

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE AQUINO UTTA

CENTROS EDUCA MAIS: um inédito viável na educação do Maranhão?

São Luís

2022

ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE AQUINO UTTA

CENTROS EDUCA MAIS: um inédito viável na educação do Maranhão?

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edinólia Lima Portela

São Luís

2022

AQUINO UTTA, ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE.

CENTROS EDUCA MAIS: um inédito viável na educação do Maranhão? / ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE AQUINO UTTA. - 2022. 198 f.

Orientador(a): EDINÓLIA LIMA PORTELA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2022.

1. Centro Educa Mais. 2. Filosofia Freireana. 3. Inédito Viável. I. PORTELA, EDINÓLIA LIMA. II. Título.

ÁDRIA KAROLINE SOUZA DE AQUINO UTTA

CENTROS EDUCA MAIS: um inédito viável na educação do maranhão?

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Edinólia Lima Portela (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Maria Alice Melo (1ª Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Marinaide Lima de Queiroz Freitas (2ª Examinadora)
Pós-Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas

Lélia Cristina Silveira de Moraes (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe Ray Aquino, meu pai José Maria de Aquino e à família que construí: meu esposo Bergson Utta, minha filha Adny Flora e meu filho Guilherme, simplesmente por existirem na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque d'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas, em especial a minha vida.

Aos meus amados pais Ray Aquino e José Maria de Aquino, pela vida e educação que me proporcionaram, pelo amor comprometido e presença que me inspiravam a ser mais.

Aos meus filhos Adny Flora e Guilherme, minha fonte inesgotável de amor e esperança, a quem recorro para recarregar as energias e seguir em frente.

Ao meu amado esposo Bergson Utta, meu companheiro de vida, de estudos, de lutas e conquistas, quem sempre acreditou em mim compartilhando sonhos, dificuldades e realizações.

Aos meus irmãos Amanda e Aquino Júnior, que são fonte de inspiração e força por suas lutas e conquistas diárias.

À Ana Maria, minha comadre, amiga e também mãe dos meus filhos quem cobriu minhas ausências e me apoiou quando mais precisei.

Às professoras do Mestrado em Educação da UFMA, pelos saberes e conhecimentos compartilhados nos momentos em sala de aula.

Agradeço imensamente a professora Edinólia Portela, pela sinceridade e respeito quanto a minha formação como pessoa e pesquisadora. Pelos conhecimentos construídos e compartilhados, pelo acolhimento nos momentos de fraqueza e compreensão quanto às minhas limitações, sua crença que as “mulheres, profissionais e mães de famílias” também podem e devem ser pesquisadoras. Minha admiração, respeito e gratidão!

Aos meus amigos da 20ª turma do Mestrado em Educação, turma especial, de uma beleza única, alegria contagiante, parceria e empatia que afetaram profundamente minha vida e minha história.

À minha amiga Heloísa Resende de quem sempre recebi palavras de incentivo que alegravam mesmo em dias mais difíceis.

Aos amigos e companheiros de trabalho, Marina Murphy e Marcelo Diniz com quem compartilhei medos, dúvidas e incertezas e de quem sempre recebi apoio, cooperação e compreensão.

Agradeço à minha amiga Paula Roberta que tão jovem já é fonte de uma força e sabedoria que extrapolam seu ser e fortalecem as pessoas que têm o prazer de compartilhar sua existência.

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, na pessoa da professora Lucinete Marques e também da professora Mariza Wall, as duas coordenadoras que acompanharam nosso processo de formação na Pós-Graduação.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente (PPGE/UFMA), espaço de diálogo e aprendizagens. Agradeço, especialmente, as professoras Lélia Silveira, Ilma Vieira, Maria Alice Melo e Maria Núbia Bonfim, assim como minhas companheiras da 20ª turma, partícipes desse grupo, Heloisa Resende, Jerusa Roiz, Marina Murphy, Paula Coutinho e Patrícia Alves.

Agradeço às minhas amigas e companheiras de trabalho Clenite Salazar e Jeane Chaves que foram minha base na fase inicial do Mestrado e aos gestores e amigos que me apoiaram na etapa final desta pesquisa, professora Ingrid Costa e professor Elan Fernando, pela compreensão e força neste momento singular de escrita acadêmica.

À Secretaria de Estado da Educação, pelas possibilidades de aprendizagens e construção desta pesquisa, pela recepção e acolhimento à proposta de reflexão proporcionada e tão recebida pela equipe da Supervisão de Educação Integral na pessoa da sua supervisora professora Raquel Melo e da querida Ana Helena Carmo que nos encaminhou às equipes das escolas campo de pesquisa.

Finalizo agradecendo aqueles que foram chave para esta pesquisa, os educadores e educadoras dos Centros Educa Mais que acolheram nossa pesquisa e proporcionaram importantes reflexões a partir de suas vidas e suas práticas.

[...] Por tudo isso, escrever a crítica, não malvada, mas lúcida e corajosa das classes dominantes continuará a ser uma de minhas frentes de briga, tanto quanto vem sendo para muitos de vocês.

Paulo Freire

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado integra-se ao grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente” da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e tem por objetivo analisar as concepções dos professores sobre a Educação Freireana expressa nos documentos orientadores dos Centros Educa Mais de São Luís, na perspectiva de compreender a materialidade do trabalho educativo que desenvolvem. É um estudo pautado na luta da escola pública ao direito de ofertar conhecimentos que proporcionem, mecanismos de enfrentamento aos desafios contextuais brasileiros, que implicam na educação desenvolvida nos Centros Educa Mais do Maranhão. Nesse sentido, adotamos a categoria do Inédito Viável encontrada mediante nossa imersão nos arcabouços teóricos de Paulo Freire, por esta ser expressa como a produção de conhecimentos e fomento de transformações sociais antes utópicas nas práticas de educação. Para realização da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, com o emprego de instrumentos e técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, grupo focal e questionário, sendo o último usado para construir o perfil dos sujeitos. A análise e tratamento dos dados foi realizada com a utilização da Análise de Conteúdo de Bardin (2006) que permite a dedução e a inferência aos dados colhidos nos diversos caminhos de análise. O estudo foi realizado em dois Centros Educa Mais do município de São Luís com 20 sujeitos. As referências teóricas e metodológicas que alicerçaram a discussão sobre a educação integral apoiam-se em autores como Cavaliere (2002, 2007), Coelho (2009, 2010), Gadotti (2009), Moll (2014) e Teixeira (1994); sobre a Filosofia Freireana, nos sustentamos em Gadotti (1996, 2019), Haddad (2019), Streck, Redin & Zitzoski (2010) e Paulo Freire (1979, 1986, 1996, 2000, 2001, 2003, 2017, 2018); na condução metodológica nos ancoramos no aporte teórico de autores como Bardin (2006), Bonfim (2008), Gatti (2005), Gondim (2011) e Minayo (2007; 2010). Aliado aos estudos referenciados, recorreremos aos documentos que orientaram a implementação dos Centros Educa Mais e o trabalho pedagógico do professor na rede estadual, sendo eles: Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual do Maranhão (2017); Lei Nº 10.995 de 11 de março de 2019, que institui a política educacional “Escola Digna”; Plano Estadual de Educação (2014-2024) – Lei nº 10.099; Portaria Nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 e os Cadernos do Modelo Pedagógico Escola da Escolha (2016). A pesquisa nos revelou que a filosofia de Paulo Freire está contida

na gênese da política de educação integral do Estado do Maranhão e subjaz os documentos que orientam a prática nos Centros Educa Mais, o que evidencia um “Inédito Viável” na educação do estado; mostrou-nos também que os professores conformam com a filosofia freireana expressa nesses documentos e tentam caminhar por essa perspectiva, mas que apesar disso, a materialidade do trabalho é submetida a lógica empresarial com processos e instrumentos de controle que absorvem o tempo na escola e impedem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coerente com a perspectiva de Paulo Freire em sua integralidade.

Palavras-chave: Centro Educa Mais; Filosofia Freireana; Inédito Viável.

ABSTRACT

This Master's Thesis is part of the research group "School, Curriculum and Teacher Training" of the Universidade Federal do Maranhão – UFMA (Federal University of Maranhão) and aims to analyze the teachers' conceptions about Freirean Education expressed in the guiding documents of the Centros Educa Mais (Educa Mais Centers) of São Luís, from the perspective of understanding the materiality of the educational work they develop. It is a study based on the public schools' struggle for the right to offer knowledge that provides mechanisms to face the Brazilian contextual challenges that imply the education developed at the Educa Mais Centers in Maranhão. In this sense, we adopted the category of the Unpublished Viable found through our immersion in Paulo Freire's theoretical frameworks, as it is expressed as the production of knowledge and promotion of social transformations that were formerly utopian in educational practices. To carry out the research, we used a qualitative approach, using instruments and techniques of bibliographic and documentar research, focus group and questionnaire, the last one being used to build the profile of the subjects. Data analysis and treatment were performed using Bardin's Content Analysis (2006) which allows the deduction and inference to the data collected in the different analysis paths. The study was carried out in two Educa Mais Centers in the city of São Luís with 20 subjects. The theoretical and methodological references that supported the discussion on comprehensive education are supported by authors such as Cavaliere (2002, 2007), Coelho (2009, 2010), Gadotti (2009), Moll (2014) and Teixeira (1994); on Freirean Philosophy, we rely on Gadotti (1996, 2019), Haddad (2019), Streck, Redin & Zitzoski (2010) and Paulo Freire (1979, 1986, 1996, 2000, 2001, 2003, 2017, 2018); in the methodological approach, we anchored ourselves in the theoretical contribution of authors such as Bardin (2006), Bonfim (2008), Gatti (2005), Gondim (2011) and Minayo (2007; 2010). Allied to the referenced studies, we resorted to the documents that guided the implementation of the Educa Mais Centers in the state of Maranhão and the pedagogical work of the teacher, namely: Pedagogical Proposal for the Full-Time Schools of the State of Maranhão (2017); Law nº. 10,995 of March 11, 2019, which establishes the educational policy "Escola Digna"; State Education Plan (2014-2024) – Law nº 10,099; Ordinance nº 1145 of October 10, 2016 and the Notebooks of the Escola da Escolha Pedagogical Model (2016). The research

revealed to us that Paulo Freire's philosophy is contained in the genesis of the integral education policy of the State of Maranhão and underlies the documents that guide the practice in the Educa Mais Centers, which shows an "Unprecedented Viable" in the education of the state; It also showed us that teachers conform to the Freirean philosophy expressed in these documents and try to follow this perspective, but, despite this, the materiality of work is submitted to business logic with processes and control instruments that absorb time at school and prevent the development of a pedagogical work that is coherent with Paulo Freire's perspective in its entirety.

Keywords: Educa Mais Center; Freirean philosophy; Unprecedented Viable.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Implantação das unidades de ensino de educação integral no Maranhão	74
Figura 2 – Organograma da SEDUC	74

QUADROS

Quadro 1 – Escola da Escolha – Cadernos de Formação	110
Quadro 2 – Palavras que denotam a Concepção de educação dos Centros Educa Mais segundo os educadores e educadoras	145
Quadro 3 – Unidades de registros – Temas iniciais	154
Quadro 4 – Eixos temáticos e ocorrências/recorrências por participante	158
Quadro 5 – Categorias de Análise	161

TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos Centros de Ensino A e B	42
Tabela 2 – Questionário de Perfil	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	A Ação Integralista Brasileira
BM	Banco Mundial
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CF	Constituição Federal
CIAC	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CMI	Conselho Mundial das Igrejas Cristãs
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto Corresponsabilidade pela Educação
IDAC	Instituto de Ação Cultural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INDAP	Instituto de Desarrollo Agropecuario
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEIN	Programa de Educação Integral
PROEMI	Ensino Médio Inovador
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPI	Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Inclusão Social
SAGEA	Secretaria Adjunta de Gestão do Ensino e da Aprendizagem
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD/SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECTI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
STF	Supremo Tribunal Federal
SUPCETI	Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Objeto da pesquisa	26
1.2 Percurso teórico-metodológico	33
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	44
2.1 Percurso histórico e sócio epistemológico da educação integral no Brasil	44
2.2 Educação integral no Maranhão: os Centros Educa Mais	60
3 PAULO FREIRE E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	66
3.1 História e contexto de vida, formação, produção e presença profissional de Freire na educação brasileira e mundial	66
3.2 Bases constituintes do pensamento freireano	87
3.3 O pensamento freireano e os Centros Educa Mais: os documentos orientadores da proposta pedagógica	95
4 A ESCOLA DA ESCOLHA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS CENTROS EDUCA MAIS	109
4.1 Bases históricas e sócio epistemológicas da Escola da Escolha	111
4.2 Proposta pedagógica denominada de ‘Modelo’ da Escola da Escolha	116
5 CENTROS EDUCA MAIS: UM INÉDITO VIÁVEL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MARANHÃO	127
5.1 Cenários da pesquisa	127
5.2 Os sujeitos da pesquisa	130
5.3 Dialogando com os educadores e educadoras dos Centros Educa Mais ..	138
5.4 O tratamento dos dados	152
5.5 O pensamento de Paulo Freire e os Centros Educa Mais: categorias emergentes nos diálogos com os educadores e educadoras	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	193

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação que contemple a integralidade do ser humano tem seus primeiros registros no Brasil no início do século XX, com as escolas anarquistas e, desde então, várias experiências têm surgido em espaços físicos diversificados, com pedagogias, currículos e perfis docentes específicos. Algumas dessas realizações educativas apresentam cunho pedagógico assistencialista, outras com base mais política do que pedagógica, mas todas refletem os interesses e a política educacional vigente à época. Isso reforça a ideia de que a história da educação no Brasil é marcada por avanços e retrocessos que influenciam os diversos perfis de escolas existentes em todo o território nacional, onde observamos bem mais atrasos e negligências do que avanços quanto ao financiamento, a oferta e a qualidade do ensino público.

O Maranhão é um dos estados brasileiros que não foge a regra dos avanços e retrocessos existentes na educação, além disso, caracteriza-se como um dos Estados socialmente mais desiguais do nosso país. Mesmo possuindo uma rica biodiversidade, potencial agrícola, pesqueiro, turístico, industrial e cultural, ele ainda ocupa os piores lugares nos indicadores sociais, sendo seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) um dos mais baixos do país (0,639) o que impacta diretamente na escolarização da população maranhense. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, 19% da população do Estado com 25 anos ou mais não tinha instrução escolarizada, sendo registrado na zona rural, um percentual ainda maior de 72,2% de pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo; por sua vez, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com mais de 15 anos, apesar de ter registrado queda em relação aos anos anteriores, ainda é de 6% para essa faixa etária.

Somado a esse cenário a PNAD (2015) apontou que 32% dos maranhenses são analfabetos funcionais, ou seja, são incapazes de interpretar textos simples ou realizar cálculos matemáticos básicos e, para agravar ainda mais essa realidade, os dados do Anuário da Educação Brasileira (2019) identificaram que 1,5 milhão de crianças, adolescentes e jovens maranhenses, ainda estão fora da escola. Diante de tal contexto, desde o ano de 2015, o governo do Estado vem realizando políticas no sentido de melhorar o acesso e a qualidade da educação no Maranhão em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Esta decisão política do governo maranhense tem se concretizado por meio de uma frente de ação denominada de Macropolítica Escola Digna, inicialmente constituída como programa educacional que evoluiu a partir de sua amplitude de ações e eixos de atuação com o objetivo de institucionalizar, através da gestão pactuada com os municípios, a promoção da aprendizagem nas redes públicas de ensino. Notadamente, no que se refere à educação voltada para jovens que ingressam no Ensino Médio (EM), nível contemplado por esta pesquisa e que tem sido priorizado quanto a oferta da rede estadual, inclusive em tempo integral. A política de gestão da Escola Digna destaca-se pela implantação do Programa de Educação Integral (PROEIN¹), por intermédio do qual foram lançadas as bases para instituição da rede de escolas de tempo integral em todo o território maranhense.

A educação integral no Maranhão foi implantada atendendo a Medida Provisória nº 212 de 17 de dezembro de 2015, que criou o PROEIN no sistema estadual de ensino. Em seguida, a medida provisória transformou-se na Lei nº 10.414, aprovada pela Assembleia Legislativa, em 7 de março de 2016, por meio da qual afirmou-se que o PROEIN teria a finalidade de planejar e executar as ações educacionais no estado, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo estado, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial:

§ 1º O Programa de Educação Integral - PROEIN tem por objetivo a implantação, de forma progressiva, da Educação Integral, em regime de tempo integral, no Sistema Estadual de Ensino, com a transformação gradativa das Unidades de Ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio e com a criação de Núcleos de Educação Integral do Ensino Médio, em consonância com o Programa Escola Digna, respeitando-se a conveniência e a dotação orçamentária do Estado (MARANHÃO, 2016).

O trabalho da equipe técnico-pedagógica do PROEIN dedicou-se ao processo de planejamento e implementação das escolas de tempo integral. Para tanto, redesenhou o currículo, reorganizou a estrutura e o funcionamento das escolas e capacitou gestores e educadores. O início das atividades pedagógicas nessa rede de escolas foi antecedido por estudos e pesquisas, além do diagnóstico situacional dos municípios e do mapeamento de escolas da rede estadual que possuíam espaços e estruturas físicas adequadas às mudanças previstas, incluindo a transformação da

¹ Atualmente, o PROEIN não é mais um Programa, mas sim parte da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação, intitulado e estruturado como Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral – SUPCETI, integrando parte estratégica da Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Inclusão Social (SAEPI).

jornada de tempo parcial para a modalidade tempo integral².

A adesão do Estado ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) se deu a partir da análise da realidade educacional do Maranhão com indicadores que evidenciaram um significativo processo de expansão de matrículas no EM (no patamar de 55,8% no ano de 2015), especialmente pela universalização do Ensino Fundamental conforme o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024). Contudo, o aumento das matrículas não se traduziu em mudança qualitativa no desempenho e aprendizagem dos estudantes, pois o Estado continuava registrando índices inferiores de proficiência dos seus alunos nas avaliações nacionais se comparados à média regional e nacional.

Os dados educacionais do Maranhão foram obtidos por meio do processo de escuta das comunidades escolares no período de 2015 a 2016 e apontaram para o grande desafio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), com a implantação dos Centros de Educação Integral, criados em observância aos princípios da educação brasileira garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e pela Constituição Federal (CF) de 1988. A implantação legal da educação integral no Maranhão exigiu a elaboração da Proposta Pedagógica destas escolas, intitulada *Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral para a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão*. Assim, através dessa política determinou-se a filosofia de educação e os princípios educacionais dos Centros, conforme descrito abaixo:

A Secretaria de Estado da Educação, compreendendo sua responsabilidade dentro desse contexto de implementar escolas com a função social de cuidar, educar e proteger com vistas à emancipação do indivíduo, edita este documento norteador. As bases estão nos princípios da dialética, tendo o professor como agente mediador do processo pedagógico em que o estudante é construtor do conhecimento, por meio da experimentação e da pesquisa com a utilização dos recursos didáticos e estruturas disponíveis, envolvendo a participação efetiva da comunidade local, parcerias estabelecidas com Universidades, outras instituições e organizações (MARANHÃO, 2017, p. 7).

A partir do diagnóstico da rede estadual, foram escolhidas 11 escolas, localizadas nos municípios de São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar, Timon, Alcântara, São Bento e Santa Inês para integrarem o projeto piloto em 2017

² Espaço e estrutura física foram determinados como critérios de elegibilidade da escola definidos via Portaria MEC Nº 727 de 13/06/2011 do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.

quando as escolas começaram a funcionar em regime de tempo integral³. Conforme normativa do Ministério da Educação (MEC), as primeiras escolas participantes do EMTI seriam submetidas às avaliações nacionais da educação básica e acompanhadas quanto ao desempenho de cada sistema por meio do registro das taxas de abandono e reprovação divulgadas anualmente pelo Censo Escolar realizado pelo MEC por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral, posteriormente denominados Centros Educa Mais⁴, apresenta com clareza um compromisso de conceber escolas que trabalhem em prol da emancipação humana a partir do desenvolvimento de práticas educativas que considerem os educandos em sua totalidade, desde os aspectos biopsicossociais até as dimensões éticas, estéticas, políticas e espirituais, respeitando a condição ontológica do ser humano que é *ser mais*, conforme afirma Paulo Freire.

Contudo, observamos que este documento se assenta em duas premissas de ordem teórica e metodológicas básicas e simultaneamente distintas: a primeira, denominada Escola da Escolha, que constitui o fundamento-base da gestão e ação pedagógica nos Centros Educa Mais e a Filosofia Freireana, presente nos fundamentos político-ideológicos da rede estadual de ensino do Maranhão, da qual os Centros Educa Mais fazem parte.

Sabemos que a educação na perspectiva de Freire concorre para a emancipação, a autonomia, a conscientização e a liberdade entre outras categorias de ordem não só metodológica, epistemológica, mas, sobretudo, política e socialmente determinadas e em favor dos oprimidos, sempre mediadas pelo diálogo e fundadas numa clara compreensão da ontologia humana, apropriando-se da assunção da história e da cultura como referências formativas.

Por sua vez, o modelo da Escola da Escolha, se assenta em uma matriz ideológica fundamentada no neoliberalismo que traduz as exigências do mercado e fomenta a aprendizagem do chamado *conhecimento útil*, apesar de antagonicamente enunciar um modelo de educação que tem como orientação ideológica a tríade

³ A educação integral no estado não se encerrou nestas escolas, em 2018 foram mais 25 unidades transformadas em escolas de tempo integral e, atualmente, somam-se 55 Centros Educa Mais em 33 municípios do Estado.

⁴ As escolas de tempo integral passaram a denominar-se Centros Educa Mais a partir do Decreto estadual de Nº 35.240 de 3 de outubro de 2019.

autonomia+solidariedade+competência, suas políticas centram-se no individualismo e na competitividade, com a prevalência da lógica da meritocracia em substituição à solidariedade enunciada.

Como os dois modelos de educação em destaque convergem de concepções teóricas opostas, estudamos os documentos orientadores dos Centros Educa Mais, primeiramente na intenção de localizar as matrizes pedagógicas da Escola da Escolha e em seguida as matrizes do pensamento de Paulo Freire nele contidas e, assim, identificar como essas duas concepções de educação se articulam no interior desses documentos, com o intuito de saber se os professores dos Centros Educa Mais desenvolvem o seu trabalho pedagógico à luz da visão freireana de educação, formação humana e práticas educativas ou se há uma tendência a adotar o referencial da Escola da Escolha, mais identificado com os mecanismos de mercado.

Para direcionar nosso percurso metodológico de busca dos dados documentais e da visão dos sujeitos da pesquisa, emergiram questões subjacentes ao estudo, dentre elas: Os educadores e educadoras conhecem os documentos que orientam o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos Centros Educa Mais? Qual a sua compreensão sobre a educação freireana, expressa nos documentos dos Centros Educa Mais? Os educadores e educadoras adotam e desenvolvem o seu trabalho à luz dos referenciais freireanos expressos na proposta pedagógica?

Destacamos que o lócus desta pesquisa são os Centros Educa Mais, escolas públicas de Ensino Médio propedêutico, que têm jornada em tempo integral de nove horas-aulas diárias para os estudantes e oito horas diárias para os professores, que também têm jornada integral na escola. De acordo com as Diretrizes Operacionais de 2021, os Centros Educa Mais adotam um “[...] currículo integralizado e diversificado, matriz curricular flexível, aulas e atividades complementares que se desenvolvem com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora” (MARANHÃO, 2021. p. 63).

A leitura das fontes documentais nos permitiu verificar que a educação integral que se pretendeu materializar por meio das escolas de tempo integral no Maranhão, corresponde a um ideal político presente na legislação educacional brasileira⁵ e nas formulações teóricas sobre a educação contida na obra dos nossos

⁵ CF de 1988; Estatuto da criança e do Adolescente, 1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Lei Nº 11.494/2007 (FUNDEB); PDE/2007; Portaria Interministerial nº 17/2007; Decreto presidencial Nº 7083/2010; PNE (2001-2011); PNE (2014-2024).

mais brilhantes educadores, a exemplo de Anísio Teixeira e suas ideias liberais em defesa de um sistema nacional de educação sob a responsabilidade do Estado e cujo foco centrava-se no pedagógico, contribuindo para fundamentar experiências importantes, como a construção das Escolas Parque em Salvador e Brasília; Darcy Ribeiro com a idealização dos Centros Integrals de Educação Pública (CIEP), cuja proposta pedagógica estava amplamente voltada para a escola em tempo integral como experiência política, democrática e humana, e; Paulo Freire, que apesar de não ter se dedicado à produção específica sobre educação integral, lançou as bases necessárias à educação em sintonia com a vida, com as necessidades e interesses dos estudantes, tendo em vista a transformação social por meio da educação libertadora.

Em toda a sua obra, Freire considerou o ser humano com integralidade histórico-cultural e política, visão importante para a efetivação dos processos de ensinar e aprender em comunhão com vida dos educandos, com ações bem descritas na Pedagogia da Autonomia referindo-se aos saberes necessários à prática educativa dos educadores e educadoras, com ensinamentos dedicados a todos, inclusive aos que eram contrários às suas teses (FREIRE, 2007).

Diante do exposto, o nosso interesse em pesquisar essa realidade, se deu porque consideramos pertinente a postura político-ideológica vigente na atual administração do Estado do Maranhão, bem como sua deferência explícita ao legado do educador Paulo Freire, o que nos induziu à busca dos fundamentos contidos na Filosofia Freireana⁶ enunciada nos documentos orientadores das propostas educativas da rede de ensino maranhense, tendo em vista verificar se os fundamentos teóricos e metodológicos, sob forte horizonte político da obra de Freire, eram assimilados e postos em prática pelos educadores e educadoras nas escolas de tempo integral da rede estadual de ensino, especificamente nos Centros Educa Mais.

⁶ Ao longo deste texto dissertativo, usaremos expressões diversas, referindo-nos às ideias do educador Paulo Freire, ora chamadas de método, ora de pedagogia, ora de filosofia da educação ou simplesmente de ideias. É importante destacar que todas elas têm sido amplamente utilizadas por diversos autores e estudiosos de Freire e, considerando que suas contribuições transcendem o que se define como método e da mesma forma superam o conceito de Pedagogia - “teoria da arte, filosofia ou ciência da educação, com vista à definição dos seus fins e dos meios capazes de os realizar” - conceitos superados, especialmente, pelo fato das ideias freireanas serem utilizadas para além do campo pedagógico. Por isso, ao se referir ao conjunto da obra de Freire, trabalharemos com a expressão “Filosofia Freireana” por entender a filosofia como uma prática de indagação racional sobre o mundo e o homem, visando questionar e problematizar a realidade posta em busca de um novo olhar, uma nova prática, sendo, portanto, uma abrangente e completa compreensão da educação a partir de sua natureza política.

A presença textual marcante da Filosofia Freireana na referida proposta da rede de educação integral, foi determinante na escolha deste objeto de estudo e da sua problematização no processo de pesquisa, uma vez que o atual contexto político e pedagógico da educação maranhense nos remete às ideias freireanas de resistência e empoderamento do cidadão pela educação, ainda que, contraditoriamente, algumas práticas se identifiquem com o modelo neoliberal e tradicional de educação.

O cenário socioeducativo maranhense, motivado pela dívida histórica que o Estado tem com a educação do povo, muito se assemelha com os terrenos percorridos por Paulo Freire em suas experiências pessoais e profissionais, pois mesmo na contramão da conjuntura nacional⁷, observamos o compromisso e a sensibilidade dos governantes e da administração estadual, no sentido de redimensionar a lógica e a materialidade dos setores públicos, principalmente da educação e saúde na perspectiva de que todos os maranhenses tenham acesso aos bens socialmente construídos no estado.

Identificamos nesta investigação científica um conceito cunhado por Paulo Freire, o Inédito Viável, que representa esse compromisso de transformação/superação de uma situação-limite, por meio de uma ação crítico-transformadora, que percebe a necessidade de mudança e trabalha em prol da superação dessas situações-limites com o anúncio de “soluções praticáveis, capazes de se efetivarem” (FREIRE, 2017, p. 107).

Consideramos importante demarcar nosso lugar de fala como ponto de partida aos estudos aqui apresentados. Como egressa de escola pública, pedagoga e servidora da rede estadual há 15 anos, vivenciamos diversas experiências nos espaços escolares, algumas enriquecedoras e outras curiosamente inquietantes. Por isso, a ideia de uma escola que permita ao professor desenvolver um trabalho de forma qualitativa e intencional, nos foi apresentada como uma experiência rica de possibilidades, considerando que o tempo de trabalho desse profissional da educação estaria direcionado para atender a essa prerrogativa.

Levando em consideração a experiência supracitada, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão

⁷A conjuntura nacional marcada pela ascensão de movimentos como o “Escola sem Partido” que foi vetado no Estado do Maranhão por meio de Decreto assinado pelo mandatário do executivo estadual por meio do dispositivo legal, o Estado garantiu que todos os professores, estudantes e funcionários sejam livres para expressar seus pensamentos e suas opiniões no ambiente escolar da rede estadual do Maranhão.

(UFMA), tendo os Centros Educa Mais como lócus de investigação e os seus docentes como sujeitos da pesquisa. É importante contextualizar que após o cumprimento das disciplinas obrigatórias, nos dedicamos à leitura, pesquisa e escrita da dissertação, período que foi profundamente afetado pela Pandemia⁸ causada pela Covid-19.

As consequências da Pandemia estão sendo observadas em todas as áreas da sociedade, atingindo também a educação com medidas de distanciamento social para contenção do vírus que provocaram o cancelamento das atividades educacionais presenciais, deixando aproximadamente 1,5 bilhão de estudantes fora da escola em todo o mundo. E, considerando a histórica desigualdade social existente no Brasil, constatamos que a grande maioria dos estudantes do país permaneceu alijada de qualquer processo de educação escolarizada nesse período, mesmo com as diversas iniciativas de redução dos danos causados a docentes e discentes pelo fechamento das escolas e a oferta do ensino remoto⁹ pelas redes públicas de ensino.

Nessa conjunção histórica atípica retomamos a leitura das obras do educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira, em meio ao processo de comemoração do centenário de seu nascimento buscando refletir sobre a importância do seu legado nesse momento de grandes impasses econômicos, políticos e sociais especialmente, pela necessidade de amorosidade, de cuidado com o outro e do esperar tão marcadamente presentes na sua educação, que incluía a todos.

Este retorno às ideias freireanas acontece numa conjuntura social e política adversa, na qual evidencia-se um descaso com os mais pobres e um desalento daqueles que estão impedidos pelas condições objetivas de vida, de saírem em busca do próprio sustento e de terem acesso ao patrimônio educacional. Por conseguinte, esses homens e mulheres precisam lidar com a falta de compromisso

⁸ Em 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou a elevação da contaminação pelo Coronavírus ao nível de pandemia de Covid-19. O novo agente Covid-19, denominado SARS-CoV-2, faz parte de uma família de vírus chamada de Coronavírus, conhecida desde a década de 1960. Eles recebem este nome porque quando vistos no microscópio eletrônico têm um aspecto de coroa. Alguns destes vírus infectam seres humanos, e outros somente animais, podendo causar desde um resfriado comum até quadros graves, como pneumonia e insuficiência respiratória (CORONAVIRUS MARANHÃO, 2020).

⁹ Especificamente no caso do Estado do Maranhão, com aulas presenciais suspensas desde o dia 17 de março de 2020, a Secretaria de Estado da Educação desenvolveu atividades voltadas à manutenção do vínculo do estudante com a escola, a partir da implementação de atividades pedagógicas não presenciais, destacando-se a veiculação de aulas em canal de televisão (em parceria com a Assembleia Legislativa), rádios e redes sociais (Instagram, Twitter e YouTube), além da criação da Plataforma Gonçalves Dias com conteúdo para o Ensino Médio. Em 2021 foi criada a TV Educação que tem programação diária de aulas com base na matriz curricular da rede estadual de ensino do Maranhão.

político de alguns governantes, notadamente por parte do executivo federal, que ao supervalorizar a economia de um lado, por outro, menospreza a ciência, a cultura, a educação, a natureza e o cuidado à vida, expondo milhões de brasileiros ao risco de contaminação e morte, contribuindo para o aumento da pobreza e agravamento da crise sanitária que se estendeu à todas as esferas da sociedade, dentre elas a educação. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹⁰ a Covid-19 implicou nas estatísticas de 1.655,500 (Um milhão, seiscentos e cinquenta e cinco mil e quinhentos) estudantes, entre 6 e 16 anos de idade que não tiveram acesso a nenhuma atividade escolar até agosto de 2020 e, provavelmente, perderam não só o ano letivo mas o vínculo com a escola.

Considerando as circunstâncias apresentadas e o momento atual em que a humanidade está exposta ao extermínio, trouxe nossas vivências e práticas como profissional de educação em uma conjuntura de exceção que clama pela construção de uma pedagogia crítica que contribua para a superação do modelo educacional hegemônico, realidade permanentemente criticada por Paulo Freire em suas diversas obras e andanças pelo mundo, as quais até hoje inspiram homens e mulheres em sua práxis, especialmente nos movimentos sociais populares e entre os educadores comprometidos com a mudança.

Ao trilhar em busca de respostas para as nossas inquietações, consideramos a dívida histórica do Estado brasileiro com a população que necessita de educação pública, a qual historicamente reproduz a sociedade de classes e ainda se encontra distante de uma prática educativa que promova a emancipação humana, que politize e que dialogue com os educadores e estudantes. Dessa forma, nossa pesquisa tem um compromisso com a investigação qualitativa da educação brasileira e maranhense, com o olhar voltado para os sobreviventes (aqueles economicamente desprovidos) de uma pauta educacional de opressão e descaso, no caso específico dessa investigação, os educadores e os jovens que frequentam o Ensino Médio em tempo integral nos Centros Educa Mais.

Para tanto, a revisão de literatura priorizou os estudos sobre educação integral realizados por autores como Cavaliere (2002, 2007), Coelho (2009, 2010),

¹⁰ Edição da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) criada especificamente para medir os efeitos do novo Coronavírus no país, disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>.

Gadotti (2009), Moll (2014) e Teixeira (1994); a produção documental sobre os Centros Educa Mais, com destaque para os documentos e legislação norteadores: Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual do Maranhão; Lei Nº 10.995 de 11 de março de 2019, que institui a política educacional “Escola Digna”; Plano Estadual de Educação – PEE (2014-2024); Lei nº 10.099; Modelo Pedagógico da Escola da Escolha e as Diretrizes Operacionais 2021. Dedicamos particular atenção à Filosofia Freireana, elegendo-a como aporte teórico e metodológico, uma vez que Paulo Freire (1979, 1986, 1996, 2000, 2001, 2006, 2011, 2017, 2021) destinou toda a sua luta e obra em defesa da educação dos oprimidos, da escola pública e dos educadores do povo. Destacamos ainda autores como Gadotti (2009), Streck, Redin & Zitkoski (2010), Haddad (2019) e Ana Maria Freire (2010, 2021), grandes interlocutores do educador brasileiro.

O percurso teórico-metodológico decorreu do trabalho de leituras, análises e registro de documentos, dos referenciais teóricos por meio do estudo de obras relevantes ao entendimento da realidade estudada e dos diálogos com os professores e professoras das escolas-campo de pesquisa, os Centros Educa Mais.

A seguir, apresentamos o objeto da pesquisa e suas interlocuções com o contexto político e social pesquisado, assim como o percurso teórico-metodológico da pesquisa, seus objetivos, referencial teórico, técnicas de pesquisa, sujeitos e métodos para análise dos dados.

1.1 Objeto da pesquisa

A educação é fenômeno basilar na constituição do ser humano. Desde os primórdios da história brasileira, têm-se muitos questionamentos em relação à qualidade e abrangência de sua oferta, a quem se destina e a serviço de quem está comprometida. Por isso, muito se fala sobre o que fazer para melhorar os processos educacionais e quais políticas públicas seriam necessárias para um atendimento de qualidade aos estudantes em nosso país.

Na tentativa de corresponder a esses anseios, identificamos experiências com as escolas em tempo integral implantadas nos estados e municípios com objetivos diversos que, para além do aspecto pedagógico, buscam elevar a qualidade de vida, segurança alimentar até a proteção, cuidado e bem-estar do estudante e de sua família.

Como fundamento norteador da escola que funciona em tempo integral, existe uma concepção de educação articulada com uma política educacional que se constrói por meio de relações sociais e projetos em disputa, em determinado contexto histórico-político e social, envolvendo decisões sobre o tipo de educação a ser ofertada e para qual sociedade se quer formar esses sujeitos.

Levando em considerando tais elementos, podemos inferir que o conceito e concepção de educação integral estão diretamente associados à vertente político-filosófica e metodológica que os sustentam. Ao longo da história da educação brasileira, como trataremos mais à frente, tanto os liberais e os conservadores, quanto os socialistas¹¹, apresentaram propostas de educação integral, cada um seguindo seu projeto ideológico e em correspondência aos interesses declarados e àqueles nem sempre explicitados.

Isso evidencia a necessidade e importância de refletirmos sobre as concepções de educação integral existentes na história da educação brasileira e, em particular, no estado do Maranhão, que tem despontado no cenário nacional como um locus de resistência à política de extrema direita predominante em âmbito nacional.

Sendo assim, nosso objeto de pesquisa está centrado na concepção de educação posta nos documentos oficiais e orientadores do ensino na Rede Estadual de Educação do Maranhão, mais especificamente, nas escolas de tempo integral organizadas na rede de Centros Educa Mais. É importante ressaltar que essa concepção de educação integral foi analisada a partir dos pressupostos da teoria de educação freireana e da visão dos educadores e educadoras, ou seja, como esses profissionais da educação percebem e vivenciam, no dia a dia da escola, os fundamentos norteadores da proposta pedagógica.

Para melhor compreensão do objeto de estudo, entendemos ser necessário voltar ao cenário político maranhense a partir de 2006, com a eleição do Dr. Jackson Lago para o governo do Estado pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Mesmo tendo seu mandato cassado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), após dois anos de

¹¹ O Liberalismo, o Conservadorismo e o Socialismo são doutrinas político ideológicas que apresentam diferentes visões do papel e atuação do sujeito na sociedade. Para a doutrina liberal existe uma desigualdade entre os indivíduos em virtude do mérito e aptidões naturais de cada um, os quais podem ser observados e desenvolvidos pela competição no mercado. O conservadorismo é uma doutrina de caráter autoritário que condiciona os sujeitos por classificações atreladas à religião, raça, sexo, origem social e ideologia. Já a doutrina socialista vem negar os argumentos liberais que naturalizam as desigualdades e apresenta as relações sociais estabelecidas entre os homens como primordiais para a condução dos processos de educação e organização da sociedade.

um longo processo de judicialização de sua gestão, essa eleição representou uma nova fase na política maranhense, após décadas de monopólio de um único grupo no poder, representado pela família Sarney, o qual mostrava-se comprometido com as elites e atendendo aos interesses do grande capital econômico.

O afastamento do governador Jackson Lago, conduziu a candidata Roseana Sarney ao poder do executivo do Estado do Maranhão. O contexto político da disputa eleitoral em 2010 caracterizou-se pela fragilidade da oposição conduzindo à reeleição da governadora, que apresentou em seu plano de governo uma proposta educacional que pouco refletia as reais necessidades da população o que, segundo estudiosos da educação maranhense, espelhava o

[...] viés de “desresponsabilização” do Estado no que diz respeito à educação pública, caracterizada pela expansão quantitativa do ensino fundamental, pelo abandono do ensino médio e pela baixa qualidade de ambos, comprovada por intermédio das altas taxas de abandono, repetência e reprovação. Assim, identifica-se sua política educacional como desdobramento do projeto neoliberal de educação “subordinado” e “consentido” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003), submisso aos interesses do capital, abertamente apoiado pelos organismos internacionais e mediado ativamente por parcela da intelectualidade nacional a seu serviço (SOUZA & LIMA, 2012, p. 6).

As mudanças no cenário político maranhense ganharam força no período eleitoral de 2014 quando o então candidato Flávio Dino foi eleito governador, apresentando um programa de governo que tinha a educação como base, caracterizando-a como um campo de disputas que carrega consigo as ideologias dos grupos que a constituem (COELHO, 2010). Nesse âmbito de disputas, a educação integral e em tempo integral foi apresentada como importante eixo das políticas públicas educacionais, fato que se repetiu no programa apresentado para o certame seguinte, quando o governador se candidatou à reeleição, conforme exposto no seu plano de governo, descrito a seguir.

O cenário estadual em 2014 era de expectativas e sonhos da população com a mudança em relação ao legado de desigualdades e da cultura patrimonialista. Há décadas o Maranhão vivia sob o domínio de uma oligarquia, avalista do nefasto modelo concentrador de riquezas. Um exemplo disso foi o total abandono da educação, na qual crianças frequentavam escolas de taipa ou de madeira, cobertas de palha e chão batido, sem condições para realizar um processo de aprendizagem de qualidade.

[...]

Este Programa de Governo está organizado em quatro eixos estruturantes que orientam as ações estatais, intersetoriais e transversais, [...]. Esses eixos estão integrados entre si e os compromissos são, na sua essência, indivisíveis e, portanto, transversais aos demais. São eles: 1. Enfrentar as

injustiças sociais; 2. Cuidar bem do dinheiro público; 3. Promover o desenvolvimento para todos; e 4. Ampliar a infraestrutura e logística [...]

EIXO 1. ENFRENTAR AS INJUSTIÇAS SOCIAIS

1. Prosseguir com as ações do programa Escola Digna, em regime de colaboração com outras instituições.
2. Ampliar o número de escolas de ensino em tempo integral, inclusive para a educação do campo nas áreas da agropecuária, aquicultura, agroecologia, dentre outras de interesse vocacional local. A meta é chegar a 150 escolas de tempo integral (MARANHÃO, 2019-2022).

Ao inserir a educação no eixo que propõe o enfrentamento às injustiças sociais, o Estado assume o compromisso de superar o déficit histórico com a sociedade maranhense, esta que por muitos anos viu a educação como ação primordial para o pleno desenvolvimento de uma sociedade ser negada como direito. Portanto, deixou-se de atribuir à educação um papel decisório na definição da sociedade que se quer construir, o que conforme Hanna Arendt,

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos (ARENDDT, 1979, p. 247).

Na perspectiva da citação acima, a política educacional no estado do Maranhão, representada pela Escola Digna, denominada Macropolítica Educacional do Estado traz, princípios voltados para a liberdade, o respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente, entre outros:

Art. 2º A Política Educacional “Escola Digna” tem como princípios:
 I- Liberdade de pensamento e manifestação no ambiente escolar;
 II- Gestão democrática na educação pública;
 III- Valorização dos profissionais da educação;
 IV- Respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental;
 V- Articulação, colaboração e cooperação institucional entre as redes públicas de ensino (MARANHÃO, 2019).

Os princípios apresentados acima foram desdobrados em ações de atuação compartilhada entre Estado e municípios, sempre voltados para a expansão do atendimento escolar, melhoria da infraestrutura dos prédios escolares e processos de ensino, visando o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas para os estudantes maranhenses.

O foco na educação pública por meio de políticas e investimentos nunca antes registrados na história do Maranhão, indubitavelmente nos remetem ao “inédito viável” de Paulo Freire. Como toda a Filosofia Freireana é movida pela práxis, a

analogia da atual política educacional, representada pela Escola Digna com o Inédito Viável é bastante representativa, pois,

O inédito-viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (1975, p. 91). Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas (FREIRE, 2010, p. 449).

Em acordo com as ideias expressas na citação acima, observamos que o inédito viável proposto pela Escola Digna, ganha substancial materialidade com a educação integral. No Art. 3º da Lei (nº 10.995/ 2019) que institui a Política Educacional Escola Digna, está a “[...] implantação progressiva da Educação Integral no Sistema Estadual de Educação ou transformação gradativa do Centros de Ensino em Centros de Educação Integral” (MARANHÃO, 2019) e, apesar de não expor os princípios pedagógicos educacionais da educação integral, este dispositivo legal a apresenta como uma das bases da macropolítica, atribuindo-lhe relevância nas ações educacionais do Estado.

Entendemos o conceito do Inédito Viável como chave para a produção de conhecimentos e fomento para as transformações sociais, especialmente nas práticas de educação. O educador Paulo Freire aborda essa categoria em algumas das suas obras, mas sem considerar o Inédito Viável um conceito fechado, atribuindo ao mesmo fluidez e permitindo àqueles que o sucederam, como nós, sua utilização para designar ações ou ideias imersas na práxis, em um processo dialético de consciência crítica que nos impulsiona à ação contra a manutenção do *status quo*.

Pensar a Filosofia Freireana como fundamento da atual política de educação do estado do Maranhão é promissor, pois tal como as ideias de Freire em meados do século XX soaram como revolucionárias e subversivas aos dirigentes do Brasil pré-ditadura militar e durante os 21 anos de vigência desse regime, nosso tempo histórico atual tem apresentado situações-limites ao povo do Maranhão que em virtude dos posicionamentos contrários ao descaso com a vida humana, assume o status de Estado revolucionário sob o comando do jurista Flávio Dino, atual governador. Apesar das condições concretas, contradições e dos desafios educacionais ainda existentes, podemos afirmar que o Maranhão é um território de resistência e declarada oposição

à política segregadora que fora instaurada no Brasil, a partir do golpe político¹² de 2016.

No atual contexto histórico-político a educação pública e seus educadores têm sido fortemente agredidos por discursos autoritários e conservadores os quais têm o patrono da educação brasileira – Paulo Freire, como uma das referências para tais ataques. Nesse contexto, torna-se oportuna uma análise a respeito do real motivo dessa guerra ideológica declarada à educação pública nacional, fazendo-nos indagar a quem interessa uma população pouco esclarecida e apolítica. Sobre essa questão Silva e Abreu dizem que,

Tendo como fundamentos os princípios defendidos por Paulo Freire, percebe-se que um dos principais problemas da população excluída dos bens e serviços disponíveis é o pouco preparo para o questionamento e a participação, fatores de fundamental importância para a aquisição do direito de escolha e superação do senso comum, ou seja, a libertação, bem como a consciência de luta por direitos que são inerentes a uma sociedade democrática (SILVA & ABREU, 2018, p. 23).

Apesar da atribuição de epítetos insustentáveis ao educador Paulo Freire, autoridades políticas e intelectuais de todo o mundo se posicionaram esclarecendo a natureza política, ideológica e teórico-metodológica do ideário freireano, destacando sua importância para a educação como ato político, a cultura e a ciência. O professor Elliott Green, da *London School of Economics* afirmou, em junho de 2016, que a *Pedagogia do Oprimido* era a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas em todo o mundo, estando à frente de grandes pensadores como Michel Foucault e Karl Marx. Outra menção internacional a Paulo Freire foi feita pela *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, publicação francesa que, em dezembro de 2018, apontou a obra do educador como único título brasileiro a aparecer na lista dos cem livros mais requisitados por universidades de língua inglesa, referenciando Freire como um dos principais educadores da humanidade (HADDAD, 2019).

¹² Para esclarecer a utilização do termo “golpe político” recorremos ao sociólogo Michael Löwy. O que aconteceu foi um Golpe de Estado pseudolegal, “constitucional”, “institucional” ou parlamentar, os parlamentares – deputados e senadores – envolvidos em casos de corrupção instituíram um processo de destituição contra a presidenta pretextando irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores! [...] A prática do golpe de Estado legal parece ser a nova estratégia das oligarquias latino-americanas. Citando Hegel, Marx escreveu no *18 de Brumário de Luís Bonaparte* que os acontecimentos históricos se repetem duas vezes: a primeira como tragédia, a segunda como farsa. Isso se aplica perfeitamente ao Brasil. O golpe de Estado militar de abril de 1964 foi uma tragédia que mergulhou o Brasil em vinte anos de ditadura militar, o golpe de Estado parlamentar de maio de 2016 é uma farsa, um caso tragicômico, em que se vê um grupo de parlamentares reacionários derrubar uma presidente democraticamente eleita por 54 milhões de brasileiros, em nome de “irregularidades contábeis” (LÖWY, 2016 - grifo nosso).

No Brasil, estudiosos como Mário Sérgio Cortella, destacaram características de Freire, especialmente o fato de ter sido um cidadão democrata em sua essência e, portanto, receptivo à existência de ideias contrárias às suas, atribuindo às críticas a esse educador ao fato de sua filosofia estar vinculada à termos como autonomia, liberdade e emancipação, expressões ligadas ao ideário do pensamento conhecido, a partir do século XVIII, como de esquerda e, portanto, opostos aos ideais da extrema direita que ascendeu ao poder no Brasil.

