemos dizer que surgem as atuais proposições de Educação Integral, resgatando perspectivas historicamente conhecidas por entender e tratarem o ser humano como um ser integral, holístico. Daí que além de se falar em educação acresce-se um adjetivo para demarcar território, para diferenciá-las das aberrações tão naturalizadas e tão legitimadamente praticadas como o que há e tem de ser; o oficial. O adjetivo integral pode ser entendido como sinônimo de holístico, que visa o todo e não suas partes, seus fragmentos. [...] A preocupação é a da inteireza do ser humano como um ser multidimensional, dotado de tamanha complexidade que sequer conseguimos apreende-la em sua totalidade. Talvez como o espectro do pai de Hamlet o surpreendeu: "há mais coisas entre o céu e a terra do que crê sua vã filosofia". Nosso reducionismo mata-nos a nós próprios, inviabiliza e assassina inúmeras possibilidades de viver. (Neto, A., 2012) [9]

Podemos afirmar que estamos diante de um novo paradigma que inclui uma concepção de Educação Integral com base em um currículo integrado e ainda a formação de sujeitos numa perspectiva da gestão democrática e participativa.

### **O currículo integrado e a educação integral**

Os legados de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire destacam-se por apresentarem pressupostos teórico-políticos que defendem a educação em tempo integral e integrada.

No caso de Anísio Teixeira, o pressuposto é reconhecimento da educação como um direito entrando em conflito com a concepção elitista a qual perpassava a educação brasileira na década de 40 na Bahia, momento que ele implanta a Escola Parque com a preocupação diante a falta de assistência familiar e social da criança baiana, a falta absoluta de serviços de saúde e de escolas. Anísio defendia, a partir da segunda metade do século XX, a ideia de que a educação não deveria ser intelectualista e a escola pública deveria ampliar o tempo de aulas. Além disso, a proposta incluía a articulação entre currículo e atividades práticas a partir do conceito de experiências de Dewey, que inclui um novo conceito de conhecimento científico que inclui atividades intelectuais e de trabalho (TEIXEIRA, 1989), mas também a formação da cidadania de forma igualitária para todos. Em termos do direito à educação a proposta se aproxima do conceito de educação republicana. (CARVALHO, 2009).

A principal contribuição de Darcy Ribeiro se deu na defesa da escola em tempo integral, conseguindo efetivar a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), mas também incluindo na LDB várias propostas relativas à educação integral. Os CIEPs eram escolas de horário integral, com atuação nas áreas da educação, cultura e saúde (CAVALIERE, 2010).

A contribuição de Paulo Freire (2000) refere-se ao objetivo do processo educativo em formar sujeitos críticos e autônomos, tendo como o horizonte a emancipação humana, no sentido marxista do termo. Pressupõe que a humanização é a base do processo educativo e vocação humana (FREIRE, 1980 p.30). Por

isso, a defesa de uma Pedagogia com que propicie a reflexão sobre a opressão e que resulte no engajamento na luta pela libertação. Paulo Freire percebe que há diversos obstáculos, pois se trata de enfrentar, culturalmente, a cultura da dominação, *naturalizada* nas práticas sociais e educativas. Fatores culturais reconhecidos e refletidos na atuação do curso Múltiplos Saberes através das reflexões dos (as) mediadores (as) pedagógicos integrantes do curso, onde expõem que:

[...] a caminhada contra-hegemônica não é fácil [...] não basta apenas boa intenção de um voluntarismo que é mais dieta de consciência de que compromisso com o fim das opressões ou quaisquer lógicas dominadoras. [...] a própria escola que já é o que é por conta também da nossa cultura multiplamente autoritária, tão naturalizada quanto violenta é parte de uma rede de retroalimentação de um ciclo de dominação. Então além de transformar precisamos de critérios, princípios bases éticas para estruturar essas mudanças conquistadas e reconquistadas ao longo dos processos históricos. (Neto, A., 2012)[10]

Desta forma, as práticas educativas deveriam atuar como mediadoras da transformação desestabilizando os falsos consensos, podendo incutir o pensamento crítico, de forma a tentar rasgar o véu do fetiche das instituições, exigindo uma atitude de dialogicidade (FREIRE, 2000). Essa atitude pressupõe que não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. É esse diálogo que gera o pensar crítico, pois sem ele não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação (FREIRE, 1980 p.98).

A educação autêntica se faz de educador com educando, mediados pelo mundo, levando em consideração contextos, aspirações, esperanças, em que se encontram os educandos para organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política (FREIRE, 1980).

