

O direito à educação e o ensino integral: um estudo sobre a experiência do CIEP 291

Letícia de Carvalho Lopes
Lígia G. Soares da Silva

RESUMO ESTRUTURADO

Introdução/Problematização: Este trabalho aborda a discussão sobre educação integral na rede pública de ensino, mediante análise do caso do CIEP 291, em Pinheiral/RJ. O caso ocorre a partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o Instituto Ayrton Senna, para a implementação de um projeto de educação integral na escola, onde a organização deu suporte financeiro e pedagógico à escola. A problemática reside em entender a dinâmica da parceria e se ela afetou os princípios preconizados pela educação integral no Brasil.

Objetivo/proposta: Buscou-se revisitar a discussão sobre educação integral, com base nos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, enfocando no projeto dos CIEPs, e analisar parcialmente a percepção de docentes da escola sobre a implementação do projeto advindo de uma parceria com uma organização privada.

Procedimentos Metodológicos: Foi feita uma revisão bibliográfica, baseada em pesquisa documental a partir de estudos teóricos relevantes disponíveis em buscadores da internet. Realizou-se ainda pesquisa de campo, com entrevistas híbridas (presenciais e online) com docentes e membros da equipe diretiva, feitas com roteiros semiestruturados. Também foram realizados encontros virtuais com estudantes. Com base nas respostas apresentadas, buscou-se analisar a percepção da equipe pedagógica acerca da implementação do projeto e da educação integral de forma geral.

Principais Resultados: Foi possível captar a percepção de docentes sobre o projeto implementado, ainda que parcialmente, dado o contexto de pandemia. Com base nas respostas dos entrevistados, observou-se que, embora mencionem pontos positivos, existe uma dissonância entre a concepção de educação integral dos CIEPs e o projeto implementado via parceria. Esses desencontros entre as propostas sinalizam que o projeto da ONG parece estreitar laços com princípios de mercado, tais como a ideia de meritocracia, distanciando-se do compromisso político transformador preconizado pelos CIEPs.

Considerações Finais/Conclusão: O projeto dos CIEPs baseava-se nos ideais de uma educação crítica e transformadora. Nessa análise, a interferência da ONG na escola, mediante parceria, não priorizou o estímulo ao senso crítico e político. Também não ficam explícitos os reais interesses da organização com o financiamento e aplicação do modelo adotado. Isso traz à discussão a necessidade de reavaliar o modelo de provisão de educação pública por intermédio de parcerias com organizações privadas.

Contribuições do Trabalho: Ao revisitar o projeto inicial, e contrastá-lo com um modelo que promete inovação, é possível estabelecer parâmetros e formas colaborativas de construção de novas políticas. Assim, ao considerar outros contextos políticos, econômicos e sociais é

possível discutir de forma ampla o financiamento da educação pública brasileira e a garantia da educação integral como modelo transformador.

Palavras-Chave: Cidadania; CIEP; educação integral; educação pública; iniciativa privada.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho discute a importância da educação integral no Brasil e a garantia de seu papel na formação cidadã a partir da análise de uma experiência de parceria público privada em uma escola em tempo integral da rede pública fluminense. O debate sobre a educação há muito está presente na agenda pública brasileira e já a Constituição de 1824 menciona (apesar que de modo fugaz e sem endereçar sua responsabilidade) a educação primária como gratuita a todos os cidadãos. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social fundamental, ao lado de saúde, alimentação e trabalho assistência social, dentre outros. Em seu artigo 205, determina “igualdade de condições para acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gestão democrática do ensino público” como princípios basilares da educação brasileira (BRASIL, 1988).

A Carta Magna de 1988 coroou a educação tanto como um processo político e democrático de formação humana, quanto como um vetor essencial de mudanças do *status quo* e consolidou avanços fundamentais em termos de atribuição de responsabilidades e financiamento da educação pública. A disponibilidade de recursos que financiem suas atividades é condição inquestionável para que a educação cumpra seus objetivos estabelecidos. Desde a Constituição de 1934, criaram-se dispositivos constitucionais de financiamento da educação, contudo, apenas em 2020, um dos principais mecanismos de financiamento da educação básica do país foi tornado permanente, ficando conhecido como novo Fundeb.

Na década de 1990, com a crise fiscal, houve grande apoio às concepções gerencialistas com a justificativa de reconstrução do Estado e defesa da eficiência e qualidade na gestão pública, tendo como parâmetro o setor privado (BRESSER PEREIRA, 1997). A partir disso, inserem-se mecanismos e estratégias da iniciativa privada principalmente nas áreas de educação e saúde. Diante da reforma do Estado, no Brasil houve um grande movimento de descentralização da provisão de serviços públicos para os municípios. Na área de educação assistiu-se a transferência de parte da educação básica para municípios que não tinham estrutura financeira, política e institucional para assumir tais demandas (ADRIÃO & PINHEIRO, 2012). É diante desse cenário que a agenda de elaboração de políticas públicas de

educação começa a sucumbir aos interesses do empresariado por meio de organizações privadas lucrativas e não lucrativas.