E, nesse cenário de ofensivas conservadoras ao legado freireano no Brasil, em 1º de maio de 2019, o governador Flávio Dino concedeu a condecoração máxima de seu estado ao educador Paulo Freire, em refutação aos inúmeros ataques ao seu legado, em particular a proposta de retirar-lhe o título de patrono da educação brasileira¹³,

Resolvi conceder ao Prof. Dr. Paulo Freire (in memoriam) a condecoração máxima do Estado do Maranhão. Reconhecimento à importância de sua monumental obra para a educação em todo o mundo. Claro que também no nosso Estado, pois agimos inspirados em suas lições, que são eternas (DINO, 2019).

Esse fato reforça ainda mais, a necessidade de se conhecer e adotar a Filosofia Freireana em território maranhense. É importante destacar que essa oposição e tentativa de desqualificação do legado de Paulo Freire se dão, especialmente, pelo fato de que as reflexões freireanas foram se aprofundando e radicalizando suas teses contra o capitalismo e a ofensiva neoliberal, para além do campo educacional, como afirma Gadotti,

[...] criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais, tanto da área de ciências humanas quanto da área das ciências naturais e exatas (GADOTTI, 1996, p. 19).

Para que se compreenda melhor como se construiu essa relação/identificação entre a atual política educacional do Maranhão e o pensamento

¹³ Paulo Reglus Neves Freire foi nomeado patrono da educação brasileira por meio da Lei Nº 12.612/2012, assinada pela presidenta Dilma Rousseff, em reconhecimento à sua vida e obra dedicadas a educação no Brasil e no mundo. E em 29 de abril de 2019, a deputada federal Caroline de Toni, protocolou um projeto de Lei Nº 2.589/2019 para revogar a Lei Nº 12.612/2012, que tornou Paulo Freire "patrono" da educação brasileira, segundo a parlamentar: "não podemos aceitar que a nossa educação seja pautada por um ideólogo marxista". O projeto foi apensado ao PL-1930/2019 que solicita designar São José de Anchieta patrono da Educação brasileira e encontra-se na Comissão Especial de Educação da Câmara Federal, sendo designada a deputada Professora Rosa Neide (PT-MT) como relatora do processo.

freireano, revisitamos sua história e o andarilhar pelo mundo, o que contribuiu para a construção de sua concepção de educação, sempre atualizando a reflexão em torno do ato de educar e situando-o de acordo com o momento e contexto histórico que lhe determinaram, pois segundo Freire, nenhum educador ou pensador pode se constituir fora de uma compreensão ética, histórica e política de si mesmo e do mundo do qual faz parte.

Em vista das ideias apresentadas, trazemos como objeto de estudo desta pesquisa: a concepção de educação posta nos documentos orientadores da política educacional do Maranhão, a concepção freireana de educação e a visão dos educadores e educadoras dos Centros Educa Mais sobre a intercessão e o diálogo de ambas, concretizadas na prática desenvolvida nas escolas de tempo integral do Maranhão.

1.2 Percurso teórico-metodológico

O percurso metodológico aspira o alcance dos objetivos propostos e o rigor científico que a pesquisa acadêmica requer. Como anunciado, adotamos a perspectiva qualitativa como base da investigação, que ocorreu em duas dimensões: o estudo documental das normativas da Secretaria de Estado da Educação e a pesquisa empírica por meio do diálogo com os professores dos Centros Educa Mais em sessões de grupo focal e aplicação de questionários que visaram contribuir para a construção do perfil dos educadores e educadoras, sujeitos desta pesquisa, e cujas informações obtidas foram analisadas e sistematizadas segundo a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2006).

Ao abordar a educação integral nas escolas do Maranhão, consideramos importante ressaltar que o interesse pela escola pública de tempo integral como objeto de estudo, corresponde à nossa crença na educação como processo permanente de formação cultural e humanização que visa a emancipação dos homens e mulheres como sujeitos ativos da sua história. Assim, demarcamos nosso lugar de fala considerando principalmente o humanismo, a história, sem perder de vista a crítica e outras categorias dialéticas como o movimento e a contradição, que foram marcantes na leitura de mundo freireana e que, também, demarcaram nossa posição em relação à educação pública no Maranhão, com a qual nos comprometemos como profissional da educação.

Visando a constituição da práxis por meio da pesquisa qualitativa, realizamos um estudo teórico em diálogo com a prática (realidade concreta), por meio da escuta atenta aos educadores e educadoras das escolas campo a partir de grupos focais, com pressupostos filosóficos assentados na crítica, os quais contribuem para reconhecer as vivências dos educadores e educadoras envolvidos na formação de adolescentes e jovens das escolas de educação integral do estado do Maranhão, os Centros Educa Mais, que pressupomos, desenvolvam práticas refletidas e comprometidas com um trabalho pedagógico visando a formação humana.

Por sua vez, a pesquisa empírica partiu da realidade concreta das escolas e do trabalho pedagógico desenvolvido nos Centro Educa Mais, na perspectiva de trabalhar com a compreensão de um universo de crenças, valores, atitudes, significados e motivos (MINAYO, 2010), contidos nesse fazer educativo. A natureza descritiva da pesquisa consiste da vontade de conhecermos o universo em estudo, suas origens, seus problemas, especificidades, conteúdos e valores, enquanto o caráter exploratório da pesquisa nos permitiu aumentar a experiência em torno do problema e possibilitou o contato direto com parcela determinada população (educadores e educadoras) e a realidade concreta nos Centros Educa Mais para obter os resultados desejados (TRIVIÑOS, 2008).

Temos clareza de que não existe um padrão único de compreensão dos fatos, considerando a realidade de cada escola como algo fluente e contraditório (CHIZZOTTI, 2006). Sendo assim, organizamos as etapas de desenvolvimento da pesquisa a partir dos critérios de cientificidade e rigor, o que de acordo com Demo (1996), caracteriza-se por um questionamento crítico e criativo que intervém na realidade, um diálogo permanente com o real, em sentido teórico e prático.

A análise da relação estabelecida entre a educação integral e a educação freireana nos Centros Educa Mais do Maranhão, foi pontuada por uma abordagem com a intencionalidade de conhecer o sujeito e seus saberes, desvelando suas ações por meio dos diálogos que se constroem “[...] no espaço de busca dos significados que estão subjacentes ao dado objetivo, o espaço de reconstrução de uma ideia mais abrangente do que é empírico, um espaço de construção de novos paradigmas para as ciências” (HOLANDA, 2002, p. 156). Observamos que a utilização da abordagem qualitativa nos possibilita uma ampliação do olhar sobre os processos educacionais, permitindo entre outros aspectos, uma compreensão histórico-cultural da educação e apreensão das relações instituídas nos espaços pelos sujeitos que a constroem.

O campo empírico da pesquisa foi constituído por dois Centros Educa Mais da rede estadual de ensino, ambos selecionados por critérios pertinentes à sua realidade educacional, como o tempo de adoção do programa de educação integral, ser referência administrativa e pedagógica na esfera estadual e a localização geográfica dos mesmos, sendo um localizado na região central da cidade e o outro na região periférica da capital maranhense, São Luís. Essa busca da territorialidade das escolas justifica-se pela sua relevância nos processos educacionais construídos com a comunidade, por ser a escola, também, um dos equipamentos públicos responsáveis pela constituição da identidade de uma determinada comunidade e da qual participam os estudantes, suas famílias, funcionários e professores.

Os sujeitos da pesquisa são os educadores e educadoras dos Centros Educa Mais, os quais foram identificados na pesquisa por meio de nomes fictícios aleatórios para preservar suas identidades. Nossa opção pelos docentes como sujeitos, se justifica pela concepção de que o trabalho pedagógico do professor é um dos principais caminhos para a concretização da emancipação humana por meio da educação, o que, dependendo da postura adotada, pode ou não estar à serviço de uma educação problematizadora, crítica e libertadora, conforme defendeu Paulo Freire. Essa visão acerca do trabalho docente se ampliou a partir de nossa integração ao grupo de pesquisa intitulado “Escola, Currículo e Formação Docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA, onde se busca também fortalecer as pesquisas envolvendo o trabalho pedagógico dos educadores bem como as interações que dele decorrem.

Nessa lógica, pretendemos saber se os educadores e educadoras das escolas pesquisadas conhecem e compreendem os documentos que orientam o trabalho educativo nos Centros Educa Mais, em especial se assimilaram os direcionamentos estabelecidos a partir da perspectiva filosófica de educação contida na obra de Paulo Freire e contemplada nesses documentos.

Em virtude disso, elegemos como objetivo geral: Analisar as concepções dos professores sobre a educação expressa nos documentos orientadores dos Centros Educa Mais, na perspectiva de compreender a materialidade do trabalho que desenvolvem. E de modo mais específico buscamos: - Elucubrar os documentos e legislações que orientam a implantação, implementação do trabalho pedagógico nos Centros Educa Mais; - Apreender a concepção teórico-metodológica de educação expressa nos documentos orientadores dos Centros Educa Mais e o modelo de

educação subjacente; - Identificar a ocorrência da concepção de educação defendida por Paulo Freire nos documentos orientadores dos Centros Educa Mais, para assim registrar a compreensão dos professores sobre a concepção de educação, expressa nos documentos dos Centros Educa Mais, considerando a coexistência de matrizes ideológicas divergentes - a Escola da Escolha e a Filosofia Freireana.

Cumpramos evidenciar que a investigação a partir da visão dos educadores e educadoras, os sujeitos significativos¹⁴, justifica-se por corroborar com Freire (2017), ao defender a ideia de que o educador seja formado de maneira a acreditar e lutar pela educação como prática de liberdade e, assim, estabelecer a dialogicidade crítica e reflexiva, a partir das condições concretas, com base na relação com seus educandos, pois “[...] a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2017, p. 75).

Na perspectiva de melhor compreensão do objeto pesquisado na relação com seus sujeitos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, atenta a um referencial teórico crítico sobre as construções históricas da educação brasileira. O trabalho com a pesquisa bibliográfica “[...] significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e isso exige vigilância epistemológica” (LIMA & MIOTO, 2007, p. 37).

O aprofundamento teórico realizado a partir da pesquisa bibliográfica envolveu as abordagens de educação integral e em tempo integral, sobre a qual recorremos a Cavaliere (2002, 2007), Coelho (2009, 2010), Gadotti (2009), Moll (2014) e Teixeira (1994). Adotamos a perspectiva político-pedagógica porque entendemos a educação integral como uma proposta que foi cunhada por iniciativas de bases políticas e pedagógicas ao longo da história da educação brasileira.

Ao tratar da Filosofia Freireana, autores como Gadotti (1996), Haddad (2019) e o próprio Paulo Freire, por meio de suas diversas produções, foram primordiais para o estabelecimento do diálogo problematizador entre a Filosofia Freireana e a educação integral no Maranhão, no sentido de identificar as bases históricas, políticas e culturais que constituíram a práxis freireana adotada nos Centros Educa Mais.

¹⁴ Para Bicudo & Silva (2018), os sujeitos significativos da pesquisa são aqueles que produzem conhecimento no âmbito do campo de pesquisa estudado.

No processo da pesquisa documental conhecemos e analisamos as orientações postas nos documentos e legislações que fundamentam a educação integral no Brasil e no Maranhão. A análise documental é primordial para compreensão das políticas educacionais constituídas, o que conforme Lüdke & André (1986), possibilita complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas e até mesmo desvelar novos aspectos da temática de pesquisa.

Assim, a análise documental favoreceu a coleta de informações em documentos relevantes, a partir dos interesses dessa investigação e permitiu compreender as concepções teóricas e metodológicas de educação integral, seu processo histórico e proposições, para tanto, destacamos: a LDB – Lei nº 9394/96; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – 2007; Portaria nº 1.145/ 2016; Portaria Interministerial nº 17/2007; o PNE – 2014-2024; Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral para a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão (2017); Decreto nº 31.435/2015; Lei nº 10.995/2019 e Diretrizes Operacionais 2021.

Pautadas pelo enfoque qualitativo e visando incutir rigor ao estudo empírico a partir da extração de informações contextualizadas, elegemos a combinação de duas técnicas que se complementam para coleta de dados: a aplicação de questionário com o objetivo de obter informações pessoais e profissionais dos participantes, permitindo a constituição de um perfil e o grupo focal que foi central na realização desta pesquisa empírica.

O grupo focal é uma técnica de caráter essencialmente qualitativo que permite a expansão da compreensão da relação sujeito-objeto e, tem por objetivo captar entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado. Gatti (2005) e Minayo (2007) afirmam que o grupo focal foi inicialmente empregado como técnica de pesquisa em *marketing* nos anos de 1920, e somente a partir do final dos anos 1980, esta técnica passou a ser usada na investigação científica, mais especificamente na área da saúde e na pesquisa em educação sua utilização foi evidenciada a partir da década de 1990.

A preferência por esta técnica deu-se em virtude da natureza do objeto pesquisado que se caracteriza por uma construção coletiva entre os sujeitos, assim como pela relevância dos dados obtidos durante as sessões, sendo possível fomentar reflexão com base na prática dos participantes, reunindo informações com certo

detalhamento e profundidade em um tempo mais exíguo. De acordo com Goldman (apud GONDIM, 2011, p. 20), “[...] reconhecemos que o objeto adquire significação quando é inserido no todo que lhe dá coerência”.

O questionário aplicado de forma remota, antes da primeira sessão do grupo focal veio atender à necessidade de reconhecimento dos sujeitos com quem dialogamos e contribuiu para o estabelecimento dos perfis pessoais e profissionais, que não poderiam ser alcançados durante as sessões dos grupos focais. Torna-se relevante destacarmos o papel de complementaridade do questionário na pesquisa qualitativa, pois de acordo com Minayo (2007), as abordagens qualitativas têm como centralidade a compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas.

Cumprir observar que em virtude do contexto de exceção da Pandemia da Covid-19, as estratégias para coleta de dados precisaram ser adaptadas ao ambiente virtual, exigindo outros cuidados, tais como: acesso à internet com estabilidade aos participantes e pesquisadora; organização da atividade em um tempo mais reduzido, considerando os longos períodos de exposição à telas aos quais os professores têm sido submetidos na atualidade, além das ponderações comuns ao emprego dessa técnica em ambientes educacionais.

Outro ponto relevante durante as sessões foi o papel de moderadora exercido pela própria pesquisadora como pessoa responsável pelo desenvolvimento da comunicação no grupo, mas sem intervenções ou posicionamentos desnecessários. Segundo Gatti (2005), o papel do moderador é,

Fazer a discussão fluir entre os participantes [...], lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente (GATTI, 2005, p. 9).

Na perspectiva exposta, o moderador no grupo focal precisa seguir o princípio da não-diretividade, mas ao mesmo tempo estar atento para intervir caso a conversa não esteja avançando e/ou os participantes não interajam conforme necessário para o alcance dos objetivos da pesquisa. Assim, durante as sessões dos grupos, privilegiamos o processo interacional, por meio de uma condução leve, flexível e dinâmica dos diálogos, fazendo intervenções quando necessário.

A dinamicidade do grupo focal foi ressaltada por Minayo (2007), ao destacar que seu emprego permite ao pesquisador construir uma série de

possibilidades de informações, que lhe oportunizem levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a mesma realidade. Para tanto, durante os encontros apresentamos proposições sobre o conhecimento e aplicabilidade das orientações expressas nos documentos direcionadores dos Centros Educa Mais; identificação da presença da Filosofia Freireana nos mesmos; o entendimento da sua filosofia ali expressos, e; a relação da educação freireana posta nos documentos com o trabalho pedagógico que desenvolvem nos Centros Educa Mais.

Realizamos os encontros com os educadores e educadoras das duas escolas, entre os meses de junho e agosto de 2021. As escolas contam com o universo de 22 e 35 professores, sendo que trabalhamos com 10 docentes de cada Centro, selecionados por áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e componentes específicos do Ensino Médio em tempo integral, como Projeto de Vida e Estudos Orientados. Para definição dos sujeitos e constituição dos grupos focais, adotamos como primeiro critério, ser educador ou educadora efetiva da rede estadual e como segundo critério, o maior tempo de atuação nas escolas de tempo integral.

Seguindo a lógica acima, os encontros foram organizados considerando a natureza dos grupos, os materiais e ambiente propício e favorável para a troca de ideias entre os sujeitos. Recorremos a Gondim (2011) para clarificar os passos principais na realização das discussões nos grupos focais.

Assim, no primeiro momento realizamos o acolhimento dos participantes e discutimos sobre os objetivos da pesquisa e a importância da contribuição dos educadores. Para que os sujeitos ficassem à vontade para expressar suas ideias e opiniões foi importante ratificar que as declarações ali feitas seriam usadas somente com fins científicos e que não haveria divulgação nominal de nenhum dado ali apresentado. Para tanto, evidenciamos as regras de participação, ou seja, firmamos um acordo de convivência durante as reuniões acerca de pontos como: tempo de fala, modo de sinalização a ser utilizada caso necessitassem complementar a fala de outro participante, evitar interferir nas declarações dos outros, cordialidade e respeito mútuo, entre outras. Por fim, antes de apresentarmos as questões tema, foi importante pedir que se apresentassem, expressando basicamente seu nome, formação acadêmica e disciplina (s) que lecionavam na escola.

Associada às orientações expressas por Gatti (2005) e Gondim (2011), sobre a formação, constituição e operacionalização dos grupos, consideramos a presença da Filosofia Freireana como objeto de investigação da nossa pesquisa e, sendo assim, propomos a inserção da alegria e rigorosidade freireanas¹⁵ aos grupos, por meio das rodas de conversa pautadas no princípio da autonomia e no direito à liberdade dos sujeitos reverem, avaliarem, mudarem ou complementarem suas ideias, estando abertos à curiosidade, enquanto elemento importante para a criticidade, pois para Paulo Freire, a palavra é a ferramenta que, associada à prática reflexiva, promove a transformação do mundo e permite que os sujeitos pronunciem sua visão de mundo e se permitam encontrar com o outro (FREIRE, 2003).

Após a coleta dos dados, as informações foram trabalhadas a partir dos objetivos propostos, pois apesar da análise dos dados coletados ter sido um procedimento presente em toda a investigação, realizamos o tratamento metodológico dos dados a partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin¹⁶ (2006) que se caracteriza como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 44).

A definição para utilização desta técnica foi motivada pela riqueza de elementos que poderiam ser captados, pois permite considerar a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem (BARDIN, 2006), nos levando à compreensão dos elementos, para além dos significados explícitos e aparentes das falas dos sujeitos através da decodificação. Assim, pela análise de conteúdo podemos

[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2006, p. 42).

Nessa linha de raciocínio, a análise de conteúdo permitiu a operacionalização e sistematização das informações através de um roteiro específico, que se pode denominar de fases da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2006) seriam três: 1) pré-análise; 2) exploração do material, e; 3) tratamento dos resultados,

¹⁵ Segundo Freire, o educador e a escola têm o “dever” de reforçar a capacidade crítica, a curiosidade e transformação do educando, com rigorosidade, mas jamais sem alegria, pois segundo o autor, há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança (FREIRE, 1996, p. 72).

¹⁶ A primeira edição dessa obra foi no ano de 1977.

inferência e interpretação. Nesta pesquisa, adotamos os seguintes passos apresentados por Bardin (2006) e organizados por Bonfim (2008):

- Leitura flutuante do material escolhido, momento no qual começaremos a explorar o referido material, destacando palavras ou sentidos que poderiam vir a ser escolhidos, como núcleos de sentido (BARDIN, 1977).
- Redução das entrevistas, tendo o cuidado de preservar o sentido das descrições e de dar destaque às expressões singulares, por constituírem exceções a merecerem a devida atenção.
- Processamento da decodificação do material, tendo em vista a montagem dos mapas com os núcleos de sentido.
- Seleção dos núcleos de sentido, levando em conta palavras e expressões que já se vinham delineando durante a pesquisa bibliográfica ou mesmo no início da empírica, desde o planejamento do roteiro das entrevistas e ao ser realizada a leitura flutuante.
- Análise e revisão dos núcleos, dada a necessidade de submetê-los a uma cuidadosa análise, da qual deveriam emergir as categorias de respostas.
- Escolha das categorias de resposta, [...], de modo a perceber os aspectos mais evidentes, os elementos mais significativos ou as expressões mais destacadas. [...]. Logo, categorizar, [...] eleger os termos que vão aglutinar os núcleos de sentido [...].
- Revisão das categorias – [...] reduzir as categorias, assim como, em alguns casos, aglutiná-las, de modo a evitar redundâncias e repetições desnecessárias. Além do que centramos a atenção nos princípios que devem ser levados em conta em qualquer categorização para análise de conteúdo, quais sejam: homogeneidade, exaustividade, exclusividade e adequabilidade (BONFIM, 2008, p. 243).

A contribuição de Bonfim (2008) trouxe uma visão clara da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), permitindo a sistematização de todos os elementos que contribuíram para um maior conhecimento do objeto pesquisado, de maneira a serem significativos e válidos. Todavia, segundo Utta (2018) precisamos destacar que os dados coletados com a empiria podem não corresponder às ideias iniciais da pesquisadora, “[...] assim, torna-se fundamental que se esteja aberto [...] ao imponderável, emergente da pesquisa de campo [...]. Dar vez para manifestação do novo é o que justifica a realização das pesquisas empíricas, tornando-as fascinantes” (UTTA, 2018, p. 91).

Nesta perspectiva, intentamos por meio da análise de conteúdo, captar as ideias dos educadores compreendendo o tipo de educação integral que se constrói no cotidiano dos Centros Educa Mais, à luz da Filosofia Freireana como vertente que orienta a concepção de educação nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Maranhão, permitindo inferências e interpretações aos futuros leitores desta pesquisa.

Visando apresentar sistematicamente o resultado da investigação, os registros da pesquisa foram organizados da seguinte forma: na Introdução apresentamos o interesse e a escolha do objeto de estudo, uma breve apresentação

do objeto e sua problematização visando expor uma visão sintética da temática estudada e o percurso metodológico realizado. Após a introdução fazemos uma exposição detalhada e sistematizada do objeto de pesquisa em suas relações e determinações, destacando as concepções de educação presentes nos documentos oficiais do Estado do Maranhão e que orientam a proposta pedagógica e o trabalho docente nos Centros Educa Mais buscando explicitar a concepção freireana de educação contida nos mesmos.

Na seção dois, intitulada Educação Integral no Brasil abordamos o percurso histórico das experiências com educação integral no país, iniciando com as “Escolas Modernas” dos anarquistas, passando pelas experiências de Anísio Teixeira, com a “Escola-Parque”, pelos Colégios Vocacionais, em São Paulo pelo CIEP de Darcy Ribeiro, até as ações mais recentes ocorridas no Maranhão com o Programa Mais Educação.

Por sua vez, na terceira parte, sob o título Paulo Freire e os fundamentos da Educação Integral, destacamos a Filosofia Freireana a partir de um resgate da vida e obra do educador, enfatizando as correntes filosóficas e teóricos que compuseram seu referencial, mas sempre destacando o ineditismo das suas ideias fortemente pautadas pelas experiências e contexto histórico social do qual fazia parte. Além disso, apresentamos a influência do pensamento freireano nos Centros Educa Mais, destacando as categorias presentes nos documentos orientadores da proposta pedagógica dessas escolas.

Em seguida, fizemos um destaque particular à Escola da Escolha, outra referência presente nos Centros Educa Mais. Assim, contextualizamos a educação integral no Estado, a política que a fundamenta, seu processo de implantação e o que dizem os documentos orientadores; quais as concepções e categorias que sustentam seu modelo organizacional e pedagógico, bem como a localização das ideias de Paulo Freire nesses documentos.

Na quinta sessão tratamos da especificidade do objeto de estudo, intitulada Centros Educa Mais: um inédito viável na educação integral do Maranhão, na qual apresentamos os achados da pesquisa, por meio da identificação e sistematização dos diálogos com os sujeitos (educadores e educadoras), os quais foram analisados à luz do referencial teórico construído no decorrer da pesquisa, por meio da produção dos teóricos já citados.

Finalmente, na última seção, tecemos as considerações finais, apresentamos nossas análises e reflexões arroladas nas leituras e nos dados sistematizados, especialmente os decorrentes do diálogo com os educadores e educadoras, em correspondência com o nosso objetivo geral que perscruta a materialidade da Filosofia Freireana no trabalho pedagógico dos Centros Educa Mais.

Diante do exposto acreditamos que a pesquisa em pauta proporciona uma importante reflexão para os sujeitos que fazem a educação no Maranhão, em especial a educação integral que tem se caracterizado como um inédito viável no contexto educacional do estado, marcado pelo descaso histórico com a coisa pública. Assim, consideramos que pensar a Filosofia Freireana como um dos sustentáculos de constituição da proposta educacional do estado do Maranhão e analisar a visão daqueles que fazem a educação, em parceria com os estudantes, pode ser um caminho para o desenvolvimento de uma prática educativa esperançosa que atua no plano de mudança e vai para além da denúncia, agindo no anúncio de um futuro diferente em prol das rupturas necessárias.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta seção, apresentamos o contexto histórico da educação integral no Brasil, desde as Escolas Anarquistas até o Programa Mais Educação, com a intenção de explicitar as matrizes históricas e sócio epistemológicas que desencadearam as atuais políticas de educação integral, as bases e conceitos que implicaram no tipo educação ofertada e para qual sociedade foi pensada. Este caminho foi primordial para a compreensão da atual concepção de educação integral desenvolvida nos Centros Educa Mais, fruto das experiências históricas já vivenciadas no país.

Para tratarmos da visão dos educadores e educadoras sobre as concepções de educação expressas nos documentos que orientam os Centros Educa Mais, foi necessário entendermos a constituição das matrizes históricas e sócio epistemológicas constitutivas da educação integral no Brasil, país que chegou ao século XXI sem ter conseguido democratizar o direito à educação integral à nível nacional, deixando espaço para iniciativas pontuais nos estados e municípios, a exemplo do Maranhão que tem desenvolvido sua política de educação integral por meio da ampliação do tempo de permanência na escola e da construção de novas unidades escolares.

2.1 Percurso histórico e sócio epistemológico da educação integral no Brasil

É oportuno afirmar que as concepções de educação e, por conseguinte, de educação integral abordadas neste trabalho, foram historicamente constituídas a partir de matrizes político ideológicas distintas. Destaca-se que “[...] as três ideologias políticas que marcaram o mundo ocidental moderno, ou seja, o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo, conceberam e defenderam a educação integral de modos diferentes entre si” (PAIVA, AZEVEDO & COELHO, 2014, p. 47), as quais foram representadas no cenário brasileiro pelos movimentos Integralista, Anarquista e pela Escola Nova idealizada segundo os princípios liberais de caráter democrático adotados pelos Pioneiros da Educação Nova.

Cada um dos movimentos supracitados, foi evidenciado por meio do desenvolvimento de experiências em escolas brasileiras. É importante destacar que o campo desta pesquisa é a escola pública, entendida como centro de saber para formação humana, algo que precisa ser ressignificado e desenvolvido no processo

educativo dos estudantes do Ensino Médio, com uma formação integral que vai além dos conhecimentos técnicos e disciplinares, com vistas a “resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 1989, p. 30).

Antes de apresentar as experiências que constituíram as matrizes históricas e epistemológicas da educação integral no país, é importante compreender que este é um tema presente no cenário educacional desde a antiguidade¹⁷, quando grandes pensadores como Platão (427-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C) evidenciavam a educação como processo responsável pelo desabrochar de todas as potencialidades humanas ao longo da vida e, para isso, o homem deveria obter uma formação completa do ponto de vista físico, moral, social e intelectual. As ideias expressas pelos filósofos clássicos embasam a concepção já enunciada anteriormente de que a educação é integral por natureza.

Já no século XVIII, o iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), propõe uma educação natural, pautada pelo respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança, colocada no centro do processo pedagógico. Sua ideia de educação consistia no autoconhecimento do indivíduo e em ações que não só projetassem aprendizagens para o futuro na idade adulta, mas sim, algo que a criança pudesse utilizar enquanto ainda é criança para desenvolver ao máximo suas possibilidades e fazer dela um sujeito livre.

Posteriormente, no século XIX, em decorrência da exploração do mundo capitalista sobre a classe trabalhadora, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) apresentam uma visão socialista da educação, denominada educação omnilateral, que se contrapõe à unilateralidade provocada pela alienação e divisão social do trabalho. Assim, a formação do ser humano se desenvolveria paralelamente à formação para o trabalho de forma mais abrangente e multidimensional o que envolveria “[...] educação intelectual; educação corporal; educação tecnológica, [...] e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX; ENGELS, 1992, p. 60).

Apresentar a educação omnilateral como parte dos fundamentos da educação integral é um risco necessário, pois, ao contrário do entendimento de muitos

¹⁷ GADOTTI, 2009.

educadores, a chamada educação omnilateral não pode ser considerada sinônimo de educação integral, apesar de Marx ter pensado o ser humano em sua totalidade, moldado pelo processo de produção da existência material e simbólica no sentido da práxis, para ele o combate à alienação e à desumanização era a função social primeira da educação.

Por sua vez, na vertente liberal, registram-se os fundamentos epistemológicos da educação integral no Brasil, destacamos a filosofia pragmatista do norte-americano John Dewey (1859-1952), sob a qual se assentam as principais experiências com educação integral no país. Dewey defendia a união teoria e prática, levando em consideração a capacidade mental dos estudantes com foco no crescimento - físico, emocional e intelectual, de forma que estes fossem sujeitos ativos e não meros receptores de informações impostas pelos professores.

Grandes educadores brasileiros como Anísio Teixeira e Paulo Freire¹⁸ desenvolveram suas concepções para o ensino brasileiro inspirados pelos ideais do filósofo John Dewey, concebendo a educação como responsabilidade do Estado, a ser oferecida a todos, de modo democrático e em todos os níveis e modalidades. Anísio Teixeira acreditava que a escola estava imbricada em um constante movimento democrático com a sociedade. Em sua visão, “[...] as escolas não foram criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita” (TEIXEIRA, 1994, p. 55 – grifo nosso), situação que permanece até os dias de hoje e se confirma quando observamos o histórico da educação integral no país, especialmente pela ruptura e descontinuidade das experiências ou políticas públicas de educação.

Os primeiros registros da educação em tempo integral surgiram no Brasil no início do século XX, por meio do movimento anarquista (representante da corrente socialista) o qual considerava a educação para classe operária, de qualidade e para todos:

Menos divulgada dentre os cursos de formação de educadores e de licenciatura, porém não menos importante, foi a influência do pensamento anarquista que se consolidou na formação da Escola Moderna nº 1, nº 2 e nº 3, em São Paulo, em 1912 (PINHO, 2015, p. 13). Influenciados pelas propostas do racionalismo pedagógico de Francisco Ferrer y Guardia (1859-

¹⁸ Paulo Freire referenciou suas ideias no filósofo John Dewey, especialmente no que diz respeito à crença na capacidade do educando como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Freire utilizou a obra ‘Democracia e Educação’ (1916) de Dewey como uma de suas referências para abordar a temática ‘Educação e atualidade brasileira’ em sua tese de concurso para Universidade de Pernambuco em 1959.

1909) e dos pensadores libertários que tinham a educação como parte de um projeto de educação libertária como Kropotkin, Reclus, Robin, Jean Grave, Carlos Malato, Louise Michel, Ferrer e Ruskin, os educadores libertários brasileiros foram também influenciados pelo positivismo e pelo determinismo enquanto correntes filosóficas de influência pedagógica (PROVIN, 2017, p. 26).

É importante salientar que Provin (2017), ao falar sobre o início da educação integral no Brasil, apresenta Adelino Tavares de Pinho¹⁹ como um dos principais educadores libertários brasileiros e divulgador da pedagogia racionalista no Brasil e o educador Paul Robin²⁰ (1837-1912) como primeiro pedagogo libertário e considerado o criador da educação integral com princípios sistematizados em diversos artigos. Segundo Robin, o ensino deveria ser:

Integral, isto é, favorecer ao desenvolvimento harmonioso de todo o indivíduo, fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos (CASTRO apud PROVIN, 2017, p. 27-28).

As ideias expressas pelo movimento anarquista se identificam com o marxismo na defesa da formação integral do homem atribuindo à educação integral um caráter crítico-emancipador.

Por outro lado, para os integralistas brasileiros²¹ de base conservadora, a formação completa do sujeito envolveria aspectos como a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, fundamentos claramente político-conservadores. Segundo Cavallari (apud PAIVA, AZEVEDO & COELHO, 2014), os integralistas

¹⁹ Adelino Tavares de Pinho (diretor da Escola Moderna nº 2) foi um grande entusiasta das ideias de Ferrer y Guardia. À época foi perseguido pela ditadura de Getúlio Vargas, sendo proibido de lecionar no país. Para ele a educação, era então de fundamental importância, desde que estivesse orientada para a emancipação dos trabalhadores. Condenava a educação voltada para o nacionalismo, fruto de preconceitos, xenofonia e guerras, desenvolvendo a concepção de que não existe educação neutra, ou seja, todo ensino, dependendo daquele que o realiza, possui uma intencionalidade. Segundo Adelino Pinho, se o objetivo da educação fosse a emancipação, ela estaria à serviço da liberdade (AHAGON, 2015).

²⁰ Um dos precursores do pensamento educacional anarquista, Paul Robin, desenvolveu um trabalho “[...] que pretendia propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos” (PESTANA, 2014, p. 30). No Congresso Internacional dos Estudantes em 1865 (em Liège na França), ele apresentou publicamente, pela primeira vez, suas ideias pedagógicas esboçando sua concepção de educação integral, que seria no futuro reconhecida como uma das principais contribuições de Robin para a teoria pedagógica libertária.

²¹ O Integralismo foi um movimento fundado em outubro de 1932. A Ação Integralista Brasileira (AIB) foi uma organização política criada por Plínio Salgado e caracterizou-se como o primeiro partido de massas do Brasil. Foi uma ideologia, doutrina de extrema direita que pregava o ultranacionalismo, o conservadorismo, a defesa dos valores cristãos e a união do povo brasileiro. O Integralismo é considerado um movimento fascista do Brasil.

atribuíam à educação a missão de educar o homem todo, concebendo-o como um conjunto do homem físico, intelectual, cívico e espiritual.

Outra concepção de educação integral, agora com inspiração ideológica liberal, foi representada pela Escola Nova, um movimento reformador do início do século XX, motivado pela crescente industrialização e urbanização no Brasil e no mundo. Nesse contexto, um grupo de intelectuais e educadores brasileiros, vislumbrou a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento que se avistava e, a educação foi posta como primordial para a mudança do país. Cavaliere (2002) destaca que,

Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização (CAVALIERE 2002, p. 252).

O movimento escolanovista ganhou força após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), o qual pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Assinavam o manifesto grandes nomes da educação brasileira, entre eles: o professor Anísio Teixeira, a poetisa Cecília Meireles (1901-1964), o escritor Fernando de Azevedo (1894-1974) e o professor Lourenço Filho (1897-1970).

É interessante ressaltar que o Manifesto fazia referência à educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e apresentava o Estado como responsável pela sua garantia:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (AZEVEDO, 2010).

Apesar do documento defender radicalmente a educação como direito de todos, observamos um percurso marcado por contradições que abriram um fosso entre o discurso político e as práticas educacionais efetivadas nas escolas (LIMA et al., 2013). Esse dado político ressalta que a educação integral, só foi de fato consolidada institucionalmente em 1950 com a Escola Carneiro Ribeiro – a primeira escola-parque construída por Anísio Teixeira.

É importante destacar que a democratização das escolas entre os anos 1920 e 1930, tinha como objetivo principal apenas alfabetizar o povo, implantando-se um programa que ensinava “[...] *menos* a um maior número de alunos” (TEIXEIRA, 1994, p. 56 – grifo nosso). Teixeira (1994) foi um crítico do sistema escolar brasileiro, que na sua visão, era diferenciado para alguns indivíduos privilegiados, enquanto a escola comum, ‘para todos’, nunca chegou efetivamente a se concretizar.

Na mesma linha de raciocínio apresentada acima, Cavaliere (2002) discorre que o foco e a qualidade da educação ofertada se alteraram ao longo da história da escola no Brasil. A autora critica o sistema escolar afirmando que,

Enquanto se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população, tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso. A isso se seguiu o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX. Este processo deu-se em bases de um esvaziamento das responsabilidades da escola expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores (CAVALIERE, 2002, p. 248).

É nesse cenário que foi criado no estado da Bahia o Centro Popular de Educação Básica Carneiro Ribeiro, com a premissa de que a escola das classes populares precisava oferecer à criança oportunidades completas de vida. De acordo com Teixeira (1997, p. 34) “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias”, e essa máquina é a escola pública.

Com foco na educação para a formação integral do homem, o tempo escolar do Centro Carneiro Ribeiro foi organizado em dois períodos, com a associação de atividades na Escola-Classe e na Escola-Parque, sendo a primeira destinada ao desenvolvimento intelectual com práticas racionais e, a segunda com práticas voltadas para artes, literatura, atividades socioeducativas, esportivas e atividades do mundo do trabalho como tecelagem e costura, entre outras.

Utilizando o modelo de inspiração liberal com o desejo de uma escola realmente capacitada a promover educação integral, a preparação do corpo docente foi um dos pontos de atenção. Para composição da equipe, foram convocados professores com experiência comprovada, mas também, investiu-se na capacitação e aperfeiçoamento profissional por meio de cursos de formação inicial e continuada.

Ao tratar sobre a importância dos professores para o projeto da escola, Teixeira destaca:

A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa, sobretudo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe e para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida extraordinária de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional (TEIXEIRA, 1997, p. 45).

Outro aspecto bastante exaltado por Anísio Teixeira era o fato de todo o trabalho do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ter sido desenvolvido por brasileiros, caracterizando-se como uma experiência genuinamente nacional, confiando aos mestres nativos a responsabilidade de fazer e pensar a educação do país.

Não visito este Centro, mesmo quando o fazia, como Diretor do INEP, sem um profundo respeito, que raia pelo enternecimento, pelo esforço desses professores, desses funcionários e dos seus diretores, que aqui trabalham na *pior das solidões, que é a solidão do desconhecimento*, e que não se deve a nada de intencional, mas às dificuldades de integração dessa experiência no campo coletivo do sistema administrativo ou de ensino (TEIXEIRA, 1997, p. 65).

No início da década de 60, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, Anísio Teixeira levou o projeto da Escola Parque para Brasília, mas a experiência não teve seguimento e foi aos poucos abandonada, especialmente durante a ditadura militar, que cassou Anísio Teixeira e suas ideias de caráter popular.

Após as experiências das Escolas Parque em Salvador e Brasília, registra-se em São Paulo, no período de 1962 a 1969, outra experiência de inspiração liberal – os Colégios Vocacionais. Evidenciou-se uma proposta inovadora formada por seis instituições denominadas Ginásios Vocacionais que foram instaladas em cidades selecionadas a partir dos contextos histórico, econômico e social, os quais também foram considerados para a estruturação do currículo das escolas.

Os Ginásios eram escolas públicas em período integral, destinadas a estudantes de ambos os sexos, com idade entre 11 e 13 anos no ingresso (o que corresponde hoje ao Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano). Esses ginásios tinham currículo pautado em Estudos Sociais, com aulas organizadas por área de

conhecimento, a partir de unidades pedagógicas em círculos concêntricos. O trabalho pedagógico desenvolvido nos Colégios, evidenciava notável influência de John Dewey, pois os docentes adotavam a democracia como prática pedagógica, tendo a participação da comunidade na construção do currículo, o que permitia trazer a realidade social para o interior da escola, levando em consideração as expectativas, as necessidades e os problemas mais cruciais da população (MENEZES, 2001).

O ensino nos Ginásios Vocacionais estava fundamentado teoricamente em autores como Jean Piaget, Jerome Brunner, Henry Levy Moreno, Ralph Tyler e John Dewey. As práticas educacionais estavam centradas no conceito de pessoa, liberdade, responsabilidade e inserção no mundo e na história²², incorporando ao ensino uma concepção de ‘conscientização’ e ‘transformação social’ já presentes em movimentos católicos de esquerda como o Movimento de Educação de Base (MEB)²³.

Com práticas pedagógicas diferenciadas, os Ginásios chamaram a atenção dos militares que temiam pela repercussão e possível ampliação da experiência para outros estados brasileiros, pois, “[...] toda essa infraestrutura institucional permitiu o desenvolvimento de uma experiência educacional efetivamente vanguardista com resultados quase inquestionáveis por todos aqueles que dela participaram” (CHIOZZINI, 2014, p. 94).

Podemos afirmar que a principal causa do fechamento dos Colégios Vocacionais pela ditadura militar, foi a proposta de levar os estudantes ao engajamento e transformação do meio ao qual pertenciam, porque ao contrário do que muitos pensam, o termo ‘vocacional’ atribuído à escola não está relacionado à profissão, mas sim, conforme relato da professora Aurea Cândida Sigrist, uma das ex-diretoras, esse nome foi escolhido porque o sistema visava formar homens livres, críticos e criativos, de modo que eles pudessem arquitetar sua vocação ontológica de ser humano (apud FERNANDES, 2011).

²² Essa concepção é baseada no Personalismo de Emmanuel Mounier, movimento intelectual e filosófico que surgiu no contexto histórico pós- crise econômica de 1929 e da ascensão do Nazismo em 1933, centrada na noção de “pessoa”, sua liberdade e responsabilidade, seu direito à não objetificação e à inviolabilidade.

²³ O MEB é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fundado em 21 de março de 1961, com a missão de contribuir para a promoção humana integral e a superação da desigualdade social por meio de programas de educação popular libertadora ao longo da vida. A concepção e pedagogia do movimento privilegiam não apenas a aprendizagem da leitura e escrita, mas também buscam a autonomia pessoal e da comunidade, visando a formação de homens e mulheres no que é essencial para sua realização como pessoa e cidadão/ã. Para saber mais consultar <http://www.meb.org.br>.

A repressão imposta pelo regime militar perseguiu alguns importantes educadores brasileiros, como Paulo Freire e Anísio Teixeira e inibiu outras iniciativas relacionadas à educação integral no Brasil durante as décadas de 60 e 70. Não obstante, na década de 80 começam novas experiências com a escola pública de tempo integral em alguns estados brasileiros.

Faz-se útil levarmos em consideração o contexto político, social e econômico da década de 1980, quando o Brasil ainda vivia a ditadura militar, mas, com leves indícios para a abertura política e o fim dos governos ditatoriais. Diante desse contexto, a sociedade civil por meio de intelectuais, artistas, pessoas ligadas às diversas igrejas e políticos, organizaram o movimento 'Diretas Já', por meio do qual se cobrava a realização de eleições diretas para escolha democrática dos representantes no executivo e legislativo brasileiro.

Nesse processo de mudanças, a economia passava por momentos difíceis, devido à herança do endividamento causado pelos planos de desenvolvimento da década de 1970. Período no qual adotaram-se políticas econômicas do tipo ortodoxas, com o objetivo de aumentar a arrecadação e cortar ao máximo os custos da máquina pública, o que foi alterado a partir do governo Sarney (1985-1990), que se opôs às regras impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), implicando altos índices inflacionários e estagnação econômica.

As políticas econômicas e os acordos com os organismos internacionais impactaram diretamente na educação do país durante esse período. Entretanto, mudanças como eleições diretas para o executivo nos estados, favoreceram a definição de políticas educacionais estaduais, as quais serviriam de base para a articulação da política nacional. Nessa perspectiva, os debates acerca da escola de tempo integral se ampliaram com experiências em estados como São Paulo e Rio Grande do Sul, mas a principal delas foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro.

Os CIEPs caracterizaram-se como a política pública mais marcante do governo de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro (1983-1987). Dividindo-se entre as funções de vice-governador e secretário de educação, Darcy Ribeiro sustentou a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humana (PESTANA, 2014).

É importante destacar que assim como as experiências de Anísio Teixeira, o sistema de escolas CIEP de Darcy Ribeiro tem inspiração na ideologia liberal e está

pautado no movimento escolanovista. Mas, apesar das similaridades, as experiências se diferem pelo foco pedagógico da primeira e o político-sociológico da segunda, dando-se especialmente pela intenção de Darcy Ribeiro em construir uma escola que, além de educar, pudesse auxiliar as famílias prejudicadas pela ordem econômica do capitalismo, trazendo uma expectativa de ampliação do bem-estar a um número muito maior de pessoas por meio do trabalho da escola integral em tempo integral.

Entretanto, a amplitude do atendimento ofertado no CIEP foi alvo de várias críticas relacionadas ao assistencialismo daquela política, que desviava a escola de sua função primordial que é ofertar a educação sistemática. Gadotti (2009) aponta que a garantia do cuidado às crianças, enquanto os pais trabalham, a alimentação e a assistência médica, eram o principal diferencial das escolas pensadas por Darcy Ribeiro, mas afirma que é primordial entender que “[...] a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar” (GADOTTI, 2009, p. 19).

Então, observamos que apesar dos aspectos positivos da proposta educacional do governo de Brizola e Darcy Ribeiro, ela não teve continuidade sendo desmontada logo após o fim do mandato, com as escolas passando a funcionar em dois ou três turnos no formato convencional das escolas brasileiras.

É importante notar que o cenário da educação no Brasil começa a ser alterado a partir da CF de 1988. Segundo o artigo 6º, “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988). Além disso, a Lei Magna apresentou uma política educacional que estabeleceu mais claramente as responsabilidades dos entes federados na oferta e financiamento da educação e dispôs sobre a elaboração de uma nova LDB e o estabelecimento do PNE, ambos com o objetivo de regulamentar e estabelecer metas para o ensino brasileiro.

Como reflexo da promulgação da Constituição o início dos anos de 1990 traz a elaboração de políticas públicas nas três esferas governamentais (federal, estadual e municipal) para efetivação do compromisso do Estado com o direito à educação, situação ampliada com a LDB Nº 9394 de 1996 que projetou a gradativa universalização do acesso de crianças e jovens à Educação Básica. De acordo com Xavier (2012), as leis representaram uma resposta esperada e demandada pelas sociedades democráticas, evidenciando uma condição indispensável para efetiva inserção e participação dos cidadãos na vida pública.

Em uma leitura mais crítica do contexto educacional, observamos que a década de 1990 expressou a forte influência dos organismos internacionais na gestão da educação, registrando-se a defesa de uma agenda política educacional que visava superar o alto índice de crianças e adolescentes fora da escola, mas por meio de uma visão com o trato neoliberal sobre a educação. Com essa abordagem, os projetos de cunho educativo-social que visavam o enfrentamento de problemas, a exemplo, do fracasso e abandono escolar, tiveram grande repercussão durante a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien (Tailândia)²⁴, na qual foi acordado com instituições governamentais e não-governamentais, um compromisso para garantia da educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do país, assegurando segundo o documento de Jomtien o atendimento às Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS).

Como signatário do Pacto da Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil empenhou-se na construção de um sistema nacional de educação, tendo como lema a universalização do ensino, o que impulsionou as discussões sobre a oferta de educação integral aos alunos das escolas públicas, uma vez que a educação básica é um direito público subjetivo e dever do Estado (BRASIL, 2009).

Partindo dessa premissa, o presidente Collor de Melo, recém-eleito²⁵ por meio da primeira eleição direta, após a ditadura militar, lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que envolveria toda a educação básica e estava totalmente voltado para a perspectiva de cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo. Por meio deste programa, o Brasil começa a cumprir o que fora acordado na Conferência de Educação para Todos, na Tailândia.

Nesse contexto político foi instituído pelo governo Collor, o chamado Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC) como parte do “Projeto Minha Gente” que visava a atenção à criança e ao adolescente, por meio da educação fundamental em

²⁴ Financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 tornou o Brasil signatário de compromissos internacionais firmados com países populosos que apresentavam problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo. Como fruto do evento, a Declaração Mundial sobre Educação para todos definiu: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; universalização do acesso à educação e promoção da equidade; concentração da atenção na aprendizagem e em ambiente propício para sua concretização e o fortalecimento da solidariedade internacional, entre outros, priorizados pela globalização de agendas educacionais (VIEIRA, 2008).

²⁵ Fernando Collor de Mello assumiu a presidência após vitória na eleição direta de 1989.

tempo integral, aliada à programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho.

Podemos afirmar que a iniciativa do governo federal foi baseada na ideia do CIEP do Rio de Janeiro e estava pautada na construção de escolas que deveriam ser entregues aos estados ou municípios, futuros responsáveis pela administração tanto pedagógica quanto financeira. É importante destacar que cada unidade construída tinha um custo de fabricação médio de R\$ 2,5 milhões²⁶ valor custeado pelo governo federal por meio do MEC.