Ao contribuir com a reflexão e definição conceitual, através de produção em diário de bordo, o mediador pedagógico Leandro Leal (2012)[11], traz que a "Educação integral e integrada é uma proposta que tem um potencial educativo de transformação, que reconhece não só a importância da escolarização, mas também o se conhecer como indivíduo inserido em um espaço de relações sociais e político."

Nesta compreensão, ao estabelecer uma relação com Educação integral, o processo de transformação tem com centralidade os sujeitos, que por meio de rodas de diálogos que possibilitem trabalhar atividade de forma lúdica para educar, por exemplo, ao realizar a abordagem de temas geradores relacionadas à luta contra a discriminação e preconceito racial aprofundando a função político pedagógica na sua participação como educador, "é pouco tempo para uma boa resposta, mas meio que singelamente a ideia da educação integral esta sendo inserida no dia a dia dos cursistas, com reflexões e reconhecimentos." (CABRAL, L.,2012)[12].

### **Planejamento Pedagógico comprometido com a Gestão democrática e participativa**

A formação de sujeitos autônomos como propõe Freire (2000, 1980) permeia a dimensão da democratização da gestão anunciada na atual política educacional como um resultado desejável. A possibilidade de participação é um processo político de gestão que segundo Dourado (1998, p.79), "é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola".

A gestão democrática e participativa nas instituições educacionais foi conquistada diante de um cenário de diversas mudanças sociais e políticas. Na Constituição Federal de 1988 se estabeleceu a garantia da gestão democrática no ensino público e nos princípios abordados na LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), expressando que as instituições públicas de ensino gozam por direito de liberdade, qualidade, e valorização de experiências diversas, inclusive as que ultrapassem os muros das escolas. Para Demo (1988), "a participação não é algo natural e, sim, um processo de conquista, aprendizado e, sobretudo, de disputa com o poder dominante". Encontra-se na produção dos relatos de diário de bordo de integrantes do curso o

destaque reflexivo da importância desse elemento onde reconhecem que:

[...] a necessidade da atitude ideológica do bolsista na realização desse tipo de trabalho, tendo em vista o sentido político do trabalho de articulação universidade e comunidade, saber popular e saber acadêmico. Penso que dialogando com o histórico pessoal, ele destaca uma experiência crucial em experiências desse gênero. A identificação e atitude politizada, crítica, comprometida do sujeito diretamente vinculado à iniciativa tem muito a colaborar ou atrapalhar os trabalhos que se pretendem no mínimo emancipatórios ou libertários. Não é meramente profissional, técnico, formal... Seria algo como um compromisso ético, um cuidado com a vida, a liberdade e consequente luta contra as formas de dominação. (Neto, A., 2012)[13]

O Programa Mais Educação é uma política indutora de gestão democrática e fortalecimento da participação da comunidade escolar como co-responsáveis do processo educativo. A sua execução é viabilizada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que oferece assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos[14]. Neste sentido, o PDDE exige articulação de Unidades Executoras-UEX com as escolas com o envolvimento dos Conselhos Escolares no processo de decisão e planejamento financeiro e pedagógico com base em princípios de gestão democrática.

### **Múltiplos Saberes: Trajetórias de diálogos escolas-comunidades-universidade**

Nas últimas décadas, vários estudos por parte de pesquisadores como Schön (1992), Pérez-Gómez (1992), Zeichner (1998), Gadotti (1995), Franco (2008) vem provocando questionamentos quanto aos processos de formação continuada, que enfatizam a reprodução e transmissão de informações na concepção de professores como técnicos, deixando à margem os processos de formação que possibilitem reflexões a partir das práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Segundo Franco (2008, p. 95), estes estudos, que enfatizam o potencial formador e transformador do exercício cotidiano da reflexão, demarcam uma ruptura epistemológica entre o paradigma da racionalidade técnica e o da racionalidade prática ao considerar a maneira de conceber as relações sujeito-objeto; na concepção do processo de ensinar e aprender; no papel social da profissão docente e nas políticas que embasam as reformas educacionais.

Nesta nova concepção de compreender e promover a formação de docentes a partir de suas realidades, permeadas no diálogo com a prática, considera os professores como sujeitos que possuem conhecimentos e teorias sobre sua prática, que se apresentam organizados em um sistema de significados e sentidos na sua dinâmica. Para Franco (2008, p.96), o processo formativo caracterizado como emancipatório permite fundamentar e ampliar sobre a reflexão na ação educativa. A referida autora apresenta pressupostos de uma metodologia de pesquisa denominada de formativo-emancipatório que considera os pedagogos, os professores e educadores populares como sujeitos que atuam na prática educativa. Segundo Franco (2008, p.97),

Todos esses sujeitos devem se envolver numa perspectiva de buscar o conhecimento dos problemas que vivenciam na prática, caminhar na direção de produzir espaços e contextos de reflexão coletiva, de enriquecimento cultural, com o intuito de fazerem-se parceiros e produtores do processo de transformação e de autoformação.