Para discorrer sobre esse tema, é essencial também o resgate dos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro por terem contribuído enquanto profissionais da área e enquanto ocupantes de cargos públicos no setor. Ambos estiveram frente ao movimento da Escola Nova, que resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como defensores de uma transformação da escola tradicional para o desenvolvimento e progresso que visasse o acesso de todos os cidadãos a uma educação pública, gratuita e de qualidade (CHAHIN, 2014).

De acordo com Ribeiro (1984), a educação integral oferece múltiplas possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem da formação cidadã por trazer, dentre outras contribuições, maior tempo de vivência no espaço escolar. Dessa forma, o modelo de ensino capaz de envolver as diferentes realidades e trabalhar as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, visando o saber coletivo como meio capaz de enfrentar as desigualdades sociais é a educação integral e integrada (CENTRO, 2018). Nesse modelo, a integralidade seria o pilar da educação, que deveria ser omnilateral e não parcial e fragmentada, fornecedora de qualidade sociocultural, trazendo em seu cerne a essencialidade da unificação dos direitos sociais de cultura, saúde, transporte, assistência social para a vida em sociedade.

Buscou-se abordar o debate partindo-se do estudo de uma escola pública integral localizada no interior do Rio de Janeiro. O município em que se localiza a instituição é caracterizado por ter apenas duas escolas públicas que oferecem o Ensino Médio, sendo essa a única que funciona em horário integral (IBGE, 2010). Nessa escola, o modelo de ensino foi implementado por meio de uma articulação entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o Instituto Ayrton Senna, uma organização não governamental. De acordo com o Instituto, em âmbito nacional, “a formação que está sendo oferecida aos estudantes tem limitado suas conquistas e realizações ao longo da vida”(INSTITUTO, 2010). A ONG afirma desenvolver propostas educacionais visando à construção de uma educação pública brasileira de qualidade que tenha como base os princípios da educação integral.

Como objetivo geral, buscou-se analisar a educação integral no modelo implementado no CIEP 291 a partir da perspectiva de docentes. Especificamente buscou-se retomar o debate das ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre educação integral, discutir a garantia do direito à educação pelo Estado e analisar a experiência da parceria do CIEP estudado com

uma organização privada a partir da perspectiva de docentes. É fundamental resgatar a experiência dos popularmente conhecidos como “Brizolões”, em sua proposta de educação integral e integrada, considerando outros contextos político-sociais. A seguir, no referencial teórico abordam-se a educação integral e integrada pensada por seus idealizadores, os pilares que sustentaram o projeto dos CIEPs e a questão nevrálgica da garantia de recursos que sustente a garantia de uma educação pública gratuita e de qualidade.

2. Fundamentação teórica

2.1 A educação integral no Brasil

O primeiro projeto de educação integral nacionalmente conhecido foi idealizado pelo educador Anísio Teixeira, na década de 1950. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) - Escola Parque buscava a integração e alternância entre atividades teóricas e atividades práticas em centros de educação popular, dividindo-se entre as escolas-classe e uma escola parque, envolvendo todos os âmbitos necessários para uma formação completa na escola primária, como aplicação a atividades socioemocionais, artes, dança, teatro (TEIXEIRA, 1959). Embora o projeto fosse público, havia o objetivo de atingir e beneficiar principalmente as grandes massas populares, entregando educação de qualidade na rede de educação primária de Salvador, educação essa que já era entregue as elites.

Inspirado na experiência da Escola Parque, Darcy Ribeiro, antropólogo e sociólogo dedicado à defesa da educação pública integral (CENTROS, 1997), idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), considerados uma das maiores políticas de educação integral no país. Os CIEPs eram parte de um grande projeto que tinha como objetivo marcar uma nova fase da educação popular no Brasil – uma nova escola – e atuar no desafio maior de melhorar os índices de alfabetização (RIBEIRO, 1959). A própria infraestrutura dos edifícios comunicava o comprometimento do projeto com o acolhimento as demandas das grandes massas, com grandes bibliotecas, centros médicos, ginásios esportivos, dormitórios e piscinas olímpicas era o que havia de mais moderno na educação pública do Rio de Janeiro.

A escola integral traz o turno único como forma de possibilitar aos estudantes a construção de relações consolidadas com o espaço escolar – além das atividades educativas e extracurriculares, a garantia de esportes, alimentação, cuidados com a saúde tornaram os

CIEPs espaços acolhedores aos estudantes e suas famílias. Embora uma complexa discussão, o turno escolar segue o princípio de “treinamento para o trabalho aliada à extensão do ensino a todos” (TEIXEIRA, 2007). Segundo Gadotti (2009), o histórico da educação integral e em horário integral no Brasil aponta descontinuidades e retomadas de um projeto que, em linhas gerais, visa à democratização da educação pública e de qualidade, mediante socialização, formação política, cultural, escolar e socioemocional.