O valor altíssimo dos investimentos realizados foi um dos fatores responsáveis pela descontinuidade do projeto após o fim do governo Collor. Em 1992, este sofreu alterações no nome e na abrangência de atuação, passando a ser chamados de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) (MENEZES, 2001) com mudanças no projeto que não chegaram a alcançar a expansão planejada a princípio.

Apesar da nova visão de escola pública apresentada ao país, tanto os CIEP do Rio de Janeiro quanto os CIAC do governo Collor sofreram severas críticas de alguns educadores (MENEZES, 2001), por seu potencial implícito de clientelismo político, com a aplicação de alguns milhões em instalações físicas de escolas sem que o governo dispusesse de meios financeiros e humanos para administrá-las, quando seria mais eficaz, na visão desses críticos, gastar recursos no modelo de rede escolar já existente, atendendo assim um maior número de estudantes.

Além disso, considerando que os centros de ensino deveriam desempenhar uma função para além do educacional, envolvendo programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, é importante trazer uma crítica apontada por Cavaliere que afirma:

Ser necessário atribuir os devidos nomes às propostas, ou seja, se um projeto visa a formação integral, que receba então essa denominação; entretanto, caso tenha como objetivo a proteção integral a população infanto-juvenil, em primeiro lugar, não poderá ser caracterizada enquanto uma proposta de educação integral (*apud* PAIVA, AZEVEDO & COELHO, 2014, p. 54).

A questão apontada pela autora confundiu o trabalho desenvolvido pelo CAIC da mesma forma que aconteceu com projetos anteriores e posteriores, nos quais a proposta assistencial acabou por dominar o espaço e as ações dos profissionais,

²⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/2/02/cotidiano/36.html>.

que perderam o foco do principal a ser trabalhado na escola, ou seja, a aprendizagem dos estudantes.

Esta reflexão nos remete a uma observação importante que é o fato das experiências apresentadas anteriormente fazerem parte da concepção sócio- histórica de educação integral, a qual valoriza a formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento e, apesar de estarem fundamentadas em convicções político-ideológicas divergentes, as experiências salvaguardam certa semelhança nas atividades educativas propostas.

O século XXI apresenta novos desafios ao mundo contemporâneo. No campo do ensino, desde meados dos anos 2000, o MEC vem promovendo debates e ações em torno do tema da educação integral, em consonância com a LDB de 1996, o Plano de Metas Compromisso do Movimento Todos pela Educação²⁷ e os Planos Nacionais de Educação aprovados em 2001 e 2014. Assim, surgiram outras políticas públicas que propõem a ampliação do tempo escolar como alternativa para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Nesse cenário, emergem as denominadas concepções contemporâneas de Educação Integral que, de acordo com Paiva, Azevedo & Coelho (2014), podem ser avaliadas sob o ângulo político filosófico a partir dos objetivos das propostas que podem ser expressas pelas seguintes relações:

[...] educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e; educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola (*apud* PAIVA, AZEVEDO & COELHO, 2014, p. 51).

Considerando a afirmação exposta e seguindo o histórico das experiências de educação integral no Brasil, a Portaria Interministerial nº 17/2007 instituiu o Programa Mais Educação (PME)²⁸, como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

²⁷ Decreto nº 6.094/2007, BRASIL, 2007.

²⁸ De acordo com o apresentado no Plano de Desenvolvimento da Educação, a expressão “Mais Educação” [...] traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2007, p. 43).

Criado durante o segundo mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, o PME era parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁹, sendo criado a partir das ações de combate à pobreza, exclusão social e marginalização cultural com a disponibilização de atividades socioeducativas no contraturno escolar em ambientes escolares e extraescolares.

Coordenado, inicialmente, pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC, posteriormente denominada SECADI) ao abranger a temática da inclusão social, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o PME tinha por objetivo aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação e comunicação, educação científica e educação econômica.

As atividades do PME tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 26 Estados da federação e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes³⁰. Segundo Jaqueline Moll, idealizadora do programa, a escola de tempo integral seria aquela na qual o tempo de permanência dos estudantes é ampliado estendendo-se para outro turno que deve atender as “necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual” (MOLL, 2010, p. 36), por meio de atividades que pudessem ser desenvolvidas em espaços diferenciados, inclusive fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, inferimos que o PME, apesar de considerar os múltiplos aspectos da formação humana foi operacionalizado com o entendimento de que a educação, também pode e deve ser desenvolvida fora da escola – concepção multissetorial – de educação integral (CAVALIERI, 2007), com a participação de voluntários que, não necessariamente, fossem profissionais da educação.

Sobre a concepção multissetorial, Coelho (2010) e Cavalieri (2007) propõem reflexões que envolvem a valorização da escola enquanto instituição

²⁹ O PDE fez parte da política de educação do governo petista, sob o comando do Ministro da Educação Fernando Haddad. O PDE tinha o objetivo de melhorar a Educação no país, em um prazo de 15 anos com ações que envolviam todas as etapas da educação, anunciava várias ações a serem desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios com foco na identificação e solução dos problemas que afetam diretamente a Educação brasileira.

³⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>.

educativa por excelência, seu projeto político-pedagógico, bem como seus profissionais, que segundo as autoras deveriam estar diretamente envolvidos em todas as atividades educativas, mesmo aquelas que aconteceriam fora do espaço escolar. Assim, acreditamos que as atividades educativas até podem ser realizadas multissetorialmente, desde que,

[...] realizadas com todos os alunos, vinculadas a um objetivo e contempladas no projeto pedagógico da escola.

[...] No que se refere aos sujeitos diretamente envolvidos, é conveniente pensar que estes devem ser profissionais da educação, visto que possuem formação para desempenhar um trabalho pedagógico e didático, na escola. Contudo, na mesma dinâmica dos espaços, explicitada anteriormente, outros especialistas não existentes no espaço formal de ensino também podem ofertar atividades para os alunos, desde que esta possibilidade seja acompanhada pelo professor e presente no projeto pedagógico da escola (PAIVA, AZEVEDO & COELHO, 2014, p. 54).

A reflexão sobre o papel da escola e de seus profissionais retratada acima é uma das várias críticas vinculadas ao PME que pode ser compreendido como uma política de transição da escola de tempo parcial para a jornada escolar de tempo integral, sendo a ampliação do tempo vista como consolidação do direito à educação, com “[...] mais tempo na escola com vistas a ampliar os horizontes formativos, as experiências educativas” (MOLL, 2014, p. 373).

Nestes termos, o programa foi considerado uma estratégia indutora, em caráter nacional, de políticas sociais e educacionais, voltadas para a implantação progressiva da educação integral como política pública em todo o território brasileiro. Todavia, é necessário pontuar que apesar do objetivo de induzir a implantação de jornadas de tempo integral nas escolas brasileiras, o PME tem caráter suplementar, ou seja, o governo federal estimula as instituições governamentais a participarem por adesão, assim os estados e municípios são apenas orientados quanto à necessidade de mais tempo com os estudantes na escola devendo contemplar em suas legislações a escola como espaço privilegiado de formação.

Propondo ultrapassar as questões relativas ao ensino e a aprendizagem, os pressupostos do PME evidenciam forte dimensão política, assim “[...] a motivação para mudanças do tempo de escola embutem questões políticas ou ideológicas, ainda que algumas vezes encobertas por demandas de caráter imediatista” (CAVALIERI, 2002, p. 5).

Diante do exposto, é importante considerar que as concepções contemporâneas que propõem a ampliação da jornada escolar, não necessariamente

envolvem a oferta de uma educação integral visando a formação integral, elas podem estar relacionadas à proteção social ou a simples ocupação de tempo das crianças e/ou adolescentes. A esse respeito, ratificamos que

Uma proposta de educação em tempo integral, para ser qualitativa a nosso ver, precisa ser fundamentada por uma concepção de educação integral sócio-histórica, ancorada na formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento. Não basta simplesmente ampliar o tempo em que os educandos permanecem na escola, é preciso fazer desse tempo ampliado um tempo de qualidade e não somente um tempo de quantidade (PAIVA, AZEVEDO & COELHO, 2014, p. 54).

Faz-se oportuno destacarmos que apesar das diversas avaliações, positivas ou não, atribuídas ao PME e a outros programas e projetos com o mesmo propósito, a ampliação da oferta de educação integral por meio da escola pública de tempo integral, ainda continua sendo um grande desafio para a sociedade brasileira, pois, as experiências observadas ainda são setorializadas, fruto de iniciativas pontuais de governos municipais e/ou estaduais, o que nos leva a afirmar que no Brasil ainda não temos um modelo de educação integral que possa consolidar-se como política nacional.

Essa afirmação é inquietante, pois considerando o percurso histórico e sócio epistemológico da educação integral no Brasil, observamos que cada uma das experiências, projetos ou políticas públicas que se efetivaram nas instituições de ensino com suas especificidades, avanços, limites e perspectivas, contribuíram para consolidação da educação integral no país, mesmo que de forma isolada e pontual. E, no caso específico do Maranhão, projetos como o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador³¹ (PROEMI) foram possibilidades educativas que permitiram o redimensionamento dos tempos e espaços escolares, mesmo sem uma mudança estrutural no currículo, na gestão, no perfil e nas práticas docentes.

Esse revisitar na história da educação brasileira nos permitiu refletir mais detidamente sobre a política de educação integral no Maranhão, fruto de uma orientação política de âmbito nacional que se articula e se inter-relaciona ao contexto

³¹ O PROEMI é uma ação do Ministério da Educação para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio, visando a constituição de um currículo mais dinâmico e flexível, com a ampliação da jornada escolar de forma interdisciplinar e articulada aos interesses dos estudantes, por meio de diferentes propostas, como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares (MEC, 2016-2017).

socioeconômico e político do estado que a partir do ano de 2007³² veio sendo redimensionada por uma perspectiva popular e emancipadora. Esse redimensionamento ganhou robustez a partir de 2015, com a criação do Programa Escola Digna, que definiu a educação integral como um dos eixos de desenvolvimento socioeducacional do estado do Maranhão.

2.2 Educação integral no Maranhão: os Centros Educa Mais

As experiências mais consistentes com a educação integral no Maranhão iniciaram em 2015, com as iniciativas governamentais que objetivavam melhorar o acesso e a qualidade da educação básica. Essa decisão política de priorização da educação vem sendo concretizada por meio da Macropolítica Escola Digna que foi, inicialmente, constituída como programa educacional, evoluindo a partir de sua amplitude de ações e eixos de atuação com o objetivo de institucionalizar a promoção da aprendizagem e a articulação com as redes públicas municipais de ensino.

A história da educação maranhense foi marcada por diversos projetos que refletem o movimento de avanços e retrocessos comuns à realidade brasileira, o que conduziu o estado a figurar entre os piores índices educacionais no cenário nacional, com escolas em ambientes inadequados de infraestrutura e péssimas condições de trabalho aos profissionais da educação e estudantes.

Contextualizando historicamente o processo de constituição das escolas em tempo integral, a rede estadual de ensino iniciou um ensaio na oferta da educação em tempo integral no ano de 2014, com o Centro Experimental de Ensino Médio Colégio Maranhense – Marcelino Champagnat. A criação da primeira escola em tempo integral da rede estadual apresentou-se com ares de inovação e investimento educacional, uma visão que não se refletia nas demais áreas relacionadas ao ensino básico maranhense.

Estávamos em meio a um contexto político desfavorável para a educação. Era o último ano de mandato da então governadora Roseana Sarney (2011-2014), período no qual, ao nosso olhar, pouco se fez pela educação do estado, avolumando a situação precária das escolas e as péssimas condições de trabalho dos profissionais da educação, estas observadas no nosso exercício profissional como servidora da

³² Início do Governo Jackson Lago que foi encerrado com a cassação do mandato pelo TSE em 2009.

rede estadual de ensino, fatos que se refletiram nos baixos índices de aprendizagem e nos altos índices de evasão e abandono escolar registrados nesse período³³.

A partir de 2015, com o Programa Escola Digna, a educação foi apontada como primordial para a redução das desigualdades sociais no território maranhense. Com a concretização de mudanças favoráveis no cenário educacional do Maranhão, iniciava-se uma gestão que estabeleceu como eixo central de seu plano de governo, a ampliação na oferta de educação integral com a construção de prédios e transformação de escolas já existentes em Centros de Educação em Tempo Integral ou em Institutos de Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão do Maranhão (IEMA).

A política de educação integral implementada na rede estadual de ensino do Maranhão é fruto de uma orientação de âmbito nacional, tendo como função histórica o fomento da concepção de educação integral a partir de programas como o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador, ações que evidenciavam uma concepção contemporânea de educação integral, a qual focalizava na vinculação da educação escolar à proteção de estudantes em risco social e, com isso, desviando a função principal da escola que é o desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças e jovens.

Além do exposto, destacamos também os PNE's (2001-2011/2014-2024), ambos articulados e inter-relacionados ao contexto socioeconômico e político fortemente influenciados pela ação governamental explicitada pelas políticas neoliberais e pela realização de programas educacionais sob a influência empresarial na aprovação das diretrizes da educação brasileira (FREITAS, 2018).

A implantação do Ensino Médio em tempo integral no Maranhão está de acordo com a Meta 6 do PNE que visa ofertar até 2024, educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas para atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica, contemplada também no Plano Estadual de Educação (PEE) (2014-2024) que estabeleceu o ano de 2020 como prazo limite para o Estado oferecer educação integral com jornada ampliada em no mínimo 10% das escolas públicas, visando atender pelo menos 9,8% dos estudantes da educação

³³ O Censo Escolar em 2014 registrou o índice de 13% de evasão nas escolas da rede estadual de ensino do Maranhão, enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2013 (nota 2.8) do Ensino Médio apresentou retrocesso em relação a 2011 (nota 3.0).

básica. Segundo o relatório de monitoramento do PEE publicado pelo Estado do Maranhão,

Em relação ao segundo indicador (percentual de escolas públicas com ao menos um estudante que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares), o Maranhão apresentou o índice de 18,8%, abaixo das médias do Nordeste (29,7%) e da nacional (28,6%), entretanto, em relação à meta do PEE/MA (9,8%), já foi alcançado. Com relação à rede estadual, o Maranhão apresenta a média de 11,42% de escolas em tempo integral e 1,92% de matrículas, no período de 2014 a 2017 (MARANHÃO, 2017).

A partir dos dados supracitados, a Meta 6 do PNE à nível nacional e a meta estabelecida pelo plano estadual maranhense já foram numericamente alcançadas e, de acordo com o Censo Escolar de 2020, o Ensino Médio em tempo integral no Maranhão tem uma taxa de 9% de alunos matriculados na rede pública de ensino, o que demonstra um crescimento considerável nos últimos três anos (2018 a 2020).

A ampliação e otimização dessas experiências pela rede pública estadual de ensino, ocorreram por meio do PROEIN criado pela Lei Nº 10.414/2016, com modelo pedagógico e de gestão específicos, os quais foram constituídos por meio do convênio com o Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE)³⁴. As parcerias com instituições privadas de assessoria educacional - por meio de contratos ou convênios - têm sido ampliadas no Brasil, o que Bezerra (2008, p. 62) define como a “[...] capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade”.

No que se refere ao ICE, instituição privada pertencente ao “terceiro setor” e financiada por grandes empresas, a exemplo da Natura, o Itaú BBA, a Fiat e a Jeep, consideramos importante pontuar que a proposta de gestão pedagógica apresentada por sua assessoria, sofre forte influência dos processos gerenciais de educação, os quais denotam impasses acerca de sua aplicabilidade no contexto educacional maranhense, por ser um espaço complexo e subjetivamente determinado,

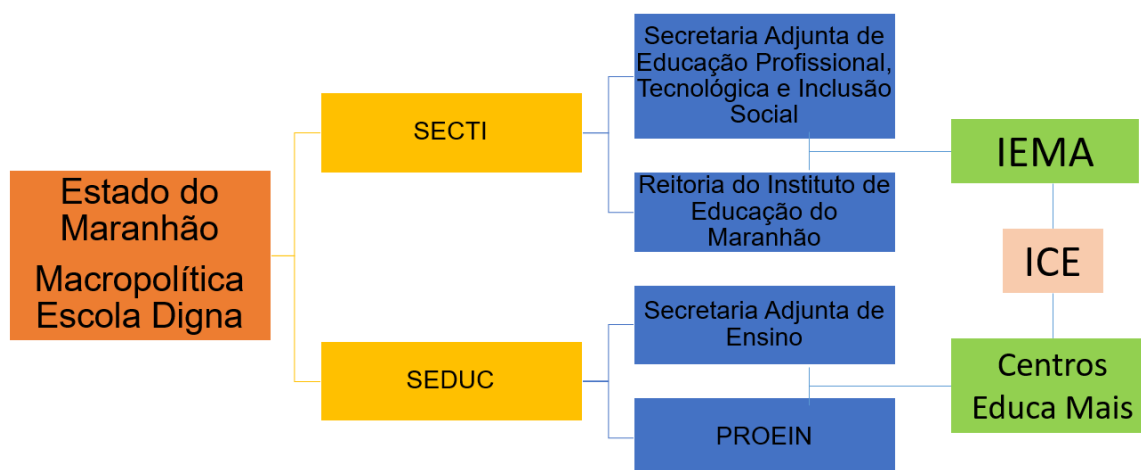
³⁴ O ICE foi criado em 2003 por um grupo de empresários interessados em renovar o Ginásio Pernambucano em Recife. O ICE apresenta como missão contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: a causa do ensino público de qualidade, a marca da corresponsabilidade e o desafio da criação de novos desenhos institucionais com a possibilidade de replicação para outros municípios e estados, dentre eles o Maranhão (ICE, 2016b).

característica incompatível com a linearidade dos processos capitalistas empregados em empresas e/ou indústrias.

Apesar de nos guiarmos pela reflexão exposta acima, entendemos que existem vários condicionantes, notadamente financeiros, que influenciaram esse processo. Nessa perspectiva, a política de educação integral se instaura no Estado por duas frentes: a primeira, voltada para oferta de educação profissional com o IEMA e, a segunda, direcionada para o Ensino Médio regular com os Centros de Ensino em Tempo Integral, posteriormente, denominados Centros Educa Mais.

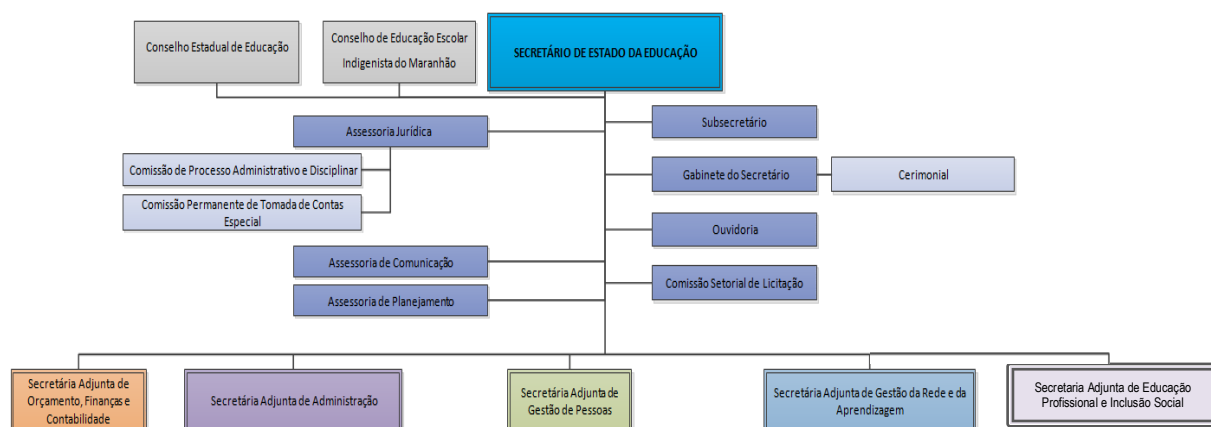
Em se tratando das equipes e setores de implantação (ver Figura 1), o IEMA estava inicialmente vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), na Secretaria Adjunta de Educação Profissional, Tecnológica e Inclusão Social, enquanto a implantação dos Centros Educa Mais, foi gestada na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), especificamente na adjuntoria responsável pelo ensino, hoje denominada Secretaria Adjunta de Gestão do Ensino e da Aprendizagem (SAGEA).

Figura 1- Implantação das unidades de ensino de educação integral no Maranhão



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, adaptado pela pesquisadora.

A partir de 2019, a gestão do IEMA foi transferida para a SEDUC, sendo de responsabilidade da Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Inclusão Social (SAEPI) a qual, também, passou a acompanhar a gestão dos Centros Educa Mais, ainda em plena parceria de trabalho com o ICE, o que provocou uma alteração no organograma da SEDUC, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Organograma atual da SEDUC

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

A demarcação do setor de origem da política de implantação dos Centros Educa Mais nos direciona para um importante viés dessa política que é a centralidade no aspecto político pedagógico, pois ao ser materializada por uma equipe de trabalho dedicada à operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem, a educação em tempo integral no estado, começa a adquirir uma centralidade pedagógica que transcende a mera assistência e proteção aos adolescentes e jovens em situação de risco, assumindo a função social primordial da escola que é favorecer processos de aprendizagem de forma crítica, reflexiva e consciente.

Apesar do exposto, essa visão diferenciada dos processos de aprendizagem no Maranhão, não impediu o pacto e fortalecimento das parcerias público-privado. O acordo com o ICE para implantação das escolas de tempo integral está inserido na chamada filantropia ou responsabilidade social corporativa, a partir da qual o setor empresarial contribui com “[...] o deslocamento de bens e serviços, capacitação para a docência, oferta de assessorias técnicas ou transferência de recursos humanos da própria empresa ao setor educativo público por certo período de tempo” (PRIVATIZAÇÃO..., 2016, p. 2).

Apesar da influência empresarial sofrida, o processo educacional nas escolas continuou sendo conduzido por servidores efetivos da rede estadual de ensino que mantiveram, à medida do possível, as premissas das diretrizes educacionais do Estado de combate às injustiças sociais e resistência à atuação da escola como reprodutora de desigualdades sociais, buscando assim utilizar, da melhor forma possível, as “vantagens do modelo pedagógico” proposto.

A partir de uma leitura mais crítica da base epistemológica da política educacional maranhense, contraditoriamente, observamos que apesar das bases gerencialistas trazidas pelo ICE, dada a postura ideológica e política dos gestores estaduais, algumas das categorias freireanas como emancipação, dialogicidade, politicidade e autonomia, sustentam a visão de homem definida por meio dos documentos orientadores da educação integral no Maranhão.

Levando-se em consideração a afirmativa acima, consideramos ser importante refletir sobre o processo de adoção da Filosofia Freireana nos Centros Educa Mais e para isso partimos de um breve resgate da vida e obra do educador Paulo Freire, situando-o no contexto histórico e político de modo a explicitar as matrizes filosóficas e teóricas que compuseram seu referencial.

3 PAULO FREIRE E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A expressão, *Paulo Freire: um homem, uma presença, uma experiência*, parte inicial do prólogo da obra *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979), traduz muito do que vamos discorrer nesta seção sobre a vida e obra do educador brasileiro. Para desenvolver essa temática revisitamos a sua história, não apenas para narração dos acontecimentos, mas para extrair de cada um deles os elementos que o constituíram como um notável educador da história brasileira e mundial.

O impacto dos ensinamentos de Paulo Freire persiste até hoje em todas as áreas da educação e nos campos de luta social dos oprimidos e dos trabalhadores, evidenciado por meio da sua vida e obra como práxis política construída a partir da interação com as pessoas e com o meio social. Essas relações permitiram grandes possibilidades de um pensamento crítico na educação a partir de um modelo vinculado à fenomenologia crítica, além de outras correntes filosóficas como o existencialismo, o marxismo e o humanismo sobre as quais trataremos mais à frente sem, contudo, haver em Freire um ecletismo porque o diálogo com essas vertentes de pensamento foram o horizonte para a construção de uma teoria original.

3.1 História e contexto de vida, formação, produção e presença profissional de Freire na educação brasileira e mundial

No início da década de 1920, uma Recife com ares de mudança, vê nascer na Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela, Paulo Reglus Neves Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Naquela época, a capital do Estado de Pernambuco, passava por um novo padrão urbano que mudou o cenário das ruas e avenidas consideradas sujas e insalubres, lugar até então ocupado pelos oprimidos.

Com o embelezamento urbano, a elite recifense começa a povoar o território trazendo uma tensão entre as classes sociais, o que segundo a historiadora Sylvia Couceiro (*apud* ALVES, 2018), gerou uma disputa pelo domínio do espaço e “[...] oportunidades de convivência entre os mais ricos e a camada popular, que continuava ocupando esses espaços, criando um novo padrão de comportamento”

(ALVES, 2018). Esse contexto de mudança socioespacial de Recife foi vivenciado pela família Freire que fazia parte da classe média recifense, a qual foi severamente atingida pela depressão de 1929³⁵, levando-os a migrar para Jaboatão dos Guararapes, município pertencente à região metropolitana do Recife (localizado a 14 km da capital), em busca de melhores condições de vida. A vida em Jaboatão é relatada por Freire como um marco importante da sua história:

Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, ainda criança, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. [...] quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (FREIRE, 1979, p. 14).

Observamos a partir do relato de Paulo Freire, que a família passou a vivenciar a pobreza e a fome do povo no Nordeste brasileiro e a experiência com ‘essas gentes’ foi determinante na sua constituição como homem e como educador, fato refletido na essência da sua filosofia que propunha a associação do estudo, experiência vivida, trabalho e política, sempre mediados pelo diálogo crítico.

Em relação a sua trajetória profissional é importante dizer que, ainda adolescente, Paulo Freire já era engajado na formação de jovens e adultos trabalhadores. Nos estudos secundários do Colégio Oswaldo Cruz, onde cursava o Pré-jurídico, Paulo foi convidado a exercer a função de auxiliar dos professores e logo no primeiro ano da Faculdade de Direito tornou-se professor de Língua Portuguesa a convite do diretor da escola.

Dessa forma, iniciava-se a vida de Paulo Freire como professor, vocação que veio a ser fortemente lapidada pela convivência com a professora Elza Maria Costa Oliveira com quem casou-se e construiu uma família com cinco filhos e um dos capítulos mais interessantes da história da educação brasileira e mundial. A respeito dessa relação ele expressa:

À Elza, professora primária e depois diretora de escola, devo muito. Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda nunca negada, e sequer solicitada (pressente a necessidade de ajuda), me têm sempre sustentado nas mais problemáticas situações. Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais (FREIRE, 1979, p. 15).

³⁵ A Crise de 1929, chamada de Grande Depressão, foi uma forte recessão econômica que atingiu o capitalismo internacional no final da década de 1920 e afetou fortemente o Brasil, especialmente pela importação do café que tinha como principal comprador os Estados Unidos. Essa crise marcou a decadência do liberalismo econômico causado pela superprodução e especulação financeira.

É importante falar de Elza Freire porque além de esposa e mãe dos filhos de Paulo Freire, ela foi partícipe na construção da Filosofia Freireana. Ele costumava dizer que ela era sua base sólida; ele era um sonhador, contador de histórias e ela era mais prática, auxiliando-o na concretização das suas ideias em termos pedagógicos. Haddad (2019) comenta que na experiência de alfabetização com os países africanos, era Elza quem gerenciava os preparativos para prática da alfabetização, detendo-se primorosamente na escolha das palavras geradoras e dos quadros silábicos, além de cuidar da capacitação dos professores.

Este salto na história para idos de 1975, quando do trabalho com os países africanos, foi necessário para destacar a parceria e dialogicidade que Paulo Freire estabeleceu com Elza e com muitos outros amigos e colaboradores durante sua constituição enquanto educador.

Retomando o percurso anterior, no período de 1947 a 1957 (HADDAD, 2019), destacamos o trabalho realizado por Freire como diretor e depois superintendente do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), como um importante marco na sua vida profissional. O SESI foi um espaço no qual ele estabeleceu o contato mais significativo com a educação de adultos/trabalhadores e percebeu a necessidade de executar um trabalho direcionado à alfabetização destes sujeitos, fazendo assim as primeiras experiências que lhe conduziram ao Método Paulo Freire aplicado na cidade de Angicos, anos depois.

A Filosofia Freireana começa a ser construída especialmente por meio dos diálogos com os trabalhadores no SESI, possibilitado pelo envolvimento das famílias com a escola dos filhos para que juntos buscassem soluções e definissem os objetivos do que seria ensinado. Esta prática foi concretizada com a criação dos Círculos de Pais e Professores e, em um desses encontros a partir da colocação de um dos trabalhadores, Paulo Freire atentou para a necessidade de se discutir naquele espaço questões relacionadas ao cotidiano dos participantes. Segundo registros de Haddad,

Aquela intervenção no Círculo de Pais e Professores motivou um passo atrás, em direção ao que consideraram um exercício democrático: em vez de a pauta partir da equipe, os temas deveriam ser definidos em conjunto com as famílias. Assim seria possível preparar um material mais afinado com suas reais necessidades (HADDAD, 2019, p. 39).

Na busca de enriquecer os debates nos Círculos de Pais e Professores, realizou-se uma pesquisa junto aos trabalhadores cujos filhos eram estudantes do

SESI. Os resultados foram levados para os círculos de debates e, como sempre acontecia, Paulo Freire se colocava como aprendiz, refletindo e aprendendo com as falas de trabalhadores simples e com pouco estudo:

Acabamos de escutar umas palavras bonitas do doutor Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem-ditas. Umas até simples, que a gente aprende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu para entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem. Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros também concordam. O operário olhou para o educador e perguntou de maneira firme: “Doutor Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós? (HADDAD, 2019, p. 40).

O diálogo exposto na citação, prossegue com o trabalhador descrevendo as suas condições de moradia e comparando-a com a provável condição de moradia da família Freire, o que afetou profundamente o professor, fazendo-o refletir e transformar seu modo de conceber os processos de ensinar e aprender.

Segundo Haddad (2019), a fala daquele homem permitiu a Freire a percepção da necessidade de conhecer o modo de vida dos operários e a forma como eles interpretavam o mundo que viviam, pois, a linguagem, sua forma de expressão era produto da sua existência, da realidade na qual estava inserido e, dessa forma, somando aos seus estudos a necessidade de conhecer o universo do trabalhador.

O educador Paulo Freire foi se constituindo por suas vivências profissionais aliadas ao trabalho social e pastoral exercido por ele e Elza, com grupos de casais da Ação Católica da Paróquia do Arraial, na cidade do Recife (HADDAD, 2019). O trabalho com a educação de adultos desenvolvido por eles e outros educadores como, Germano Coelho, Anita Barreto e Paulo Rosas por meio do Movimento de Cultura Popular (MCP), foi fonte de reflexão para elaboração do relatório intitulado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos Mocambos”, apresentado por Paulo Freire em julho de 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro.

O referido documento propunha que a alfabetização de adultos precisaria proporcionar às pessoas a oportunidade de sair da marginalidade para uma condição de ser ativo e participante do mundo do trabalho e da política. Assim, “[...] o trabalho educativo não deveria ser sobre ou para o homem³⁶ – mas sim com ele, exigindo o

³⁶ É importante destacar que nos seus primeiros escritos nos anos 50 e até após a publicação da Pedagogia do Oprimido, no início dos anos 70, Paulo Freire não nominava mulheres, entendendo, erroneamente que, ao dizer homem, incluía a mulher. Fato que foi corrigido por ele posteriormente.

envolvimento do sujeito em todo o processo” (HADDAD, 2019, p, 50), ou seja, uma visão oposta às práticas de assistencialismo comuns à época e que perduram até hoje.

A apresentação de Freire no Congresso de Educação de Adultos tornou pública a natureza política da sua pedagogia. Ana Maria Freire destaca que,

Com todas essas inovações, o Relatório apresentado no II Congresso de Educação de Adultos tornou-se, indubitavelmente, um marco na compreensão pedagógica da época, um divisor de águas entre uma educação neutra, alienante e universalizante e uma essencialmente radicada no cotidiano político-existencial dos alfabetizandos e das alfabetizadas, não se reduzindo a ele, obviamente (apud GADOTTI, 1996, p. 36).

É importante considerar que no início dos anos de 1960 o Brasil vivia uma fase de desenvolvimento industrial, especialmente após a construção de Brasília no Planalto Central e tinha São Paulo como principal polo econômico em torno do qual se organizava a nova indústria. No entanto, esse desenvolvimento do país não acontecia em benefício de todos, evidenciava-se uma exclusão inicialmente territorial, mas que também se estendia aos analfabetos e menos favorecidos economicamente.

Este fato reforçou, ainda mais, a necessidade de investimentos em educação, considerando que na época, aproximadamente 5 milhões de brasileiros eram analfabetos e, portanto, estariam excluídos do direito ao voto. Diante desses fatos, Paulo Freire propõe uma metodologia capaz de alfabetizar milhares de pessoas em um curto período de tempo, de forma dialógica a partir do universo dos próprios alfabetizandos.

A visibilidade da Pedagogia Freireana se deu a partir das experiências com o MEB em pequenos grupos, que utilizaram suas ideias em nível nacional. Freire mostrou-se entusiasmado com o que estava desenvolvendo, tanto pela rapidez dos resultados, quanto pela aceitação de diversos sujeitos e, para socialização do método com outros educadores, as experiências, fundamentos e orientações foram consolidados em artigos publicados pela Revista de Cultura nº 4, da Universidade de Recife, em 1963.

Os artigos tornaram-se conhecidos nacionalmente e o ineditismo das ideias freireanas despertou o interesse de autoridades políticas no estado do Rio Grande do Norte, o que resultou em um convênio entre o governo potiguar e a Secretaria de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Haddad (2019) aponta que a cidade de Angicos foi escolhida para a primeira experiência por vários motivos políticos e sociais.

O Censo de 1960 registrava 9542 habitantes na cidade potiguar; 25% moravam na zona urbana e 75% na zona rural. O levantamento inicial mostrou que havia analfabetos em ambas as áreas. Cerca de trezentas pessoas se inscreveram para participar do curso de alfabetização, convidadas por alto-falantes instalados em carros e principalmente nas visitas dos estudantes às residências. As conversas com os habitantes aconteciam em suas próprias casas, mas também nas lojas e nas praças e em outras partes movimentadas da cidade (HADDAD, 2019, p. 67).

Observamos que o diálogo com o povo fazia parte do processo de alfabetização, era necessário conhecer a realidade dos alfabetizandos, uma prática aprimorada por Freire durante os encontros dos círculos de pais e professores no SESI. Nessa empreitada, foram aproximadamente 300 pessoas inscritas no curso de alfabetização, que entrou para história da educação brasileira como a primeira vez na qual o método Paulo Freire fora aplicado para um grande grupo de pessoas, com resultados satisfatórios, tornando-o conhecido nacionalmente como um educador voltado para as questões do povo.

A aula de encerramento do Curso de Alfabetização contou com a participação do presidente do nosso país naquele contexto, João Goulart. O convite ao presidente se realizou por meio do então governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves (1961-1966) e, entre os muitos convidados estava o chefe militar da região, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, que fez um comentário áspero e destrutivo com os jornalistas: “Estão criando cascavéis no Nordeste deste país” (HADDAD, 2021).

Pouco tempo depois esse mesmo marechal veio a tornar-se o primeiro presidente da república do regime militar no Brasil e o seu comentário a respeito do trabalho de Paulo Freire em Angicos, poderia ser um viés de explicação à perseguição política ao educador idealizador de um programa de alfabetização que, a princípio, não apresentava nenhum perigo à ordem ou segurança nacional. Entretanto, ao considerar a vocação ontológica *de ser mais* da mulher e do homem pobres e sem estudo formal, a educação conscientizadora proposta por Freire mostrou-se perigosa aos anseios do regime militar e às classes sociais e instituições de apoio ao mesmo.

Cumpramos evidenciar que durante o governo do Presidente João Goulart (1961-1964), a convite do Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, Paulo Freire foi à Brasília, com o desafio de realizar uma Campanha Nacional de Alfabetização. Segundo o ministro da Educação:

[...] o que eu propus a Paulo Freire, como Ministro da Educação, foi realmente uma ampliação, em nível nacional, da experiência de Angicos. O objetivo era a multiplicação, por todo o país, dos chamados “Centros de Cultura”, a partir de uma experiência piloto que deveria abranger toda a população analfabeta de Brasília (Comentário de Paulo de Tarso - Ministro da Educação em 1964). [...]

O quadro era desolador: 16.000.000 de analfabetos, a partir da faixa etária dos 14 anos, ensombreciam o processo de democratização da sociedade. Em termos políticos, presumia-se que esse contingente humano tendia a apoiar uma plataforma de transformações sociais: mas a Constituição Federal o excluía do corpo eleitoral (GADOTTI, 1996, p. 176-192 – grifo nosso).

No contexto político da época, as ideias do educador progressista, começaram a incomodar as camadas mais conservadoras da sociedade e com o golpe de estado de 1964³⁷, Paulo Freire foi preso – passando mais de 70 dias em cárcere, sob a acusação de ‘subversivo e ignorante’. Em entrevista registrada no documentário “Paulo Freire: uma biografia³⁸”, o educador comenta como aconteceu sua prisão:

Tinha um sargento e um soldado, cada um com uma metralhadora em cima de mim. E eu ficava... inclusive eu ficava espantadíssimo e eu dizia esse pessoal deve saber coisas de mim que eu não sei! Quer dizer esse pessoal deve ter informações de que eu vivo... de que eu sou um líder extraordinário, que eu devia ter feito a revolução anteontem neste país, ou então são loucos, loucos varridos, então como é que um cara como eu, um professor humilde, simples precisava de um aparato daqueles em cima de mim. Era fuzil muito para um cara só! (PAULO..., 2003. 1 vídeo 24’49”).

Estudos sobre Paulo Freire e a história política daquela época, afirmam que o seu encarceramento se deu, especialmente, porque a proposta de alfabetização idealizada por ele ampliaria a cidadania da população, aumentando o eleitorado brasileiro, o que poderia vir a ameaçar o espaço político das forças conservadoras da elite, com a conscientização de imensas massas populares. A esse respeito Gadotti (1996) entende que,

[...] o professor Paulo Freire se transformou, de imediato, no alvo de constantes ataques, no Parlamento e na imprensa, dos porta-vozes do obscurantismo. Como assinala Francisco Weffort, “não podiam compreender que um educador católico se fizesse expressão dos oprimidos e menos ainda

³⁷ O golpe foi institucionalizado através da ação do Congresso Nacional que ilegalmente declarou vaga a Presidência da República, estando o Presidente João Goulart em território nacional. O golpe foi civil-militar e articulou os diversos segmentos da burguesia em torno da liderança do grande capital nacional e estrangeiro contra a ofensiva do movimento de massas, dirigida principalmente pelo trabalhismo formado pelos trabalhadores urbanos, rurais, estudantes, soldados e militares de baixa patente, que buscava construir um capitalismo de Estado com forte dimensão popular, democrática e nacional. Postulava ainda a extensão de voto aos analfabetos, que constituíam quase a metade da população brasileira, aos soldados e sub-oficiais, bem como elegibilidade a todos os eleitores (MARTINS, 2014).

³⁸ O documentário faz parte do acervo digital do Instituto Paulo Freire. Disponível em: <http://memorial.paulofreire.org/conheca-paulo-freire.html>.

podiam compreender que a cultura levada ao povo pudesse conduzir à dúvida sobre a legitimidade de seus privilégios”. É evidente que o professor Paulo Freire, pela essência mesma de seu pensamento, não induzia no alfabetizando a opção política; mas era irrecusável que, através da conscientização, lograda através da livre associação de causa e efeito que o diálogo propiciava, o educando visualizava a sua própria identidade social e assumia a crítica da sociedade que o explorava. Ao fim e ao cabo, a miséria e o analfabetismo não são caras diferentes da mesma moeda? (GADOTTI, 1996, p. 193).

Diante dos fatos apresentados, se fizermos uma analogia entre o contexto do Golpe Militar de 1964 e os acontecimentos que promoveram o golpe político de 2016, podemos concluir que as elites que se sentiram incomodadas com as ideias de emancipação, conscientização e participação de Freire na década de 1960, ainda hoje o veem como ameaça à manutenção do *status quo* vigente.

Assim, se explicam os ataques ao educador Paulo Freire e sua obra no período das manifestações que antecederam o processo do golpe político em 2016 e no período da campanha eleitoral de 2018, que culminou com a vitória do atual presidente da república Jair Messias Bolsonaro, pelo Partido Social Liberal (PSL), árduo defensor do Movimento Escola sem Partido³⁹, que nega o caráter político da educação. O fato é que as ideias de Freire mostraram ao Brasil e ao mundo que não existe educação neutra, pois, “[...] além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 17).

No caminhar dos acontecimentos históricos, o golpe de estado brasileiro de 1964 que deteve a iniciativa de alfabetização da população brasileira obrigou Paulo Freire a sair do Brasil e buscar exílio em outros países. A história nos mostra que a despeito de todo sofrimento, o exílio marca-o positiva e profundamente, trazendo-lhe fatores que contribuíram para que fosse inaugurada uma nova fase em seu pensamento e na constituição de suas ideias pedagógicas.

Destacamos que nesse período inicial de afastamento do Brasil, a pedagogia freireana ainda não estava consubstanciada e foi a partir das experiências

³⁹ Surgiu no ano de 2004, a partir da experiência de um advogado, pai de uma estudante do ensino fundamental que se indignou pelo fato do professor de história da sua filha ter comparado Ernesto Che Guevara à São Francisco de Assis, o que ele definiu como “doutrinação esquerdista” nas escolas. Em 2014, o movimento Escola sem partido recebe maior notoriedade com a adesão de políticos que decidiram adotá-lo como bandeira em projetos políticos, incluindo nestes a luta contra a “ideologia de gênero”. A concepção de escolarização promovida pelo movimento aponta que a escola deve transmitir o “conhecimento neutro”, ou seja, o professor não deve educar, mas instruir; não falar sobre a realidade dos alunos, pois todas as leituras sobre a realidade contêm avaliações políticas e, portanto, podem orientar as ideologias dos estudantes (responsabilidade dos pais); e não mobilizar ou tratar de valores de qualquer natureza no espaço escolar (FRIGOTTO, 2017).

desenvolvidas nos países que o receberam durante o exílio que esta se fortaleceu e se identificou como Pedagogia Libertadora. Em uma conversa com Frei Betto, Freire afirma: “Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor” (GADOTTI, 1996, p. 162).

Segundo Haddad (2019), o primeiro país a receber Paulo Freire foi a Bolívia, para onde foi acompanhado pelo embaixador daquele país que tinha a missão de retirá-lo do Brasil em segurança. O educador passou pouco tempo em terras bolivianas, pois em novembro de 1964, a Bolívia, assim como o Brasil, assistiu sua democracia ser extinta por meio de um golpe de Estado. Em vista dos fatos, o Chile passou a ser o lugar do exílio de Paulo Freire e sua família, que se uniu a ele, após alguns meses da sua chegada.

A ameaça antidemocrática vivenciada nos países latino-americanos fez do governo democrata-cristão do presidente Eduardo Frei Montalva, recém-eleito no Chile, um locus de segurança aos exilados do Brasil e de outros países vizinhos. Haddad (2019) descreve que, o contexto político do Chile permitiu o florescimento de vários mecanismos de recepção dos perseguidos pelas ditaduras militares latino-americanas.

Os Freire viveram de forma plena em Santiago/Chile e, como tantos outros brasileiros, Paulo Freire trabalhou no Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP)⁴⁰, um órgão do governo responsável pela extensão educacional no interior do programa de reforma agrária, enquanto Elza optou por dedicar-se totalmente à família que crescia unida ao grupo de brasileiros que estavam sempre juntos, apoiando uns aos outros.

Seguindo seus princípios de respeito à vida e história daqueles com quem convive, Paulo Freire dedicou seus primeiros meses de labor a conhecer os trabalhos desenvolvidos pelo instituto e tentar dominar o idioma, fazendo uma imersão para aprender e apreender a nova realidade. Segundo Haddad (2019), o Chile o ajudou a vincular a realidade brasileira às suas experiências educacionais que foram sistematizadas na obra “Educação como Prática da Liberdade” (1967).

⁴⁰ Paulo Freire trabalhou como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da Unesco junto ao Instituto de Capacitación e Investigación em reforma Agrária do Chile no período de novembro de 1964 a abril de 1969.

Neste trabalho, o educador elenca os pilares de seu sistema: “[...] a não neutralidade da educação; a necessidade de ensinar em favor dos pobres; o diálogo como método de educar; a conscientização de educadores e alunos sobre os problemas sociais como via para a transformação da realidade” (HADDAD, 2019, p. 91).

O livro teve grande repercussão no Brasil, no Chile e em vários outros países além-mar, foi a obra que sistematizou a pedagogia freireana e o método que já havia sido testado em cenários diversos, especialmente no Brasil, com o curso de alfabetização em Angicos-RN (1963), no Chile com o trabalho junto aos camponeses e também com a assessoria ao Ministério da Educação no desenvolvimento de campanhas de alfabetização no país.

A experiência no Chile de 1964 a 1969, trabalhando como assessor do INDAP, do Ministério da Educação e como consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária do Chile, favoreceu a Freire um período de forte produção intelectual, com a chance de aplicar suas ideias em um novo ambiente intelectual, político, ideológico e social, trabalhando com os setores mais progressistas do jovem Partido Democrata Cristão.

Nesse contexto, o método Paulo Freire foi utilizado em todos os programas oficiais de alfabetização do Chile, como parte da proposta de ampliação da participação popular do governo democrata-cristão. Conforme afirmação do presidente Eduardo Frei Montalva, sua administração pretendia:

[...] aumentar a participação popular no desenvolvimento de toda a comunidade. Não somente nas políticas dos partidos [...] mas, sobretudo, nas expressões reais de nossa vida atual: o trabalho, a vida local e regional, as necessidades da família, a cultura de base e a organização econômica – social (FREIRE, 1979, p. 21).

O programa chileno de alfabetização a partir do método Paulo Freire, foi aclamado internacionalmente, o que rendeu uma distinção da UNESCO ao Chile, reconhecendo-o como uma das cinco nações que melhor soube tratar o óbice do analfabetismo.

Durante o período no Chile registram-se os contatos de Paulo Freire com o pensamento marxista, que passa a ser vinculado às suas referências cristãs e nacional-desenvolvimentistas. A leitura de mundo de Freire com um olhar marxiano será evidenciada na Pedagogia do Oprimido, especialmente por meio da análise da

relação ‘opressor X oprimido’, diálogos e reconfigurações de pensamento cuidadosamente registradas e organizadas por temas.

Assim, em 1968, o trabalho intenso de Freire e suas publicações, fruto da prática junto aos camponeses e aos trabalhadores urbanos empobrecidos, começou a incomodar os setores mais conservadores da democracia chilena. Em consequência disso, sua presença não era mais benquista pelo governo daquele país, devido ao contexto político que atravessava, chegando a hora de mudar-se novamente.

Em decorrência da visibilidade do seu trabalho, Freire já havia recebido convites para laborar em outros países e, após reunir-se com a família, decidiu aceitar os dois convites oficiais – um da Universidade de Harvard nos Estados Unidos e outro do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra na Suíça.

A partir daí, inicia-se uma nova fase na vida profissional de Paulo Freire, momento em que suas ideias passam a ser debatidas em universidades tradicionalmente reconhecidas como Harvard, em Massachusetts, onde trabalhou como professor visitante no Centro de Estudos para o Desenvolvimento e a Transformação Social. Nesse período, foi possível realizar o que para ele seria uma descoberta do ‘Terceiro mundo (guetos, favelas) no Primeiro Mundo’, um estudo concreto que contribuiu com a sua ideia de ação cultural em contraste com o imperialismo cultural norte-americano, dando-lhe a base necessária para concluir sua obra “Ação cultural para a liberdade”, escrita entre os anos de 1968 e 1974.

Foi também nos Estados Unidos, em 1970, que o mundo teve a oportunidade de conhecer a primeira edição da principal obra de Paulo Freire, a “Pedagogia do Oprimido”, publicada pela Alfred Knopf de Nova York, sendo em seguida publicada em espanhol pela editora Tierra Nueva de Montevideu e somente em 1975 a obra teve sua primeira publicação no Brasil. A esse respeito Haddad (2019) destaca que,

A experiência anterior ao golpe militar no Brasil, o trabalho no Chile em um contexto de radicalização crescente e a convivência com exilados brasileiros de formação marxista fizeram de Pedagogia do Oprimido um livro mais radical, sem deixar de lado os eixos fundamentais de sua filosofia da educação (HADDAD, 2019. p. 100).