As leituras preliminares sobre a problemática da formação aos docentes nos redirecionam a conceber os processos formativos não como cursos de conteúdos fixos, definidos, fechados e sim a compreensão de que os processos de formação se configurem como pesquisa-ação.

Nessa perspectiva de formação problematizadora e emancipatória, o curso de Extensão Múltiplos Saberes objetiva promover processos de formação e mediação entre saberes populares e acadêmicos na relação pedagógica escolas-comunidades-universidade. A busca pela formação emancipatória como pesquisa social, em que os envolvidos problematizam coletivamente, teve como base os princípios metodológicos da pesquisa-ação definida por Thiollent (1988, p. 14), como:

Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Neste sentido, o curso aconteceu de forma presencial, com momentos de formação, reuniões e fóruns na UFPE e momentos de vivências e formação nas escolas da rede pública (municipais e estadual) entre os sujeitos do curso (educadores comunitários, professores e gestores escolares) e estudantes de licenciaturas da UFPE oriundos da rede pública e educadores populares com experiências em movimentos sociais.

Os estudantes de licenciaturas da UFPE e educadores populares atuaram no grupo pedagógico do curso desempenhando a função de mediadores, no sentido de favorecer a relação de mediação entre conhecimento formal-acadêmico com os saberes populares-comunitários, bem como, contribuir na reflexão e proposição de práticas pedagógicas que valorizem a formação social do sujeito e seus saberes formais e não formais adquiridos no seu cotidiano, dialogando com a realidade da Escola e do seu entorno. Ao analisar as narrativas do desenvolvimento das atividades, através dos diários de bordo e relatórios, que demonstram a apropriação da relação da realidade vivenciada com as possibilidades de educação, onde:

[...] os acontecimentos de saída de oficinas, entrada seguida de saída de outras e reentrada, problemas internos de organização... são tantas as dificuldades lá que teve momentos de eu me sentir frustrada. Achar que eu não estava conseguindo andar com o projeto. Mas até as vivências que lá tem acontecido, vimos e avaliamos juntos que tudo isso é Educação Integral. [...] tenho estado presente duas vezes na semana, uma sentamos em equipe, onde avaliamos como foram as atividades da semana, discutimos sobre relações internas, dificuldades e possibilidades de melhorias... fazendo sempre um link com a Educação Integral. (Melo, C., 2012)[15]

A integração de estudantes da graduação em Pedagogia, de licenciaturas (Música, História, Geografia) da UFPE, assim como de educadores populares oriundos de seis comunidades, que também compõem a região metropolitana do Recife, além de possibilitar uma conexão desses saberes, de acordo com as referidas especificidades, potencializou as diversas dimensões de interpretações e proposições de resignificação das práticas educativas realizadas no chão das comunidades, das escolas, como também na própria Universidade.

A reflexão estimulando a negação da cultura da segregação, hierarquização e fragmentação dos saberes, reconhecendo-se como parte integrante de uma totalidade ao assumir a possibilidade de sujeito histórico produtor de seus momentos, provém na análise de sua atuação, segundo Maria do Socorro (2012)[16], que "não se faz escola sem comunidade, mas há momentos que o foco é outro, quando eu vejo o cenário eu vejo a história de cada um. Eu faço história, eu faço o momento." Educar comprometido com a provocação da curiosidade exige comprometimento com a construção de propostas em construção, onde:

[...] sempre é necessário um preparo para se dispor e ir mais além, uma humildade de quem propõem, a ouvir e aceitar questionamentos e críticas, pois as pessoas não pensam da mesma forma, e nem sempre estão dispostas a aceitar as ideias propostas, principalmente se não concordarem com elas. Uma proposta metodológica sempre deve ser alterada quando necessária e nunca, em hipótese alguma, imposta, por se pensar que parte de alguém com maior conhecimento e,

ou experiência. (Duarte, V., 2012)[17]

Como propõe o educador (FREIRE, 1980) assumir como gente sua incompletude, na consciência de seu inacabamento, no reconhecimento do ser como sujeito condicionado e não objeto determinado. São movimentos que disseminam ações multiplicadoras de processos libertários que descortinam relações de submissão subjetivas contaminando conquistas e afirmação de autonomia de forma dialogada, desaguando em construções de propostas, onde:

[...] o que ocorre são muitas trocas de experiências a cada conceito e exemplo mostrados para eles [...] o que tem me deixado muito feliz são algumas mudanças de atitudes, com iniciativas surpreendentes dentro dessas escolas, através da gestão que modificou a feira de conhecimento de todos os anos na escola para um festival cultural, exprimindo dos alunos todas as suas potencialidades artísticas, e de alguns cursistas [...] que criaram projetos e buscaram apoio da gestão encorajados por algumas questões debatidas em meu trabalho como mediadora. (Duarte, V., 2012)[18]

O processo de formação docente exige conhecimentos e saberes, que, conforme Paulo Freire (1996) perpassam, entre outros aspectos, a "reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, apreensão da realidade". Essa reflexão crítica destacada por Freire (idem) pode assumir um caráter fundante na formação docente no momento em que o diálogo estabelecido no eixo comunidades-escolas se evidencia inserido em um processo de "apreensão da realidade", e de que maneira essa ação educativa pode interferir nessa realidade.

GIROUX (1987) contribui nesse debate, sobretudo, ao discriminar esferas na prática docente ao definir e reconhecer elementos que se tornam alternativas de discursos e de ações sociais críticas, "cujos interesses estão frequentemente em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que a mesma apoia", considerando o conhecimento como substância construída "por um processo seletivo de ênfases e exclusões", e que pode ser problematizado através de questionamento, que conforme Giroux (idem, p.40-42), podem ser ilustrados da seguinte maneira:

[...] o que é considerado conhecimento escolar; como tal conhecimento é selecionado e organizado Quais são os interesses subjacentes que estruturam a forma e conteúdo do conhecimento escolar; como é transmitido aquilo que é considerado conhecimento escolar; como é determinado o acesso a esse conhecimento; quais os valores e formações culturais legitimadas pelas formas dominantes de saber escolar; quais formações culturais são desorganizadas e tornadas ilegítimas pelas formas dominantes de saber escolar

Compreensões e questões essas viáveis quando os licenciandos e os educadores populares permitem-se reconhecer que "a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire, idem).

[...] um caminho a ser trilhado por cada um sobre como orientar, amadurecer, refletir sobre a Educação integral. Resultados a serem mostrados, isso veremos depois, mas primeiro precisamos construí-los. [...] é a esperança de mudança, de renovação, de poder fazer o diferente, acreditando que o diferente e o melhor é possível. [...] caminhamos em sintonia, vendo que apesar de diferente os caminhos trilhados, todos irão chegar ao mesmo objetivo, Educação integral. (Melo, C., 2012)[19]

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que a análise das práticas educativas, caracterizada pela ação-reflexão das relações dinâmicas entre sujeitos envolvidos, tendo em vista, uma configuração contextualizada no processo

pedagógico do curso, nos revelam um cenário de necessidade à superação de resistências subjetivas, historicamente construídas diante de modelos de agir e pensar, que impõem um pensamento único e hierarquizante no ato educacional, dificultando o avanço de propostas libertárias e provocadoras de transformações.

Identificamos a emergência da desconstrução e reconstrução coletiva de modelos educacionais que valorizem a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, ao considerar as práticas educativas como representações das ações e relações sociais, caracterizadas e determinadas pelas tensões e articulações presentes neste movimento contraditório. Neste sentido, a proposta de uma política indutora de Educação Integral vem sendo disseminada no âmbito nacional, mas não está imune aos bloqueios mentais cristalizados e *naturalizados* na concepção de educação resumida a escolarização.

Observamos que estamos diante de um cenário de quebra de paradigmas da forma de conceber e trabalhar com a Educação Integral, haja vista, a superação de barreiras culturais, que perpassam nas relações interpessoais e de poder no caráter organizacional da escola, impregnadas em heranças burocráticas, tecnicistas, formalistas, cooperativistas e patrimonialistas. Torna-se o desafio de trabalhar a ressignificação das ações, que deve romper a visão pragmática, segmentada e compartimentada com vistas a promover um processo de aprendizagem que considere a integralidade do sujeito, respeitando a sua complexidade de dimensões.