Em sua publicação inicial, a Pedagogia do Oprimido trazia sua crença no ser humano como agente de mudança, uma visão cristã fortemente observada em seus escritos, pois considerava que a partir da tomada de consciência sobre a realidade em que vivia o indivíduo, era possível transformá-la; observamos ainda

críticas à educação fora do ‘mundo’ dos estudantes e o destaque ao papel da dialogicidade pela troca de saberes entre os sujeitos da aprendizagem. Esses aspectos são basilares para a construção da educação oposta ao que Freire denominou de ‘educação bancária’, ou seja, uma educação problematizadora e, apropriamo-nos textualmente dos seus escritos para confirmar o que dizemos:

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. [...]. Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Como situação gnoseológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado; educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos, sem a qual não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE et al., 2018, p. 148).

A Pedagogia do Oprimido, com as bases para uma educação dialógica, problematizadora e libertadora foi publicada em mais de vinte línguas diferentes e projetou Paulo Freire para o mundo, como um educador progressista e visionário. Nos manuscritos da obra ele afirma que “A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa” (FREIRE et al., 2018, p. 176).

Constatamos que esta obra continua atual em pleno século XXI, e faz total sentido com a luta enfrentada por milhões de oprimidos, homens e mulheres de todo o mundo, mas especialmente do Brasil que passa por um momento sombrio da sua história política, econômica, social e educacional, além da grave e evidente crise sanitária, causada pela Pandemia da Covid-19 e aprofundada pelo descaso e menosprezo do executivo federal pela vida, sobretudo pelas vidas mais pobres. Soma-se a esta posição político-educacional, uma contraposição à ciência, o que exige dos brasileiros, um pensar educativo crítico, não neutro, que lhes permita a percepção da realidade de modo que os valores morais que direcionam as ações, os costumes e hábitos possam ser refletidos numa posição de ética humana, numa ‘boniteza’ que é a estética, categorias apresentadas pela Pedagogia do Oprimido.

Seguindo com a história de vida e obra de Paulo Freire, após 10 meses residindo nos Estados Unidos, ele e sua família partem para a Suíça, onde se inicia sua jornada como consultor especial do Conselho Mundial de Igrejas Cristãs (CMI),

uma organização com entidades de denominações religiosas protestantes. Além de ser seu local de trabalho, o CMI era para Paulo Freire um espaço para reflexão, ação coletiva e oração; o educador “[...] definia sua práxis como uma fé sem religiosidade” (HADDAD, 2019, p. 106), era um homem de fé, apesar de não se considerar religioso.

Impulsionado pelo crescente interesse de países e instituições por suas ideias e práticas, Paulo Freire teve a oportunidade de conhecer o mundo e andarilhar por vários continentes. Por meio do seu trabalho no CMI, participou de muitos eventos – ministrando palestras ou como membro de mesas redondas com temas variados – sempre relacionados ao trabalho político e educativo com setores populares e o papel das instituições, da sociedade e do poder público (HADDAD, 2019). Como sujeito da prática, ao ser convidado para esses eventos solicitava que as instituições lhe permitissem conhecer os seus projetos de extensão, ou seja, levar à prática o que estava sendo debatido nos bancos das universidades e instituições de ensino.

Esses acontecimentos se constituíam como oportunidade de aprendizagem para o professor e sua equipe. Contudo, foi a experiência com as ex-colônias portuguesas do continente africano – países saídos de guerras para libertação e que começavam a se organizar enquanto nações livres – que Freire desenvolveu seu trabalho mais extenso e significativo que foi a construção de um sistema educacional em uma lógica decolonial.

A experiência com os países africanos foi um trabalho desenvolvido por meio do Instituto de Ação Cultural (IDAC), criado em 1971, com a ativa participação de Elza e amigos brasileiros⁴¹, com a finalidade de oferecer serviços educativos baseados no processo de conscientização como um fator revolucionário no interior dos sistemas educacionais, algo perfeitamente adequado aos países do terceiro mundo que lutavam por sua independência. O IDAC veio a tornar-se bastante popular e,

[...] alcançou um tal nível de popularidade, com pedidos de colaboração crescendo com tal frequência, que ele quase se tornou um instituto para organizar seminários e oficinas de disseminação da ideia de “conscientização” por todo o mundo. Freire não estava satisfeito sobre sua transformação gradual em “guru” de uma comunidade intelectual de seguidores, que viam em seu trabalho o novo evangelismo da libertação e não tentavam reinventar suas ideias na prática. Nessa época, Paulo Freire chegou até mesmo a parar de usar o termo “conscientização”, porque não queria contribuir para a equivocada concepção de que seria suficiente

⁴¹ Claudius Sylvius Petrus Ceccon, cartunista; a jornalista e escritora Rosiska Darcy de Oliveira e seu marido, o diplomata Miguel Darcy de Oliveira.

interpretar o mundo criticamente e não transformar, concomitantemente, as estruturas sociais, interpretadas por ele como opressoras (GADOTTI, 1996, p. 163).

O convite de Mário Cabral, então ministro da educação de Guiné-Bissau – país recém-libertado da dominação portuguesa por luta armada liderada pelo Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde – para que o IDAC colaborasse no desenvolvimento do programa nacional de alfabetização daquele país, foi bem recebido por Freire, então presidente do instituto, instigando-o a conhecer as ideias de intelectuais como Amílcar Cabral⁴², um dos líderes da libertação política dos países africanos. Apesar de não o ter conhecido pessoalmente, Freire tornou-se ávido leitor e admirador da prática política e das ideias libertárias de Cabral, das quais compartilhava, pois ambos acreditavam no poder da educação para mudar o status das coisas.

Amílcar defendia: “A luta de libertação é fato cultural e um fator de cultura”. Paulo reforçava: “Há uma unidade indissolúvel entre a revolução e a educação, que é tão grande que, quando citamos a primeira, estamos a dizer a segunda, e, quando falamos em educação revolucionária, logo é a revolução” (HADDAD, 2019, p. 116).

Toda a história dos países africanos motivava Paulo Freire e a equipe do IDAC que se reunia para estudar e preparar o trabalho sempre a partir da realidade vivida pela população a ser atendida. Segundo Freire (*apud* HADDAD, 2019, p. 116), “expressar a palavra por meio da alfabetização era para o povo uma forma de reafirmar sua cultura, a sua atividade produtiva, a sua vida, uma forma de fazer parte da construção do futuro do país” e a alfabetização das pessoas foi entendida como parte do processo de libertação do país e do seu povo.

Durante a preparação dos materiais (palavras geradoras, quadros silábicos e outros) para a efetivação do projeto em pauta, Freire insistiu que a alfabetização acontecesse na língua dos povos e comunidades atendidas, sendo que a maioria da

⁴² Amílcar Lopes Cabral nasceu em 1924 em Bafatá, Guiné. Cabral foi um dos primeiros jovens das então colônias portuguesas a serem contemplados com uma bolsa de estudos em Portugal, para o Instituto Superior de Agronomia em Lisboa. Em 1953, começa a trabalhar como engenheiro agrônomo na Guiné-Bissau, na estação agrária experimental de Pessubé e com seu trabalho tem a oportunidade de percorrer o país e conhecer a constituição social das suas populações. Em 1956, Cabral funda, em parceria com Aristides Pereira e outros nacionalistas cabo-verdianos e guineenses, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e começa a trabalhar ativamente nos preparativos para luta armada de libertação nacional que iniciou em 23 de janeiro de 1963. Cabral desempenhou uma intensa atividade diplomática junto das Nações Unidas e de vários países, nomeadamente ocidentais. Ele foi assassinado em 20 de janeiro de 1973 por guerrilheiros do próprio PAIGC. Além da política, destacou-se como poeta e profundo pensador do seu tempo, sendo considerado um dos principais nacionalistas africanos.

população falava crioulo - uma língua ágrafa. Entendemos que essa postura de Freire, decorre da sua própria forma de conceber o mundo e as pessoas, a partir do respeito à cultura e à identidade das mesmas.

Porém, os dirigentes locais insistiram na utilização da língua portuguesa para alfabetização do povo, pois o país precisaria firmar-se como nação independente e a diversidade de línguas faladas pelas várias tribos dificultaria a comunicação entre eles, considerando que a maioria das línguas era ágrafa, entendidas como dialetos, fato que complexificava o processo de alfabetização da população que tinha urgência para acontecer.

Esse problema persiste até hoje nas ex-colônias portuguesas da África. Em Guiné Bissau, especificamente enquanto a língua oficial é o português, em muitas salas de aulas os professores utilizam o Crioulo (língua nacional) para se comunicar por falta de domínio da língua oficial. A política linguística do país é complexa, pois a maior parte dos guineenses nasceu no seio de comunidades ou em famílias onde a primeira língua é o Crioulo, adquirida por via informal, pela transmissão direta de pais para filhos, tornando-se o elo de ligação entre os indivíduos da mesma comunidade étnica, amplamente utilizada no dia a dia das aldeias, nas cerimônias como casamentos, funerais e nos festivais tradicionais.

Foi a partir dessa diversidade que o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, liderado por Amílcar Cabral, reuniu a força necessária para derrotar o colonialismo português e construir um projeto de país. No caso específico das línguas, a longa luta pela libertação ajudaria a fortalecer a mais corrente delas, falada por quase metade da população: o crioulo, idioma derivado do português com muitas influências das línguas de matriz africana (HADDAD, 2019, p. 120).

É oportuno enfatizar que a alfabetização em Guiné Bissau seguiu o método Paulo Freire, considerando os círculos de leitura, palavras geradoras e quadros silábicos. Um trabalho que fora bem-sucedido com um determinado grupo de revolucionários com o qual foi possível trabalhar a partir da motivação e compromisso com a autonomia do país.

Entretanto, com a sociedade civil em geral, a proposta de alfabetização não obteve boa aceitação, sendo registrado um alto índice de evasão mesmo com o comprometimento e esforço dos professores. Essa problemática foi avaliada pelo IDAC que verificou ser inviável o desenvolvimento e resultado da mesma campanha em nível nacional para povos tão diferentes em interesses e necessidades, essa

observação foi registrada por Freire em uma das várias cartas escritas para o ministro Cabral e para sua equipe de trabalho:

Se as condições já estão dadas ou em parte dadas, o esforço de alfabetização corre rapidamente; se as condições estão prestes a dar-se, aquele esforço ajuda a sua concretização. Se as condições não existem e estão muito longe de existir, a alfabetização carece de sentido (HADDAD, 2019, p. 127).

Consideramos relevante destacar que foram cinco anos de intenso trabalho nas ex-colônias portuguesas da África, no qual a equipe do IDAC, liderada por Paulo e Elza Freire, se comunicava com as comunidades, especialmente por meio de cartas que passaram a ser uma forma de registro do trabalho desenvolvido,⁴³ indo além do processo de alfabetização de jovens e adultos, pois considerando que as nações estavam estruturando seus sistemas, Paulo Freire também orientou a organização do sistema educacional que até então estaria fundamentado na reprodução de estruturas e conteúdo dos colonizadores europeus, excluindo das salas de aula a história, a cultura e a religião dos povos africanos.

Nesse contexto histórico, tanto a equipe do IDAC quanto as equipes de apoio local dos países africanos, estavam cientes de que seria um longo e difícil processo, segundo Haddad (2019), era preciso ‘descolonizar’ a escola e o ensino para ‘reafricanizar’ as novas gerações. Um trabalho que foi estendido a outros países como Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola, a importância política de Paulo Freire para os países africanos é tão marcante que, em Praia (capital de Cabo Verde), no Museu Amílcar Cabral, existe uma área exclusivamente dedicada ao educador brasileiro, no espaço que registra a história da educação e emancipação política do país.

O trabalho na África foi tema de várias palestras e conferências nas quais Freire dialogava a respeito dos desafios e aprendizagens com a experiência. Em um desses eventos na Universidade Lyon II, na França, ele falou:

A transformação de um sistema educacional elitista, reacionário, verbalista, para um tipo de educação em que a produção esteja casada com a educação, em que se busque pouco a pouco superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual. É uma coisa que a gente pode imaginar quão difícil é! Quanto mais me meto no esforço de reconstrução nacional desses países, quanto mais eu me molho das águas da reconstrução, tanto mais eu descubro o óbvio: quão difícil é realmente reconstruir uma sociedade! Criar uma

⁴³ Posteriormente, algumas dessas cartas foram organizadas em um livro “Cartas à Guiné Bissau” de 1977.

sociedade nova, que vai gerar um homem novo e uma mulher nova! (HADDAD, 2019, p. 132).

Essa observação de Freire nos remete à uma situação similar, mas vivenciada em um outro espaço-tempo que é o atual contexto da educação brasileira, em pleno século XXI, com a Pandemia da Covid-19, realidade em que as diferenças sociais e educacionais foram ampliadas, pois enquanto os filhos das elites continuaram estudando com os métodos pedagógicos mais avançados, com os melhores recursos tecnológicos, por sua vez, os filhos da classe trabalhadora tentam sobreviver e superar as inúmeras dificuldades oriundas dos processos históricos de negação escolar e exclusão social.

Isso nos leva a rememorar uma afirmação de Darcy Ribeiro (1922-1997) na década de 1990, tendo destacado que “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é projeto! ”. É um projeto forjado desde a colonização e fortalecido por práticas de educação bancária que abatem e sufocam os sonhos de mudança e transformação da sociedade, práticas amplamente aplicadas durante os anos de ditadura militar no Brasil que obrigou muitos intelectuais brasileiros a viverem em outros países, não lhes sendo possível regressar à sua terra natal com segurança.

Em consequência disso, somente em 1979, após 15 anos de seu exílio, Paulo Freire volta ao Brasil, momento no qual participou de sua primeira atividade pública pós-exílio no teatro da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo (HADDAD, 2019). A PUC figurou entre as instituições de resistência à ditadura militar tornando-se referência na busca pela redemocratização do país.

Paulo Freire pisa em solo brasileiro a convite do Cardeal Arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, em meio ao processo de abertura política, que envolveu estratégias de redemocratização do país, a exemplo da Lei da Anistia, beneficiando tanto a sociedade civil quanto os militares, concedendo perdão aos perseguidos políticos e alicerçando os caminhos para a democracia do país. A imprensa da época registrou o desembarque do professor Paulo Freire no aeroporto de Viracopos em São Paulo:

O tempo abre espaços e cria estradas. É preciso preencher esses espaços e trilhar essas estradas para saber o que é possível e o que é impossível. Pois, a história tem limites e propostas. [...] Freire falou pouco, mas disse que vê “com alegria enorme a minha volta. Me vejo a mim mesmo e me vejo contente e feliz. Uma alegria quase menina. [...] Freire foi recebido pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso, para quem “esse retorno deve ser definitivo, porque é uma vergonha que uma figura como ele tenha sido obrigada a sair

do país”. [...] Para Fernando Henrique Cardoso, as universidades brasileiras deveriam correr atrás de Freire para contratá-lo (ESTADÃO, 2021).

Apesar da euforia de algumas pessoas com a presença de Paulo Freire no Brasil, este momento foi marcado por uma postura sensata e serena do educador exilado, postura de alguém que *aprendeu a ler* o país com outros olhos e como sempre foi um homem do seu tempo e circunstância histórica, foi reconquistando seus espaços e ganhando muitos outros,

Depois de quinze anos de exílio, Paulo Freire vestiu seu terno branco. Quando apareceu no meio do palco, o público de dentro e de fora do Teatro aplaudiu delirantemente por mais de dez minutos. Ele só abria os braços. E disse: “Estou hoje tomado por uma felicidade-menina, de volta a meu país”. Convidado para trabalhar, por várias Universidades no país, escolheu a PUC-SP, a Universidade que resistira ao obscurantismo e ao arbítrio da ditadura militar (GADOTTI, 1996, p. 211).

Com o retorno definitivo ao Brasil em 1980, iniciou-se uma nova fase do pensamento freireano. Segundo Gadotti (1996), podemos dividir o pensamento dele em duas fases diferentes e complementares: o “Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor da Pedagogia do Oprimido e o Paulo Freire cidadão do mundo, das décadas de 80-90, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público” (GADOTTI, 1996, p. 74).

O cenário educacional da década de 80 é marcado pela transição democrática, ou seja, a passagem do autoritarismo para a democracia, momento no qual “[...] a educação vive um período onde seus contornos não são claramente visíveis” (VIEIRA, 2008, p. 20). A volta de Paulo Freire ao Brasil aliada a outros elementos como o cenário de abertura política, contribuíram para mudanças sociais positivas na perspectiva da cidadania, mudanças que iam contra o pensamento do status quo tecnicista.

Nessa perspectiva, a educação brasileira da época caracterizou-se pela articulação das diferentes esferas de poder (União, Estados e Municípios) com instituições escolares, famílias, movimentos organizados da sociedade civil e meios de comunicação. Segundo Vieira (2008), a política educacional do novo cenário democrático ainda não tinha forma, vivia-se um momento de ensaios e buscas, o que exigia um profissional da educação com uma visão mais ampla do processo educacional, com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, ou seja, um educador com consciência crítica capaz de interferir na transformação da escola, da educação e da sociedade, postura amplamente defendida por Freire em seus estudos.

Impedido de retomar seu trabalho na Universidade de Pernambuco, Paulo Freire aceitou o convite para lecionar como professor universitário na PUC de São Paulo. Ele foi professor titular de algumas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação e acompanhava grupos de pesquisa, orientando discentes dos cursos de mestrado e doutorado. Além da PUC-SP, Freire foi convidado para compor o corpo docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde permaneceu até 1991, quando pediu exoneração para regressar à Universidade de Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde se aposentou.

Aliado ao trabalho no ensino superior, Paulo Freire participou da fundação do Vereda⁴⁴ – Centro de Estudos em Educação (1982), que tinha por objetivo desenvolver pesquisas, prestar assessoria e atuar na formação de professores para a prática da educação popular. É importante destacar que o país ainda estava sob a égide do regime militar em seus momentos finais.

Foram 21 anos de ditadura no país, sem sequer aproximar-se do que havia sido prometido pelos generais⁴⁵ aos cidadãos de bem. Contrariamente, instituiu-se um contexto de exceção, com torturas, assassinatos, expulsões e banimentos daqueles que se opunham ao regime; foram centenas de intelectuais, educadores, artistas, estudantes, militantes de movimentos sociais, sindicais e políticos que tiveram seus direitos cassados, tendo sido exilados e/ou assassinados brutalmente em nome do combate à subversão da pátria. Não se pode deixar de destacar que é, no mínimo, intrigante que 56 anos após essa fase obscura da história brasileira, ressurgam movimentos pró-ditadura militar, sendo ainda mais grave, o fato desse tipo de movimento contar com apoio do líder do executivo nacional. Em repúdio às manifestações pró-regime militar, em abril de 2020, o ministro Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal (STF) declarou:

É assustador ver manifestações pela volta do regime militar, após 30 anos de democracia. Defender a Constituição e as instituições democráticas faz parte

⁴⁴ O Centro de Estudos em Educação Vereda foi criado em 1982, por um grupo de educadores atentos à todas as áreas da educação para fomentar a pesquisa e assessorar a formação de educadores populares. A presença de Paulo Freire acabou trazendo destaque para os estudos e ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, com ações ligadas à educação popular e envolveram grupos que atuavam na alfabetização de jovens e adultos, no trabalho com mulheres e outras práticas sociais na maioria ligadas às Comunidades Eclesiais de Base. Posterior ao fim do regime militar, a democratização trouxe ao Vereda trabalhos de assessoria à educação de jovens e adultos, junto a movimentos sociais e a algumas secretarias da educação (HADDAD, 2019).

⁴⁵ O discurso de defesa para destituição do presidente João Goulart foi baseado no repúdio às tentativas de mudanças na Constituição Brasileira, a defesa dos princípios da democracia, suas garantias aos “cidadãos de bem”.

do meu papel e do meu dever. Pior do que o grito dos maus é o silêncio dos bons (Martin Luther King).

Só pode desejar intervenção militar quem perdeu a fé no futuro e sonha com um passado que nunca houve. Ditaduras vêm com violência contra os adversários, censura e intolerância. Pessoas de bem e que amam o Brasil não desejam isso (BARROSO, 2020).

É importante fazer o recorte mencionado trazendo um fato da recente história, pois nos ajuda a refletir o quanto a sociedade brasileira carece de uma educação libertadora que não serve ao opressor, já que no entender de Freire, “nenhuma ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê? ” (FREIRE et al., 2018, p. 180).

Em sequência às reflexões sobre o retorno de Paulo Freire ao Brasil, se por um lado a vida profissional começava a entrar em ordem, por outro, a morte de sua esposa em 1986 lhe trouxe profunda tristeza. Elza, sua esposa por 42 anos e quem o acompanhou em toda sua trajetória profissional, era sua principal referência de afeto, amor e alegrias. Em entrevista Freire afirma:

[...] 42 anos a gente viveu fundando uma vida de amor, vivemos bravamente os dois criando um mundo de alegrias junto com os filhos que nós trouxemos para o mundo. Mas, a Elza morreu e quando a Elza morreu é óbvio que um cara que amou desse jeito quando morre a pessoa que ele amou, morreu nele e com ele um bando de coisas e, inclusive morreu a vontade de viver (PAULO..., 2003. 1 vídeo 30'09”).

Como reflexo do luto, Paulo Freire ficou silencioso e recluso, parecia ter perdido a vontade de viver. Entretanto, um ano e meio após a perda da sua primeira esposa, ele reencontra Ana Maria Araújo⁴⁶, quem viria a tornar-se sua segunda esposa.

Profissionalmente, além do trabalho formal e regular na PUC, na UNICAMP e na UFPE, o educador pernambucano colaborou com outras instituições de ensino superior além de institutos e organizações da sociedade civil, brasileiras e fora do país. Sobre essa questão Gadotti (1996) afirma:

É um Paulo Freire *internacional e transdisciplinar*. [...] Essa transdisciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada à outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento *internacional e internacionalista*. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão

⁴⁶ Paulo Freire conhece Ana Maria Araújo, aos 16 anos quando fora estudar no Colégio Oswaldo Cruz, de propriedade do seu pai Aluísio Araújo, com 4 anos de idade à época. Suas famílias tornaram-se amigas e alguns anos depois ele veio tornar-se orientador da dissertação de mestrado dela, quando já estava viúva.

humanista-internacionalista (socialista) (GADOTTI, 1996, p. 75 – grifos do autor).

O jogo de palavras em destaque explica Freire e a evolução do seu pensamento, naquela que Gadotti (1996) denomina de segunda fase, de um Freire latino americano, internacional, transdisciplinar e global, de um homem que é ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito, tornando sua obra “[...] um divisor de águas em relação à prática político-pedagógica tradicional” (GADOTTI, 1996, p. 76).

Destacamos agora, seu trabalho como administrador público à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre os anos de 1989 a 1991, durante o governo da prefeita Luiza Erundina (PT). Enquanto secretário, ele pôs a serviço da sociedade suas crenças na escola pública de qualidade, uma escola cidadã que deveria ser instrumento de luta contra hegemônica para a maioria da população oprimida pela classe dos chamados ‘bem-nascidos’, e “[...] dizia que o trabalho de mudança na educação exigia paciência histórica porque a educação é um processo em longo prazo” (GADOTTI, 1996, p. 95).

O tempo de Paulo Freire à frente da gestão da educação da capital paulista foi bastante desafiador e uma oportunidade ímpar para pôr em prática em um sistema público de ensino no Brasil, as perspectivas de educação libertária em escola pública, popular e democrática. É importante salientar que, esse período de dois anos foi o único no qual Freire esteve à frente da educação ocupando um cargo público, o que tornam improcedentes as inúmeras críticas à Filosofia Freireana como responsável pelo fracasso da educação brasileira.

É necessário destacar que a gestão de Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi repleta de críticas e opiniões contrárias às suas ideias já reconhecidas mundialmente. Haddad (2019) cita que, logo após o anúncio do seu nome para a pasta, Paulo Freire foi tema de manchetes dos dois principais jornais da época:

O Estado deu a manchete: “Freire assume o seu maior desafio”. [...] no mesmo dia o jornal também publicou um texto intitulado “Educadores divergem na metodologia” – entre os entrevistados estava Guiomar Namó de Melo [...]. Guiomar criticava o educador por associar o processo de escolarização à conscientização política. [...] O texto ainda deu voz a Paulo Nathanael Pereira de Souza, ex-secretário de educação, que foi taxativo em sua crítica: “Sou um liberal por formação e tradição, enquanto Paulo Freire é marxista”. Nenhum educador favorável à sua gestão foi chamado a opinar. Já a Folha de São Paulo destacaria: “Freire ameaça ‘brigar’ com professores que corrijam alunos” (HADDAD, 2019, p. 194-195).

Os comentários expressos só pelo anúncio do seu nome já indicavam as dificuldades que Freire viria a passar no trabalho como secretário o que, segundo ele, seria uma missão política como o processo de educar e não apenas técnica como defendiam os liberais. Durante os dois anos e meio da sua gestão em São Paulo, Freire propôs algumas mudanças significativas a partir da realidade encontrada na rede municipal, dentre elas, destacamos o resgate da autonomia das escolas com o restabelecimento dos conselhos de escola e grêmios estudantis e os programas de formação permanente de professores, de alfabetização de jovens e adultos e a prática da interdisciplinaridade.

Apesar das conquistas e desafios que muito lhe ensinavam, Paulo Freire mostrava-se cansado e inquieto com as atividades administrativas, levando-o a pedir exoneração do cargo e, ao deixá-lo, escreveu uma carta com o título ‘Aos que fazem educação conosco em São Paulo’:

[...] Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente. A briga continua a mesma. Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática. As pessoas gostam e têm direito de gostar de coisas diferentes. Gosto de escrever e de ler. Escrever e ler fazem parte, como momentos importantes, da minha luta. Coloquei este gosto a serviço de um certo desenho de sociedade, para cuja realização venho, com um sem-número de companheiros e companheiras, participando na medida de minhas possibilidades. [...] Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra “cara”, mais alegre, fraterna e democrática (Síntese da fala de despedida de Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991) (GADOTTI, 1996, p. 95 – grifo nosso).

Diante do exposto, percebemos que ao falar da vida pessoal e profissional de Paulo Freire surgem várias histórias e personagens que foram tecidos conjuntamente com gentes diferentes e com a boniteza de um homem que gostaria de ter sido um “cantor famoso ou eminente gramático da língua portuguesa, mas ele mesmo reservou para si o direito e o privilégio de ser, reconhecidamente, um dos maiores educadores deste século” (GADOTTI, 1996, p. 67).

3.2 Bases constituintes do pensamento freireano

Todo o inventário construído sobre Paulo Freire, visa compreender o seu legado e o que ele representa para educação no Brasil e no mundo. O reconhecimento político contemporâneo da sua obra não ficou circunscrito à educação de adultos ou ao processo de alfabetização,

A proposta freireana tem sido implementada não apenas em estudos sociais e no currículo da educação adulta, secundária e superior, mas também em diversas áreas tais como o ensino da matemática e física, planejamento educacional, estudos feministas, línguas, psicologia educacional, leitura e escrita crítica, dentre outros (GADOTTI, 1996, p. 144).

Por isso, podemos afirmar que a filosofia da educação de Paulo Freire não se limita a ser fundamento de um método, uma vez que se trata de uma abrangente e completa compreensão do sentido humano e, portanto, ontológico da educação a partir de sua natureza política. Além disso, é importante ressaltar que o pensamento freireano permite abordagens amplas que envolvem um complexo educacional para além da educação popular informal, podendo ser plenamente utilizadas na educação formal escolarizada, conforme demonstra seu último livro, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* (FREIRE, 2007).

Para que se compreenda melhor o processo educativo em Freire, faremos um caminho exploratório por algumas das categorias freireanas a partir das concepções filosóficas com as quais o educador dialogou para a constituição do seu pensamento educacional. Contudo, é importante dizer que na construção teórica de Freire, não observamos repetições de estruturas de pensamentos da tradição filosófica, mas sim algo inédito do seu pensar crítico.

Paulo Freire se auto definia como dialético e fenomenológico: “Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista” (FREIRE, 2017, p. 82). Assim, ele demarca uma abertura às novas ideias, novos caminhos para leitura do mundo e interpretação da realidade subjacente.

Dessa forma, dentre as diversas correntes filosóficas que marcaram a gênese ideológica da obra de Paulo Freire, destacamos: o existencialismo de Kierkegaard⁴⁷, a existência concreta de Gabriel Marcel⁴⁸, a relação dialógica de Karl Jaspers⁴⁹, a incompletude do ser humano de Heidegger⁵⁰, o personalismo de Emmanuel Mounier⁵¹, o neomarxismo de Erich Fromm⁵², a educação como política de

⁴⁷ Filósofo dinamarquês viveu no período de 1813 a 1855.

⁴⁸ Filósofo, dramaturgo e compositor francês viveu no período de 1889 a 1973.

⁴⁹ Filósofo e psiquiatra alemão viveu no período de 1883 a 1969.

⁵⁰ Filósofo, escritor, professor universitário e reitor alemão, viveu no período de 1889 a 1976.

⁵¹ Filósofo francês viveu no período de 1905 a 1950.

⁵² Psicanalista, filósofo e sociólogo alemão viveu entre os anos de 1900 a 1980.

Antonio Gramsci⁵³ e o humanismo que recusa a violência colonial e a subjugação dos povos, fundamentado pelos revolucionários africanos, Franz Fanon⁵⁴ e Amílcar Cabral⁵⁵.

O existencialismo de Kierkegaard resgata o homem como ponto de partida para a reflexão filosófica e considera como fundamental distinguir três estados de vida: o estético, o ético e o religioso (ou de espírito elevado). Para ele o impulso existencial de crescer e desenvolver-se são dados recebidos de Deus, e a partir daí o homem deveria conhecer a si mesmo tornando-se criador de si.

A filosofia existencialista fundamenta a noção freireana de existência vista como concreta, ou seja, filosofia da práxis que coaduna com as ideias de Gabriel Marcel e seu pensamento voltado para a individualidade do ser humano, o homem real e concreto, na sua perspectiva “[...] as experiências e os dialéticos confrontos com a realidade, formam o ser do homem e o homem para o ser, abrindo caminhos para a concretização da sua autenticidade. O ser resiste das experiências e dos confrontos dialéticos com a realidade” (BECKER, 2007).

Próximo ao pensamento de Marcel, Karl Jaspers, o filósofo existencialista do diálogo, foi uma importante referência para Freire tanto para a concepção de sabedoria que se abre na situação extrema, quanto para a dialogicidade uma vez que Jaspers defende a comunicação dos homens entre si com a alegação de que o isolamento significa a destruição humana. E sabemos que todo o pensamento freireano é fundado pela dialogicidade, pois além de ser uma forma de comunicação, o diálogo é a oportunidade de entender que o outro também tem voz e mais que isso, de desenvolver uma escuta atenta e generosa que permite a troca de ideias tão cara à Paulo Freire por valorizar e respeitar o saber de todos.

A incompletude do ser humano defendida por Martin Heidegger também é observada em Freire ao retratar o homem como um ser que pergunta, se interroga e reflete sobre si mesmo. Para o filósofo alemão, o homem deve se preocupar em conhecer o sentido dele mesmo antes de buscar compreender o sentido do mundo e das coisas, ou seja, “[...] elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – o que questiona em seu ser” (HEIDEGGER, 1998, p. 33).

⁵³ Filósofo, jornalista, crítico literário, linguista, historiador e político italiano, viveu no período de 1891 a 1937.

⁵⁴ Psiquiatra e filósofo político, viveu entre os anos de 1925 a 1961.

⁵⁵ Político, agrônomo e teórico marxista, viveu no período de 1924 a 1973.

Outra teoria que se destaca no pensamento freireano é o Personalismo de Emanuel Mounier, especialmente pela valorização da dignidade da pessoa humana, pois tanto Freire quanto Mounier combatem a coisificação do homem e a sua alienação pelos opressores. Mesmo aproximando-se do marxismo em alguns pontos, o filósofo acredita que a economia não explica tudo e a civilização personalista quer resgatar a existência dos sujeitos históricos enquanto pessoas.

A Filosofia Freireana também foi influenciada pelo marxismo ao incorporar às suas obras categorias como a relação “oprimido X opressor” e a dialética. Destarte, o Materialismo Histórico, corrente filosófica que representa o marxismo, foi marcante na leitura de mundo freireana.

Nesse aspecto, Freire segue a linha traçada por Marx, tanto ao fazer o retrato do oprimido como ao encarar a realidade da práxis como o verdadeiro caminho da libertação do homem. E, sempre que fala da criticidade da consciência, Freire estabelece relação imediata com a dialeticidade, considerando-a como algo específico da própria consciência crítica (TORRES, 1981, p. 51).

Observamos assim, que a relação entre o humanismo marxista e a pedagogia crítica freireana se dá por meio da práxis de uma educação que liberta, que politiza e conscientiza os sujeitos. É importante destacar que Freire não se considerava marxista apesar de aceitar o método de análise marxista como o que melhor possibilitava a compreensão da dinâmica da realidade social, ele fazia uma separação entre a filosofia e a ideologia marxistas, entendendo que o aspecto ideológico do pensamento marxista poderia ser distorcido por indivíduos que ao ler Marx, passariam a acreditar que poderiam dar à classe operária a consciência que na visão deles, faltava aos oprimidos (OLIVEIRA et al, 2005). Sobre a presença de Marx na sua pedagogia, Freire afirmou:

Eu fui a Marx e não encontrei razão nenhuma de deixar de encontrar o Cristo nas esquinas das ruas. [...] eu tenho bons e excelentes amigos marxistas, mas se você perguntar a qualquer um deles se Paulo Freire é um marxista eles não podem afirmar que sou. E não podem pelo seguinte: como poderia, eles e eu conciliar um aprobe eminentemente marxista com a minha camaradagem com Cristo, enquanto ele, enquanto Cristo (OLIVEIRA et al, 2005, p. 213).

Na citação acima, Freire evidenciou uma situação instigante na sua história que é a relação do marxismo com a religião, neste caso o Cristianismo. Ele via que não se poderia separar a fé das coisas terrenas, afirmando que havia sido impelido ao encontro dos oprimidos por lealdade a Cristo, mas ao observar a realidade dura e

sofrida das gentes marginalizadas “[...] a negação do seu ser como gente” (apud HADDAD, 2019, p. 225), ele foi remetido à Marx pela leitura dinâmica da realidade e seus condicionantes e, assim afirma: “Eu fiquei com Marx na mundanidade e à procura de Cristo na transcendentalidade” (apud HADDAD, 2019, p. 226).

Na linha do pensamento marxista, o filósofo e psicólogo neomarxista, Eric Fromm, está presente na Filosofia Freireana em vários aspectos, ele traz a categoria da esperança, encorajando os indivíduos na busca da liberdade (algo inerente à natureza humana) e mostrou-se contrário à alienação e a massificação do homem.

A educação como política, entendamos aqui a política como ação social, na Filosofia Freireana tem considerável influência de Antônio Gramsci e sua hegemonia cultural, segundo a qual, a educação deve ser pensada partindo de sua realidade e contexto histórico. Ao construir sua pedagogia, Freire teve por base inicial a realidade do Brasil, um país extremamente desigual que pela força do capitalismo impôs um silêncio e conformismo à grande maioria da população excluída dos processos de decisão social e política e, por essa linha de pensamento a educação é um dos caminhos para contribuir com a participação dos menos favorecidos economicamente nas decisões mencionadas.

Esta premissa freireana encontra suporte na definição de intelectual orgânico de Gramsci, segundo a qual seria necessário formar homens com a capacidade de pensar, de governar e controlar aqueles que estão no poder e, a educação deve ser o caminho para formar cidadãos não apenas com conhecimentos formais das disciplinas, mas também um cidadão com condições políticas de governar e de refletir sobre o seu lugar na estrutura social⁵⁶, alguém que não se constitui como reproduzidor das estruturas dominantes, mas ao contrário, se coloca a serviço da construção de um novo modelo de sociedade.

Observamos, portanto, um envolvimento, ou melhor, um comprometimento com os oprimidos, ‘os esfarrapados do mundo’ para quem é necessária uma escola que trabalhe a educação como fator de transformação social com base no diálogo

⁵⁶ Gramsci articula seu pensamento em torno do conceito chave de Bloco histórico que é formado pela estrutura e a superestrutura, ou seja, “[...] a união entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2002, p. 26). Para Gramsci, a superestrutura é uma projeção das relações de produção expressa culturalmente, por meio de estratégias dos grupos dominantes que visam a manutenção do poder e domínio econômico, político e social, por isso é importante que o cidadão também tenha com condições políticas de governar e não apenas reproduzir as estruturas dominantes.

crítico e reflexivo entre educador e educando de forma que estes se reconheçam como sujeitos políticos e sociais aptos a refletir sobre suas condições concretas de vida.

Freire foi um homem e educador que constituiu sua obra a partir das experiências pessoais e profissionais. Como um ser da práxis, Paulo Freire trouxe a análise política, cultural e psicológica dos fatos e fenômenos para suas produções, característica evidenciada nas obras dos pensadores africanos Fanon e Cabral.

A aproximação do educador brasileiro com os estudiosos supracitados é evidenciada nas suas obras, especialmente pela perspectiva de ligação entre o espaço, o tempo e o território, ou seja, ao estudar, analisar, visitar e interagir com os movimentos de libertação dos países africanos do colonialismo português, Freire ampliou sua visão que já vinha se constituindo na colonialidade brasileira e o impelia para a luta pela construção de uma prática libertadora na educação. Assim, ao interagir “com esses movimentos de libertação, o pensador brasileiro pôde encontrar de perto o sentido da violência do período colonial, de opressão, de desumanização, de racialização, que é nossa herança existencial no Brasil” (OLIVEIRA, LIMA & SANTOS, 2021).

Diante do exposto, acreditamos que o principal ponto de aproximação da Filosofia Freireana com Fanon e Cabral é o fato dos três pensadores considerarem a luta como fator de transformação na prática educativa. A obra de Amílcar Cabral (1974) é marcada pela importância da ação educativa na luta pela libertação das colônias portuguesas africanas, para Cabral era necessário enfrentar o modelo de educação colonial por meio da formação política e crítica que seria a “reafricanização das mentalidades” (CABRAL, 1974).

O psiquiatra e filósofo político Frantz Fanon, foi um estudioso da psicopatologia da colonização e as consequências humanas, sociais e culturais da descolonização para os sujeitos que vivenciaram os processos coloniais de violência. Na obra *Os condenados da Terra*, Fanon (2005) também destaca a importância da luta pela educação, atribuindo o conceito de “descolonização do ser” o que permitiria aos sujeitos a vivência de experiências que os constituísse enquanto sujeitos autônomos e de direitos para muito além das referências coloniais europeias.

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire (2021) expressa de forma contundente a ideia compartilhada com os pensadores africanos sobre a assunção da existência, da liberdade e da crença nos sonhos possíveis por meio da luta dos oprimidos (as/os

sem-terra, as/os sem-casa, as/os sem-escola, as/os sem-comida, as/os sem-emprego) pelo Inédito Viável.

Além dos estudiosos já citados, consideramos importante trazer ao plano dessa discussão as contribuições de André Nicolai com a categoria “soluções praticáveis despercebidas”⁵⁷ e Lucien Goldman com a “consciência possível”⁵⁸, para a construção da categoria do “inédito viável” referenciada nesta pesquisa. Esta expressão traduz algo que pode ser construído e alcançado por meio do desejo e agir dos homens e mulheres que, educados criticamente, acreditam e lutam pelas transformações necessárias à construção de um futuro mais humano e ético para os seres humanos. Ela foi apresentada em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (FREIRE, 2017, p. 110).

A citação nos remete à educação problematizadora, aquela que não aceita o fatalismo que expõe homens e mulheres ao sofrimento apresentado como inevitável, uma educação que envolve a relação dialética de transformação, ou transposição das “situações-limites”, categoria apresentada por Álvaro Vieira Pinto,⁵⁹ que as entendia “[...] não como ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ (FREIRE, 2010, p. 223).

Além de apresentar as situações expressas acima, Álvaro Pinto propôs aquilo que seria a ponte para transposição dos limites, o que ele denominou de “atos-limites”, ou seja, a ação humana “[...] que se dirige à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 2010, p. 223).

⁵⁷ André Nicolai foi um economista francês que estudava os comportamentos humanos a partir da visão economicista. Para saber mais consultar: NICOLAÏ, André. *Comportement économique et structures sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.

⁵⁸ Filósofo e sociólogo, desenvolveu estudos (sobre religião, literatura, sociologia e comunicação) que influenciaram diversos pensadores, especialmente entre os anos de 1955 e 1975. Sua obra era fortemente marcada pelos direitos da consciência e do sujeito no processo histórico, rejeitando o positivismo, o cientificismo, o materialismo vulgar e a sociologia conformista, tendo representado o humanismo marxista radical (LÖWY, 2009).

⁵⁹ Foi um intelectual, filósofo e tradutor brasileiro que viveu entre os anos de 1909 a 1987, destacando-se pela posição materialista e dialética, com centralidade na questão da consciência ingênua versus consciência crítica da realidade nacional e defendendo o desenvolvimento autônomo do Brasil durante o século XX.

Entendemos que os atos-limites na Filosofia Freireana são o agir e o lutar para a transformação das situações de opressões postas, ou seja, construir o inédito viável.

Sustentados pelas reflexões acima, nos autorizamos a dizer que a Filosofia Freireana, ou seja, o processo educativo na concepção de Paulo Freire advém, necessariamente, das concepções filosóficas, antropológicas e cosmológicas do educador, as quais se materializam por meio da práxis. Assim, seus escritos (livros, artigos, ensaios e outros) são frutos das reflexões sobre a prática e do intenso diálogo com seus pares e com aqueles para quem dedicava seu trabalho, os educandos e educandas. Nesse sentido, Gadotti menciona que,

O pensamento de Paulo Freire – a sua teoria do conhecimento – deve ser entendido no contexto em que surgiu – o nordeste brasileiro - onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “cultura do silêncio”, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo (GADOTTI, 1996, p. 70).

A asserção de Gadotti (1996) sobre o pensamento de Paulo Freire, ressalta o ineditismo e a autenticidade das suas ideias, frutos da vida e experiências pela libertação do homem oprimido. Ao conceber a educação como a grande possibilidade de se construir uma identidade sólida, baseada na liberdade, diálogo e conscientização a partir da vivência da realidade dos oprimidos, Freire pensou e amadureceu suas reflexões cuidadosamente registradas e reavaliadas antes de compartilhar com o mundo o resultado de um pensamento autenticamente seu que a partir de um método de alfabetização de adultos, apresenta um ideal filosófico a ser seguido, refletido, questionado e buscado por todos que se interessam pela formação humana.

As bases do ideário freireano estão na fundamentação de muitas das políticas educacionais que se pretendem progressistas e emancipatórias, fato observado no atual momento histórico da educação maranhense, referenciado nessa pesquisa a partir da educação integral e suas bases de sustentação, que antagonicamente envolvem a Filosofia Freireana já referenciada e a Escola da Escolha que fundamenta-se em princípios gerencialistas de educação, sendo ambas contempladas nos documentos orientadores do trabalho pedagógico nos Centros Educa Mais.

3.3 O pensamento freireano e os Centros Educa Mais: documentos orientadores da proposta pedagógica

Para operacionalização da política de educação integral na rede estadual de ensino maranhense, foram elaborados e/ou incorporados à gestão macro do sistema e das escolas vários documentos, dentre os quais destacamos neste estudo: a Lei nº10.995/2019, que instituiu a Macropolítica Escola Digna, a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão, os Cadernos de Formação do ICE e as Diretrizes Operacionais 2021.

- Lei Escola Digna

A Macropolítica Escola Digna foi criada por meio do Decreto nº 30.620, de 2 de janeiro de 2015, inicialmente como um programa educacional que tinha por objetivo central, propiciar aos estudantes das escolas públicas maranhenses “[...] acesso à infraestrutura necessária para as suas formações como cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social” (MARANHÃO, 2015). O Programa Escola Digna foi sendo alterado, ao longo dos anos, por outros dispositivos legais até chegar ao formato atual, dado pela Lei Ordinária nº 10.995, de 11 de março de 2019. Mas, desde a sua constituição original de 2015, observamos a referência à educação para formação de cidadãos livres e conscientes. Na expressão das lideranças da educação no Estado:

O Programa Escola Digna, instituído desde o primeiro dia de nossa gestão governamental, foi construído sob a égide das ideias desse que é considerado um dos mais ilustres educadores do mundo. Sustentado nas concepções freireanas, o Escola Digna se consolidou como o maior programa de investimentos da educação maranhense e alcança o patamar de ser o mais robusto do Brasil na atualidade, não apenas pelo volume de ações, mas pelo compromisso de tornar possível melhores condições de vida, com emancipação social, política e cultural (DINO & CAMARÃO, 2021, p. 158).

Entendemos que os documentos que dão organicidade a uma política, revelam a forma de pensar e agir dos seus governantes e, nesse sentido, a educação maranhense faz deferência explícita ao legado freireano como um pressuposto político que marca a atual gestão pública no Maranhão. Entretanto, como aponta Portela (2018), a positividade de uma política, organização ou movimento em prol da classe trabalhadora, só pode ser confirmada por meio da escuta às vozes dos sujeitos que

dela se beneficiaram, organizaram ou participaram na ponta, por isso, a relevância da escuta aos sujeitos que fazem a comunidade escolar, dentre eles os educadores e educadoras.

No debate dos possíveis sentidos atribuídos à educação, aqui especificamente tratando da educação integral instituída por meio da Lei nº 10.995 de 2019, destacamos a institucionalização da Escola Digna como política educacional macro que abrangeu todas as redes de ensino público, com ações voltadas para a aprendizagem dos estudantes maranhenses, a partir de princípios como: liberdade de pensamento e manifestação no ambiente escolar; gestão democrática na educação pública; valorização dos profissionais da educação; respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental, dentre outros.

Na redação da Lei ordinária, o artigo 3º descreve os campos e ações da política educacional Escola Digna que deve ser desenvolvida de forma integrada por estado e municípios, dentre eles destacamos:

- II - Implantação progressiva da Educação Integral no Sistema Estadual de Educação ou transformação gradativa dos Centros de Ensino em Centros de Educação Integral;
 - [...]
 - IV - Qualificação das práticas e rotinas pedagógicas, por meio da formação continuada dos profissionais das redes municipais e estadual de educação;
 - V - Valorização dos profissionais da educação;
 - [...]
 - X - Indução à melhoria do desempenho, por meio da concessão de bolsas, premiação e reconhecimento das experiências exitosas;
 - XI - promoção da colaboração horizontal e da cooperação com as instituições educacionais e outras agências públicas e privadas, por meio de parcerias.
- (MARANHÃO, 2019).

Ressaltamos que a implantação dessa política buscou desenvolver ações que possibilitassem resultados satisfatórios para a educação do estado. No entanto, consideramos importante enfatizar o perigo por trás da abertura à participação de instituições privadas no processo de gestão da educação pública, por meio das aclamadas parcerias público-privado. A esse respeito, Adrião (et al., 2009) destaca que, ao garantir por meio de lei os arranjos entre as esferas públicas e privadas, se legitima o “[...] conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas para a consecução de políticas públicas que consubstanciam a natureza da parceria” (ADRIÃO et al., 2009, p. 185).

São muitas as questões em torno dessa prática que merecem nossa análise e reflexão cuidadosa, pois sabemos que as grandes empresas têm outros interesses que estão para além da filantropia e do compromisso com a escola pública. Predominam interesses que, geralmente, servem ao capitalismo, cujo sistema de produção necessita ser fortalecido por meio da formação de mão de obra especializada e servil a esses interesses, principalmente, pela constituição de consumidores dóceis e conformados com sua posição na sociedade de classes, que não deverá ser alterada pelo bem comum e bom funcionamento da sociedade de mercado.

A fim de problematizar o exposto na lei, nos questionamos sobre quais seriam os encaminhamentos necessários para que este dispositivo legal fornecesse mais subsídios para a ação pedagógica nos Centros Educa Mais, uma vez que ao fazer menção a essas escolas, esperamos que sejam definidas diretrizes pedagógicas, além das administrativas, expressas no corpo da lei. Todavia, a lei que define a macropolítica da Escola Digna, não alcança diretamente as orientações para o trabalho docente, mas fornece as bases de priorização da educação integral na rede estadual de ensino do Maranhão, a qual só se viabiliza por meio do trabalho dos profissionais da educação.

- Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão

A Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão foi elaborada no contexto inicial de implantação das escolas em tempo integral. A construção desse documento fez parte das exigências do EMTI para inserção do estado no programa e consequente recebimento dos recursos financeiros para implantação do tempo integral nas escolas.