No entanto, percebe-se nas narrativas e registros das experiências vivenciadas dos mediadores a partir das realidades observadas, a dificuldade da praxi de *integralidade* no cotidiano escolar. No sentido, de que a concepção de integralidade na educação vai além de oferecer práticas educativas lúdicas e brincantes, que acontecem em um tempo, no caso o contraturno, que não interagem com as outras práticas de um outro tempo reconhecido como turno. O grande desafio posto está justamente em pensar e fazer uma Educação Integral e Integrada, que parte do princípio de um tempo *único* e *contínuo* da jornada escolar contextualizada na sua territorialidade, sendo necessária a integração e interação entre os sujeitos da comunidade escolar, de forma dialógica na perspectiva de projeção de currículos *vivos* com conhecimentos e saberes que transversalizem com a vida e memória, considerando os sujeitos em todas suas dimensões, como produtores e autores de sua realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Educação Republicana e Qualidade Social da Educação**. In: ANPED, 2009 Disponível em : <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6998--Int.pdf>. Acesso em 22/07/2013.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paideia*, v. 20, n. 46, p 249-259, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. Costa. **História (s) da educação integral**. Em Aberto, v.22, n 80, p.83-96, abr.2009.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

DOURADO, Luiz. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro – RJ, Paz e Terra, 1977;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 17ª ed. Rio de Janeiro – RJ, Paz e Terra, 2006;

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 8º Ed. RJ, Paz e Terra, 1980.

GIROUX, Henri. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2ª ed. São Paulo – SP, Cortez, 1988;

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p.65-81, abr.2009.

IVAS, Cida; FELDMAN, Márcia. Visibilidade: chove na fantasia. In: **Reflexões sobre a educação no próximo milênio**. Secretária de Educação a Distância. Brasília. Fundescola; Ministério da Educação e do Desporto; SEED, 1998. p.96.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 1. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n. 166. p: 435-462, 1989.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

---

[1] Professora do Curso de Design - Centro de Artes e Comunicação – CAC da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Especialista em Design da Informação – UFPE; Coordenadora Geral do NEAfi – Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas-UFPE e coordenadora do Curso de Extensão de Formação Continuada em Educação Integral e Integrada Múltiplos Saberes – UFPE – e-mail: aemilica@gmail.com.br

[2] Mestre em Educação pela UFPE, Coordenador-adjunto do Curso de Extensão de Formação Continuada em Educação Integral e Integrada Múltiplos Saberes – UFPE – e-mail: jrimortal@ig.com.br

[3] Bacharel em Serviço Social – UFPE, Supervisor do Curso de Extensão de Formação Continuada em Educação Integral e Integrada Múltiplos Saberes – UFPE - renatoprong@hotmail.com

[4] Termo de Cooperação nº 13790/2011 entre a UFPE e o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação firmado em novembro de 2011 com ação de formação continuada direcionada aos atores do Programa Mais Educação vinculadas à Secretaria de Educação Básica do MEC.

[5] Programas Educacionais: Mais Educação-PME, Saúde na Escola-PSE, Segundo Tempo-PST, Escola Aberta-PEA.

[6] Conforme Minayo, 1996, p. 10.

[7] Yus, Rafael. Entrevista cedida à Revista Patio, ano XIII agosto/outubro, 2009, Artmed, p. 20-22.

[8] Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 1º abril 2013.

[9] Atividade produzida pelo Mediador Pedagógico Antônio Elba Barbosa Neto divulgada em Diário de Bordo sobre exercício de Análise da Charge sobre Educação Integral no momento de formação do grupo.

[10] Atividade produzida pelo Mediador Pedagógico Antônio Elba Barbosa Neto divulgada em Diário de Bordo sobre exercício de Avaliação da Caminhada no momento de formação do grupo.

[11] Atividade produzida pelo Mediador Pedagógico Leandro Leal Silva Cabral divulgada em Diário de Bordo e Relatório sobre exercício de Avaliação do Curso Múltiplos Saberes.

[12] Idem.

[13] Atividade produzida pelo Mediador Pedagógico Antônio Elba Barbosa Neto divulgada em Diário de Bordo sobre exercício de Atividade Atuação em Campo.

[14] Conferir no portal do MEC.

[15] Atividade produzida pela Mediadora Pedagógica Camila Silva Ferreira de Melo divulgada em Relatório sobre exercício de Avaliação do Curso Múltiplos Saberes.

[16] Atividade produzida pela Mediadora Pedagógica Maria do Socorro Ribeiro da Costa divulgada em Relatório sobre exercício de Avaliação do Curso Múltiplos Saberes.

[17] Atividade produzida pela Mediadora Pedagógica Valquíria Maria Duarte divulgada em Relatório sobre exercício de Avaliação do Curso Múltiplos Saberes.

[18] Idem.

[19] Atividade produzida pela Mediadora Pedagógica Camila Silva Ferreira de Melo divulgada em Relatório sobre exercício de Avaliação do Curso Múltiplos Saberes.