O objetivo principal desse documento foi orientar a implementação do tempo integral e documentar os princípios e pressupostos teórico-metodológicos de base para o seu funcionamento planejado e organizado, a partir de uma orientação em comum, mas também considerando as especificidades de cada comunidade da qual a escola faz parte. Trechos extraídos da proposta explicitam bem o que mencionamos:

[...] dará ênfase à educação integral de qualidade, segundo os valores, costumes e tradições da comunidade em que a escola estará inserida, visto

que o aluno, principal ator do processo ensino-aprendizagem, constrói o conhecimento com base nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da transversalidade para aquisição dos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento humano (MARANHÃO, 2017, p. 8).

Construída por técnicos da SEDUC que conseguiram incorporar ao documento os pressupostos freireanos enunciados pela política educacional do Estado, a proposta pode ser considerada o principal retrato da complexidade e contradição da concepção de educação integral do estado, pois deixa claro a dualidade de matrizes existentes na fundamentação da gestão escolar e do trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo que apresenta o compromisso de conceber escolas que trabalhem para a emancipação humana, por meio da dialogicidade e autonomia dos estudantes, efetivada pela práxis dos professores e demais profissionais da educação, a referida proposta trouxe a Escola da Escolha como modelo pedagógico e de gestão a ser utilizado nos Centros Educa Mais da rede estadual.

É importante considerar que a intenção declarada da SEDUC, por meio da concepção firmada na proposta pedagógica, traz aos Centros Educa Mais, o desafio dos profissionais da escola desenvolverem uma educação de base emancipadora e histórico-política, voltada para a formação humana integral, uma vez que cada aluno desses centros deve ser valorizado como “[...] um ser histórico e autônomo que requer um tratamento epistemológico que entenda o ato de educar em sua integralidade” (MARANHÃO, 2017, p. 12).

Tais apreciações acerca da concepção de educação integral da rede estadual de ensino, refletem o impasse entre a visão empresarial do ICE e a postura político ideológica apresentada no documento em pauta, ao evocar Paulo Freire para descrever qual a concepção de educação a ser trabalhada pelas escolas:

De fato, esta Educação Integral não é uma opção dos planos e projetos de educação dessa rede de ensino, mas sim uma condição precípua de formação humana, contrapondo-se à concepção de “educação bancária” (FREIRE, p. 66), em que bastante conhecimento, bastante informação, ou seja, um conteúdo tratado do mais simples para o mais complexo, evasivo de significados socioculturais, transmitido por quem sabe para aqueles que não sabem, aliados a uma escola que seleciona e fiscaliza seria o suficiente para atender a estudantes que aprendiam apesar da escola (MARANHÃO, 2017, p. 10).

Entendemos que o principal papel da escola é criar possibilidades para a construção do conhecimento e, os Centros Educa Mais apresentam-se como esse espaço estruturado para ensinar e aprender conjuntamente. A práxis desenvolvida

nas escolas de tempo integral, segundo a Proposta Pedagógica, precisa permitir ao estudante ir para além dos “[...] ditames mercadológicos, por causa de um certificado ou espaço no mundo do trabalho” (MARANHÃO, 2017, p. 8), ou seja, deve favorecer a sua vocação de ‘ser mais’.

Pelo exposto, observamos algumas das principais categorias freireanas: autonomia, dialogicidade, emancipação e práxis, as quais sinalizam para um projeto educativo integrado e em concordância com as necessidades e interesses dos estudantes e dos educadores. Entretanto, ratificamos que no processo educativo freireano, a relação de aprendizagem estabelecida entre educadores e educandos, é o ponto fulcral, ou seja, ambos são importantes e, têm o direito e o dever de sonhar, de ouvir e serem ouvidos ainda que divirjam, pois, “[...] os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores” (FREIRE, 2001, p. 21).

Durante a coleta dos materiais e documentos para pesquisa, verificamos que a referida proposta não contou com a participação dos professores no processo de elaboração, sendo justificada essa ausência pelo fato deste ser um projeto piloto e as escolas ainda não terem seu corpo docente constituído. Entretanto, é importante destacar que a rede estadual de educação do Maranhão conta com mais trinta mil professores⁶⁰ e, portanto, não seria impossível formar uma comissão de trabalho e envolvê-los democraticamente na elaboração desse documento uma vez que seriam eles os principais responsáveis pela implementação dos princípios pedagógicos que materializam a concepção de educação do estado.

- Cadernos de formação do ICE

Constatamos que a função de orientar e fornecer instrumentos para o desenvolvimento da prática das equipes pedagógicas nas escolas ficou restrita aos materiais do ICE, especialmente os Cadernos de Formação, seus instrumentos e rotinas.

A parceria estabelecida entre a SEDUC e o ICE mostra-se fundamental ao processo de planejamento e execução da prática pedagógica nos Centros Educa Mais. Para orientação das atividades desenvolvidos nas escolas, foi disponibilizado

⁶⁰ Censo 2021.

um material organizado em oito cadernos (Quadro 1) os quais orientam acerca da perspectiva organizacional, pedagógica e didática da Escola da Escolha e que deve ser aplicada aos Centros Educa Mais.

Quadro 1 – Cadernos de Formação Escola da Escolha

Nº	CADERNOS
1	Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo da Escola da Escolha
2	Modelo Pedagógico: princípios educativos
3	Modelo Pedagógico: conceitos
4	Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo
5	Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas
6	Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem
7	Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo- componentes curriculares Ensino Médio
8	Tecnologia de Gestão Educacional

Fonte: ICE, 2016.

A utilização desses cadernos foi bastante citada durante as sessões do grupo focal, o que evidencia o destaque à utilização desse material no processo de formação continuada dos professores, visando a aplicabilidade do modelo defendido nos Centros Educa Mais.

Consideramos importante fazer um parêntese para comentar a respeito da utilização da expressão “modelo”, pois apesar de discordarmos quanto a sua aplicação em processos educacionais, acreditamos que, de fato, seja a melhor forma para designar o conteúdo dos cadernos, já que os mesmos funcionam como um manual de operações (tal qual os manuais das empresas) que descreve detalhadamente como deve ser o trabalho nas escolas e os papéis a serem desempenhados por cada um dos sujeitos envolvidos no processo, sem deixar espaço para criação ou interferências internas (educadores, gestores escolares) e externas (pais, comunidade do entorno da escola etc.).

O primeiro caderno, intitulado *Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo da Escola da Escolha*, apresenta suas bases epistêmicas, além de trazer um resgate da história e concepção do modelo. Neste volume, observamos com clareza a utilização de algumas expressões, como: autonomia e

solidariedade que, apesar de designarem práticas de libertação por meio da educação, podem estar sendo utilizadas com outros fins e à serviço do capital.

No caderno *Modelo Pedagógico: princípios educativos*, o ICE deixa claro que a centralidade de todo processo educativo deve ser o estudante e seu projeto de vida, sendo, portanto, atribuição de toda equipe escolar encontrar os caminhos necessários para a sistematização e organização por parte do jovem, do seu projeto de vida, que também aparece como disciplina da parte diversificada do currículo escolar e está vinculada ao processo de transformação da sociedade, “[...] o modo de viver, de relacionar-se, divertir-se, consumir, alimentar, aprender, produzir e trabalhar [...]” (ICE, 2016a, p. 14).

Notadamente, esse documento expõe que para além da aprendizagem do conhecimento historicamente construído pela humanidade, é necessário dominar os sentimentos e emoções e, mesmo sem uma declaração explícita nesse sentido, é possível perceber a intenção de se construir sujeitos que consomem e produzem por meio do seu trabalho de forma feliz e resignada em uma sociedade com grandes desigualdades sociais e econômicas, extremamente excludente e preconceituosa.

Ao apresentar os conceitos do modelo pedagógico da Escola da Escolha, o ICE introduz os conceitos que sustentam o modelo pedagógico, abordando definições de Sociedade, Escola e Currículo, Educação, Infância e Juventude.

Por sua vez, o caderno denominado *Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo*, apresenta as práticas relacionadas ao Acolhimento e Tutoria com ações detalhadas de forma minuciosa, trazendo conceitos, perfis desejados, atribuições, responsabilidades e pessoas envolvidas, caracterizando-se como um manual das práticas que deve ser seguido integralmente nas escolas.

Com a mesma abordagem de descrição do modelo pedagógico, o caderno *Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas*, apresenta os conceitos e descreve as operações a serem desenvolvidas por meio dos instrumentos e rotinas previstos na Escola da Escolha. Neste são apresentados os tipos de avaliação e os sujeitos envolvidos, a proposta de operacionalização dos Conselhos de Classe, os Guias de aprendizagem – recurso que se destina a orientar processos de planejamento e acompanhamento pedagógico de forma objetiva (junto ao professor, ao estudante e às famílias).

No volume *Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem* são apresentadas as orientações para organização dos espaços segundo a Escola da Escolha, descrevendo suas implicações pedagógicas e formas mais adequadas de uso. De acordo com o ICE (2016), o espaço se organiza conforme a nossa percepção de mundo e ao interagir com o ambiente, produzimos novas percepções e aprendizagens contemplando os espaços de convivência, as salas temáticas, os laboratórios e a biblioteca.

O caderno denominado *Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – componentes curriculares Ensino Médio*, apresenta os componentes da parte diversificada do currículo da Escola da Escolha e descreve o que são e para que servem, trazendo orientações de como pô-las em prática nas escolas. De acordo com o ICE,

As metodologias de êxito funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividade dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes. Sua prática cotidiana, planejada e apoiada pela equipe escolar conduzirá os estudantes ao exercício das competências fundamentais para a construção dos seus Projetos de Vida (ICE, 2016, p. 6).

A conquista pelo exemplo é trabalhada por meio desse caderno com a mesma perspectiva de centralidade na execução do projeto de vida dos estudantes que deverá ser desenvolvido por meio das práticas e vivências em protagonismo, das disciplinas eletivas e prática de estudos orientados.

Finalmente, o último dos cadernos de formação da Escola da Escolha é o que apresenta a *Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*, volume que expõe as bases do modelo de gestão, seus princípios, conceitos e orientações para o planejamento e operacionalização do modelo.

O Modelo da Escola da Escolha teve como base fundamental para a sua concepção o compromisso com a integralidade da ação educativa, ou seja, uma perspectiva muito mais ampla do que apenas uma formação acadêmica. Para isso, concebeu um conjunto de inovações em conteúdo, método e gestão, nas quais se encontra a indissociabilidade entre as suas bases de sustentação: o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão (ICE, 2016, p. 7).

A TGE fundamenta todas as ações na Escola da Escolha e gera a dinâmica de ação para o trabalho pedagógico e administrativo das escolas que “[...] transformará a ‘intenção pedagógica’ em efetiva e concreta ‘ação’ refletida nos

resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade” (ICE, 2016, p. 7).

Por esta exposição percebemos que o conjunto dos cadernos é um manual descritivo e deliberativo dos fundamentos teóricos e práticos da Escola da Escolha, onde é possível identificar os pressupostos teóricos norteadores da formação humana do estudante, bem como orientações pedagógicas e didáticas, que balizam e determinam o fazer da equipe escolar, especialmente dos professores e, por isso é o material mais citado pelos docentes como basilar da sua prática pedagógica, considerando-se essa tendência podemos dizer que se trata da negação do diálogo, da participação política, da construção coletiva de uma práxis transformadora, da assunção histórica do fazer educativo por educadores e educandos em comunhão, elementos basilares na educação como ato político em Paulo Freire.

Destacamos que os cadernos de formação do ICE priorizam a educação de caráter neoliberal e não encontramos de forma explícita nenhuma menção à Filosofia Freireana, apesar de Paulo Freire ser citado e algumas de suas categorias metódicas e de conteúdos aparecerem no material oficial como parte do referencial teórico apresentado ao final do documento.

- Diretrizes Operacionais 2021 – Centros Educa Mais

Após o estudo atento dos documentos que fundamentam a criação e a gestão das escolas de tempo integral da rede estadual maranhense, consideramos necessário trazer para o debate algo mais recente para orientação do trabalho pedagógico nessas escolas. A cada novo ano letivo, a SEDUC publiciza as orientações para o funcionamento das escolas da rede estadual – o documento foi construído pelas equipes da Diretoria de Ensino e Pesquisa, pela SUPCETI e pela Coordenação das Unidades Vocacionais, voltado para o trabalho dos IEMA e Centros Educa Mais.

O conhecimento a respeito da origem dos documentos e a quem se destina, é primordial para o processo de investigação, pois ao analisarmos um documento é importante considerar que este nos oferece pistas, sinais e vestígios (EVANGELISTA, 2012) e compreender os significados históricos dos materiais encontrados, é tarefa primordial do pesquisador.

Na introdução das Diretrizes Operacionais foram descritos os objetivos: apresentar os procedimentos administrativos e pedagógicos a serem adotados no decorrer do ano letivo de 2021, esclarecer dúvidas, facilitar o exercício das atividades técnico-administrativas e pedagógicas e, fortalecer o trabalho diário nos centros de ensino além de apresentar as responsabilidades e atribuições de cada servidor, tornando este documento uma referência “obrigatória” para o desenvolvimento das práticas administrativas e pedagógicas nas escolas.

Dado o seu conteúdo, é possível perceber que as Diretrizes Operacionais têm por finalidade principal, delinear o modelo institucional proposto aos centros, contemplando: o modelo de Gestão, o modelo Pedagógico e de Pertinência das escolas de ensino em tempo integral e profissional do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2021). As informações expostas no documento resultam de intencionalidades da política educacional mais ampla e estão vinculadas à concepção de educação presente na política à qual está ligada.

Ao tratar especificamente dos Centros Educa Mais, o documento deixa claro que se trata de um “[...] conjunto de regulamentos, normas e diretrizes que deve ser seguido por todos os Centros Educa Mais [...] [apresentando] aspectos gerais relacionados ao Modelo Pedagógico, Modelo de Gestão e Funcionamento dos Centros Educa Mais” (MARANHÃO, 2021 – grifo nosso).

Como exposto nos seus objetivos, todo o documento volta-se para o bom funcionamento da Escola da Escolha e demais aspectos do modelo, algo que poderá ser alcançado a partir do alinhamento das escolas e Unidades Regionais com a Supervisão e, especialmente, com os materiais formativos do modelo “[...] para que seja cada vez mais presente a transformação da juventude maranhense pela tríade autonomia, solidariedade e competência” (MARANHÃO, 2021).

Apesar de dirigir-se a um público específico da comunidade escolar da rede estadual de ensino, o documento centra suas orientações na operacionalização e aperfeiçoamento do modelo pedagógico da Escola da Escolha. Para o alcance das determinações descritas, a equipe registrou um destaque ao fluxo de comunicação entre as instituições envolvidas, apresentando uma hierarquia e dinâmica gestora pré-definida:

- Foco nas necessidades da comunidade;
- As relações e processos internos acontecem de forma fluida, facilitando a comunicação e contribuindo para o fluxo de informações. Desta forma, subsidia as decisões e confere maior eficiência aos resultados;

- Os técnicos focais possuem alinhamento quinzenal com a equipe SUPCETI;
- A Supervisão dos Centros de Educação Integral (SUPCETI), com o foco no compartilhamento das ações manterá o fluxo de comunicação oficial com as regionais e escola;
- Descentralização, permitindo a participação de todos na concepção/execução e tomada de decisão, de acordo com o grau de maturidade profissional de cada integrante da equipe.
- A SUPCETI enquanto equipe de implantação possui fluxo direto com os Centros Educa Mais e as equipes de acompanhamento regionais (MARANHÃO, 2021, p. 59).

A comunicação desenvolvida nos Centros Educa Mais foi citada por alguns educadores, como um dos aspectos que dificultam o trabalho docente, à medida que se estabelece em nível vertical e institui o poder decisório restrito às instâncias superiores da administração central, fato que nos leva a inferir acerca da contradição entre o comportamento gestor e a Filosofia Freireana constante nos documentos de orientação dessas instituições de ensino. Apesar da descentralização aparecer como parte do processo de comunicação, os docentes relatam não ter espaço ou voz na definição ou reorganização de processos, uma vez que todos vêm previamente definidos pela SEDUC.

O ponto que considero mais frágil do trabalho desenvolvido pelas escolas de tempo integral é a comunicação horizontal, pois, quem está na prática em contato com os alunos, vê alguns problemas que não são considerados pelos órgãos administrativos ao propor as rotinas e processos de trabalho. Por isso, posso afirmar que este é um ponto de unanimidade entre os educadores, todas as mudanças que ocorrem na escola não passam pelo debate com os docentes então, infelizmente, na prática não existe essa democracia tão propagada, acredito que não há como acontecer uma educação de excelência sem que se ouça o educador! As coordenadas vêm sempre de cima para baixo e não ocorre essa troca de ideias, para que possamos juntos chegar a um denominador comum, porque a educação é um conjunto de ideias trocadas, o que vemos na prática precisa ser posto em pauta e considerado na definição dos processos (PROFESSOR JOÃO).

Consideramos importante trazer esta fala do professor João, pois entendemos que se faz necessário observar que a comunicação tão detalhadamente descrita no documento em pauta, não parece ser vivenciada pelos professores como sujeitos essenciais no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Os educadores apontam fragilidades nesse aspecto da comunicação/relação social de trabalho, o que nos remete à reflexão proposta por Alcoforado e Ferreira (2013) ao afirmarem que é no assumir de uma concepção de homem como sujeito da produção cultural, centro de decisão e agente do processo histórico, que a educação estrutura e assume uma dimensão política que favorece o envolvimento de todos, homens e

mulheres, como agentes de decisão na construção de uma sociedade que a nosso ver, pode iniciar-se no espaço escolar.

Outro destaque das Diretrizes Operacionais arrola-se nos detalhamentos administrativos (carga horária docente, planejamento coletivo e individual, plano de ação, avaliação, ciclos de acompanhamento formativo, metodologias de êxito, entre outras práticas ligadas ao modelo de gestão das escolas) que são aspectos relevantes da organização escolar, mas consideramos importante analisar criticamente qual importância se tem atribuído a cada um deles, como parte do processo de educar para a emancipação e mover as comunidades escolares “[...] em direção à libertação que só a esperança traz” (DINO & CAMARÃO, 2021, p. 155), uma vez que a essência das necessidades da comunidade escolar pode ficar à margem de tantos processos, registros e instrumentos previamente elaborados.

O documento em análise destaca o acompanhamento contínuo às escolas (realizado por equipes externas ao espaço escolar), descrito como essencial à consolidação do modelo, por oferecer elementos e evidências para atuação e qualificação do trabalho que está sendo realizado. É importante destacar que o Ciclo de Acompanhamento⁶¹ é um momento central na formação continuada dos servidores, sendo descrito como “[...] fonte de apoio para a melhoria contínua do projeto escolar conforme as metas e estratégias estipuladas no Plano de Ação” (MARANHÃO, 2021, p. 60).

Por esta exposição, é possível perceber que a adoção de mecanismos de controle/acompanhamento sobre o trabalho desenvolvido na escola, faz parte das estratégias e mecanismos da gestão privada no setor público, assim, ao mesmo tempo em que se defende a autonomia exaltando a capacidade de decisão da comunidade escolar, impõe-se a responsabilização pelos resultados alcançados e desconsidera-se as orientações e políticas governamentais como partes constituintes desses resultados.

Nesse contexto, enfatizamos que os conceitos mobilizados durante esses ciclos de acompanhamento, caracterizados como momentos de formação das equipes

⁶¹ Para que a metodologia se consolide como prática exitosa, os ciclos de acompanhamento ocorrem, a princípio, em quatro momentos ao longo do ano letivo, podendo ser alterado conforme os indicadores, processos e necessidades da Escola. Além do formato supracitado são efetivados três interciclos anuais intervalares aos ciclos de acompanhamento, ou seja, são efetivados sete acompanhamentos individuais a cada Centro Educa Mais com a participação da equipe SUPCETI e Unidade Regional de Educação (URE) (MARANHÃO, 2021, p. 61).

pedagógicas, aparentemente estão voltados apenas para o aprimoramento do modelo na escola. E as outras pautas necessárias? São abordadas de que forma? Sob qual concepção de educação? E direcionadas a qual objetivo? Daqui se faz necessário observar que aspectos importantes da política educacional e do contexto em que acontecem os processos de ensinar e aprender não são apontados como parte desses ciclos de avaliação e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, o que reforça os relatos dos docentes ao trazerem a fragilidade da comunicação e a falta de escuta das necessidades prementes do trabalho docente com os estudantes.

As Diretrizes Operacionais de 2021, em todo o seu conteúdo, reforçam o modelo pedagógico da Escola da Escolha pautado pela articulação de três eixos formativos: Formação acadêmica de excelência, Formação de valores para a vida e Desenvolvimento de competências para o século XXI. Além disso, o documento destaca que a proposta pedagógica dos Centros Educa Mais, sustenta-se nos princípios educativos da Escola da Escolha: os Quatro Pilares da Educação, Formação Interdimensional, Pedagogia da Presença e Protagonismo (MARANHÃO, 2021), os quais devem ser materializados na práxis pedagógica cotidiana das escolas.

Portanto, as leituras e análises realizadas, nos levam a inferir que, atualmente, após mais de cinco anos de trabalho com a educação integral, o documento principal que orienta a práxis pedagógica nos Centros Educa Mais faz referência exclusiva ao modelo do ICE e sua operacionalização,

A proposta pedagógica dos Centros Educa Mais, portanto, consolida inovações em conteúdo, método e gestão operados por meio do modelo pedagógico e de gestão com suas diferentes metodologias. [...] os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm responsabilidade quanto à orientação aos estudantes em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. [...] As demais metodologias tais como Avaliação Semanal, Nivelamento, Estudo Orientado, Tutoria, Clubes de Protagonismo, atuações educativas de êxito do Comunidade de Aprendizagem, trabalho com metodologias ativas de design *learning e thinking*, atividades de Práticas Experimentais em Matemática e Ciências, propostas voltadas para a cultura *Maker* e robótica educacional com incentivo a iniciação científica, além da formação sócio emocional, são estratégias metodológicas para a materialização dos eixos formativos com foco no trabalho visando a formação do jovem autônomo, solidário e competente (MARANHÃO 2021, p. 63).

Seguindo uma orientação detalhada das práticas pedagógicas, o documento prescreve o passo a passo de todas as ações que devem ser executadas pelas equipes escolares. Nos chama atenção o fato de que todas as ações escolares – desde a agenda de reuniões às práticas de acolhimento – são elaboradas pela

equipe da SUPCETI, que coordena e acompanha anualmente as práticas pedagógicas dos Centros Educa Mais, não havendo espaço para definição de outras que não estejam vinculadas ao modelo previamente definido.

Observamos que o cotidiano de funcionamento da escola está voltado para a operacionalização eficaz do Modelo da Escola da Escolha, o que supostamente determinaria o sucesso dos estudantes e da escola. Ao contrário do documento inicial sistematizado pela Proposta Pedagógica, as Diretrizes de 2021 apresentam um formato de gestão gerencial da educação, reflexo das políticas neoliberais que se manifestaram com a criação de vínculos entre a educação e o mercado.

Dada a grande relevância atribuída ao modelo pedagógico denominado Escola da Escolha consideramos importante apresentar as bases constituintes dessa proposta e a sua importância na educação integral desenvolvida nos Centros educa Mais.

4 A ESCOLA DA ESCOLHA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS CENTROS EDUCACIONAIS

A implantação da educação integral no Maranhão envolveu vários processos e ganhou robustez a partir do EMTI criado pelo MEC por meio da Portaria Nº 1.145 de 10 de outubro de 2016.

Durante o processo de adesão ao Programa, foi necessário que a SEDUC elaborasse sua proposta pedagógica e respondesse aos planos e marcos de implementação de acordo com o modelo fornecido pelo MEC. O EMTI apresentou algumas exigências e direcionamentos no âmbito pedagógico, como a determinação de índices e metas que deveriam ser alcançadas pelas escolas a partir de uma proposta pedagógica definida pelos quatro pilares da educação para o século XXI, apresentados por Delors no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Delors.

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016).

A determinação para elaboração da proposta pedagógica das escolas aliada às outras exigências e processos de avaliação do programa que poderiam conduzir ao desligamento do mesmo em caso de não cumprimento das metas, acabaram por conduzir alguns estados ao estabelecimento de parcerias com instituições privadas que propunham auxiliá-los na implantação do programa de educação integral por meio de um método de gestão administrativo e pedagógico adequado às exigências do EMTI, tudo isso sem nenhum custo adicional, uma vez que o trabalho seria financiado por grandes grupos empresariais com interesse em investir na educação brasileira⁶².

Sob a alegação do fracasso da gestão pública escolar, amplamente propagado por meio das avaliações de larga escala de organismos internacionais e

⁶² Este interesse faz parte de um contexto marcado pela redefinição do papel do Estado com relação às políticas educacionais, havendo “a substituição do Estado provedor pelo Estado indutor e avaliador de políticas educacionais [...]. Assim, a educação passa a compor o comércio de serviços, com um amplo arco de negócios envolvidos: construção de escolas, prestação de serviços educacionais, fornecimento de material pedagógico, equipamentos e mobiliário escolar etc.; com o objetivo de difundir e sedimentar nas atuais e futuras gerações a cultura empresarial, conformando a força de trabalho à sociabilidade neoliberal” (LOMBARDI & COLARES, 2020, p. 20).

em busca de mais eficiência na organização e gestão dos recursos públicos para melhoria dos resultados, a lógica neoliberal abre as portas das escolas públicas, emergindo modelos gerencialistas de gestão escolar como solução para os problemas educacionais, atrelada à diminuição do papel do Estado, reconhecidamente 'ineficaz' para promoção de um processo educativo de qualidade.

Nesse contexto, o Maranhão assinou um acordo com o ICE, instituição privada que assumiu a responsabilidade de orientar a política de implantação das escolas públicas de tempo integral no estado. A parceria do Maranhão com o ICE iniciou no ano de 2017, por meio de um termo de cooperação firmado entre a SEDUC e o Instituto por um período inicial de três anos.

No conjunto das parcerias público-privadas, entraram outras instituições como o Instituto Sonho Grande⁶³ e o Instituto Natura⁶⁴ o que estabelece e amplia as relações com instituições de grandes aglomerados empresariais, ou seja, com a ótica do mercado submetendo a educação pública ao mercado de trabalho em primeiro lugar, mercado esse que não abrange todos os sujeitos saídos da escola, grande parte formará o exército de reserva e/ou se dedicará a atividades laborais informais. Os estudos de Freitas (2018) destacam que os capitalistas delimitam o pensamento e o discurso hegemônico de formação humana seja nas instituições de ensino privadas ou públicas.

Como parte do acordo firmado com a SEDUC, era de responsabilidade do ICE o acompanhamento para a implementação do modelo da Escola da Escolha na rede estadual, bem como a oferta de suporte técnico pedagógico para a SEDUC na realização das formações continuadas às equipes escolares. Observamos que esse acordo retirou da esfera pública o protagonismo nas definições quanto à gestão das atividades administrativas e pedagógicas na rede de escolas integrantes do programa de educação integral, reforçando a intervenção privada na administração pública.

Com base nas asserções acima, consideramos importante que, a exemplo do estudo realizado sobre a constituição e o legado da Filosofia Freireana,

⁶³ O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor visando a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas, apresenta instituições como o ICE e o Instituto Natura como seus principais parceiros.

⁶⁴ O Instituto Natura é a parte social da empresa de mesmo nome, tem por objetivo formar uma sociedade que caminhe rumo a uma educação transformadora, composta por uma rede de colaboradores e colaboradoras, conselheiros, organizações do terceiro setor, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Consultoras e Consultores de Beleza Natura e agentes públicos como gestores escolares, professoras e professores, mães, pais e alunos.

podéssemos compreender a história e as bases epistemológicas da Escola da Escolha, suas origens e preceitos.

4.1 Bases históricas e sócio epistemológicas da Escola da Escolha

A Escola da Escolha tem a mesma origem geográfica da Filosofia Freireana, ou seja, a cidade do Recife em Pernambuco. De acordo com registros no caderno de formação do ICE *Introdução às bases teóricas e metodológicas*, o modelo partiu da iniciativa de um ex-aluno do Ginásio Pernambucano⁶⁵ que propôs a revitalização completa da escola envolvendo as estruturas física e pedagógica.

Além de contar com aprovação do poder público, a iniciativa do ex-aluno ganhou grandes parceiros da esfera privada, como ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS. Observamos que desde a sua concepção, o modelo está vinculado aos interesses da iniciativa privada, por meio do financiamento das suas ações.

A primeira parte do trabalho foi a restauração física do prédio do Ginásio Pernambucano que envolveu diversos profissionais (dentre historiadores e arqueólogos) para preservar a riqueza de elementos históricos do prédio dada a sua importância para a sociedade recifense. A segunda etapa da reestruturação do Ginásio, pautou-se no que foi chamado recuperação da qualidade do ensino, momento que a parceria público-privada entre o estado de Pernambuco e o ICE foi estabelecida e consolidada por meio dos estudos e pesquisas visando um “novo ordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio Pernambucano, restituindo o seu poder de referência como parte de um processo amplo de desenvolvimento da educação em Pernambuco, no Nordeste e no Brasil” (ICE, 2016, p. 7).

Os estudos realizados sinalizaram para a necessidade de mudanças profundas na escola “[...] em termos de conteúdo, método e gestão” (ICE, 2016, p. 7) e essas mudanças propostas foram a base do Modelo da Escola da Escolha, o qual desde a sua origem foi estruturado para replicação em outros espaços e realidades educacionais.

⁶⁵ O Ginásio Pernambucano é uma escola tradicional da cidade do Recife fundada em 1825, o mais antigo colégio do Brasil ainda em atividade. Por lá estudaram grandes nomes da política e das artes brasileiras, como o presidente Epitácio Pessoa e os escritores Ariano Suassuna e Clarice Lispector.

Todo o processo de reestruturação do Ginásio Pernambucano se deu no início do século XXI, entre os anos 2000 a 2004, e as demandas enunciadas para a educação no novo milênio fizeram parte dos estudos e concepção do modelo que precisaria preparar os estudantes para atuar na chamada ‘sociedade do conhecimento.

É necessário refletir sobre estas questões por meio das inúmeras e profundas transformações que vimos atravessando, [...] duas grandes forças movimentam essa imensa revolução: a inovação tecnológica e o crescimento populacional. De maneira acelerada, elas estão transformando o modo de viver, de relacionar-se, divertir-se, consumir, alimentar, aprender, produzir e trabalhar (ICE, 2016, p. 12).

O ICE afirma que a escola tem a responsabilidade de encontrar os meios para que as novas gerações consigam lidar com as consequências das transformações da sociedade, estabelecendo novas ordens políticas, econômicas, sociais, institucionais e culturais em várias dimensões da vida humana. A ideia expressa no modelo de que as pessoas devem “encontrar” os meios para viver na sociedade, ou seja, adequar-se ou conformar-se com o que está posto, nos remete à ideia de Freire (2017) ao contrapor o conformismo na educação, pois compartilhamos da crença de que a educação é um dos caminhos que oportuniza a capacidade de ler o mundo e, motivados pelo conhecimento da sua própria cultura, buscar novas opções em caso de descontentamento com as realidades vividas e presenciadas para que assim, sejam capazes de reescrever a história deste país.

O exposto acima nos remete à matriz ideológica do ICE e da Escola da Escolha, o neoliberalismo. Recorremos à Gadotti (2016) para melhor contextualizar essa matriz que imprime um ethos mercantilista ao conceito de educação tornando-a objeto de uma “[...] reconfiguração de tipo funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínua, articulada com a economia e com as empresas” (GADOTTI, 2016, p. 5). Essa característica tem por base as premissas do progresso econômico, segurança social, consumismo e qualidade de vida que são promessas da doutrina socioeconômica chamada de neoliberalismo, originada nos países mais ricos do mundo e disseminada aos demais países por instrumentos como a globalização.

O neoliberalismo é um modelo socioeconômico criado na Europa na década de 1970, tendo por base o liberalismo clássico. Para os neoliberais, o Estado não pode interferir na economia, é o chamado ‘Estado Mínimo’, para isso defendem a

privatização das empresas estatais, o fim das políticas sociais, o incentivo à competitividade internacional e mercantilização da educação, entre outros.

Cabe reconhecer que ao contrário do liberalismo clássico que promovia a educação como direito do homem e do cidadão, o neoliberalismo “rotula” o homem e a mulher como consumidores, focando nos direitos do consumidor em detrimento à liberdade, democracia e direitos sociais. Na esfera educacional, expressões como: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização e empreendedorismo, passaram a ser palavras de ordem e sinônimo de qualidade e modernização das escolas.

Os neoliberais defendem que assim, as escolas passariam a competir no mercado, melhorando a qualidade do ensino. Porém, é necessário que seja feita uma leitura mais crítica dos objetivos da educação escolar de bases neoliberais, pois ao vinculá-la somente à preparação para o trabalho e ao empreendedorismo, dissimula o interesse empresarial na educação ao simples desejo de formar uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.

Entretanto, observamos que um dos principais objetivos da escola neoliberal é torná-la um meio de transmissão dos princípios da ideologia que sustentam o sistema capitalista, pressupondo um esforço para enquadrar a escola a fim de que esta cumpra eficazmente sua função de educar como forma de reprodução da força de trabalho, especialmente no sistema público, ao qual se destinam as classes populares.

Contudo, pela resistência apresentada por estudiosos e pensadores da educação, a exemplo de Paulo Freire que, contrariando os interesses de mercado supracitados, se concebe a Pedagogia Libertadora como um dos caminhos para emancipação e libertação dos homens e mulheres, por meio de uma prática pedagógica dialógica e baseada na realidade vivida pelos educandos no intuito de superá-la.

A visão e leitura crítica de Freire como práxis comprometida com a educação dos oprimidos, pensada e realizada, com e por eles, é um dos caminhos que podem enfraquecer a escola de visão neoliberal, uma vez que esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, ou seja, é importante para a sua hegemonia que seja construída uma realidade simbólica que faz da escola um mercado para o consumo de diversos produtos, tornando-a também, uma mercadoria a ser negociada e disputada nas esferas pública e privada, tendo por objetivo central

sua adequação aos mecanismos de mercado de modo que a escola viva à sua semelhança.

É importante deixar claro que as necessidades educacionais de um país como o Brasil são amplamente abordadas e debatidas por aqueles que defendem a educação neoliberal, a exemplo do exposto no Caderno do ICE que trata da Memória e Concepção do Modelo da Escola da Escolha:

Em consonância com todas as transformações citadas [transformação produtiva e equidade social], as novas demandas da sociedade exigem o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não dão conta de propiciar um desenvolvimento individual e social equânime, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo e da competitividade predadora que estão a segregar indivíduos, grupos e nações (ICE, 2019, p. 27 – grifo nosso).

Entretanto, ao submeter as teses acima a um olhar mais atento e crítico, observamos a presença das contradições no próprio ideário neoliberal uma vez que, ao mesmo tempo, pregam a competitividade e o individualismo e enunciam uma censura à falta de autonomia, sob a alegação de segregar os indivíduos.

Essas contradições reforçam a ideia de que devem existir escolas diferentes para preparação dos líderes que deverão pensar a política e a cultura da sociedade e a escola para aqueles que serão a mão de obra especializada, ou não, que o mercado precisa. Assim, todos devem pensar no bem comum reforçando a necessidade dessa separação, formando “[...] pessoas dinâmicas, criativas, sensíveis, propositivas, colaborativas e que estejam devidamente habilitadas para enfrentar um mundo em um processo acelerado de mudanças” (ICE, 2019, p. 27).

Por esta exposição, é possível perceber que na ótica neoliberal, a aprendizagem volta-se ao chamado ‘conhecimento útil’, centra-se no individualismo e na competitividade, tomando o aluno pela vertente pragmática, atribuindo a esse mesmo sujeito a lógica da meritocracia em substituição à solidariedade de classe, apesar de declarações em contrário.

Considerando-se tais pressupostos relativos à formação do aluno, entendemos que a visão humanista de caráter progressista é substituída nas políticas sociais e, portanto, nas políticas educativas, por uma visão instrumental e mercantilista com amparo na teoria do capital humano e nas exigências do mercado. Observamos que, antagonicamente, a proposta de educação do ICE enuncia a tríade

autonomia + solidariedade + competência como caminho para a transformação da juventude maranhense.

Quanto à essa realidade, precisamos ampliar nosso olhar crítico, pois à primeira vista, parece-nos extremamente favorável pautar a educação sob a tríade anunciada. Mas, o que temos observado no processo dessa investigação é a apropriação indevida de expressões como ‘autonomia e solidariedade’ para alicerçar práticas educacionais meritocráticas, que desconsideram o contexto social, as diferenças econômicas, raciais, de gênero e de orientação sexual, estimulando a competitividade entre os alunos, docentes e escolas, em detrimento da solidariedade enunciada, ocorrendo a prevalência do individualismo com roupagem de autonomia.

Por isso, tantos investimentos privados são destinados à educação pública e mais do que construir e reformar prédios públicos, notamos que a lógica do capital está ingressando no reordenamento político-institucional e pedagógico da educação pública no Brasil, e particularmente no Maranhão, em decorrência de parcerias que fomentam o controle empresarial sobre a educação.

Com a premissa da corresponsabilidade social, os institutos e empresas do terceiro setor representados por seus assessores técnicos, acabam por ditar o conteúdo e os métodos da educação das crianças e jovens; o modelo de gestão escolar; a formação continuada dos educadores (em serviço) e, até os caminhos de formação dos jovens, por meio dos Projetos de Vida. Tal realidade ocorre sob o beneplácito dos gestores da macropolítica de educação do MEC e do CNE que conduzem a educação pública brasileira e fomentam pautas privatistas e de controle sobre o sistema público. Assim, precisamos ter clareza para discernir como e onde esse processo está se materializando, para podermos construir as resistências, tal qual Freire nos ensinou.

Entendemos que não há como ficar à margem no movimento do capital, pois fazemos parte dessa sociedade e estamos sujeitos a ela. Porém, acreditamos que é possível e necessário entender esse movimento e, para tanto, evocamos a premissa freireana de educação, da qual compartilhamos ao afirmar que a verdadeira transformação social precisa ser concretizada por meio da coletividade, do diálogo crítico e consciente da realidade vivida por sujeitos que, natural e politicamente conectados, formam uma sociedade que pode ser menos ou mais consciente sobre sua realidade. Segundo Freire, quando a educação não é transformadora, o sonho do

oprimido é ser o opressor (FREIRE, 2017) e, assim, há que se questionar: Que tipo de homem e mulher estamos formando nas nossas escolas?

Este é um questionamento que, em geral, é respondido por meio da proposta pedagógica trabalhada nas escolas e, para compreender melhor a proposta do ICE, que se apresenta como um “Modelo Pedagógico” - expressão que se adequa aos objetivos propostos, como um modelo, com estrutura, instrumentos e rotinas pré-definidas para aplicação integral nos espaços escolares - seguiremos tratando das suas bases constituintes.

4.2 Proposta pedagógica denominada de ‘modelo’ da Escola da Escolha

O modelo pedagógico da Escola da Escolha é um sistema que opera a partir de um currículo integrado entre as diretrizes e parâmetros à nível nacional/ local e as propostas de inovações concebidas pelo ICE. O sistema está fundamentado em quatro princípios educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. Esses princípios, segundo o caderno de formação do Modelo Pedagógico,

Servem para o alinhamento conceitual dos referenciais filosóficos às perspectivas de formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica: autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles (ICE, 2016a, p. 17).

A partir do excerto acima, observamos que a formação dos jovens estudantes para o ICE, deverá voltar-se para a adaptação e conformação ao mercado capitalista, sendo assim, ele é o protagonista e principal responsável pela transformação do seu futuro, um futuro que se mostra apartado das realidades coletivas e da materialidade da própria vida.

Em vista dos argumentos apresentados sentimos necessidade de realizar uma análise mais otimizada do modelo pedagógico proposto pela Escola da Escolha a partir dos seus princípios basilares.

- Protagonismo

O foco do protagonismo está nos estudantes quando o ICE afirma o fato de que eles são capazes de assumir a centralidade do processo de aprender e da sua própria história. Costa (2016) afirma que o Protagonismo do estudante na ação educativa, cria espaços e condições que lhes possibilitam o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais na escola, na comunidade ou na sociedade em geral por meio dos quais atuam com iniciativa, liberdade e compromisso.

Nos textos-base da Escola da Escolha, o Protagonismo se apresenta como princípio, mas também pode ser considerado uma metodologia que se materializa por meio de atividades e vivências previamente organizadas e em comum acordo entre educadores e educandos. Essa participação democrática e autêntica levaria à construção da autonomia, autoconfiança e autodeterminação do educando, o que cooperaria para a construção de sua identidade e projeto de vida (COSTA, 2016).

A centralidade da ação pedagógica na Escola da Escolha está no estudante e seu Projeto de Vida, por isso todos que compõem a comunidade escolar deverão estar alinhados para viabilizar essa ação, buscando os meios necessários para que o estudante sistematize e organize seu Projeto de Vida, que se constitui também como disciplina na parte diversificada do currículo escolar.

É importante demarcar o papel do professor nesse processo, uma vez que ele tem a função de organizador de situações de aprendizagem, pautadas na participação ativa dos estudantes, com o objetivo de garantir e incentivar seu protagonismo, ajudando-os a identificar situações-problema e posicionar-se diante delas, zelando permanentemente, para que a iniciativa de um estudante seja compreendida e respeitada pelos outros colegas e pelos demais adultos.

Um dos frutos que se almeja com essa prática, segundo o ICE, é um protagonismo responsável e consciente a ser estimulado entre os estudantes, despertando entre eles o prazer pelo conhecer, refletir, decidir e viver como alguém que se considera capaz e empoderado para fazer acontecer as ações e mudanças necessárias no seu cotidiano, individualmente. Essas premissas, apesar de tratarem da responsabilidade e participação consciente dos estudantes, estão longe de assegurar, verdadeiramente, a sua condição humana de ser inacabado e com

vocação ontológica para o *ser mais*, conforme pensou Paulo Freire em toda a sua obra.

Isso porque o protagonismo abordado no ICE, primeiramente trabalha com o individualismo, um princípio eminentemente liberal que foi reconfigurado pelo neoliberalismo, ideologia que sustenta os países capitalistas em desenvolvimento. Alinhada a isso, percebemos uma ausência importante, ao se tratar do protagonismo juvenil na perspectiva do ICE, que é o protagonismo político frente a uma sociedade extremamente desigual, segregadora, preconceituosa e assentada na exploração dos sujeitos em favor do capital.

Assim, para além do domínio das emoções, é vital a promoção do protagonismo por meio da participação, do envolvimento com o coletivo e da práxis, ou seja, a ação-reflexão-ação que permite aos educandos perceber e construir outros caminhos possíveis, aprendendo a ser generosos e solidários nas relações e assim perceberem o coletivo como a melhor via de libertação.

Considerando o exposto, entendemos que a concepção de protagonismo pode ser compreendida a partir de duas visões distintas que explicam muito bem a quem atendem e servem de base. A primeira delas, que se enquadra no modelo proposto pelo ICE, é a visão defendida pela cooperação internacional e organismos multilaterais na qual o empoderamento do jovem se daria por meio da educação, conservando a lógica de que cabe somente à juventude a responsabilidade pelo seu futuro e da humanidade.

Assim, pela via do poder, o próprio jovem seria o único responsável por seu destino, assumindo o encargo de ser o ponto de virada da história, sem intervenientes nem coautores. Desta forma, seria atribuído a esses jovens protagonistas a missão de mudar a sua história, combater a pobreza e demais mazelas existentes em seus territórios, mesmo com a redução do poder do Estado, e sem considerar sob quais condições, inclusive de trabalho, teria que efetivar tal façanha, contanto que conseguisse com seu empreendedorismo e criatividade levantar os índices econômicos e sociais (FRAGA & IULIANELLI, 2003).

A segunda visão defendida pelos educadores mais progressistas, notadamente sustentados na educação popular libertadora (GONDIM, 2011), apresenta o protagonismo como parte de ações coletivas construídas pelos participantes pelo envolvimento com a comunidade e voltadas para a construção da autonomia. Desta forma, a educação não se caracteriza como um instrumento de

formação de lideranças individualizadas e desconectadas da sua realidade sociopolítica, mas sim, prioriza e promove a participação e cooperação social, o que Gondim (2011) define como um modelo pedagógico-político de ação, marcado por uma ação educativa que possibilita o entrosamento entre jovens e jovens, ou entre jovens e educadores, na construção de um processo de intervenção sociocultural.

A partir dessa perspectiva, o protagonismo dos jovens não é solitário, é uma prática compartilhada com seus pares e sob as orientações dos educadores os quais não determinam as decisões e ações a serem desenvolvidas, mas também são partícipes ativos que possibilitam a deliberação e a autonomia dos estudantes na articulação e concretização somando mecanismos de participação crítica e consciente.

- Quatro Pilares da Educação

Os Quatro Pilares da Educação foram pensados e anunciados por meio do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da UNESCO, publicado mundialmente sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, de 1996. Nesse documento estavam o diagnóstico da educação mundial, especialmente entre os países maiores e mais populosos e as diretrizes políticas para superação dos problemas encontrados, entre os quais o analfabetismo de crianças e jovens em idade escolar e fora das escolas, assim foi indicada a necessidade de se pactuar a educação mundial tendo em vista desenvolver processos educacionais que valorizassem a aprendizagem ao longo de toda a vida e estimulassem o desenvolvimento dos talentos individuais.

Visando o alcance da necessidade apresentada, os organizadores da conferência publicaram uma série de propostas, entre estas, as que levassem em consideração a importância da inovação e das práticas de investigação no contexto das instituições educacionais, assim como a necessidade do desenvolvimento de competências gerais e específicas voltadas aos processos de formação básica e permanente das pessoas.

É salutar destacar que as competências apreoadas pelo Relatório Jacques Delors (2006) são empregadas no sentido prático (empírico) expresso por Philippe Perrenoud (1999), como um saber-mobilizar, ou seja, uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, conhecimentos, *know-how*, esquemas de

avaliação e de ação, ferramentas e atitudes com o objetivo de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas cotidianamente. Segundo Alcoforado (2014), a dimensão ideológica de entendimento do conceito de competências pode oscilar entre bases funcionalistas, instrumentais e competitivas, como expressado anteriormente, até bases marcadamente socioculturais como as defendidas pelo autor, mas que não se afastam do ideário neoliberal, sendo que as primeiras abordagens

[...] relembram-nos que a emergência desses conceitos é concomitante a uma retórica combinada que integrava, com igual força comunicativa, os conceitos de flexibilidade e empregabilidade, associados à utilização generalizada da necessidade de combater a exclusão social, apresentada como o seu reverso. Entendidas no âmbito da coerência político-ideológica, as competências seriam apenas mais um episódio da capitulação dos estados de bem-estar social, que, incapazes de regular a produção e o comércio mundial, no quadro de uma ética humanista universal, procuram aumentar a sua produtividade e competitividade, concedendo vantagens competitivas às suas empresas e economias, tudo à custa da fragilização do poder e da capacidade de negociação das classes socioprofissionais características da modernidade (ALCOFORADO, 2014, p. 28).

A reflexão exposta acima, nos encaminha para um viés sociológico que liga o processo educativo às intempéries e comandos do mercado e da sociedade capitalista cujo motor é o consumo. Apesar de não ser foco desse estudo é relevante destacar que este interfere diretamente nas concepções e tipos de educação ofertada nas escolas públicas. Sob um paradigma prospectivo de educação, o Relatório Jacques Delors nos indica que à educação “[...] cabe fornecer, de alguma forma, os mapas de um mundo complexo e em movimento constante e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar nele” (apud ICE, 2016, p. 24). A partir dessa proposição, a educação deveria ser organizada em torno de quatro pilares de conhecimento básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, que seria a via essencial que integra as três aprendizagens anteriores, sendo todas complementares entre si, devendo ser desenvolvidas ao longo da vida.

Aprender a conhecer, também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida.
Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.
Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (DELORS, 2006, p. 101).

Esses princípios conduzem o ser humano a um *ad eternum* em busca do conhecimento, ideia que pode ser analisada por pelo menos dois vieses, o humanista e o instrumental mercadológico, sendo ambos coexistentes no modelo pedagógico da Escola da Escolha, ainda que um, o instrumental mercadológico, se sobressaia ao outro. Para concluir este excerto que aborda os quatro pilares da educação para o século XXI, pensamos ser importante trazer uma reflexão proposta por Romão (2007), ao considerar o Relatório um avanço da UNESCO, ao eleger a concepção dialética sobre a realidade e a educação,

É, no mínimo, curioso que um documento dessa natureza ao propor os meios e instrumentos para satisfação das necessidades básicas do cidadão do século XXI tenha feito opção por uma concepção pedagógica que foge ao padrão hegemônico. De fato, encarar o aprender o “aprender” como mais importante do que o “ensinar” e do que o domínio de “saberes” e “competências” e considerar o processo de aprendizagem como mais relevante do que os conteúdos socialmente sancionados constitui a eleição da concepção dialética sobre a realidade e sobre a educação (ROMÃO, 2007, p. 101).

Em meio à proposição do Relatório Jacques Delors, o professor Moacir Gadotti destaca a longevidade do processo educativo e corrobora com a ideia da educação permanente⁶⁶ e baseada nos pilares acima descritos. Porém, segundo ele, Paulo Freire – reconhecido pela criticidade e autêntica busca pela libertação dos oprimidos – acrescentaria mais um saber a esse grupo: o “saber por quê”.

Essa é a questão chave da filosofia, que é por que a gente aprende? A gente conhece por quê? A gente conhece para saber do passado, para comunicar o que sabemos, para saber o que se passa no nosso entorno [...]. Essa pergunta tem que estar sempre presente, porque tem que ter sentido aquilo que aprendemos. Se não tiver sentido, não há aprendizagem (GADOTTI apud MOSÉ, 2013, p. 131).

A apreciação de Gadotti nos remete à matriz original do conceito da educação permanente, presente no Relatório Edgar Faure de 1972, com a noção de ‘Educação ao longo da vida’ (GADOTTI, 2016) que foi modificada com os quatro pilares da educação para o século XXI, perdendo a marca de uma educação voltada para a cidadania, deslocando o foco para as exigências do mercado e, assim, a aprendizagem passou a ser uma responsabilidade individual e a educação um serviço e não mais um direito de todo cidadão.

⁶⁶ Este conceito atualmente é debatido por estudiosos como Luís Alcoforado (professor da Universidade de Coimbra), Moacir Gadotti (presidente do Instituto Paulo Freire) e outros mais.

- Pedagogia da Presença

Este princípio caracteriza-se como guia da relação entre educadores e educandos, devendo, pois, ultrapassar as paredes da sala de aula e incorporar-se na ação de todos e todas que fazem a educação acontecer na escola por meio do estabelecimento de vínculos de afeto e respeito entre as pessoas. A Pedagogia da Presença é marcada pela capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando durante seu processo de formação que, sendo grandemente influenciada pela obra de Antônio Carlos Gomes da Costa⁶⁷, tem na sua essência a reciprocidade entre educador e educando e, assim:

O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu Projeto de Vida (ICE, 2016, p. 35).

Dessa forma, a postura do educador é determinante no desenvolvimento da Pedagogia da Presença, que tem a dialogicidade como base para o fortalecimento de valores e momentos de reflexão sobre a vida e sobre o futuro.

O diálogo, categoria essencial da Filosofia Freireana, também assume conotações diferentes como centralidade no modelo pedagógico da Escola da Escolha, que recorreu a Martin Buber (apud ICE, 2016) para apresentar três tipos de diálogos que seriam desenvolvidos no dia a dia da relação educativa: o diálogo genuíno falado ou silencioso no qual se estabelece uma relação mútua e viva; o diálogo técnico, como o mais comum no dia a dia, seria usado para entender objetivamente algum assunto ou tema, e; o chamado monólogo disfarçado de diálogo quando as pessoas se encontram, mas não se conectam e usam o momento apenas para confirmar ou reforçar a autoconfiança, a individualidade.

A relevância de se conhecer os tipos de diálogo apontados por Buber para a Pedagogia da Presença se dá pelo fato desta ter por objetivo central a “[...] mudança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e os outros” (ICE, 2016, p. 35)

⁶⁷ Antônio Carlos Gomes da Costa era pedagogo, e dedicava-se à promoção e defesa dos direitos do público infante-juvenil. Foi um dos principais colaboradores e defensores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), atuou como secretário de Educação de Belo Horizonte, oficial de projetos do Unicef, além de consultor da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outras atuações em organizações da sociedade civil.

e o diálogo seria o principal canal para concretização da mudança, quando necessária.

Na visão de Freire, a dedicação dos sujeitos da educação ao diálogo, apoia a reflexão e ação de cada um no cotidiano escolar, tendo assim a capacidade de conduzi-los ao mundo a ser transformado e humanizado pela práxis coletiva, o que difere radicalmente das intenções presentes nos documentos do ICE, mesmo que citem Paulo Freire, uma vez que ele trata do diálogo consciente e com intencionalidade voltado à transformação, considerando que juntos, educadores e educandos em relação horizontal, podem desvelar a realidade na qual estão inseridos com envolvimento crítico e consciente. Para Freire, o diálogo

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos (FREIRE, 2017, p. 107).

Em conexão com as considerações acima podemos afirmar pelas leituras da obra de Freire (2017) que esse educador associou ao diálogo outras categorias essenciais de sua filosofia, como o amor e a esperança, que para ele é a história, pois ao perder a esperança, o homem e a mulher caem no imobilismo, o que seria o mesmo que a morte.

O modelo pedagógico pautado na Pedagogia da Presença, se efetiva na prática pela escuta atenta e cuidadosa e na observação ampla de tudo o que acontece no ambiente escolar. Segundo o ICE, o papel do educador é primordial para a concretização dessa pedagogia, por meio de uma presença ativa, construtiva e emancipadora na vida dos educandos, com gestos e atitudes denominados de “pequenos nada” (COSTA, 1997), como cumprimentos, acenos e sorrisos, mas que têm o poder de transformar os processos de ensinar e aprender no ambiente escolar.

Considerando o exposto, observamos que intencionalmente ou não, é na expressão da Pedagogia da Presença que o modelo pedagógico da Escola da Escolha mais se aproxima da Filosofia Freireana, elegendo algumas das categorias centrais do ideário freireano como a dialogicidade, a amorosidade e a esperança, temas, também, presentes nos escritos de Antônio Carlos Gomes da Costa. Contudo, não podemos desconsiderar que suas matrizes ideológicas e teóricas se diferem, pois

enquanto Freire tem por base o humanismo histórico-social, a Escola da Escolha apresenta sua matriz no neoliberalismo.

- Educação Interdimensional

A interdimensionalidade da educação como princípio basilar do modelo pedagógico implantado nas escolas de educação integral da rede estadual está vinculada à perspectiva apontada pela UNESCO por meio do Relatório sobre a Educação para o Século XXI, o qual destaca a necessidade de conceber e tratar a educação de forma ampla:

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, em especial pela educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como para formular seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (ICE, 2016, p. 45).

Esta concepção, também, está presente na LDB nº 9394/96, que apresenta em seu Art. 2º, a educação como dever da família e do Estado a ser desenvolvida “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Entendemos assim, tratar-se da valorização das diversas dimensões do ser humano, em oposição à supervalorização do cognitivo e da educação instrumental. Esse argumento é ratificado por Brandão (2009) ao afirmar que,

A ciência nos mantém vivos, nos forma e nos ensina a pensar e compreender. Mas o que nos faz humanos, ao lado do afeto, do carinho, é o fato de que somos seres que criam e traduzem, entre a ciência, a filosofia, a arte e a religião, a própria substância humana da realidade. Maldita educação que coloca o instrumental em primeiro lugar e bane as músicas e os desenhos para a hora do recreio (BRANDÃO, 2009, p. 11).

Observamos na expressão do autor uma crítica ao paradigma educacional ainda presente nas escolas brasileiras, onde prioriza-se a instrução, o acúmulo de informações em detrimento de uma educação plena que envolva valores, sentimentos e emoções além dos saberes científicos.

A proposta da Escola da Escolha é de uma educação interdimensional que seja capaz de equilibrar as dimensões do pensamento e da razão, das relações

consigo mesmo e com os outros, da relação do ser humano com o espiritual, com sentido da vida e, também, com as dimensões das pulsões e dos desejos. Essa visão enquadra-se em um processo de psicologização – dos fundamentos, dos projetos e programas pedagógicos (ROMÃO, 2007) – visível na educação desde o início do século XXI, dando sustentação às empresas de consultoria privadas que foram e ainda são protagonistas nas reformas educacionais de vários países do mundo.

Essa prática evidencia o campo da individualidade estrutural despolitizando as ações e projetos pedagógicos. E, nesse aspecto, é primordial ressaltarmos que a dimensão política e cultural é inerente aos sujeitos histórico-político-sociais que somos, e mais uma vez recorrendo a Paulo Freire, não se trata de apenas instrumentalizar um estudante dócil e obediente, capacitado a cumprir fielmente as orientações recebidas, trata-se de formar um alguém crítico, consciente e criativo, sujeito do seu próprio destino, uma pessoa solidária, aberta aos outros, alguém que, por meio da educação seja capaz de construir não apenas “um lugar no mercado”, mas “um novo mundo” (BRANDÃO, 2009).

Assim sendo, acreditamos que para o estudante optar por lutar ou silenciar, por escolher uma ou outra profissão, por prosseguir nos estudos ou ingressar de imediato num suposto mercado de trabalho, em geral é reflexo dos processos sociais determinantes de sua existência e do acesso às políticas públicas, que estão fundadas em sua história de vida e nos processos reais, conscientes ou não, aos quais foi submetido, e não apenas uma parte do seu Projeto de Vida. Essa argumentação pode ser validada por Freire (1979) ao afirmar que a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa, pois sua voz perde a autenticidade por apenas reproduzir em forma de eco a voz daqueles que estão no poder.

Para finalizar nossa incursão sobre as bases e princípios da Escola da Escolha, consideramos importante trazer uma reflexão de Lima (2003) que aborda a utilização das mesmas palavras ou expressões com objetivos e sentidos diferentes. Isso se faz necessário, por constatararmos que apesar de ter sua gênese no neoliberalismo, a Escola da Escolha faz uso de expressões extremamente progressistas, como autonomia, dialogicidade e solidariedade atribuindo-lhes novos sentidos, um valor próprio e, tendenciosamente, desprovido de sentido político:

A autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa; [...]. Mesmo a organização pública sem fins lucrativos (educação, saúde, segurança social etc.) é vista como uma espécie de mercado, vocacionada para a prestação de ‘serviços’

aos 'interessados' ou 'utentes', tendo em vista objetivos consensualmente estabelecidos, alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neo-gestionárias (LIMA, 2003, p. 120).

Porém, não temos aqui a intenção de julgar as determinadas expressões e ou concepções de educação e projetos educativos evidenciados, mas promover uma reflexão crítica a respeito da apropriação de alguns conceitos em prol da conquista e adesão dos educadores e gestores educacionais às políticas que, longe de promoverem a emancipação dos sujeitos, visam sua conformação ao papel de consumidor que, teórica e ideologicamente, estuda, trabalha, produz e consome alegremente em uma sociedade dinâmica, mas excludente.

A seguir abordaremos a educação integral desenvolvida nas escolas do Maranhão, de forma a entender como duas concepções de educação tão divergentes coexistem no trabalho pedagógico dos Centros Educa Mais.

5 CENTROS EDUCA MAIS: UM INÉDITO VIÁVEL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MARANHÃO

A educação integral desenvolvida nos Centros Educa Mais tem espaço de destaque na agenda da Macropolítica Escola Digna. Como a proposta deste estudo dissertativo é trazer a Filosofia Freireana como referencial de análise da educação desenvolvida nos Centros Educa Mais, notamos que essa presença está evidenciada e enunciada em toda a política educacional do estado, conforme descrito por Dino e Camarão (2021, p.159): “[...] o ideal libertador de educação freireana, que perpassa o chão da sala de aula, aponta para uma revolução que está transformando o Maranhão”. Ao investigarmos as decisões tomadas para definição das políticas públicas, constatamos que há referências importantes à constituição dos sujeitos históricos e políticos da educação – educadores e estudantes do Ensino Médio – como autores e protagonistas de sua própria história.

Nessa pesquisa, o diálogo com o legado freireano ocorre, também com a mediação importante dos educadores e educadoras dos Centros Educa Mais, reconhecidos como atores primordiais no desenvolvimento da proposta pedagógica de ensino por meio de suas atividades na escola e, particularmente, em sala de aula. São as vozes desses profissionais da educação que contribuíram para que chegássemos a conclusões, ainda que parciais, sobre as questões de pesquisa e objetivos indicados.

No sentido supracitado, fomos ao encontro dos educadores e educadoras dos Centros Educa Mais, com o objetivo de realizar a técnica de grupos focais e, assim conforme antecipado, apreender a sua concepção de educação, considerando suas experiências e, a partir daí, registrar as visões ou concepções sobre o que está expresso nos documentos orientadores, considerando a coexistência de matrizes ideológicas divergentes, a Escola da Escolha e a Filosofia Freireana.

5.1 Cenários da pesquisa

A pesquisa empírica teve por base dois Centros Educa Mais localizados na capital do Estado (São Luís), os quais foram selecionadas por critérios pertinentes à sua realidade educacional previamente definidos durante o planejamento da pesquisa.

Optamos por não identificar nominalmente as escolas, por acreditar que esse anonimato nos deixaria mais livres para apresentar os pontos de crítica e questionamentos que surgiram durante a pesquisa e também por acreditarmos que isso não iria interferir nos objetivos propostos pela investigação. Assim, os dois Centros foram denominados Centro de Educação A e Centro de Educação B, conforme caracterização apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos Centros de Ensino A e B

CENTRO DE ENSINO	Nº DE TURMAS	Nº DE ESTUDANTES	Nº DE PROFESSORES
Centro de Educação A	11	387	25
Centro de Educação B	12	361	22

Fonte: SIAEP/MA, adaptado pela pesquisadora.

O Centro de Educação A é uma das escolas mais antigas do programa de educação integral do estado, fazendo parte do grupo chamado de P1⁶⁸, escola de grande porte que funciona com a oferta do Ensino Médio de 1^a à 3^a série em turno integral, perfazendo 40h semanais cumpridas integralmente no espaço escolar. Assim como os demais Centros Educa Mais, o Centro de Educação A tem equipe gestora composta por três profissionais que se distribuem entre as atividades de cunho administrativo, financeiro e pedagógico e esta organização segue o determinado pela TGE. Além da equipe gestora, o centro de ensino conta com profissionais de apoio pedagógico, biblioteca, laboratórios, refeitórios e os professores que, também, atuam em papéis específicos como: tutores e professores coordenadores de área de conhecimento.

O Centro de Educação B segue a mesma estrutura descrita acima, em virtude do padrão de organização e gestão estabelecido pela Escola da Escolha, o qual deve ser seguido por todos os centros de ensino que fazem parte da rede de escolas em tempo integral. Ao contrário da escola citada anteriormente, o Centro de Educação B faz parte do grupo de escolas mais novas no programa de educação integral, o grupo da P4.

⁶⁸ Os Centros Educa Mais estão agrupados de acordo com os números das Portarias (P1, P2, P3 e P4) que os definiram com Centros de Educação Integral.

Esta escola já era referência na rede estadual pelo trabalho educacional desenvolvido, figurando entre os melhores índices de proficiência em avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O processo de implantação da educação integral na escola foi fortemente afetado pela Pandemia da Covid-19, que interrompeu os primeiros passos do programa de forma presencial, mas por outro lado, permitiu aos professores maior aprofundamento nos documentos orientadores do trabalho pedagógico. Segundo a professora Sara:

O modelo é novo pra todos, então com certeza esses documentos (Cadernos da Escola da Escolha), nos ajudaram bastante como norteadores do nosso trabalho, da nossa metodologia a partir de então que era uma abordagem diferente no regular, no integral é uma abordagem totalmente diferente. Então os cursos da comunidade de aprendizagem, os materiais disponibilizados sobre o modelo, os quais estamos lendo, estudando e revisitando de vez em quando, ou melhor, estamos revisitando sempre, são essenciais para nossa prática. Por isso, nós precisamos sempre visitar esses documentos, né? Esses cadernos, fazer os cursos, refazer os cursos talvez, para que nós possamos nos apropriar mesmo, dessa pedagogia (PROFESSORA SARA).

O Centro de Educação B ainda está na primeira fase da implantação do programa de educação integral, a chamada fase da sobrevivência no 1º ano do programa. Essas fases foram denominadas pelo ICE e correspondem aos três anos iniciais de implantação do programa: 1º ano – sobrevivência, 2º ano – crescimento e 3º ano – sustentabilidade. O ICE define cada uma dessas etapas por níveis de resultados:

No ciclo de vida a escola passa por patamares de resultados caracterizados pelos estágios de sobrevivência, quando ainda há incertezas, dúvidas na fase inicial de implantação do modelo; segue-se o crescimento, quando já se entende os fundamentos e princípios, as práticas já refletem nos crescentes resultados; e a escola se consolida atingindo o patamar de sustentabilidade, quando a escola se posiciona como referência nas práticas e na contribuição dos resultados apresentados à comunidade escolar (ICE, 2019, p. 22).

Observamos que os resultados pretendidos, nesse caso, são avaliados considerando a capacidade das escolas de adaptar-se ao modelo de gestão e pedagógico da Escola da Escolha, aparentemente sem considerar outros fatores que, também fazem parte da transformação de uma escola de tempo parcial para o funcionamento em tempo integral, com metodologias e currículos específicos e que vão muito além da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Segundo Gadotti (2009),

[...] a implantação da escola em tempo integral exige alterações significativas na mentalidade educacional, [...] no *ethos* da escola e de todos os envolvidos,

[...] considerando que a integralidade é um [...] princípio pedagógico onde o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática não está separado da educação emocional e da formação para cidadania, ou seja, a aprendizagem é pautada sob uma perspectiva holística (GADOTTI, 2009, p. 41).

De acordo com a definição do ICE, o Centro de Educação A já se encontra na fase de sustentabilidade tornando-o referência entre as escolas de tempo integral em se tratando do modelo da Escola da Escolha, sendo espaço de socialização de práticas e replicação de ações por outras escolas.

Uma constatação interessante em relação às duas escolas pesquisadas é que em ambas a maioria dos profissionais que lá trabalham, residem no mesmo bairro da escola, o que pode despertar o sentimento de pertença à comunidade escolar e maior comprometimento com os estudantes, visto que “[...] pertencer a uma cultura, a um lugar, a uma época demarca a posição que o situa no mundo, o que, por sua vez, forja formas de relação e de convívio social” (BONFIM; MELO & NASCIMENTO, 2015, p. 33).

A opção por duas escolas em níveis diferentes de implantação da educação integral na rede estadual nos permitiu verificar se os professores dos dois centros têm concepções diferentes de educação, em virtude do tempo de vivência com a proposta pedagógica da educação integral. Será que essa divisão por níveis de resultados, atribuídas pelo ICE tem influência direta no trabalho docente? Corroboramos com a ideia de que nossa observação pode ser limitada, uma vez que neste estudo não previmos a observação direta na escola, mas acreditamos que as falas dos educadores e educadoras nos revelaram elementos da realidade concreta do que acreditam e vivem no dia a dia dessas escolas.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

Dar destaque à fala dos professores como sujeitos significativos desta pesquisa é resultado de uma opção pelo fazer docente, uma vez que o ser professor no contexto atual exige certa ousadia aliada a diferentes saberes e, em se tratando de educação em tempo integral, o desafio é ampliado, pois a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora, considerando os aspectos históricos e sociais nos quais se desenvolve.

O diálogo com os professores aconteceu inspirado nas rodas de conversa freireanas, apesar das limitações impostas pelo distanciamento social e a utilização

de mídias, realizamos os diálogos com a reciprocidade e leveza tão caros a Freire, o que foi possível graças à preocupação inicial de conhecer nossos interlocutores. Para tanto, os questionários de perfil (Apêndice A) foram respondidos pelos educadores e educadoras antes das sessões, com o objetivo de identificar quem são os profissionais que fazem as escolas de tempo integral do Maranhão.

Dentre os 20 educadores e educadoras participantes das duas escolas, somente 17 responderam ao questionário de perfil, apesar da nossa recorrente insistência. Acreditamos que isso se deu, devido à sobrecarga de atividades profissionais nas escolas, conforme destacado por eles, somadas às atividades rotineiras como mães, pais, filhos, filhas, esposas e maridos que não esperam o tempo parar para exigir nossa atenção e dedicação.

O contexto descrito está enquadrado na infoera⁶⁹ ou era do conhecimento, que tem recriado o agir docente trazendo novas dinâmicas que se refletem nas instituições escolares e nos processos de ensinar e aprender. Soma-se a isso, o desafio de incentivar os estudantes a buscar, construir e se apropriar de mais conhecimentos, em meio às pressões sociais, a uma crise sanitária que matou milhares de pessoas no país e agravou o quadro de pobreza e dificuldades em meio a uma crise política que enxovalha o trabalho e a ética dos profissionais da educação comprometendo o ato de educar com autonomia e liberdade.

O educador Carlos Rodrigues Brandão, na abertura da 40ª ANPED, em uma fala provocativa e sensível afirmou, que “tão grande quanto tudo que é humano é a educação” e os profissionais que fazem a educação são sujeitos essenciais nessa obra magistral que é construída e vivida a muitas mãos, braços fortes e mentes ávidas por conhecer. A esse respeito o comentário de Gadotti sobre o ser professor mostra-se atual e pertinente:

[...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores [...] porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos (GADOTTI, 2011, p. 26).

Foi a partir dessa compreensão do ser professor que optamos por uma abordagem dialógica para a coleta de dados que nos permitissem captar as individualidades dentro do grupo e, para isso, desenvolvemos os grupos focais como

⁶⁹ Infoera: expressão originada da junção das palavras “informação” e “era” no sentido de época ou tempo.

forma de intensificação do processo de acesso às informações considerando que o grupo possui objetivos e ideias comuns que poderiam ser melhor expressados por meio de uma conversa coletiva sobre o trabalho desenvolvido nos Centros Educa Mais.

Não podemos desconsiderar que a pesquisa se deu em um momento crítico da Pandemia da Covid-19 e nosso contato com os educadores e educadoras coincidiu com o retorno presencial, após um ano e meio de suspensão das atividades pedagógicas nos espaços escolares. Observamos que os docentes estavam preocupados e apreensivos com o risco iminente de contágio, apesar desse retorno ter acontecido somente após a vacinação de todos os profissionais da educação e no caso da capital, da primeira dose aplicada nos adolescentes a partir de doze anos de idade.

A credibilidade e interesse dos sujeitos pela pesquisa se deu no ato das sessões dos grupos focais, pois os mesmos haviam sido comunicados pela gestão da escola da realização da pesquisa e, mesmo tendo recebido o questionário com antecedência, alguns docentes ainda se mostraram pouco ou nada interessados em debater sobre o tema proposto. Essa prática nos remete a Hargreaves (1998), ao expressar a dificuldade dos professores para encontrar um tempo de dedicação ao pensar sobre seu trabalho, trocar ideias com seus pares, o que foi proposto durante as sessões dos grupos focais.

Nessa fase da pesquisa definimos um novo caminho a ser seguido, considerando que não tínhamos o tempo previsto inicialmente, reorganizamos a pauta para ser realizada em duas sessões com cada escola, visando aproveitar ao máximo cada instante de contato com os docentes, favorecendo encontros que pudessem expressar a boniteza do trabalho que eles realizam, sem desconsiderar as dificuldades e angústias que fazem parte do processo de ensinar e aprender. Paulo Freire (2007) afirma que ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria, mesmo em momentos críticos de desvalorização e dificuldades, acreditamos na revolução que somos capazes de semear juntos entre nossos pares e, especialmente com aqueles que educamos.

Nesse cenário, as ferramentas tecnológicas de comunicação como o *Google Meet* e o *Google Forms* foram instrumentos essenciais para conhecermos melhor os professores, sua formação e perfil de trabalho, o que foi aprimorado durante

as sessões de grupo focal. Sintetizamos as informações do questionário nas tabelas abaixo:

Tabela 2 – Questionário de Perfil

CENTRO DE EDUCAÇÃO "A" 10 PARTICIPANTES	INFORMAÇÕES PESSOAIS					
	Sexo		Faixa Etária			
	Feminino	Masculino	35 a 40 anos	41 a 46 anos	47 a 51 anos	52 a 57 anos
	4	3	2	2	3	0
	ESCOLARIDADE					
	Graduação/Instituição			Pós-Graduação		
	Pública	Privada	Não Cursou	Especializa ção	Mestrado	Doutorado
	7	0	2	3	2	0
	TEMPO DE TRABALHO/ DISCIPLINAS					
	Tempo de serviço/anos			Tempo de trabalho na escola integral/ anos		
	10 a 15	16 a 20	21 a 28	3 ou mais	1 a 2	até 1
	2	2	3	5	2	0
	Disciplinas Base comum			Disciplinas Núcleo diversificado		
CENTRO "B" 07 PARTICIPANTES	BIO/FIS/ QUI	LP/LEST	MAT	HIS/ART	Estudos Orientados	Projeto de Vida
	3	2	0	2	2	1
	INFORMAÇÕES PESSOAIS					
	Sexo		Faixa Etária			
	Feminino	Masculino	35 a 40 anos	41 a 46 anos	47 a 51 anos	52 a 57 anos
	8	2	2	5	1	2
	ESCOLARIDADE					
	Graduação/Instituição			Pós-Graduação		
	Pública	Privada	Não Cursou	Especializ.	Mestrado	Doutorado
	7	3	3	6	1	0
	TEMPO DE TRABALHO/ DISCIPLINAS					
	Tempo de serviço			Tempo de trabalho na escola integral		
	10 a 15	16 a 20	21 a 28	3 ou mais	1 a 2	até 1
	4	4	2	1	4	5
	Disciplinas Base comum			Disciplinas Núcleo diversificado		
	BIO/FIS/Q UI	LP/LEST	MAT	HIS/ART	Estudos Orientados	Projeto de Vida
	3	3	2	2	2	1

Fonte: Questionário de perfil (Apêndice A), elaborado pela autora.

Nesta tabela, os dados referentes ao item sexo dos pesquisados, mostram que apenas cinco são do sexo masculino, levando-nos a constatar que, mesmo no Ensino Médio, o fenômeno de feminilização do magistério no Brasil ainda é muito marcante. Segundo registros históricos sobre a educação no início do século XIX, a inserção maciça das mulheres na docência se deu pela ascensão do capitalismo por meio da industrialização que ampliou os campos profissionais na área industrial atraindo os homens para profissões consideradas de maior prestígio e inacessíveis para as mulheres da época. Com a expansão da oferta de ensino escolarizado cresceu a necessidade de formar mais professores, sendo criadas as primeiras Escolas Normais (1835) atraindo especialmente as mulheres para a docência, situação que ainda se observa no século XXI.

A idade dos sujeitos variou entre 33 e 57 anos, sendo registrada a maior prevalência de 40 a 49 anos. A formação inicial dos docentes, aconteceu majoritariamente em instituições públicas, Institutos e Universidades, federais e estaduais, quanto a pós-graduação registramos 12 profissionais com pós concluída, sendo nove a nível de especialização, três a nível de mestrado e cinco ainda não cursaram pós-graduação. Nessa etapa de formação observamos a predominância das instituições privadas de ensino, especialmente na oferta dos cursos de especialização com apenas cinco dos participantes tendo cursado pós-graduação em instituições públicas de ensino.

Ao questionarmos sobre o tempo de serviço no exercício docente, observamos que todos os professores têm mais de dez anos de experiência na área educacional e o mais experiente com 28 anos. Ao analisar esse fator do tempo de experiência recorreremos aos estudos de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida dos docentes que apontam características que podem ser comuns à docentes com idade e tempo de serviço observados no seu percurso profissional.

Ainda que as divisões propostas por Huberman (2000) não se reportem à totalidade da população, visto “[...] o desenvolvimento de uma carreira se configurar em um processo e não em uma série de acontecimentos” (p. 38), tais elementos nos ajudam a refletir sobre os diversos momentos da vida profissional no magistério, classificados a partir da faixa etária ou tempo de serviço dos professores.

Segundo Huberman (2000), o ciclo de vida profissional dos docentes pode ser agrupado em cinco fases⁷⁰ a partir da entrada na carreira até o período denominado de desinvestimento. Em nosso estudo observamos que todos os sujeitos partícipes dos grupos focais estão na chamada fase da diversificação ou fase de pôr-se em questão – período entre sete e 25 anos de carreira – etapa na qual os perfis profissionais divergem entre si, tratando-se de uma fase de múltiplas facetas na qual o professor se depara ora com a empolgação, ora com o desencantamento pela sala de aula. Huberman (2000) afirma que nesta fase:

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático (sic), os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Há igualmente uma tese, mais “activista” (sic) (cf, Silkes, 1985), segundo a qual o desejo de maximizar a prestação em situação de sala de aula conduz a uma tomada de consciência mais aguda dos factores (sic) institucionais que contrariam esse desejo, levando à tentativa de fazer passar reformas consequentes. Na mesma ordem de ideias, as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema. Os professores, nesta fase da carreira, são os mais motivados, os mais dinâmicos, e os mais empenhados nas equipes pedagógicas (HUBERMAN, 2000, p. 41).

Acreditamos que algumas das características descritas na citação combinam com o que observamos dos sujeitos da pesquisa, ao afirmar que nesta fase os docentes sentem-se mais seguros para tecer críticas ao sistema. Huberman (2000) traduz o perfil crítico dos docentes que têm a consciência do seu papel no processo educativo, fato amplamente defendido por Freire (2007), ao afirmar que ensinar exige criticidade construída ao longo das experiências pedagógicas e educativas que conduzem à superação da ingenuidade do início da carreira, à medida que “[...] a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade se critica” (FREIRE, 2007, p. 31).

Partilhamos da compreensão de Freire (2007) ao acreditar na constituição do ser professor como um processo de amadurecimento da práxis que, por meio da

⁷⁰ As fases de Huberman: 1. Entrada na carreira: compreende os três primeiros anos na atividade docente em que se reconhece como um “estágio de sobrevivência e de descoberta” (p. 38); 2. Estabilização: fase de 4 a 6 anos de experiência que se dá na escolha de uma identidade profissional que leva o professor à tomada de responsabilidades. Nesse momento, “[...] as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (p. 40); 3. Diversificação: período entre 7 a 25 anos de carreira; 4. Serenidade: fase que compreende entre 25 e 35 anos de carreira. Neste momento, o professor sofre certo distanciamento afetivo dos demais membros da escola. Esse conservadorismo e lamentações faz com que se sintam “[...] menos sensíveis ou menos vulneráveis à avaliação dos outros” (p. 44); 5. Desinvestimento: se dá numa espécie de conservantismo sofrido entre os 35 e os 45 anos de carreira. Nesta fase, parecem não mais buscarem cursos de especialização por já se sentirem “encerrando a carreira” (HUBERMAN, 2000).

curiosidade crítica e renitente, torna a ingenuidade inicial da docência uma curiosidade epistemológica, ou seja, um fazer pedagógico com criticidade. Uma das manifestações dos professores ao abordar a influência dos documentos orientadores na sua prática pedagógica, nos revela essa superação:

Os documentos não mudaram de forma significativa minha prática, para mim foi importante entender o que estava posto nos documentos, a concepção de educação posta nessas orientações não me fundamentou porque eu não vi sentido que atendesse às necessidades dos nossos estudantes e a partir disso busquei dialogar com eles e trabalhar considerando suas necessidades e não simplesmente seguindo “os passos determinados pelo modelo pedagógico”, pois entendo que o trabalho pedagógico está para muito além das caixinhas pré-determinadas nessa proposta que é basicamente gerencial com umas “pinceladas” de pedagógico (PROFESSORA CRISTINA).

Na asserção anterior verificamos que a docente do Centro Educa Mais se permitiu conhecer a proposta da escola e de forma crítica e metodicamente rigorosa (FREIRE, 2007), aproximou-se dos estudantes e suas necessidades com uma curiosidade epistemológica que a permitiu ir para além do que foi proposto. Esse posicionamento da professora nos remeteu a um dos princípios básicos que orientou o programa de formação docente permanente da gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, segundo o qual “[...] o educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano” (FREIRE, 2006, p. 80).

Ainda considerando a análise aproximativa dos estudos de Freire (2007) com aqueles realizados por Huberman (2000), os dados mostram uma maior concentração de professores com idades entre 40 e 49 anos, encontrando-se na fase da diversificação conforme já relatado anteriormente, o que nos leva a afirmar que estes profissionais estão em um período de definições significativas no seu cotidiano pessoal e profissional, levando-os à busca de melhores condições de trabalho e realização, fato que nos revela o interesse por outras graduações e ocupações complementares à docência⁷¹.

Com relação ao tempo de experiência nas escolas integrais da rede estadual de educação do Maranhão, verificamos uma variação entre seis meses a cinco anos de experiência. Observamos que no Centro de Educação A pertencente

⁷¹ No grupo estudado registramos oito professores que possuem mais de uma graduação, sendo cinco deles em áreas distintas da sua atuação profissional atual.

ao primeiro grupo de escolas que aderiram ao programa, estão os professores com maior tempo de trabalho na educação integral.

O tempo de trabalho e as vivências nos Centros Educa Mais, favoreceram aos professores a construção de diferentes concepções da proposta educacional destas escolas, o que evidencia um quadro distinto entre os dois campos de pesquisa. O Centro de Educação B, mais novo no programa de educação integral, tem professores mais esperançosos com o modelo, apesar de também apresentarem suas críticas, eles mostram-se mais conectados com a escola e com a proposta que lhes foi apresentada, evidenciando um forte espírito de grupo e de pertencimento à instituição, com sólida liderança da gestão escolar que foi citada por todos com muito respeito e apreço.

No Centro de Educação A, de modo geral, os professores têm mais experiência com o programa e fazem elogios sobre o processo de ensino, mas também apresentam críticas ao modelo, em especial, quanto à padronização excessiva dos processos e o pouco espaço para criatividade e liberdade de uso do tempo disponível na escola. A esse respeito a professora Ester declarou:

A proposta da Escola de tempo integral é interessante como meio de manter os professores trabalhando em um único local. Mas, não podemos deixar de dialogar com os professores que lá estão. Ouvir as queixas e sugestões, no sentido de melhorias para o desempenho de suas atividades e consequentemente a aprendizagem dos estudantes. É necessário que se leve em consideração a dinâmica desse profissional nesse tipo de regime. Infelizmente, pela experiência que tenho, apenas a voz do aluno é considerada e tudo já vem fechado em forma de pacote (PROFESSORA ESTER).

Esta reflexão da professora Ester, também foi sinalizada por outros educadores e educadoras das diversas áreas de conhecimento, que estão envolvidos em atividades pedagógicas diversificadas que extrapolam sua formação inicial, como a Tutoria, Os Estudos Orientados e o Projeto de Vida. Constatamos que os docentes reconhecem a relevância destas disciplinas para a formação dos estudantes, porém registramos algumas observações que merecem ser destacadas:

A minha visão do ensino em tempo integral, é um pouco controversa, pois, eu estou gostando muito de vivenciar a proposta, apesar de não ser da forma que nós gostaríamos (a escola está trabalhando de forma remota), até agora só conhecemos o Integral Online. A meu ver a proposta precisa ser reformulada, ser revista, porque não se pode estar cobrando tudo na íntegra o que está lá naquelas apostilas (material da Escola da Escolha) naquele papel e fechar os olhos para realidade do que está acontecendo na escola! Eu acredito que há necessidade de olharmos de forma crítica para o que está proposto para que assim possamos reformular alguns itens e especialmente,

mudar o foco do organizacional para o pedagógico, para o humano (PROFESSORA CARLA).

Durante as sessões dos grupos, verificamos que a maioria dos docentes aprova o trabalho com as disciplinas do núcleo diversificado, porém, assim como a professora Carla, alguns propõem uma reflexão crítica a respeito dos processos e tarefas que estão atreladas ao trabalho com estas disciplinas, assim como outras ações que fazem parte do modelo pedagógico da Escola da Escolha e interferem diretamente na sua prática educativa.

A esse respeito Freire (2006) argumenta que uma prática educativa conservadora “[...] procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado” (FREIRE, 2006, p. 30), enquanto uma prática educativa crítica e progressista procura “[...] inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, transformado, reinventado” (ibid., p. 30).

Neste sentido, dialogar com os educadores e educadoras que fazem o processo educativo é essencial para compreensão das suas inquietações, dos seus saberes e fazeres pedagógicos que podem ou não ser fundamentados pela Filosofia Freireana. Diante do exposto, após o reconhecimento do perfil dos sujeitos seguimos apresentando como se deu o diálogo com os mesmos, destacando os pontos mais relevantes dos encontros e percurso que percorremos para efetivação dessas conversas tão ricas de possibilidades e significados.

5.3 Dialogando com os educadores e educadoras dos Centros Educa Mais

O universo da pesquisa envolveu a participação de 20 educadores e educadoras dos dois Centros Educa Mais pesquisados. A formalização desses momentos foi antecedida por reuniões com a equipe da SUPCETI e com a gestão das duas escolas campo, seguida do diálogo com eles nos grupos focais.

Durante os encontros com a equipe gestora, apresentamos a proposta de pesquisa, os objetivos e a metodologia de trabalho a ser desenvolvida junto aos sujeitos, o que foi bem recebido pelas equipes, as quais prontamente informaram a organização e rotinas das escolas, a fim de que juntos pudéssemos encontrar o momento mais adequado para realização das sessões dos grupos focais.

Nossa opção metodológica pelo grupo focal se deu especialmente pela possibilidade de apreender o pensamento de cada educador individualmente, mas

também pela oportunidade de vê-los enquanto grupo e como sujeitos que constroem o processo de ensino coletivamente, cada um com seus saberes e fazeres próprios. Todavia, dada a rotina e organização de trabalho nessas escolas, os encontros com docentes das diversas áreas de conhecimento em um mesmo dia e horário tornou-se um ponto complicador.

Esse fato nos remete para uma situação muito comum nas escolas brasileiras, o excesso de atividades atribuídas aos docentes, considerando o trabalho pedagógico como algo interativo que envolve relações de poder e conhecimento em um ambiente organizacional com regras e padrões próprios que recaem diretamente na prática e identidade dos educadores e educadoras. Segundo Hargreaves (1998),

Os professores são retratados como sendo gradualmente controlados por programas prescritos, “currícula” obrigatórios e métodos de instrução minuciosamente programados. Mais do que isto, defende-se que o seu trabalho se intensificou cada vez mais, esperando-se que respondam a maiores pressões e se conformem com inovações múltiplas em condições que são, na melhor das hipóteses, estáveis e, na pior delas, deterioradas. (...) o profissionalismo alargado é um artificialismo retórico, uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração, à medida que lhes vai sendo exigido cada vez mais esforço (HARGREAVES, 1998, p. 132).

A asserção de Hargreaves (1998) pode ser interpretada por visões distintas, porém aqui nos deteremos na constatação da dificuldade de reunir os educadores e educadoras para conversar sobre seu trabalho, o que fora endossado por alguns deles durante os grupos focais. As muitas demandas de trabalho detalhadamente descritas pelo modelo pedagógico preenchem todo o horário de trabalho integral e acarreta falta de tempo para refletir e trocar ideias com seus pares sobre temas diversos e, notadamente, influencia sua prática e a maneira como cada um deles percebe o seu trabalho.

Freire (2006) argumenta a respeito do tempo integral na escola e destaca a importância de se pensar o que fazer com o tempo do estudante (ou do educador/a), sendo que não adianta ficar um longo período na escola se não se trabalhar adequadamente, pois o tempo de ensino também deve estar ligado à qualidade do ensino, afinal “[...] a designação tempo integral em si não faz milagre. É preciso saber o que fazer do tempo” (FREIRE, 2006, p. 54).

A dificuldade de encontrar tempo para reunir-se com os professores atingiu diretamente o andamento da pesquisa, também foi afetada pelo contexto pandêmico da Covid-19, que impediu a realização dos encontros de forma presencial. Assim, as

sessões dos grupos focais aconteceram por meio do programa de reuniões Google Meet – ferramenta amplamente utilizada pelos professores durante a pandemia.

Assim, após o levantamento do perfil dos docentes, realizamos uma revisão da proposta inicial de abordagem (Apêndice B), levando-nos a reduzir as etapas e redimensionar alguns pontos de discussão, tendo em vista realizar os encontros de forma leve e produtiva. Não podemos deixar de considerar que esse canal de comunicação interferiu no desenvolvimento das atividades, pois ocasionou situações como o silêncio de alguns, a redução da interação entre eles pela limitação que impedia falas paralelas, a possibilidade de estar conectado, mas não participar das discussões, ocupando-se com outros afazeres, mas também permitiu maior liberdade de expressão a algumas pessoas que não se sentiam seguras para expor suas críticas no ambiente escolar

Na primeira sessão de conversas, iniciamos com o acolhimento aos participantes, recitando a poesia de Thiago de Melo, “Canção para os fonemas da Alegria”, dedicada a Paulo Freire e, logo em seguida, discorremos sobre os objetivos da pesquisa, orientando-os a respeito da técnica que estávamos utilizando e a importância da contribuição de cada um para o alcance dos objetivos propostos.

Esclarecemos que as declarações feitas durante as sessões seriam usadas com fins científicos e que haveria a preservação da identidade dos sujeitos que passaram a ser identificados por nomes aleatórios e diferentes dos seus. Evidenciamos as regras de participação e firmamos um acordo de convivência que incluiu o tempo de duração da sessão, a sinalização a ser utilizada caso algum docente necessitasse complementar a fala de outro participante, a cordialidade e o respeito mútuo durante os encontros.

Apesar dos educadores e educadoras participantes já se conhecerem, consideramos importante iniciar pela apresentação de cada um, informando seu nome, a formação acadêmica e a(s) disciplinas que leciona na escola, ação que já nos revelou parte do perfil do grupo, pois os docentes foram posicionando-se em relação ao seu trabalho e como veem a docência nos Centros Educa Mais. Nesta ocasião, observamos questões que não haviam sido previstas a priori, mas que foram se constituindo na tessitura das suas falas, expressando como se relacionavam com a escola, local no qual passam grande parte do seu dia, estabelecendo relações com seus pares e estudantes.

Estou trabalhando no “Centro B” há uns três anos, oriunda de uma escola da região periférica da cidade. Aqui fui muito bem acolhida! O acolhimento entre as pessoas faz a diferença nessa escola, que é uma instituição acolhedora, é uma escola realmente colaborativa. Então, de imediato eu me identifiquei, com os professores, com a gestão escolar, os professores são magníficos, topam qualquer parada, qualquer projeto, ação que a gente coloca, todos abraçam e a gestão apoia trabalhando junto conosco. Estou extremamente feliz com a minha escolha! É importante destacar que essa qualidade já fazia parte da escola antes mesmo de tornar-se um Centro Educa Mais, isso é parte da comunidade escolar (PROFESSORA REGINA).

A asserção acima nos remete ao que entendemos ser a escola de tempo integral, dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação, por meio de uma prática que envolve um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa aos estudantes, de modo crítico-emancipador e construída por meio de práticas político-filosóficas, igualmente críticas e emancipadoras (HORA & COELHO, 2004).

Dando continuidade à primeira sessão, focamos a conversa na compreensão e apreensão dos professores acerca dos documentos orientadores dos Centros Educa Mais. Assim, o primeiro tópico proposto para o diálogo relacionou-se com sua concepção sobre a instituição e funcionamento dos Centros Educa Mais, bem como sobre qual seria o diferencial dessas escolas para a educação maranhense. Nesse momento, tínhamos como categorias apriorísticas as questões da integralidade do ensino, a construção do Projeto de Vida dos estudantes e a possibilidade dos docentes dedicarem-se exclusivamente a uma única escola, sem a necessidade de deslocamento e fragmentação do trabalho.

Ao longo do debate, observamos níveis diferentes de criticidade entre os educadores e educadoras, pois enquanto alguns demonstravam estar muito bem adaptados ao modelo de funcionamento da escola e satisfeitos com as tarefas propostas, apresentando as benesses e vantagens da Escola da Escolha, outros posicionaram-se criticamente destacando pontos positivos do trabalho desenvolvido e, ao mesmo tempo, apontaram aspectos discordantes, propondo reflexões críticas sobre a adoção do modelo gerencial vivenciado na escola.

A exemplo do exposto, a professora Paula destaca que os Centros Educa Mais têm o Projeto de Vida do estudante como centro de todo o trabalho desenvolvido e aponta a relevância disso, porém alerta:

O Ensino nos Centros Educa Mais está muito voltado para o projeto de vida e como profissional da educação, eu tenho algumas ressalvas em relação a isso. Mas, entendo que esse trabalho já é uma tentativa de criar nos

estudantes que na maioria das vezes não têm um norte, um direcionamento na vida... especialmente por serem oriundos de situações econômico-sociais bastante desfavoráveis e marginalizadas, são adolescentes com certa dificuldade de projetar um futuro mais digno para sua vida. E o projeto de vida trabalhado na escola é um exercício para que eles possam se ver para além do imediatismo que lhes pede que ingressem no mercado de trabalho e ganhem o básico para sua sobrevivência. Assim o projeto de vida ensina os meninos e meninas a acreditar que pode ser possível atingir algumas metas que para alguns era inatingível e para outros sequer existiam. Entretanto, há que tomar cuidado para não fazer disso algo demagógico no sentido “autoajuda e coaching” com afirmações como: “se você quiser e trabalhar para isso você vai conseguir!”, enquanto sabemos que algumas coisas são difíceis de serem conseguidas e não basta ao estudante fazer um planejamento, escrever seus sonhos e lutar muito por isso que ele vai conseguir, pois existem muitas barreiras em um tecido social tão contrastante quanto esse que vivemos na atualidade, no qual muitos têm acesso aos meios de aquisição de cultura, saúde física, saúde mental e outros nem chegam perto disso, a gente tem que tomar cuidado para que isso não se transforme na reprodução de um discurso da meritocracia que diz que basta você sentar, planejar e sonhar que você vai conseguir isso. Essa é a minha preocupação em relação ao projeto de vida, embora seja uma prática bem interessante, precisamos tomar muito cuidado nesse ponto aí (PROFESSORA PAULA).

A questão da meritocracia abordada pela professora esteve presente nos posicionamentos dos educadores e educadoras das duas escolas e nos revela o que Freire (2007) afirma ser exigência do ato de ensinar, a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2007, p. 39).

Nessa perspectiva, observamos um destaque importante sobre a organização do tempo para a realização das atividades, pois os professores relataram as dificuldades causadas pela sobrecarga de atividades, com as atribuições pré-definidas pelo modelo da Escola da Escolha, o qual lhes exige vários conhecimentos para além da sua disciplina de origem, extrapolando sua função inicial de lecionar os conteúdos científicos.

Os profissionais da escola precisam seguir e adotar vários instrumentos de controle do trabalho como: planos de ação, programas, fichas e formulários, uma vez que a Escola da Escolha busca uma “[...] pedagogia eficaz associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis” (ICE, 2016a, p. 7), com práticas que tomam boa parte do tempo que poderia ser dedicado ao planejamento pedagógico e à troca de saberes entre seus pares.

Considerando a visão dos professores sobre a escola, partimos para conhecer o que eles sabiam sobre os documentos orientadores do trabalho nestes

centros de ensino, questionando-lhes quais as orientações e os documentos que lhes foram apresentados para direcionar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, oportunidade na qual foram unânimes em apontar os cursos e materiais do ICE como basilares do trabalho pedagógico, o que não deixa dúvidas em relação à centralidade destes instrumentos no processo de formação continuada dos professores.

Apesar de não ser foco deste estudo, consideramos importante falar sobre a formação continuada docente, pois acreditamos que a priorização dos temas e instrumentos utilizados explica a fala dos educadores e educadoras, que não menciona nenhum documento ou abordagem para além da Escola da Escolha, nos revelando que a Filosofia Freireana não faz parte da pauta de estudos dessas escolas.

Entendemos que a formação docente, assim como todo o trabalho desenvolvido, precisa ser compreendida no contexto social, histórico e político no qual está situada. Dessa forma, temos observado que os processos de formação continuada têm servido aos ditames do mercado de trabalho que, na visão de Orso (2011), centraliza essa formação para a forma e as técnicas utilizadas em detrimento dos conteúdos ou fundamentos priorizados, os quais poderiam estar em sentido oposto, na perspectiva de transformação e emancipação da sociedade.

Neste ponto da discussão o mais relevante registro foi a ausência da Proposta Pedagógica para as Escolas de Tempo Integral do Maranhão, documento que dá fundamento à concepção de educação da rede estadual de ensino. A professora Cristina, que esteve presente desde o início dos trabalhos das escolas em tempo integral, aponta:

Assim que iniciaram as atividades com esse modelo de educação em tempo integral aqui em São Luís do Maranhão, nós fizemos um treinamento de uma semana, totalmente embasado no material que veio do ICE. Trazendo todos os alicerces desse modelo de ensino, explicando o que que eram as eletivas, a tutoria, protagonismo, projetos de vida. Então, esse material pode ser considerado a Bíblia das escolas integrais, dada a importância atribuída a ele. Além, desse momento inicial, tivemos muitas outras formações que também foram acrescentando, mas todas elas giravam e ainda giram em torno desse conceito, da escola da escolha, sempre foi um aprofundamento desse conceito (PROFESSORA CRISTINA).

Diante do exposto, ratificamos a percepção de que as orientações para o trabalho estão centradas exclusivamente na Escola da Escolha, o que explica o fato dos professores que estão no programa desde a sua criação em 2017, não terem tido nenhum contato ou terem sido orientados a desenvolver suas atividades em consonância com a proposta pedagógica que foi elaborada no mesmo ano da

implantação da educação integral na rede estadual de ensino do Maranhão. O fato descrito nos leva à constatação de que os princípios da Filosofia Freireana apresentados nesse documento não foram propagados aos docentes e, Paulo Freire parece ter sido lembrado somente nas bibliotecas dessas escolas onde se encontram quadros com imagens e frases célebres do educador.

Considerando esses condicionantes prosseguimos a interlocução com os educadores e educadoras questionando-os sobre como esses documentos embasam seu planejamento e influenciam na sua prática pedagógica.

O posicionamento dos docentes nos revela que devido à especificidade dos processos, com instrumentos previamente definidos pelo modelo pedagógico e de gestão, seria necessário recorrer constantemente aos documentos, o que para alguns torna-se desgastante, interferindo diretamente na sua autonomia docente e liberdade de criação, impactando no uso do tempo disponível na escola, fato que conduz alguns deles a desconsiderar tais instrumentos no seu trabalho. Para expressar o exposto, condensamos as manifestações docentes na assertiva fala da professora Joana que traduz o sentimento dos seus pares,

Esses documentos me mostraram que existe uma abordagem específica para essas escolas que eu deveria adotar, mas no fundo não achei que na minha prática profissional mudaria significativamente a forma como eu faço o planejamento ou ministro minhas aulas. Eu acredito que essa exigência de seguir outras formas de planejar com vários instrumentos, acabou gerando um acúmulo de tarefas porque eu faço o meu próprio planejamento por dia, definindo os objetivos, conteúdos e instrumentos e no planejamento que a escola exige é algo diferente disso, o que para o meu trabalho não é nada útil na verdade. Então eu faço o meu próprio planejamento e, depois tenho que passar para o modelo do planejamento exigido pelo ICE (PROFESSORA JOANA).

Este relato sobre os instrumentos padronizados adotados pela escola, pode ser considerado um dos fios soltos do modelo, ao mesmo tempo que se caracteriza como uma das suas fortalezas. Esse paradoxo existe pelo fato de que a padronização dos instrumentos e processos é um dos pontos mais relevantes na perspectiva gerencial da educação, mas também é um dos mais criticados por aqueles que entendem a importância de se considerar as especificidades da comunidade escolar e suas necessidades prementes que nem sempre são abrangidas pelo padrão previamente estabelecido no modelo adotado.

Acreditamos que, sem prejuízos à organização escolar, a leitura crítica das orientações postas nos documentos contribuiria para uma ação docente coerente com

o modelo proposto, o que poderia implicar no sucesso do fazer pedagógico, pois a partir dela seria possível a incorporação de novos saberes que carregam consigo virtualidades transformadoras (ROMÃO, 2011) e, longe de ser uma transgressão, atenderia ao princípio da melhoria contínua do desempenho docente defendido pelo modelo de gestão adotado pelas escolas.

A partir das falas já registradas, buscamos entender se os educadores e educadoras conseguiriam extrair dessas orientações uma concepção clara de educação, que seria a base da sua prática e trabalho docente. Para isso propusemos que registrassem suas ideias em até três palavras centrais (Quadro 2), momento no qual observamos a ocorrência de expressões ligadas ao ideário freireano e, ao evocá-las, citaram textualmente que se sentiam inspirados por Freire e acreditavam estar fazendo uma diferença positiva na vida dos estudantes e na história da educação do Maranhão.

Quadro 2 – Palavras que denotam a concepção de educação dos Centros Educa Mais segundo os educadores e educadoras

Centro de Educação A	Gerencialista	Centro de Educação B	Transformadora
	Transformadora		Dialógica
	Dialógica		Inovadora
	Inovadora		Emancipadora
	Emancipadora		Libertária
	Neotecnicista		Moderna
	Castradora		Concepção de Freire renovada
	Protagonista		Protagonista
	Desafiante/Ousada		Humanizadora
	Neoliberal		Desafiadora
	Libertadora		Agregadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos grupos focais.

Ao recorrer a expressões de base progressista para enunciar a concepção de educação posta nos Centros Educa Mais, verificamos que os educadores e educadoras novamente invocam aquilo que entendem sobre a educação e às expressões positivas atribuídas ao modelo. Com algumas exceções, observamos a repetição de palavras do senso comum e cotidianamente utilizadas no âmbito das

escolas, o que não necessariamente exigiu uma reflexão a partir do caminho proposto no grupo (diferencial das escolas → bases de fundamentação → concepção de educação) ou outro que tenha sido desenvolvido pelo professor.

Seguimos nossa interlocução na segunda sessão do grupo focal com o olhar voltado para a inserção da Filosofia Freireana e propusemos questões relacionadas à sua presença no trabalho pedagógico desenvolvido nos Centros Educa Mais, buscando entender o que os professores conheciam da Filosofia da Educação de Paulo Freire e, especialmente se esta foi contemplada nas orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos Centros Educa Mais.

As respostas nos trouxeram um ponto de inquietação, pois de forma paradoxal, ao mesmo tempo em que afirmam não existir nenhuma orientação relacionada à prática pedagógica, os educadores e educadoras trazem Paulo Freire para dentro da escola ao afirmar que seus ensinamentos estariam presentes no dia a dia, a exemplo das expressões do professor Bento e da professora Sara,

Eu acredito que a metodologia ou filosofia de Paulo Freire está presente aqui nessa concepção de educação que trabalhamos na escola, não só por ter sido iniciada lá em Pernambuco com o ginásio pernambucano, mas sim, por todo contexto que promove a valorização dos saberes dos estudantes, a participação de toda a comunidade em uma integração e principalmente respeitando e valorizando os estudantes para que ele se envolva mais em seu processo de aprendizagem e se coloque como protagonista. Isto para mim é uma concepção nata de Paulo Freire (PROFESSOR BENTO)

Então eu acredito que seja uma prática humanizadora, no sentido atribuído por Freire, porque nós realmente nos colocamos empaticamente na vida desses estudantes, e buscamos de forma clara ajudá-los na construção dos seus Projetos de vida e sempre que possível tentamos transformador a realidade da educação que fazemos juntos, nós professores e os estudantes. (PROFESSORA SARA)

Esta observação pode ser fruto da intencionalidade de alguns em trazer a proposta da pesquisa para as suas falas e dar sentido a elas, ainda que não correspondam com a realidade, ao mesmo tempo que podem ser interpretadas como pontos de resistência às orientações de cunho neoliberal na escola, pois a maioria dos docentes demonstraram de forma consistente que têm compromisso com a escola pública de qualidade e voltada para a emancipação dos estudantes que dela fazem parte.

Ao abordarmos a possível presença da Filosofia Freireana na proposta pedagógica das escolas, os docentes afirmaram não ter informações sobre uma proposta pedagógica específica do Centro Educa Mais no qual trabalham e, ao se

referirem a este documento, citam a matriz pedagógica da Escola da Escolha. Observamos aí uma transferência ou anulação de identidade, nos fazendo pensar se os educadores e educadoras desconhecem ou se de fato não há uma proposta pedagógica específica desses centros, levando-nos a acreditar que essas escolas abriram mão da sua identidade em prol do modelo determinado por meio da parceria com o ICE.

Na sequência, direcionamos a conversa para buscar entender se a educação freireana expressa nos documentos orientadores e nos posicionamentos dos dirigentes da educação no estado estaria também presente nas orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos Centro Educa Mais, uma vez que no decorrer dos diálogos ela não apareceu como referência.

Este questionamento nos permitiu confirmar o fato já descrito acerca do desconhecimento dos professores sobre a proposta pedagógica das escolas de tempo integral e os demais documentos fundamentais da política de educação do estado. Por sua vez, todas as orientações e pautas de formação estão voltadas para o conhecimento e fortalecimento da Escola da Escolha, desde suas rotinas em sala de aula aos instrumentos pedagógicos utilizados.

Dessa forma, as referências à Filosofia Freireana fazem parte das suposições ou crenças pessoais e individuais dos educadores e educadoras, oriundas de experiências anteriores em outras escolas da rede estadual de ensino, afirmação que pode ser confirmada por meio do posicionamento do professor Marcos.

Eu conheço pouco da Filosofia Freireana, estou falando aqui a partir do meu senso comum sobre Paulo Freire. Eu acredito que existe essa 'situação alfa', o professor Freire é muito importante para não ser citado, a gente desconfia um pouco de uma proposta que é comprometida com a educação de qualidade, não trazer o Freire, não citar o Freire, então eu acho que o Freire ele é usado muitas vezes para você legitimar o seu discurso sobre educação eu acho que isso pode ser o que esteja acontecendo no caso dos Educa Mais, pode até formalmente, textualmente. No entanto, acredito que substantivamente não há, especialmente em função dos interesses que produziram essa escola (escola da escolha) eles não são interesses freireanos, são interesses da classe dominante (PROFESSOR MARCOS).

O registro do professor Marcos nos conduz à uma avaliação crítica a respeito da coexistência de duas concepções de educação tão divergentes em um mesmo espaço e, assim, corroboramos com sua ideia, ao afirmar que “Paulo Freire é importante demais para não ser citado ou, ao menos, ter suas ideias sobre a formação humana contempladas”, mesmo que sirvam a objetivos contrários à sua filosofia.

Todavia, a crença de que estas duas concepções sejam complementares pode levar àquilo que Freire denomina de situações-limite, as quais “implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daqueles a quem ‘negam’ e ‘freiam’” (FREIRE apud ROMÃO, 2011, p. 51), sendo que estas podem ser superadas à medida que os sujeitos (educadores e educadoras) se tornam mais críticos na sua ação ou fazer pedagógico, superando a fronteira em busca do inédito viável.

Considerando a coexistência da Filosofia Freireana e da Escola da Escolha na concepção do trabalho pedagógico das escolas, questionamos os educadores e educadoras se haveria diálogo entre as duas concepções na formulação e planejamento da prática docente nos Centros Educa Mais, a fim de identificar se os mesmos percebiam essa diferença ou acreditavam que ambas tinham as mesmas matrizes teóricas, metodológicas e os mesmos fundamentos político-pedagógicos. A posição do professor Gael nos aponta para uma visão mais ampla do trabalho pedagógico,

Eu penso que tudo depende, na verdade, das equipes que vão conduzir a formulação da prática pedagógica nessas escolas. Pela minha percepção, esse diálogo não é muito fluido, pois o que de fato orienta formalmente as escolas de tempo integral, é o ICE que tem uma proposta totalmente antagônica ao que Freire propõe. Mas, considerando as características da filosofia freireana, penso que é possível sim haver diálogo entre elas, mas reforço que isso vai depender das equipes que conduzem o trabalho. Aqui na nossa escola fala-se muito de Paulo Freire, apesar de não ser como referência principal, ele existe no nosso dia a dia, o que poderia ser formalizado nos momentos de estudo considerando que fazemos parte de uma rede na qual adota-se Freire como principal referencial de educação (PROFESSOR GAEL).

A expressão acima evidencia claramente que a Filosofia Freireana não é basilar no desenvolvimento das práticas pedagógicas nos Centros Educa Mais, local ocupado pelo modelo pedagógico do ICE. Nesta fase do diálogo tivemos uma participação tímida dos professores das duas escolas, com poucos se posicionando a esse respeito, sendo que alguns afirmaram não ter segurança para opinar sobre o questionamento apresentado, essa postura nos leva a acreditar que há pouca fundamentação teórica nas formações continuadas e que os educadores são muito mais treinados do que educados sob os paradigmas de educação adotados.

Nessa perspectiva, evidenciamos que não uma priorização ou prática sistematizada acerca da formação docente envolvendo discussões teóricas e práticas dos conhecimentos científicos necessários ao trabalho docente, no sentido da formação humana integral dos alunos. Em detrimento disso, constatamos a

centralidade da equipe no aprimoramento do modelo pedagógico, no monitoramento e avaliação do processo de ensino por meio dos manuais do ICE.

Entre os educadores e educadoras que emitiram suas ideias, alguns afirmaram haver diálogo entre as duas concepções que para eles, são complementares tendo a Filosofia Freireana como base para o desenvolvimento da concepção de homem e a Escola da Escolha como a responsável pela operacionalização dos processos práticos do ensinar e aprender. Apesar dos mais críticos ratificarem a inexistência de Paulo Freire e sua filosofia nas orientações e operacionalização do trabalho pedagógico, registramos algumas expressões progressistas que são basilares no trabalho desenvolvido na escola, ainda que apareçam de forma velada e a serviço do mercado.

Dando sequência à pesquisa, trouxemos outro questionamento, agora voltado para a identificação da materialidade do trabalho pedagógico e as possíveis evidências da concepção freireana no desenvolvimento da prática docente nos Centros Educa Mais. Apesar de entendermos que a materialidade do trabalho não poderia ser plenamente captada apenas por meio da fala dos educadores e educadoras, optamos por trazê-la à tona compreendendo que pensar a respeito do fruto ou desdobramento final do seu trabalho seria um exercício profícuo aos docentes e serviria para explicitar as suas concepções sobre a questão abordada.

Os educadores e educadoras participantes da pesquisa são formados em cursos de licenciatura em Letras com ênfase em Língua Portuguesa, Inglesa ou Espanhola, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Arte. Observamos que o desenvolvimento da docência nos Centros Educa Mais, exige desses profissionais conhecimentos para muito além dos construídos na sua formação inicial, pois todos precisam atuar em disciplinas do núcleo diversificado (Projeto de Vida, Estudos Orientados, etc.) que, em geral, estão fora do leque de conhecimentos acadêmicos com pressupostos básicos previamente determinados nos cadernos e manuais do ICE.

Considerando o exposto e a partir do diálogo com nossos sujeitos entendemos que a materialidade do trabalho pedagógico e as possíveis evidências da concepção freireana eram bastante variáveis considerando a formação e o perfil de cada docente, não constituindo assim uma regularidade nas escolas pesquisadas. O posicionamento do professor Marcos expressa bem esse fato,

Eu acho que materialidade e evidência freireana no desenvolvimento do trabalho pedagógico no Centros Educa Mais não é um elemento sistêmico dessas escolas. Parece que o Paulo Freire não é estruturante nessas escolas, são outras ideias que estão produzindo e sustentando a proposta pedagógica, no entanto eu acho que evidência da concepção freireana pode ser encontrada no miudinho sabe? Por meio do trabalho de alguns professores com inclinações freireanas e só aí eu acho que é possível encontrar, mas não de maneira sistêmica no modelo dessas escolas, apenas de maneira pontual e ainda assim contrariando algumas das orientações prescritas nos “famosos e sagrados cadernos de formação do ICE”. (PROFESSOR MARCOS).

O professor Marcos nos apresenta um aspecto relevante ao afirmar que a Filosofia Freireana não costuma ser observada na materialidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros Educa Mais, mas ao mesmo tempo destaca a existência de docentes que em virtude das suas posturas político ideológicas propõem práticas mais críticas e progressistas que consideram a materialidade da vida objetiva, ainda que contrárias ao determinado no modelo pedagógico adotado. Nessa perspectiva, Freire (2006) defende que a prática educativa não deve ser tomada como neutra, deve sempre haver posicionamento político e coerente, ou seja, a ação deve estar ligada ao discurso, ao que se diz, “o que é preciso é essa procura constante, crítica, para compatibilizar o dito com o feito” (FREIRE, 2006, p. 28).

Como último questionamento, buscamos saber se, caso não houvesse evidências dos estudos e ensinamentos freireanos no trabalho desenvolvido na escola, os docentes acreditavam que Paulo Freire e sua filosofia poderiam coadjuvar com a sua prática, em prol da constituição de uma escola emancipadora.

Neste momento, emergiram experiências e práticas desenvolvidas no âmbito das disciplinas eletivas que segundo os professores caracterizam-se como espaço para criação do professor e liberdade para o estudante aprender algo que lhes interessa. Na mesma ocasião, vários professores expressaram que a filosofia freireana estaria presente no fazer educativo daqueles que defendem e lutam por uma educação emancipadora para seus estudantes, mas não que isto esteja descrito e/ou seja orientado por meio da proposta pedagógica da escola, o que foi compartilhado pela professora Luiza em uma reflexão que ela mesma denominou como um breve momento de autoavaliação.

Na minha opinião, as ideias freireanas nos Centros Educa Mais não entram como elemento central dessas escolas, ou seja, Freire não é considerado como importante nos Centros Educa Mais, embora eu perceba evidências da concepção freireana no trabalho dos professores formados por ideias ou com inclinações progressistas e aí eu acho que é possível encontrar, mas não de maneira organizada no modelo dessas escolas. Práticas, aulas em geral que

socialmente produzam a emancipação para a autonomia e o autodidatismo das pessoas, de forma a humanizar esses indivíduos. Quando eu estou dando aula, eu penso muito nisso, sabe? Em produzir experiências formativas capazes de humanizar, capazes de fazer com que aquele indivíduo se veja enquanto pessoa, se veja enquanto humano, participe de um grupo de uma sociedade, mesmo sendo professora da área de exatas me preocupo com essa questão (PROFESSORA LUIZA).

A exemplo da professora Luiza, outros sujeitos em sua maioria profissionais de humanas, afirmaram que Freire não está presente nos Centros Educa Mais, mas sua presença poderia ser um elo de libertação e estabelecimento de diálogo entre os sujeitos que fazem a escola, considerando que se a dialogicidade de Freire fosse premissa de ação, as decisões não viriam de cima para baixo, sem considerar as especificidades da comunidade escolar, sem espaço para sugestões ou mudanças, inquietação compartilhada pela professora Sofia.

Eu não posso também responder pelos outros colegas, mas posso te dizer que se nós tivermos essa consciência de que quando eu estou ensinando, eu também estou aprendendo e consigo descer do pedestal, considerando que meu aluno pode me ensinar com as experiências de vida dele como o Paulo Freire disse, é uma via de mão dupla, você ensina e você aprende e juntos construímos conhecimento crítico e conscientes da nossa realidade. Eu penso que essa compreensão e prática no dia a dia da sala de aula seria uma materialidade da filosofia de Freire na escola. Contudo, é uma pena que isso se dê apenas no âmbito da relação professor/aluno, pois, os outros espaços e relações na escola não refletem a dialogicidade tão defendida no modelo (PROFESSORA SOFIA).

Sofia aponta para a importância de se realizar um trabalho no qual se considere as experiências do outro, o que, como “uma via de mão dupla”, permitiria ensinar e aprender juntos, possibilitando a construção de um conhecimento crítico e consciente da realidade, exatamente como vislumbrava Freire.

Cabe enfatizar que não houve nenhuma atitude de indução às respostas dos sujeitos, mas buscamos manter o máximo de imparcialidade, visto que “[...] são as perguntas que fazemos para realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a perspectiva de observação e de compreensão” (MINAYO, 2016, p. 69).

A adoção do Grupo Focal como procedimento para coleta de dados nos permitiu ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo e observar as interações e divergências por meio de sentimentos e experiências que são comuns e/ou particulares. As informações com a dinamicidade e subjetividade observadas, dificilmente seriam conseguidas de forma individual, pois as respostas levaram em conta o processo construído pelo grupo de cada escola, com suas realidades distintas e em momentos

diferenciados de trabalho com o tempo integral, momento no qual foram superadas as individualidades, permitindo o polimento das ideias e expressões durante os encontros.

Encerramos as sessões dos grupos focais, trazendo uma das muitas expressões de sabedoria do professor Paulo Freire ao afirmar que “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2017, p. 44), e assim, finalizamos nossas conversas, deixando uma semente que esperamos florescer para a realização de práticas que contribuam para a formação humana e para a emancipação de nossos estudantes, ensinando-os o poder da palavra bem dita, da palavra que serve à libertação do oprimido e não à perpetuação da ação opressora.

As informações reunidas até então foram analisadas considerando a opção metodológica pela Análise de conteúdo de Bardin (2006). Assim, seguiremos tratando das especificidades da técnica, apresentando as categorias que emergiram com a pesquisa e refletindo rigorosamente, para a apreensão da materialidade do trabalho desenvolvido pelos educadores e educadoras.

5.4 O tratamento dos dados

Após o intenso processo de pesquisa, continuamos o exercício de pensar atentamente a realidade investigada, refletindo sobre as informações reunidas, buscando inferir o que dizem os educadores e educadoras, com destaque para as categorias que emergiram dos diálogos nos grupos focais.

Entendemos ser viável e produtiva a investigação sobre a Filosofia Freireana e como ela ecoa e se desenvolve nas escolas de tempo integral maranhenses, especialmente nesse momento histórico que urge uma prática educacional mais humanizada e humanizadora. Para tanto, apresentaremos as informações construídas e os caminhos que percorremos com a análise de conteúdo para o tratamento dos dados, até a definição das categorias que perpassam todo o trabalho pedagógico dos Centros Educa Mais.

Destacamos a preocupação de evitar aquilo que Bardin (2006) denomina de uma *compreensão espontânea* dos dados, por isso foi necessária uma postura de vigilância crítica diante das informações coletadas em busca dos seus significados e sentidos. Com esse fim, seguimos as fases da análise de conteúdo, já enunciadas

neste trabalho dissertativo, que segundo Bardin (2006) seriam três: 1) pré-análise; 2) exploração do material, e; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Durante a pré-análise organizamos os dados coletados por meio da exploração dos documentos e diálogos com os professores nos grupos focais, o que nos levou à constituição do corpus da pesquisa, ou seja, as informações que compuseram nosso material analítico. Nesta fase, com a realização da leitura flutuante, retomamos os objetivos propostos e o problema central para nos auxiliarem na definição dos materiais mais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Neste momento, foi necessário em primeiro lugar, deixar-nos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52) e, a partir de tudo o que foi apreendido, definir o que seria utilizado.

Para atribuir maior rigor científico aos dados, estes foram submetidos às regras apresentadas por Bardin (2006). Segundo a *regra da exaustividade* “[...] uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus” (BARDIN, 2006, p. 97). Nós tínhamos os registros em áudio e vídeo, as transcrições das falas dos professores e os dados do questionário de perfil para a caracterização dos participantes, esses dados foram analisados e reanalisados para a seleção e composição do corpus.

Em sequência, aplicamos a *regra da representatividade*, segundo a qual “A análise pode efectuar-se (sic) numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2006, p. 97). No nosso caso, decidimos utilizar a totalidade dos materiais por tratar-se de uma pesquisa qualitativa na qual já fora definido o recorte de um universo mais amplo.

Por sua vez, a *regra da homogeneidade* nos diz que “[...] os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 2006, p. 98). Ao submeter nossos dados à essa regra, verificamos que eles atendem a exigência, uma vez que os grupos focais das duas escolas aconteceram a partir do mesmo roteiro e também utilizamos o mesmo questionário de perfil com os dois grupos de educadores e educadoras participantes.

Por fim, adotamos a *regra de pertinência*, a qual orienta que “[...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2006, p. 98).

Observamos que essa regra está ligada à anterior e acreditamos que nossos instrumentos foram construídos com base no problema e objetivos da pesquisa, o que nos permitiu obter dados adequados ao proposto.

Realizada a pré-análise, partimos para a exploração do material, segunda fase apresentada por Bardin (2006) que a define como o momento no qual “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 2006, p. 102). Explorando as possibilidades da Análise de Conteúdo e considerando o tipo de instrumento utilizado, bem como os objetivos propostos pela pesquisa optamos pela utilização da análise de conteúdo temática.

Segundo Bardin (2006), o tema “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (2006, p. 104). Acreditamos que se trata de afirmações sobre determinado assunto que envolvem componentes racionais, mas também ideológicos e emocionais, para a descoberta dos núcleos de sentido que compõem o material analisado cuja presença, ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado.

Seguindo o curso da pesquisa, retornamos aos dados coletados, fazendo uma exploração mais detalhada, analisando cada um de maneira isolada e rastreando semelhanças e diferenças entre eles em busca das unidades de significação a partir de possíveis temas presentes nas falas dos docentes. Nesse processo, a princípio encontramos 36 temas, reunindo as expressões dos sujeitos sobre a concepção de educação que embasa seu trabalho pedagógico descritos no quadro a seguir:

Quadro 3 – Unidades de registro – Temas iniciais

Nº	TEMAS	OBSERVAÇÕES SOBRE OS AGRUPAMENTOS
1	Relação com a escola	Nesse tema entraram os relatos dos professores durante sua apresentação inicial, momento no qual descreveram esse tema de forma recorrente.
2	Identificação com o modelo pedagógico	Relatos sobre a pertinência do modelo adotado pela escola considerando o trabalho individual de cada um.
3	Desafios no contexto pandêmico	Esse ponto apareceu na maioria das falas envolvendo momento e temáticas diferentes.
4	Acolhimento entre os servidores e entre esses e os alunos	Nesse tema entraram os relatos dos professores durante sua apresentação inicial.
5	Diferenças em relação à outras escolas	Nesse tema entraram os relatos dos professores durante sua apresentação inicial e quando comentaram sobre o diferencial dos Educa Mais.

6	Organização do tempo na escola	Quando comentaram sobre o diferencial dos Educa Mais e da organização da prática pedagógica.
7	Formação continuada com base na escola da Escolha	Ao expressar os documentos e orientações de base do trabalho pedagógico.
8	Trabalho com eletivas	Quando comentaram sobre o diferencial dos Educa Mais e da organização da prática pedagógica.
9	Problemas com a comunicação (vertical e horizontal)	Esse tema foi recorrente em vários momentos dos debates, apesar de não estar diretamente relacionado a nenhum deles.
10	Concepção de educação	Ao perguntar sobre a concepção de educação presente nos documentos e orientações do trabalho pedagógico.
11	Projeto de Vida dos estudantes e o papel do professor	Apareceu em vários momentos do debate: diferencial das escolas, orientações e documentos.
12	Matriz curricular diferenciada	Nos comentários sobre o diferencial das escolas.
13	Meritocracia	Ao abordar sobre o Projeto de Vida trabalhado na escola.
14	Cadernos de formação do ICE	Diferencial, documentos orientadores da prática pedagógica.
15	Sobrecarga de atividades para professores e estudantes	Foi tema recorrente em vários momentos do debate
16	Críticas ao modelo pedagógico	Diferencial, documentos orientadores da prática pedagógica.
17	Concepção de educação neotecnista	Ao perguntar sobre a concepção de educação presente nos documentos
18	Concepção de educação castradora que traz essa ideia de competitividade.	Ao perguntar sobre a concepção de educação presente nos documentos.
19	Concepção de educação humanizadora	Ao perguntar sobre a concepção de educação presente nos documentos.
20	Concepção transformadora	Ao perguntar sobre a concepção de educação presente nos documentos.
21	Concepção acolhedora	Ao perguntar sobre a concepção de educação presente nos documentos.
22	Concepção problematizadora e autônoma	Ao perguntar sobre a concepção de educação presente nos documentos.
23	Concepção progressista que tem que evoluir a cada momento	Ao perguntar sobre a concepção de educação presente nos documentos.
24	Protagonismo do estudante	Diferencial dos Centros Educa Mais.
25	Pedagogia hegemônica X anti hegemônica	Ao perguntar sobre a concepção de educação presente nos documentos
26	Contradição do modelo pedagógico não se submeter ao PDCA	Ao falar sobre o diálogo das duas concepções de Educação.
27	Paulo Freire não aparece por vias formais nas escolas, ele entra como convidado de alguns educadores simpáticos à sua filosofia da educação.	Categorias freireanas presentes nos Centros Educa Mais.
28	Evidência da concepção freireana somente nos trabalhos individuais	Ao falar sobre o diálogo das duas concepções de Educação.

	dos professores, não de maneira sistêmica modelo da escola da escolha.	
29	Produção de experiências formativas capazes de humanizar.	Categorias freireanas presentes nos Centros Educa Mais.
30	Freire pode estar presente na concepção, de forma muito distante, do protagonismo e do projeto de vida.	Ao falar sobre o diálogo das duas concepções de Educação.
31	O cotidiano dos professores do Educa Mais é voltado para questões de gestão burocráticas em detrimento do pedagógico.	Ao falar sobre o diálogo das duas concepções de Educação.
32	A proposta pedagógica dos Educa Mais é alinhada a uma pedagogia tecnicista e não de algo que elabore consciência crítica sobre a realidade social.	Categorias freireanas presentes nos Centros Educa Mais.
33	Existe pouco espaço pra diálogo na forma como esse modelo foi construído aqui no Maranhão baseado naquilo que o ICE.	Ao falar sobre o diálogo das duas concepções de Educação.
34	Não existe muito espaço pra que o professor seja ativo na construção das ações do seu cotidiano no espaço escolar.	Categorias freireanas presentes nos Centros Educa Mais.
35	Materialidade de Freire por meio do Diálogo	Ao falar sobre o diálogo das duas concepções de Educação.
36	Paulo Freire faz diferença ao permitir que o trabalho pedagógico seja fonte de reconhecimento do estudante como um sujeito de conhecimento capaz de desenvolver autonomia e o pensamento crítico.	Categorias freireanas presentes nos Centros Educa Mais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos grupos focais.

Nos temas encontrados observamos que os professores concebem com clareza as questões de ordem administrativas e pedagógicas e, em geral, apresentam uma visão crítica dos fatos e do cotidiano nos Centros Educa Mais. Quanto à presença da Filosofia Freireana, observamos pontos de dissenso, alguns afirmando sua existência formal na escola enquanto outros alegam ser fruto de experiências individuais de alguns docentes e/ou constante apenas nos documentos originais de criação desse sistema de escolas.

Identificados os temas, seguimos para a definição das unidades de contexto que seriam as circunstâncias ou contexto histórico, social e/ou político que serviram de pano de fundo para a constituição dos fatos, acreditando que essas

unidades nos fornecem significado à análise dos dados. Bardin (2006) afirma que estas podem ser determinadas com base em dois critérios: o custo e a pertinência.

É evidente que uma unidade de contexto alargado, exige uma releitura do meio, mais vasta. Por outro lado, existe uma dimensão óptima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico (BARDIN, 2006, p. 109).

Na pesquisa em pauta, o contexto de Pandemia da Covid-19 impactou a educação e, mais especificamente, os Centros Educa Mais do Maranhão, fazendo emergir concepções sobre a prática dos professores e a organização da escola, dentro de um contexto maior que foi acrescido de situações específicas do estado, do município e de cada escola avaliada, portanto, de modo contextualizado.

A partir dos achados já registrados, seguimos em busca das recorrências e não recorrências. Nesse momento, observamos o que cada participante havia explicitado durante seus posicionamentos no grupo, percebendo que alguns pontos se repetiam, permitindo-nos fazer reagrupamentos a partir das confluências e dos paradoxos sobre os temas extraídos dos discursos dos educadores e educadoras, conforme demonstramos no Quadro 4 no qual constam os eixos temáticos e ocorrências/recorrências por participante.

[illegible]

Meritocracia																			
Analogia da escola da escolha com a filosofia freireana por ambas serem de Pernambuco.																			
Paulo Freire não aparece por vias formais nas escolas, suas evidências somente nos trabalhos individuais dos professores.																			
Freire pode estar presente na concepção, de forma muito distante, do protagonismo e do projeto de vida.																			
O cotidiano dos professores do Educa Mais é voltado para questões de gestão burocráticas em detrimento do pedagógico.																			
Materialidade de Freire por meio do Diálogo somente entre professor e alunos																			
Paulo Freire faz diferença ao permitir que o trabalho pedagógico seja fonte de reconhecimento do estudante como um sujeito de conhecimento capaz de desenvolver autonomia e o pensamento crítico.																			
Acolhimento entre os servidores e entre esses e os alunos																			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos grupos focais.

Os eixos temáticos com as ocorrências/recorrências por participante nos permitem observar com maior clareza o posicionamento crítico e político de cada sujeito a partir dos temas levantados e da interação com seus pares, ao mesmo tempo que identificamos algumas posturas paradoxas que nos levam ao que Freire (2007) definiu como curiosidade ingênua que estaria relacionada ao senso comum “é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (2007, p. 31), observação que nos direciona à importância premente de pensar enquanto sujeitos que fazem a educação, ou seja, de refletir sobre a materialidade do seu fazer pedagógico histórico e politicamente situado.

O olhar sobre os dados para a definição das unidades de registros e de contexto, nos encaminhou para a etapa de constituição dos núcleos de sentido e, a partir deles, conseguimos definir as categorias de análise para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, fase na qual os dados foram tratados de maneira que pudessem fazer sentido, o que Bardin (2006, p. 118) define como “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

É importante destacar que inicialmente analisamos separadamente cada um dos grupos focais e seus contextos e, somente depois, buscamos, a partir do que tinha sido recorrente e excludente em cada um, reorganizar os eixos temáticos para estabelecer as categorias de análise. As muitas idas e vindas, visando consultar os dados coletados, nos permitiram o estabelecimento das categorias, como ponto fulcral da nossa análise que se orientou pelos objetivos, problema de pesquisa e pela filosofia freireana que foi nosso guia na interpretação e análise dos dados.

5.5 O pensamento de Paulo Freire e os Centros Educa Mais: categorias emergentes nos diálogos com os educadores e educadoras

O tratamento e interpretação dos dados realizados a partir dos princípios da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade de Bardin (2006), nos permitiram definir as categorias de análise (Quadro 5) sobre as quais fizemos inferências com base no nosso fio condutor que é a Filosofia Freireana, constituída por várias obras do educador e, mais

especificamente pela obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* (2007), onde Freire apresenta proposições que pensamos ser necessárias à educação das crianças e jovens do século XXI.

Quadro 5 – Categorias de análise

CATEGORIAS	EIXOS TEMÁTICOS
Anúncio/Denúncia	Projeto de Vida dos estudantes e o papel do professor
	Trabalho com eletivas - espaço de resistência
	Contexto pandêmico
	Sobrecarga de atividades para professores e estudantes
	Concepção de educação: neotecnista, hegemônica, castradora que traz competitividade
	Problemas com a comunicação (vertical e horizontal) - Existe pouco espaço para diálogo na forma como esse modelo foi construído aqui no Maranhão
	Meritocracia
	Paulo Freire não aparece por vias formais nas escolas, suas evidências somente nos trabalhos individuais dos professores
Críticidade	Críticas ao modelo pedagógico
	Formação continuada com base na escola da Escolha - Cadernos de Formação do ICE
	Contradição do modelo pedagógico não se submeter ao PDCA
	Concepção de educação humanizadora, transformadora, acolhedora, problematizadora, autônoma, anti-hegemônica e progressista
	Freire pode estar presente na concepção, de forma muito distante, do protagonismo e do projeto de vida
	O cotidiano dos professores do Educa Mais é voltado para questões de gestão burocráticas em detrimento do pedagógico
Dialogicidade	Problemas com a comunicação (vertical e horizontal) - Existe pouco espaço para diálogo na forma como esse modelo foi construído aqui no Maranhão
	O cotidiano dos professores do Educa Mais é voltado para questões de gestão burocráticas em detrimento do pedagógico
	Materialidade de Freire por meio do Diálogo somente entre professor e alunos
	Paulo Freire faz diferença ao permitir que o trabalho pedagógico seja fonte de reconhecimento do estudante como um sujeito de conhecimento capaz de desenvolver autonomia e o pensamento crítico
	Acolhimento entre os servidores e entre esses e os alunos

Inédito Viável	Concepção de educação humanizadora, transformadora, acolhedora, problematizadora, autônoma, anti-hegemônica e progressista
	Paulo Freire faz diferença ao permitir que o trabalho pedagógico seja fonte de reconhecimento do estudante como um sujeito de conhecimento capaz de desenvolver autonomia e o pensamento crítico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sendo assim, os documentos e as falas dos educadores e educadoras formaram um contexto para a construção dos significados da pesquisa e nos permitiram compreender a concepção de educação que orienta o trabalho pedagógico nos Centros Educa Mais a partir das categorias enunciadas a seguir.

- Anúncio/Denúncia

A educação maranhense está em um momento positivamente diferenciado da sua história e os relatos dos professores, nos grupos focais, apontaram de forma clara a categoria em pauta. Para Freire, a junção destas duas palavras anúncio e denúncia, se configura em uma expressão que envolve questões bastante amplas da constituição humana enquanto ser social por meio de “[...] forças dialógicas, sinergias, afetuais, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, [...], quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventando politicamente outro mundo” (LINHARES, 2010, p. 89).

A categoria anúncio/denúncia revelou-se na pesquisa primeiro por meio da análise dos documentos orientadores, nos quais observamos a intenção de ir mais a fundo nas necessidades da população, com a adoção de mecanismos que viessem ao encontro daqueles que mais necessitam, como o exercício constante de anunciar denunciando de forma a “[...] romper com isolamentos e com dicotomias para investir em esperanças que habitam entre lugares pouco investigados” (LINHARES, 2010, p. 89).

Ao trazer à tona a existência de centenas de escolas em condições impróprias para o desenvolvimento da aprendizagem por todo o estado do Maranhão, o Programa Escola Digna denunciou a situação e anunciou o caminho para resolução do problema. No capítulo da obra “Testamento da presença de Paulo Freire, educador do Brasil”, o então governador do estado apresenta um relato do Escola Digna que vem ao encontro da essência do anúncio/denúncia:

Desde 2015 temos nos dedicado a levar a cada sala de aula palavras capazes de quebrar as pedras que impediam a caminhada das nossas comunidades escolares e assim movê-las em direção à libertação que só a esperança traz. Na bagagem de todos nós, estão os lamentos e dores de negros escravizados, de indígenas aniquilados, de pobres invisibilizados e dos filhos deles todos, que por gerações nunca pisaram em uma escola à altura do que mereciam (DINO & CAMARÃO, 2021, p. 157).

É importante trazer esse relato, pois a necessidade de ouvir a voz daqueles que mais precisam e trabalhar em prol da sua libertação tem sido a máxima proclamada pelos dirigentes da educação do estado. Entretanto, ao conversar com os professores, aqueles diretamente envolvidos no processo de ensino, emergiram alguns pontos contraditórios que suscitaram outro movimento de anúncio/denúncia, no que se refere ao trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral da rede estadual.

A educação integral é apontada como um dos eixos principais da Escola Digna, entretanto, contraditoriamente, recorreu-se às instituições privadas ‘do terceiro setor’ para auxiliar na implantação do Ensino Médio em tempo integral no estado. Neste pacote, vieram algumas empresas nacionais e multinacionais que através dos seus institutos e projetos, operacionalizam os princípios da educação neoliberal de caráter empresarial nas escolas públicas.

Conforme mencionado, a educação pelo viés neoliberal está voltada para o capital, assim sendo, por razões óbvias, não está comprometida com a emancipação e libertação dos oprimidos, ao contrário disso, tem suas premissas voltadas para a manutenção do *status quo*, conformação e exploração da classe trabalhadora, subordinando-a às dificuldades e impossibilidades de mudanças.

Concordamos com Freire que “[...] não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, p. 1987, p. 78). Durante as sessões de grupo focal identificamos educadores e educadoras com alto senso de criticidade que conseguiram desvelar a realidade por trás da bela e organizada proposta educacional da Escola da Escolha.

Não podemos negar que a utilização de expressões como autonomia e solidariedade trazem um léxico de cunho progressista que sinaliza para um compromisso com os mais pobres. Porém, essa inversão semântica e a notável preocupação com a melhoria da educação pública acompanha a entrada das organizações privadas na gestão pública em prol da garantia de direitos sociais básicos como a educação.

Programas educacionais como a Escola da Escolha, ‘vendido’ para várias unidades da federação, à primeira vista não apresentam nenhum sinal de negatividade ou prejuízo para o Estado, muito pelo contrário, apresentam-se como a solução viável para todos os problemas enfrentados pela educação pública (evasão, baixo rendimento, etc.). No caso do Ensino Médio, a proposta pedagógica que alia as competências para o século XXI aos conteúdos e conhecimentos do currículo escolar, mostra-se como positiva e favorável à redução da evasão e abandono escolar, assim como uma garantia do aumento da empregabilidade dos jovens.

Em sua análise sobre o diferencial das escolas, os educadores e educadoras anunciam aspectos bastante positivos, mas não sem denunciar os perigos escondidos por trás das benesses apresentadas como inovadoras e promissoras, como podemos perceber no posicionamento da professora Elza:

Os Centros Educa Mais são espaços para o desenvolvimento de uma educação de excelência e não podemos negar que têm beneficiados muitos jovens e suas famílias. Porém, precisamos destacar que tudo na escola está voltado para o projeto de vida do estudante! E temos que pensar mais criticamente a esse respeito. Pois, ao mesmo tempo que cria nos estudantes uma possibilidade de vida melhor de superar as dificuldades vividas até então, cria também um peso enorme nas costas deles, pois, ao colocá-lo como protagonista e o único responsável pela concretização dos seus sonhos, estamos desconsiderando as diversas situações econômico-sociais desfavoráveis e marginalizadas que eles enfrentam. Não podemos permitir que a lógica da Meritocracia seja determinante nesses espaços educativos e isso me incomoda bastante como educadora (PROFESSORA ELZA).

A ponderação apresentada pela educadora, sinaliza para alguns dos perigos da proposta pedagógica da Escola da Escolha – minimização da coletividade e desconsideração do contexto histórico-social na definição do Projeto de Vida dos alunos dos Centro Educa Mais – conduzindo-nos ao anúncio da perspectiva freireana que também dá fundamento ao trabalho pedagógico nestes centros, apesar de ter sido desconsiderada no processo de formação e orientação dos educadores e educadoras. De acordo com Alcoforado (2014), podemos nos colocar ao lado da luta dos seres humanos pelo ‘ser mais’ e retirando os obstáculos à sua real humanização no estudo, trabalho e na vida, dessa forma,

[...] as competências têm de se colocar ao serviço da reconfiguração das dimensões coletivas dos trabalhadores e da facilitação de mudanças sociais, proporcionando novas formas de dinamizar os grupos de pertença, aumentando o seu poder de negociação, a sua responsabilidade ética e deontológica e a sua capacidade de autovalorização coletiva (ALCOFORADO, 2014, p. 29).

Diante do exposto, observamos que a categoria anúncio/denúncia emerge na pesquisa em duas instâncias diferentes, sendo a primeira na esfera governamental com a criação da Macropolítica Escola Digna quando os governantes denunciam as mazelas e problemas das escolas e da educação em geral, ao mesmo tempo em que anunciam propostas e ações de enfrentamento às desigualdades sociais e estruturais refletidas nos processos de ensinar e aprender em terras maranhenses.

A segunda esfera é o anúncio/denúncia dos professores que fazem a educação integral no estado, os quais ressaltam a qualidade e validade do trabalho desenvolvido nas escolas, ao mesmo tempo em que denunciam o perigo da 'invasão pacífica' da esfera privada na educação pública, trazendo objetivos e princípios que não coincidem com aqueles descritos na política educacional do Estado possibilitando o enfraquecimento das bases educacionais progressistas emancipadoras tão propagadas pelos atuais governantes que acercam-se de Freire como principal expoente.

Por essa exposição, já entramos na segunda categoria extraída a partir da análise dos dados que é a criticidade, a qual, a partir da defesa que fazemos se coloca na centralidade da educação para emancipação.

- Criticidade

A criticidade pode ser denominada como a capacidade das pessoas refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridas e, para Freire (2007) é necessário ir além, agindo para a constatação, o conhecimento e a intervenção visando a transformação da realidade vigente. Essa categoria emergiu na pesquisa, especialmente a partir dos posicionamentos dos educadores e educadoras em relação à concepção de educação trabalhada nos Centros Educa Mais, o que exigiu deles um rigor metodológico, fruto da mistura entre o 'saber da pura experiência' com o 'conhecimento organizado' mais sistematizado (FREIRE, 2007).

As posturas docentes manifestadas nos grupos focais, nos levaram à categoria da criticidade ao perceber que, ao mesmo tempo, existem docentes com uma visão crítica e fundamentada, baseada em fatos concretos, experiências e estudos, assim como, também, existem educadores e educadoras que não conseguem ver além do que está posto e, dessa forma, compartilham com seus

estudantes uma visão conformista e adaptativa dos processos aos quais são submetidos, de modo alienado.

A escola integral no Maranhão foi concebida por uma vertente progressista e se desenvolveu por meio de um modelo de gestão empresarial que dá primazia aos processos, instrumentos e resultados, em detrimento do trabalho pedagógico tendo em vista a formação humana e a formação política dos estudantes do Ensino Médio. Este fato é ponto de atenção e críticas de muitos dos educadores que fizeram parte desta pesquisa, que alegaram sentirem-se *“sobrecarregados com atividades que não agregam ao trabalho e finalidade principal da escola que é a formação de cidadãos éticos e conscientes dos seus direitos e deveres”* (PROFESSORA PAULA).

Este posicionamento reforça a importância e a necessidade da criticidade no trabalho pedagógico, um dos aspectos destacados pelos educadores e educadoras, ponderações que encontram ressonância no pensamento de Freire (2007) ao apontar a criticidade como caminho para que as pessoas possam pensar certo, constituindo-se como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões.

Outra questão importante a ser mencionada é a não consideração das sugestões de melhorias no processo educativo por parte dos educadores e educadoras, vendo isso como uma limitação ao trabalho pedagógico de qualidade, conforme assevera o professor João,

O trabalho nos Centros Educa Mais é repleto de prós e contra. Agora eu preciso destacar a grande dificuldade, quiçá impossibilidade que temos de nos comunicar ou melhor, de nos fazer ouvir em relação aos processos e instrumentos de trabalho pedagógico. Tudo nesse modelo vem de cima para baixo! Nada chega para ser debatido com os professores, não existe essa história de gestão democrática de discussão visando a melhoria do trabalho. Acredito que temos muitos pontos que poderiam melhorar no modelo, que poderiam ser aperfeiçoados, mas não temos espaço para esse feedback, acredito que não há educação de qualidade sem a escuta atenta a todos os sujeitos que fazem a educação acontecer e nós professores ao lado dos estudantes somos as peças centrais desse processo. Assim, sem espaço para críticas, não há melhoria, somos educadores e não cabeças vazias para só receber as ordens sem pensar ou criticar! Nós também somos seres pensantes! (PROFESSOR JOÃO).

A observação e protesto registrado pelo professor João, nos remete à Pedagogia do Oprimido, em que Paulo Freire (2011) concebe pensar certo como a condição primeira para superar a curiosidade ingênua e construir um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora. Assim, esse movimento dialético de pensar, de refletir e dialogar, alinha-se ao que Freire (2007) define posteriormente

como uma das tarefas primeiras da prática educativo-progressista que é ensinar com criticidade e esta se dá com o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil (FREIRE, 2007).

Nos Centros Educa Mais, o trabalho com as disciplinas eletivas foi apontado pelos educadores e educadoras como um espaço de resistência e luta, uma vez que as temáticas pensadas e planejadas nessas disciplinas são criadas por eles, a partir das necessidades e anseios dos estudantes, evidenciando ser o espaço menos direcionado do currículo escolar e das práticas de gestão, conforme afirmou a professora Paula,

As eletivas nos trazem a possibilidade de trabalhos interdisciplinares que favorecem um diálogo mais eficiente entre os componentes curriculares e nos permite tirar o foco conteudístico, colocando mais em cena a análise da capacidade de trabalhar com informações para buscar outras informações e construir também um pensamento crítico. As eletivas propiciam bastante a questão do protagonismo juvenil positivo que durante anos e anos, acabou sendo negligenciado pela escola tradicional, eu credito muito nesse processo envolvendo tanto o aluno quanto o professor, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. (PROFESSORA PAULA).

Acreditamos que nada se compara ao saber da experiência construído coletivamente com rigorosidade metódica, conforme ensinado por Freire (2007) e com a sensibilidade e boniteza tão inerente à humanidade que existe em todos nós, dando-nos a certeza de que é possível construir uma educação como prática da liberdade, com a resistência encharcada de esperança por um mundo melhor e mais justo.

Refletindo sobre a categoria da criticidade, nos voltamos para um elemento central no desenvolvimento do trabalho pedagógico que é a formação continuada, ponto que não podemos desconsiderar, pois esta pode intermediar o processo de transformação da 'curiosidade ingênua' para a 'curiosidade epistemológica' (FREIRE, 2007). Por isso, é importante destacar que não observamos nos posicionamentos dos educadores e educadoras a respeito dos materiais e momentos de estudo e formação, nenhuma referência para além do trabalho de fortalecimento das bases da Escola da Escolha e da sua concepção de educação que, comprovadamente, está em sentido contrário às concepções político ideológicas dos gestores da política pública de educação do estado.

Esta é uma constatação feita também por educadores e educadoras que demonstraram avanços sobre o entendimento acerca da curiosidade epistemológica, evidenciando a capacidade de ver além do que está posto, fato explicitado pelo posicionamento do professor Gael,

Eu não extraio dos documentos e formações realizados pelo ICE, por meio da equipe da SEDUC, uma concepção de educação que se torna a base da minha da minha prática educativa! Sendo bem honesto, enquanto professor que busca entender as necessidades e realidades dos meus alunos, muitas vezes essas orientações servem para me dizer 'o que não fazer com os estudantes' porque a concepção de escola presente nesses cadernos do ICE é uma concepção de escola que eu não acredito! Então, dessas orientações eu trouxe para minha prática um anti-exemplo, ou seja, muito daquilo que não deve ser feito, por exemplo, questões de naturalização das condições sociais, sou professor de humanas e essa é uma coisa que eu não posso fazer e nem aceitar! A concepção que nos é apresentada é uma concepção de educação próxima daquilo que o Saviani vai chamar de neotecnista, é uma concepção de educação que está trabalhando para empregabilidade no desemprego, uma concepção muito individualista de sociedade que baseia a resolução das questões sociais por meio do indivíduo. Isso eu não acredito! A minha prática pedagógica vai no sentido oposto, procuro propor, por exemplo, soluções coletivas por meio da discussão dos problemas sociais, enquanto problemas sociais, que devem ser resolvidos pela via do social e não pela via individual. (PROFESSOR GAEL).

Não obstante, nos mesmos espaços escolares, verificamos educadores e educadoras com discursos contrários ao do professor Gael, os quais também são frutos das suas experiências e construções ao longo da vida profissional e pessoal. Freire, como defensor árduo da liberdade de expressão docente, acreditava na construção de um ambiente franco e aberto para o debate de ideias entre os docentes e seus pares, e entre estes e seus alunos, por meio de um ambiente de diálogo e respeito às diversas opiniões onde se possa discordar livremente e aprender com isso. Na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2007), afirmou que dedicava seus ensinamentos, inclusive, àqueles que se contrapunham a sua teoria.

A criticidade nos direciona para um projeto de educação emancipadora no qual o educador deve ser sujeito e não simples objeto da história, para que assim possa lutar e trabalhar pelo processo de libertação que considere a vocação ontológica do ser humano de “ser mais”, aperfeiçoando sua prática pedagógica pelo diálogo aberto com os demais agentes do processo educativo, favorecendo uma análise crítica da realidade que permite testemunhar “[...] a quem quer que seja [...] que os fatos sociais, econômicos, históricos não se dão desta ou daquela maneira porque assim teriam de dar-se. Mais ainda, que não se acham imunes a nossa ação sobre eles” (FREIRE, 2000, p. 60).

Por esta exposição, acreditamos que a Filosofia Freireana que dá sustentação à Macropolítica Escola Digna e por consequência à política educacional do Estado do Maranhão como um todo, nos encaminha para a superação da condição

ingênua na qual nos encontramos e para o alcance da criticidade da consciência, pois nesse nível podemos ser capazes de ver o porquê de tudo e entender o que está posto nos espaços escolares e na sociedade, em um movimento dialético de ação e reflexão sobre o mundo e o homem.

- Dialogicidade

O movimento dialético do fazer história dos homens e mulheres, do pensar e agir no mundo e com o mundo, é um ato social e político mediado pela capacidade de se comunicar por meio do diálogo. Por isso, como seres histórico-sociais, podemos por meio da dialogicidade, trocar ideias e construir novos conhecimentos.

Considerando que o ato de educar é um trabalho político construído coletivamente por diversos sujeitos, o diálogo torna-se primordial para a educação/formação de crianças, jovens e adultos, os quais são desafiados a construir novos saberes com a interação de diferentes realidades em constante transformação.

A dialogicidade é a categoria mais citada em toda a pesquisa, pois aparece nas orientações pedagógicas e princípios tanto da Filosofia Freireana quanto das matrizes teóricas da Escola da Escolha. Apesar da dialogicidade transitar pelos dois polos, entendemos que há grande distância entre citar um autor e/ou categoria e de fato adotá-lo como referência de conhecimento para além da rigorosidade científica, mas para a vida, fato evidenciado no contexto de trabalho dos Centros Educa Mais e nos posicionamentos dos educadores e educadoras durante as sessões de grupo focal.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2017) apresenta uma peculiar fundamentação teórico-filosófica sobre a dialogicidade e sua centralidade na construção de uma educação libertadora, vindo a efetivar-se por meio cinco requisitos para o diálogo: o amor, a humildade, a fé, a esperança e o pensar crítico.

Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens.

[...]

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais. Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca.

Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. [...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo (FREIRE, 2017, p. 110-115).

As categorias secundárias apresentadas por Freire, são primordiais para a concretização do diálogo como base da educação libertadora. Conforme mencionado, a libertação do oprimido na perspectiva freireana passa essencialmente pelo diálogo – uma relação existencial essencial para a felicidade e realização humana (JASPERS apud MONTANHINI, 2015).

Considerando o exposto, percebemos que uma questão apresentada com veemência pelos educadores e educadoras é a contradição presente no dia a dia das escolas que têm a dialogicidade como um dos princípios da proposta pedagógica, mas fica restrito apenas ao diálogo com o estudante. Segundo os posicionamentos dos docentes, a centralidade do processo pedagógico no estudante e em seu projeto de vida, institucionaliza o diálogo destes com os demais sujeitos da escola, prática valiosa que edifica o protagonismo dos adolescentes, todavia, a comunicação desses sujeitos (professores, gestores e demais servidores) entre si e com as instâncias administrativas não ocorre da mesma forma.

Ao ouvir os sujeitos, entendemos que a observação se faz não pela ausência de fala entre os sujeitos, mas sim pela ausência de uma escuta atenta e propositiva que poderia vir encharcada do esperar freireano, ou seja, a concepção do diálogo como processo dialético problematizador (FREIRE, 2017) que assente aos sujeitos envolvidos a ideia de que o trabalho pedagógico é algo em processo de construção, algo em transformação que envolve primeiro os anseios dos estudantes, mas não desconsideram os outros sujeitos do processo, como os docentes.

Na Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral é apresentada uma visão clara do que se espera da escola integral para os professores e os estudantes, considerando que ambos são sujeitos de ação, “[...] estudantes, professores, e outros profissionais passariam mais tempo no ambiente educativo, interagindo, conhecendo e construindo valores para a vida” (MARANHÃO, 2017, p. 11). Assim, entendemos que a dialogicidade como princípio de uma educação libertadora deve fazer parte da vida de todos, pois a educação que liberta é construída quando vivemos de forma autêntica uma “prática de ensinar-aprender, [participando] de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica,

estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade” (FREIRE, 2007, p. 24 – grifo nosso).

Os registros da ausência de diálogo propositivo entre os educadores e educadoras e as demais instâncias administrativas que pensam ‘o fazer pedagógico’, revelam uma ruptura entre o que se propõe teoricamente e aquilo que é vivenciado no cotidiano dos Centros Educa Mais. Segundo a professora Clara,

O silenciamento que nos é imposto, advém do fato de não sermos ouvidos, ainda que falemos! Parece confuso, mas é isso mesmo! Se você tem ideias que possam melhorar a educação, que possam aperfeiçoar o trabalho, isso se perde, a classe docente não é ouvida, ou melhor, a visão que tenho é de que nossas ideias parecem não alcançar “a iluminação” daqueles que pensaram ou pensam cada detalhe do trabalho que devemos simplesmente executar. Que bom seria se a Escola da Escolha “abrisse as portas” da nossa escola para o diálogo freireano, pois, a educação é uma ferramenta de poder, tu podes dominar e exercer poder sobre uma população e isso é extremamente perigoso quando você priva as pessoas da manifestação de ideias de forma coletiva e somente empurra o que deve ser feito de cima pra baixo (PROFESSORA CLARA).

Apesar do destaque e importância dados ao fluxo de comunicação nas escolas de tempo integral, a partir da manifestação dos educadores e educadoras, observamos a presença da chamada fórmula farisaíca⁷² (FREIRE, 2007) nos remetendo novamente à Pedagogia da Autonomia quando Freire expressa a ideia de que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo: “Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo porém que é progressista?” (FREIRE, 2007, p. 34).

Dessa forma, Freire reforça a importância do exemplo efetivado pelo diálogo crítico e criativo. Por isso, dizer aos estudantes que estes são sujeitos dos seus projetos de vida e devem dialogar com seus pares e professores para aprender e construir seu caminho, não pode significar a anulação do docente enquanto ser pensante que também tem projetos, tem vida, tem ideias e sonhos. Nos anima identificar que os professores estão inquietos e movimentam-se no sentido de corrigir essa falha no trabalho pedagógico, o qual é construído por seres pensantes e não por grupos isolados onde uns pensam e constroem para que outros executem sem pensar criticamente.

⁷² Este termo foi usado por Freire em Pedagogia da Autonomia, quando reflete sobre a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ele acreditava que o docente que realmente ensina, trabalhando sua disciplina com a rigorosidade do pensar certo, negaria a fórmula farisaíca do “[...] faça o que eu mando e não faça o que eu faço” (FREIRE, 2007, p. 34), evidenciando que pensar certo é fazer certo.

Esse é um desafio diário, que deve otimizar a metodologia de trabalho dos espaços educativos, sem minar a dialogicidade da educação libertadora, conscientizadora, proporcionando a apreensão de vários aspectos da realidade, a fim de tomar consciência deles (FREIRE, 2017). Por isso, entendemos que o diálogo crítico e propositivo é impulsionador da práxis social, instigador da ação humanizadora de transformação do mundo por meio da educação.

Com base nessa compreensão é primordial captarmos a qual projeto de educação os Centros Educa Mais estão servindo, devendo, ao nosso ver, voltar-se para a libertação e emancipação humana, com coerência metodológica que teria a postura dialógica entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo como fundamento primordial da educação para liberdade, educar pelo exemplo e dar testemunho prático de suas convicções político-filosóficas como seres situados historicamente.

- Inédito Viável

Nossa missão tem sido ajudar a que mais alto falem as nossas crianças e jovens, para que com seus risos, brincadeiras e sonhos componham um mar neste Maranhão, tão forte e soberano, que ninguém nunca mais consiga roubar a palavra dos legítimos donos de uma nova história (DINO & CAMARÃO, 2021, p. 157).

A citação acima é parte de um artigo publicado em obra comemorativa ao centenário de Paulo Freire e apresenta muito da perspectiva de educação pensada e praticada no estado do Maranhão, a qual, ao nosso ver, representa um inédito viável, por acreditarmos que apesar de alguns equívocos e desvios observados, de fato temos vivenciado a construção de ‘um mar forte’ por meio da priorização da educação no estado, com a superação de situações-limite que até então imobilizavam os dirigentes e os favorecidos da educação pública em um conformismo estereotipado.

É justamente por meio dessa esperança no futuro que conjugamos o verbo esperar e “[...] que ninguém nunca mais consiga roubar a palavra dos legítimos donos de uma nova história” (DINO & CAMARÃO, 2021, p. 157) que se gera a categoria do inédito viável, com a possibilidade de dar movimento e desestabilizar uma realidade até então estática e conformada em prol dos opressores.

Compreendemos que as coisas e os fenômenos não se apresentam a nós com são, mas sim, como aparentam. Então, para captar a sua essência, precisamos indagar e descrever a coisa em si manifestada, bem como o que nela se esconde

(KOSIK, 1976). Na esteira desta lógica, ao aprofundar os passos da pesquisa a respeito da educação integral no Maranhão nos deparamos com situações-limites de naturezas diversas, pois ao mesmo tempo que os documentos e posicionamentos político-ideológicos dos dirigentes da educação no estado nos encaminham para uma educação crítica e libertadora, contrariamente, encontramos também, posicionamentos sutis e outros revelados, os quais se utilizam de expressões, ideias e princípios aparentemente emancipatórios e democráticos, mas que de fato servem aos anseios do capital e daqueles que o financiam.

Todavia, não podemos desconsiderar os avanços no sentido da garantia de direitos àqueles que são atendidos pela escola pública. Esse fato foi registrado pelos professores nos grupos focais quando destacaram o diferencial dos Centros Educa Mais:

Eu acredito que existem vários motivos a se considerar como diferencial destas escolas e o primeiro deles, não que eu esteja colocando em uma ordem do mais do mais importante ao menos importante, é o fato do aluno permanecer na escola em tempo integral, pois, se esse tempo for bem direcionado pode dar espaço para criação de laços de afetividade e respeito evitando que os meninos e meninas fiquem expostos aos perigos das ruas. Outro ponto é o favorecimento da descoberta de dons, competências, talentos, habilidades que os estudantes desconheciam e digo isso não somente no aluno, mas também no professor. Eu acho que a gente tem que entender que nesse processo tanto o aluno quanto o professor aprendem e ensinam e ambos exercitam esse protagonismo, essa capacidade de autoconhecimento também (PROFESSORA ELZA).

O posicionamento da professora nos encaminha a refletir com Bourdieu (1988, p. 84), quando assevera que “[...] as verdades primeiras são os erros primeiros”. Mas, considerava que essas ‘perguntas primeiras’, quando se inspiram nos conhecimentos e preocupações práticas e com a condição de serem reinterpretadas em função de uma problemática teórica, aportam informações muito valiosas, “[...] com frequência superiores às que suscitam as interrogações mais pretensiosas dos semieruditos” (ibid, p. 85).

Assim sendo, muitos outros aspectos podem ser evidenciados além dos citados pela professora Elza. Mas, queremos destacar o fato da desnaturalização da má qualidade da escola pública, ou seja, aquela velha premissa de que por ser pública não deve ser de qualidade, não pode ser limpa e esteticamente agradável, enfim não pode ser digna. Essa, consideramos ter sido uma das principais conquistas dos Centros Educa Mais, a ‘naturalização da escola pública de qualidade’, a escola onde

não faltam professores, onde não faltam materiais pedagógicos, onde se tem segurança alimentar, onde tem conforto e segurança para a comunidade.

Essas características endossam o conceito do inédito viável que está relacionado à compreensão da ação como possibilidade que se opõe à crueldade da realidade posta e relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo e, portanto, pode ser transformada (FREIRE, 2021), compreensão que é inerente à consciência crítica e joga à ação em direção ao enfrentamento das situações-limite que se mostravam imutáveis.

O inédito viável pode ser considerado o resultado de um longo processo que parte da consciência crítica de perceber que algo precisa ser mudado e rompido, passando pela dialeticidade do anúncio/denúncia e pelo compromisso coletivo de lutar por sonhos possíveis que estariam definidos por critérios histórico-sociais e não individuais (FREIRE, 1983).

Ana Maria Freire em nota registrada na obra *Pedagogia da Esperança*, afirma que as pessoas têm várias atitudes ou posturas diante das situações-limites, pois as percebem “[...] como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (FREIRE, 2021, p. 278). No caso da realidade investigada, a consciência crítica foi transformada em ação dos sujeitos que assumiram sua responsabilidade histórica com a formação das gerações presente e futura.

O anúncio de práticas pessoais/institucionais emancipatórias, os inéditos viáveis, se faz necessário por corroborar com a ideia de que os problemas podem ser resolvidos quando os sujeitos desenvolvem a capacidade de se indignar, denunciar e agir coletivamente, quer seja nas instâncias governamentais ou mesmo no seu local de vida ou trabalho. O inédito viável é a proposta de sobrepujamento dos pontos de opressão percebidos,

[...] é “algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2021, p. 279).

Os Centros Educa Mais podem ser esses sonhos utópicos coletivos que se tornaram realidade, mas como tudo que faz parte de processos educativos, não há

espaço para conformações, pelo contrário, a própria consciência crítica que encaminhou para sua concretização, traz em si um movimento dialético e transformador que se opõe ao entendimento das situações-limites existentes como determinantes históricos que não podem ser alterados, restando aos sujeitos da comunidade escolar a alternativa de adaptar-se à elas.

Neste ponto, emerge outro movimento coletivo em busca da superação de situações-limites geradas no processo de constituição das escolas em tempo integral no Maranhão, pois é possível que ao ser atingido um inédito viável pelo qual se sonhou e lutou, surjam outros mais ou quantos caibam nos sentimentos e nas razões ditadas pelas necessidades humanas e sociais.

Diante do exposto, observamos que o posicionamento dos educadores e educadoras, demonstra haver nas escolas, necessidades como o diálogo propositivo com os professores, que estariam sendo tratadas como utópicas por irem de encontro às determinações que projetaram uma concepção de escola e de educação com bases gerencialistas e sem espaço para o diálogo propositivo que considera a realidade de cada comunidade escolar.

Já evidenciamos neste estudo que existe uma lacuna entre a política de educação do estado expressa na Proposta Pedagógica das escolas de tempo integral e a prática materializada nos Centros Educa Mais com a notável ausência de referências freireanas nos processos de formação e orientação docente. Ao ser indagada sobre as possibilidades de mudança na dinâmica escolar com a presença da Filosofia Freireana como parte do trabalho pedagógico desenvolvido nos Centros Educa Mais, a professora Paula nos presenteou com uma profunda reflexão:

O ato de aprender, quando não se dá à luz do pensamento crítico e do afeto, é mero adestramento humano. Sem afetarmos e sermos afetados pelo outro, este também como sujeito do processo, podemos até colaborar para a reprodução em série de autômatos eficientes, mas dificilmente para o florescimento de competências que estão muito além do previsto em nossos planejamentos anuais, bimestrais e semanais, tampouco para as tomadas de consciência que potencializam mudanças no tecido social. A perspectiva pedagógica freireana é um refinamento que luto para alcançar, que persigo, embora me sinta ainda despreparada e falhe na maior parte das vezes. Despojar-me do confortável, falso (e patético!) trono de senhora do saber último em sala de aula, trazer para esse ambiente problemas reais e temas espinhosos vivenciados pela comunidade escolar para serem pensados e discutidos através do estudo da literatura e da língua (PROFESSORA PAULA).

Considerando a reflexão apresentada pela educadora, entendemos que nada se compara ao saber construído na experiência coletiva com a sensibilidade que

a educação humanizadora requer, fazendo-nos evocar Paulo Freire que entende o trabalhador da educação como um ser político que, mesmo inconscientemente, compartilha suas ideologias em interação com seus pares devendo evitar práticas conservadoras sem a devida reflexão crítica da realidade, recusando “[...] o autoritarismo tanto quanto a licenciabilidade, a manipulação tanto quanto o espontaneísmo” (FREIRE, 2006, p. 44), sem haver fuga ao dever de intervir com autoridade e respeito à liberdade de todos.

Assim, acreditamos que as denúncias proferidas durante os diálogos com os educadores e educadoras dos Centros Educa Mais anunciam a necessidade de voltar-se para uma prática transformadora que assume a perspectiva do inédito-viável como um movimento dialético da pedagogia da indignação e da esperança, pela necessidade de revisão do chamado ‘modelo pedagógico’ que, em muitos aspectos, tem negado a política de educação do estado colocando-se a serviço dos valores do mercado que evidenciam uma educação voltada para um novo perfil de homens e mulheres que têm a capacidade de dominar seus anseios e emoções, voltando-se para o trabalho e a produção de bens em um contexto social marcado por desigualdades e exclusões.

Encerramos nossa análise da categoria inédito viável afirmando que esta é uma palavra-ação que expressa praxis “[...] com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica” (FREIRE, 2010, p. 450). Retrata as esperanças humanas, seus projetos e sonhos. Diante dos muitos avanços inéditos que se tornaram reais e viáveis na história da educação maranhense, fica a nossa inabalável esperança de que a prática pedagógica desenvolvida nos Centros Educa Mais possa romper as situações-limites que as impedem de caminhar para a libertação e emancipação dos oprimidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um estudo dessa natureza é desafiador, especialmente, pelo fato de o objeto de estudo estar em constante movimento dialético e este trabalho expressar apenas um momento específico da história daquelas instituições, sujeitos e da conjuntura societal revelada pela pluralidade de dados e informações colhidas e construídas ao longo da pesquisa.

Com o objetivo de analisar as concepções dos professores sobre a educação expressa nos documentos orientadores dos Centros Educa Mais, tendo como principal referencial a Filosofia Freireana de educação – por acreditarmos que esta concepção se faz presente e é necessária em todos os espaços escolares que se propõem a desenvolver uma educação democrática e emancipadora – desenvolvemos um estudo atento dos caminhos que levaram à constituição das escolas integrais no estado do Maranhão.

A pesquisa teve como lócus de estudo os Centros Educa Mais, e para viabilizar a coleta e análise dos dados, selecionamos duas escolas em momentos distintos na vivência do tempo integral, escolhidas por serem reconhecidamente referências no desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade na educação pública do Maranhão.

A educação integral tem sido foco de atenção e investimentos do atual governo do estado, o qual tem se destacado por meio do desenvolvimento da Macropolítica Escola Digna com princípios de liberdade, respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente. As escolas de tempo integral têm ocupado grande parte da agenda da Escola Digna e como servidora da SEDUC, acompanhamos as intenções, organização e materialidade educativa empreitada pelo governo estadual, com bases consubstanciadas em princípios progressistas e emancipatórios.

No entanto, entendemos que o contexto conjuntural, histórico e político exerce grande influência sobre a congruência entre os objetivos planejados de uma política educativa expressa em seus documentos e a forma como esta se expressa na materialidade, neste caso, sobre o trabalho dos educadores e educadoras.

Apesar de nos guiarmos pela observação dos processos de implantação de uma política pública, não podemos esquecer que a sua materialidade nos espaços escolares envolve aspectos inerentes ao contexto no qual se desenvolvem e quase sempre são fortemente afetadas por matrizes ideológicas distintas daquela inicial.

Nesse movimento dinâmico, caminhamos pela busca das matrizes de fundamentação da política de educação integral do Maranhão expressa nos documentos de base e orientação do trabalho nas escolas.

Reiteramos que em meio ao processo de estudos e desenvolvimento da pesquisa, fomos acometidos pela pandemia da Covid-19, o que nos levou a um paradoxal processo de busca interior em meio a uma necessidade crescente de coletividade, de empatia e luta pela vida de todos, momento no qual as diferenças sociais entre os que têm e aqueles que nada têm, foram ainda mais evidenciadas e nos remeteram ao educador Paulo Freire e suas ideias de libertação, presentes nos documentos e registros da proposta de educação do Maranhão, passando a integrar também nossos objetivos de estudo.

Dessa forma, objetivamos a partir da investigação dos documentos e legislações que norteiam a implantação, implementação e o trabalho pedagógico dos educadores e educadoras nos Centros Educa Mais, apreender a concepção teórico-metodológica de educação expressa nesses documentos, assim como o modelo de educação que os subjaz.

Durante esse caminho, trabalhamos com legislações e documentos construídos pela própria SEDUC, dos quais emergem uma concepção teórico-metodológica que prioriza a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos, voltando-se ao combate das diversas formas de opressão. Mas, ao mesmo tempo, encontramos de forma preponderante um modelo de educação que se desloca do campo da política e se submete à lógica do capital a partir dos interesses de instituições e empresas privadas.

Tínhamos por objetivo, entender a compreensão dos professores sobre a concepção de educação expressa nos documentos dos Centros Educa Mais considerando a coexistência de matrizes ideológicas divergentes: a Escola da Escolha e a Filosofia Freireana.

Diante do exposto, compreendemos que, em linhas gerais, à medida que uma concepção avança, a outra automaticamente precisa recuar, pois cada uma delas serve a interesses e objetivos díspares e distantes com uma voltada para a emancipação humana, enquanto a outra se volta para a sujeição e adaptação aos interesses do mercado, conformando com o pensamento hegemônico de manutenção do poder econômico, do status quo que não favorece a emancipação dos filhos dos trabalhadores que frequentam a escola pública.

Com vistas a uma melhor compreensão sobre a escola integral que temos atualmente no Maranhão, foi fundamental seguirmos um caminho histórico pelas experiências com a educação integral no Brasil, desde as Escolas Anarquistas até o Programa Mais Educação, suas bases e concepções teórico-metodológicas, já que refletem sobre o momento histórico e político vigente bem como os interesses e objetivos de formação dos meninos e meninas brasileiras.

A partir dos estudos e análises desenvolvidas, concluímos que as escolas de tempo integral no Maranhão, mais especificamente os Centros Educa Mais, seguem o padrão das demais escolas brasileiras, as quais têm por referência as propostas progressistas, ainda que liberais, de Anísio Teixeira (anos 50) e a visão democrática e comprometida com o povo brasileiro de Darcy Ribeiro (anos 80), que visavam a implementação da concepção de educação integral sócio-histórica, considerando seu tempo, contexto histórico, político e social, colocando-a sob a responsabilidade do Estado.

Importa dizer que, assim como no período das experiências liberais, atualmente o contexto social econômico de vertente neoliberal, exerce forte influência e determina a educação, tendo a qualidade educacional ainda voltada para a modernização educativa em busca da preparação de mão de obra especializada para a lógica da globalização econômica, pautada pelo utilitarismo e pela competitividade de mercado.

Seguindo essas tendências, alguns projetos educacionais e práticas educativas específicas na atualidade têm se voltado para o domínio dos sentimentos e emoções dos alunos e de seus educadores. Observamos que há a defesa e a necessidade de formar sujeitos protagonistas⁷³ que acreditem ter sido ‘sua’ a escolha de determinada condição social, de um Projeto de Vida, tornando-o um ‘sujeito feliz’ que consome, produz e trabalha em uma sociedade extremamente desigual e excludente.

O protagonismo juvenil praticado pela Escola da Escolha, faz parte da visão defendida pela cooperação internacional e organismos multilaterais, a qual defende o empoderamento do jovem por meio da educação, conservando a lógica de que cabe

⁷³ Esse é um conceito, sustentado na expressão “*Youthleadership and Youthempowerment*” que foi introduzido pelos organismos internacionais através da Cúpula da Juventude no início dos anos 1990. Críticos dessa defesa, entretanto, levantam alguns questionamentos sobre o interesse das Nações Unidas ao realizarem a Cúpula da Juventude, bem como as ações do FMI no referente ao investimento social voltado para juventude, o qual de acordo com tal instituição, é caracterizado como capital social.

somente à juventude a responsabilidade pelo seu futuro e da humanidade. Essa é uma visão contrária àquela que acreditamos, a partir da qual o protagonismo é visto como ações coletivas construídas pelos sujeitos por meio do envolvimento com a comunidade com fins de construção da autonomia e não se caracteriza como instrumento promotor de lideranças individualizadas, antes requer promover participação e cooperação social.

Esta visão crítica sobre o modelo de educação constituído nos Centros Educa Mais, nos conduziu à conclusão de que a SEDUC, representando o governo maranhense, ao instituir parceria com o 'terceiro setor' por meio do ICE, estava atendendo e aderindo às demandas desse contexto sócio-político apresentado por meio do EMTI, que determinou os modelos e critérios para o desenvolvimento do trabalho nas escolas beneficiárias dos recursos para implantação do tempo integral, além dos mecanismos de gestão, controle e avaliação.

Um aspecto intrigante é que as exigências estabelecidas pelo EMTI se encaixavam perfeitamente no pacote apresentado pelo ICE e outras instituições semelhantes, fato que se explica pela crescente ascendência de organizações empresariais na gestão pública, que antagonicamente têm implementado alguns direitos negados ao longo da história da educação ao mesmo tempo que influenciam diretamente o tipo de ensino ofertado pelo poder público à população em geral.

Nesse cenário adverso, a educação integral foi constituída no Maranhão em parceria com o ICE que trouxe a Escola da Escolha como modelo de gestão administrativo e pedagógico a ser criteriosamente seguido pelas equipes escolares, as quais são avaliadas por meio da capacidade de execução do modelo que é traduzido pelo sucesso da escola, de seus profissionais e estudantes.

Para o alcance do objetivo proposto na pesquisa, além da análise dos documentos e observações do cenário educacional do estado, foi primordial o diálogo com os educadores e educadoras que materializam a educação nos Centros Educa Mais, contato que nos permitiu compreender algumas das nuances dessa relação antagonica de concepções no interior das escolas pesquisadas.

Para o diálogo com os sujeitos significativos da pesquisa, adotamos a técnica do grupo focal, por meio da qual pudemos captar as individualidades assim como o espírito de grupo dos participantes. Durante os encontros, investimos na leveza das interações, tendo por base os princípios das rodas de conversas freireanas nas quais todos têm voz e podem compartilhar ideias aprendendo com as falas dos

outros. Os educadores e educadoras aderiram bem à proposta, apesar da preocupação inicial em falar o que lhes parecia ser 'certo', o que é normal em abordagens de pesquisa dessa natureza.

Apesar da reticência inicial consideramos o posicionamento crítico dos educadores e educadoras nos grupos focais uma grande conquista no processo de desenvolvimento da pesquisa, pois acreditamos que isso se deve à confiabilidade construída, assim como a seriedade e rigorosidade científica com as quais conduzimos todo o processo de coleta dos dados, que nos trouxeram importantes aspectos para reflexão.

Nesse momento é importante afirmar nosso posicionamento vinculado à concepção de educação voltada para a liberdade e emancipação do sujeito com aportes teóricos que se assentam na Filosofia Freireana, por essa compreensão defendemos que todas as ideias são válidas e devem ser respeitadas ainda que sejam contrárias às nossas concepções e crenças.

A pesquisa nos revelou que a Filosofia Freireana esteve presente apenas na gênese do projeto educacional das escolas integrais, na aspiração dos professores e no plano das ideias dos dirigentes da educação sendo pois, desconsiderada no processo de formação continuada dos professores e na rotina de trabalho dos mesmos, que são absorvidos pelo volume exacerbado de tarefas e ações determinadas pela Escola da Escolha.

Ao mesmo tempo que observamos o descarte velado e explícito da Filosofia Freireana, fomos surpreendidas com posturas docentes que têm na sua essência a educação para a emancipação e agem em prol desse ideal, caracterizando-se como pontos de resistência à ideologia neoliberal da meritocracia nas escolas.

No entanto, como lhes é exigido seguir um modelo, que nesse caso é mais uma imposição didática, os educadores e educadoras asseguram tentar extrair o que pode ser útil na Escola da Escolha para bem educar nossos jovens, em prol da construção de uma consciência de classe e humanidade necessárias à transformação da sociedade, o que se dá diariamente por meio de pessoas educadas para a liberdade.

Por esta linha condutora de pensamentos, após a investigação considerando o contexto histórico, o movimento, as contradições conjunturais, a afetividade e o momento humano dos sujeitos envolvidos, podemos afirmar que

apesar da existência de ideias freireanas nos documentos e da resistência de algumas iniciativas pontuais dos professores, a educação integral materializada nos Centros Educa Mais é de base neoliberal, construída a partir dos interesses empresariais que financiam instituições como o ICE e devido à quantidade de processos e instrumentos de controle utilizados, não resta muito do tempo integral na escola para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coerentemente com a perspectiva de Paulo Freire expressa na gênese da política de educação integral do estado.

Acentuamos que as informações construídas e escritas durante esta pesquisa são frutos de um longo processo de leitura e análise da realidade educacional do Maranhão, as quais estão historicamente situadas a partir das aprendizagens feitas na prática e por meio da reflexão crítica e sistemática sobre as mesmas.

Portanto, os resultados evidenciam que a educação integral do Maranhão se tornou um inédito viável a partir da decisão política dos seus governantes materializada por meio dos Centros Educa Mais como espaços de educação dignos e em consonância com as necessidades da população. Mas, como parte de um processo complexo que envolve seres igualmente complexos, o inédito viável dos Centros Educa Mais começa a vivenciar novas situações-limites, denunciadas pela ausência da dialogicidade crítica e propositiva que é a base de constituição da educação emancipadora.

Concluimos também, que por ser uma categoria relacionada à compreensão da história como possibilidade decorrente de algo utópico que se opõe à visão fatalista da realidade, o inédito viável se modifica e renova a partir do movimento dialético que o constitui, desde a identificação da 'situação-limite', passando pelo 'percebido destacado' até chegar ao 'ato limite' que no caso pesquisado, tem se realizado pela ação dos professores, ao denunciar as contradições da concepção de educação neoliberal da Escola da Escolha e anunciar o resgate da Filosofia Freireana – basilar na constituição da política educacional do Estado – como parte da luta pela construção de novos inéditos viáveis na educação integral do Maranhão.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. e ARELARO, L. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas.** *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.108 [citado 2010-09-07], pp. 799-818. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de set. 2021.
- AHAGON, Vitor Augusto. **Trajetória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo.** Dissertação. São Paulo, FFLCH / USP, 2015.
- ALCOFORADO, Luís Alcoforado; FERREIRA, Sónia Mairos. **Experiência da pedagogia freiriana na região rural do município de Coimbra** (Portugal,1970). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 47, n. 33, p. 59-85, set./dez. 2013.
- ALCOFORADO, Luís Medeiros. **RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES EXPERIENCIAIS: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho.** *Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v. 23 | n.3 | p. 13-30 | set-dez | 2014.*
- ALVES, Cleide. **A classe média descobre as ruas no Recife dos anos 20.** Recife em transformação. Recife-PE, 8 abr. 2018. Disponível em: <<http://especiais.jconline.ne10.uol.com.br/recifeemtransformacao/a-classe-media-descobre-as-ruas-no-recife-dos-anos-20/>>. Acesso em: 8 de jan. 2020.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 221-247.
- AZEVEDO, Fernando de et. al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** França: Edições 70, 2006.
- BARROSO, Luis Roberto. **É assustador ver manifestações pela volta do regime militar, após 30 anos de democracia.** Defender a Constituição e as instituições democráticas faz parte do meu papel e do meu dever [...]. Brasília, 19 abr. 2020. Twitter: @LRobertoBarroso. Disponível em: <<https://twitter.com/lrobertobarroso/status/1251949586043875330>>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- BECKER, Julci Stefano. **Gabriel Marcel e a formação na perspectiva do ser.** Ijuí (RS): 2007.
- BEZERRA, E. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino.** 2008. Dissertação (Mestrado em Biociências) Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA. **A Escola Parque da Bahia-experiência pedagógica pioneira no Brasil**. Rio de Janeiro, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA, Anderson Afonso da. Análise de descrições de vivências em situações de constituição de conhecimento. In: BRANDÃO et al. **A prática na Investigação Qualitativa**: exemplos de estudo – Volume 2. Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2018, p. 153-178.

BOURDIEU, Pierre. **Cosas dichas**. Barcelona: Gedisa, 1988.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A construção curricular no cotidiano dos alunos de cursos de formação de professores. In: MELO, Maria Alice (Org.). **Desafios pedagógicos**: na formação e trabalho docente e na avaliação. São Luís: EDUFMA, 2008.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa; MELO, Maria Alice; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. Uma leitura sobre o espaço inscrito num projeto de pesquisa. In: BONFIM, M.N.B. et al (Orgs.). **Registro de um projeto de pesquisa**: formação de professores de Língua Portuguesa. São Luís: EDUFMA, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Entre Rubem e Paulo**. 2009. Disponível em: <<https://apartilhadavida.com.br/wpcontent/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/UMA%20OUTRA%20EDUCA%C3%87%C3%83O/ENTRE%20RUBEM%20E%20PAULO%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto nº 6.253/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

_____. **Decreto Presidencial nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.083%2C%20DE%2027,vista%20o%20disposto%20no%20art>. Acesso em: 17 abr. 2021.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CABRAL, A. **Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta.** Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **EDUCAÇÃO INTEGRAL:** uma nova identidade para escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 de ago. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 mar. 2021.

CHIOZZINI, D. F. **História e Memória da Inovação Educacional no Brasil:** o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-70). Curitiba: Appris, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, L. M. C. C. **Políticas Públicas Municipais de Jornada Ampliada na Escola:** perseguindo uma concepção de educação integral. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, 2010. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: **Em Aberto, Brasília:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; HORA, Dayse Martins. **POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL:** formação de professores e condições de trabalho, 2004. Disponível em:

<<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CORONAVIRUS MARANHÃO. **Governo do Maranhão**. Disponível em: <<https://www.corona.ma.gov.br/duvidas-frequentes>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

_____. **Protagonismo Juvenil**: O que é e como praticá-lo. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1996.

DELORS, J. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DINO, Flávio. **Resolvi conceder ao Prof. Dr. PAULO FREIRE (in memoriam) a condecoração máxima do Estado do Maranhão [...]**. São Luís, 01 mai. 2019. Twiter: @FlavioDino. Disponível em: <https://twitter.com/FlavioDino/status/1123735099588194304>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DINO, Flávio; CAMARÃO, Felipe. Paulo Freire e o Programa Escola Digna: palavras para o nosso tempo. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil**: testemunhos e depoimentos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ESTADÃO. **Paulo Freire volta ao Brasil**. São Paulo, 7 ago. 1979. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,a-volta-de-paulo-freire,70002958279,0.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FERNANDES, Sarah. **Com projeto de formação crítica, Ginásios Vocacionais foram extintos pela ditadura**. Portal Aprendiz, São Paulo, 28 jun. 2011. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/06/28/ginasiosvocacionais/>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

FRAGA, Paulo C.; IULIANELLI, Jorge A. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, Lamparina, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. INÉDITO VIÁVEL. In: **Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.). – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 373-376.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Conscientização Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. Educação: O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O Educador: Vida e Morte**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (Org.). **Pedagogia do Oprimido**: (o manuscrito). 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/ BT Acadêmica, 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **ESCOLA “SEM” PARTIDO**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. **Educação Integral no Brasil:** Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade. et. al. (Org.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil +6:** tema central e oficinas temáticas. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GONDIM, Edinólia Portela. **Juventude e cidadania:** na trilha da avaliação do Projovem em São Luís-MA. 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 3. Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire.** 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna.** Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HEIDEGGER. **Ser e tempo.** Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOLANDA, A. **O resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em psicologia.** Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico:** Princípios educativos. Recife, 2016a.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. **Livreto Institucional.** Recife, 2016b. Disponível em: http://icebrasil.org.br/wpcontent/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e Concepção do Modelo: Concepção do Modelo da Escola da Escolha**. 2. ed. Recife, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Francisca das Chagas; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Org.). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo. Cortez, 2003.

LINHARES, C. Anuncio e Denúncia. In: STRECK, Danilo R. et. al (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 45-46.

LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Anselmo. **Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora**. Revista USP - São Paulo - n. 127 - p. 9-10 - outubro/novembro/dezembro 2020.

LÖWY, Michael. **O golpe de Estado de 2016 no Brasil**. 17 mai. 2016. Blog da Boitempo. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>>. Acesso em: 28 de jun. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO. **Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e os Centros Educa Mais**. São Luís: [s.n], 2021. 118 p. Disponível em: <<http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/DIRETRIZES-OPERACIONAIS-DO-IEMA-2021-1.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. 2020.

_____. **Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016**. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências (Resultante da Medida Provisória Nº 212, de 17 de dezembro de 2015) (Revoga a Lei Nº 8.907, de 16 de dezembro de 2008). Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legislado_documento/?id=4167>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **LEI Nº 10.995 DE 11 DE MARÇO DE 2019**. Institui a Política Educacional “Escola Digna”, e dá outras providências.

_____. **LEI ORDINÁRIA nº 10.995 de 11 de março de 2019**. Extraído de: DOE de 13/03/2019 que Institui a Política Educacional “Escola Digna”, e dá outras providências.

_____. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 212**, de 17 de dezembro de 2015. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.

_____. **Plano Estadual de Educação** – Lei nº 10.099. Publicado em diário oficial, ano CVIII, nº 111, São Luís, quarta-feira, 11 de junho 2014.

_____. **Programa de governo 2019/2022**: para o Maranhão seguir em frente. Governador Flávio Dino 65, vice: Carlos Brandão. São Luís: [s.n.], 2019. 30 p. Disponível em: <https://seplan.ma.gov.br/files/2013/02/Programa-de-Governo-2019-2022-1.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. **Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral para a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão**, 2017.

_____. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do Plano estadual de Educação 2014-2017**.

MARTINS, Carlos Eduardo. O golpe militar de 1964 e o Brasil: passado e presente. **01 abr. 2014. Blog da Boitempo**. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2014/04/01/o-golpe-militar-de-1964-e-o-brasil-passado-e-presente/>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre a educação e ensino**. Campinas, SP: Moraes, 1992.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete colégios vocacionais. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/colegios-vocacionais/>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2007 (2005).

_____. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Série Manuais acadêmicos.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOLL, Jaqueline. **O PNE e a Escola de Tempo Completo e Formação Integral**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 8, nº 15, p. 369-381, jul/dez, 2014.

MONTANHINI, Wagner. **O PENSAMENTO EXISTENCIALISTA EM PAULO FREIRE**: o aluno como um ser em construção e centro da ação pedagógica. Revista Ensaios & Diálogos – Nº 8 – janeiro/dezembro de 2015, p. 74 a 87.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NICOLAÏ, André. **Comportement économique et structures sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de et al. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; LIMA, Fátima; SANTOS, Abrahão de Oliveira. **Paulo Freire em diálogo com Frantz Fanon e Amílcar Cabral: racismo, subjetividade e educação**. Ensino, Saúde e Ambiente - Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade. v. 14, 2021.

ORSO, P. J. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 1, n. 41, p. 58-73, abr. 2011.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PROPOSTAS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan/jun. 2014, p. 48-58.

PAULO Freire: **biografia**. Moacir de Oliveira. São Paulo: Trade Comunicação, 2003. 1 vídeo 24'49". Disponível em: <http://memorial.paulofreire.org/conheca-paulo-freire.html>. Acesso em: 12 jan. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESTANA, Simone Freire Paes. **AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL?** Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

PORTELA, Edinólia Lima. **Juventude e engajamento social**: o movimento de um programa socioeducativo. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

PRIVATIZAÇÃO e Militarização: Ameaças Renovadas à Gestão Democrática da Escola Pública. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.1-7, jan.-mar., 2016.

PROVIN, Willie Anne Martins da Silva. **A gestão do currículo escolar para a educação em tempo integral**. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica-PUC-Paraná, Curitiba, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SILVA, Pedro Lopes da; ABREU, Anderson Carlos Santos de. **O programa Mova/Alfa 100 de Cruzeiro do Sul/Acre: relações de aprendizagens e de inserção social**. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 01, p. 14-28, jan/jun. 2018.

SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; LIMA, Francisca das Chagas Silva. **Planejamento Educacional no Estado do Maranhão**: uma análise das propostas para a educação básica do programa de governo de Roseana Sarney. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0250.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250p.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

TORRES, C. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UTTA, Bergson Pereira. **Prática Educativa no Ensino Superior da UFMA**: implicações metodológicas no Curso de Pedagogia. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em Tempos de Transição 1985-1995**. 2. ed. Brasília: Plano 2000/Liber Livro Editora, 2008.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Educação Integral nas diretrizes curriculares nacionais e a exigência de um novo ordenamento curricular**. Rev. Traj. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, Nº 7 ISSN 2178-4485 – Ago/2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de Perfil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: Ádria Karoline Souza de Aquino Utta

ORIENTADORA: Profa. Dra. Edinólia Lima Portela

OBJETO DE PESQUISA: Concepção de educação posta nos documentos orientadores da política educacional do Maranhão, a concepção freiriana de educação e a visão dos professores dos Centros Educa Mais sobre a intercessão e o diálogo de ambas concretizadas na prática desenvolvida nas escolas de tempo integral do Maranhão.

OBJETIVO GERAL: analisar as concepções dos professores sobre a educação freiriana expressa nos documentos orientadores dos Centros Educa Mais, na perspectiva de compreender a materialidade do trabalho que desenvolvem

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

I - IDENTIFICAÇÃO INICIAL

- **Nome:** _____
- **E-mail válido:** _____
- **Sexo:** () Feminino () Masculino () Outros
- **Você se considera:**
() Branco(a) () Pardo(a) () Negro(a) () Amarelo (a) () Indígena (a)

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

- **Graduação:** _____ **Instituição:** _____
- **Pós-graduação**
Especialização: _____ **Instituição:** _____
- Mestrado:** _____ **Instituição:** _____
- Doutorado:** _____ **Instituição:** _____

III - TRABALHO DOCENTE

- Tempo de serviço como professor: _____
 - Tempo de serviço na escola atual: _____
 - Qual sua área de atuação na escola
 - () Ciências Humanas Disciplina (s): _____
 - () Ciências Naturais Disciplina (s): _____
 - () Linguagens Disciplina (s): _____
 - () Matemática Disciplina (s): _____
 - () Disciplinas específicas do Currículo do Ensino Médio em tempo integral
-

APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: Ádria Karoline Souza de Aquino Utta

ORIENTADORA: Profa. Dra. Edinólia Lima Portela

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

ENCONTRO I

GRUPO: Professores dos Centros Educa Mais

REGISTRO: gravação em áudio e vídeo por meio do software de reuniões online Google Meet.

TÓPICOS DE DISCUSSÃO: Identificação da compreensão e apreensão dos professores sobre os documentos orientadores dos Centros Educa Mais.

CONDUÇÃO DA SESSÃO:

PARTE I

- No primeiro momento realizar o acolhimento dos participantes e discorrer sobre os objetivos da pesquisa e a importância da contribuição dos educadores.
- Para que os sujeitos à vontade para expressar suas ideias e opiniões é importante ratificar que as declarações ali feitas serão usadas somente com fins científicos e que não haverá divulgação nominal de nenhum dado ali apresentado.
- Evidenciar as regras de participação, ou seja, firmar um acordo de convivência durante as reuniões acerca de pontos como: tempo de fala, de sinalização a ser utilizada caso necessite complementar a fala de outro participante, evitar interferir nas declarações dos outros, cordialidade e respeito mútuo, entre outras.

- Por fim, antes de apresentar as questões tema, é importante pedir que eles se apresentem, expressando basicamente seu nome, formação acadêmica, disciplina(s) que leciona na escola.

PARTE II

- Estímulo para discussão: a pesquisadora convidará os professores a discorrerem sobre:
 - Os Centros Educa Mais e qual o diferencial ou não que possuem na educação maranhense.
 - Conhecimento dos documentos que orientam o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos Centros Educa Mais.
 - Concepção de educação expressa nos documentos orientadores.
 - Quais desses documentos e orientações são mais utilizados no dia a dia do seu trabalho.
 - Como esses documentos embasam seu planejamento e influenciam na sua prática pedagógica.

PARTE III

- Finalização da atividade com agradecimentos e uma mensagem de esperança, convidando-os para o próximo encontro.

ENCONTRO II

GRUPO: Professores dos Centros Educa Mais

REGISTRO: gravação em áudio e vídeo por meio do software de reuniões online Google Meet.

TÓPICOS DE DISCUSSÃO: Assunção e desenvolvimento do trabalho, à luz dos referenciais freireanos expressos na proposta pedagógica e demais documentos que orientam o trabalho pedagógico docente.

CONDUÇÃO DA SESSÃO:

PARTE I

- No primeiro momento realizar o acolhimento dos participantes e retomar, de forma breve, os objetivos da pesquisa e a importância da contribuição dos educadores.

PARTE II

- Estímulo para discussão: a pesquisadora convidará os professores a relatarem as categorias freireanas mais evidentes para eles, dentro da proposta pedagógica e fora dela (as que eles conhecem ou já ouviram falar).

PARTE III

- Em seguida abre-se para as discussões, de modo que cada um possa argumentar e também sugerir sobre:
 - A presença das categorias freireanas nas orientações formais para realização do trabalho pedagógico.
 - A educação freireana expressa nos documentos orientadores e/ ou na proposta pedagógica dos Centros Educa Mais contribui ou não para o desenvolvimento do trabalho que desenvolvem, e como materializam esse processo.
 - A filosofia ou concepção de educação que fundamenta o trabalho pedagógico nos Centros Educa Mais, existe diálogo entre a Filosofia Freireana e a Escola da Escolha?
 - A materialidade e a evidência da concepção freireana no desenvolvimento do trabalho. Caso não esteja presente de que forma você acredita que Paulo Freire e sua filosofia poderiam fazer a diferença no seu trabalho pedagógico

PARTE IV

- Finalização da atividade com agradecimentos e uma mensagem de esperança, convidando-os para o próximo encontro.
- Finalização da atividade com agradecimentos e uma mensagem de esperança apresentando uma música que fala centenário de Paulo Freire.
- Enviar por e-mail para todos os professores participantes um cartão de agradecimento pelas contribuições na pesquisa.