É certo que investimentos nessa área contribuem para melhorar a qualificação de trabalhadores, e, em conjunto com outras políticas, podem ser capazes de reduzir desigualdades socioeconômicas. Logo, nesse caminho seria forma de contribuição econômica para uma dinamização através da geração de renda e emprego de melhor qualificação, avançando nos aspectos da qualidade de vida principalmente das classes mais vulneráveis. No entanto, Saviani (2011) afirma que aquilo que mais aterroriza as classes dominantes é “a concretização do compromisso político transformador” potencializado pela educação (p.46). E é na apropriação pela classe dominante, em uma sociedade estratificada, que se estrutura a escola em turnos. Frigotto (2020) analisa que a superação das estruturas dominantes só poderá se concretizar no momento em que o processo educacional na educação básica e superior estiver alinhado com os interesses da luta da classe trabalhadora. Isso significa dizer que a educação entregue para as grandes massas visa à manutenção da condição de opressão e a transformação só será possível com a educação libertadora.

Enquanto estratégia promotora de pensamento crítico e transformações, a educação deve ser fundamentada em políticas públicas que auxiliem a criação e reformulação de agendas governamentais em nível municipal, estadual e, sobretudo, federal, para a institucionalização de ações de enfrentamento a desigualdades sociais e promoção da cidadania. Para tanto, além do anteparo da institucionalidade, o sistema educacional precisa dispor de condições reais que viabilizem suas atividades, o que remete aos recursos que o financiam. Não é possível falar em educação como direito fundamental sem garantir fontes de recursos consistentes e perenes. Compreender o financiamento da educação brasileira implica em revisitar os avanços históricos de seus marcos legislativos, o que se faz no o próximo tópico.

2.2 O financiamento da educação

Inicialmente não havia definição das fontes de recursos e quais atores estavam envolvidos no financiamento e provisão da educação brasileira (Vieira & Vidal 2015). No entanto, até meados dos anos 1930, a igreja católica destaca-se como o ator como o maior subsidiário e controlador da educação no Brasil, principalmente na criação de educandários e corporações profissionais, mediante financiamento da Coroa Portuguesa (GOUVEIA & SOUZA, 2015). Pode-se afirmar que nesse período tem-se as primeiras experiências do Terceiro Setor, mas esse ganhou maior notoriedade na provisão de demandas sociais na década de 1990 (SILVA, 2010). Nos anos 1930 a questão do financiamento da educação esteve em debate por educadores defensores de uma reconstrução educacional no país. Esse movimento resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento com proposições de medidas que visavam, dentre outras coisas, a laicidade, gratuidade, autonomia, descentralização e o amparo através de uma política fundos para a educação (TEIXEIRA, 1984). Nesse sentido, a importância

...decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que tem a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações" do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção (TEIXEIRA, 1984, p.415).

A partir da Constituição de 1934 inicia-se efetivamente o desenvolvimento da ação estatal em direção a políticas sociais, principalmente na previdência, saúde e na educação. Um dos principais atos da Carta Magna foi a vinculação de impostos para o financiamento da educação (VIEIRA & VIDAL, 2015).

Estabelecia como orientação que em nenhuma hipótese deveria a União e os Municípios a destinação de menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal menos de vinte por cento do resultante da arrecadação de impostos para o sistema educacional (BRASIL, 1934, art. 156). Já na Constituição do Estado Novo, em 1937, essa vinculação antes estabelecida foi abolida

significando um retrocesso na garantia das condições fundamentais para direcionar e administrar a função educacional no Brasil (VIEIRA & VIDAL, 2015).

A Constituição de 1946 assegurou novamente a vinculação de recursos, mas é com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), que houve destaque para diversas ações que salientavam o financiamento, reiterando em seu texto aspectos já abordados nas duas Constituições anteriores. Essa primeira sanção da lei foi vista como o a conciliação entre os interesses dos atores vinculados a educação privada e a pública, por isso são vistas incongruências no texto. Em 1988, no período de redemocratização, a nova Constituição, conhecida também como Constituição Cidadã, foi essencial para firmar, garantir e instituir direitos sociais no país. De acordo com o CASTRO e RIBEIRO (2009),

a intervenção estatal, organizada a partir da regulamentação das determinações constitucionais operada pelas leis complementares, passou a referir-se a um terreno mais vasto da vida social, tanto com objetivos de equalizar o acesso a oportunidades quanto de enfrentar condições de destituição de direitos, riscos sociais e pobreza (p.176).

Em meio à promulgação da Constituição Federal de 1988, o terreno político tornava-se mais favorável para a discussão de mudanças no segmento educacional, entretanto, embora a discussão sobre o financiamento da educação estivesse caminhando na arena política com vistas a alterações substanciais, é somente em 1996 que se tem a alteração da LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, para a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Sendo um marco nas políticas educacionais no Brasil, a nova LDB objetivando a garantia do direito a educação “explicita com maior clareza os papéis da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e aprofunda o regime de colaboração entre essas instâncias da Federação” (CASTRO & RIBEIRO, 2009, p.65).

É nesse contexto que, ainda na década de 1990, é aprovada a emenda constitucional que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), iniciando o período da política de fundos. Em meio ao governo Fernando Henrique Cardoso, o contexto de criação do Fundo era marcado por um Estado preocupado em enxugar as contas públicas e conter os gastos. A própria elaboração da Reforma Administrativa, em 1995, tinha papel fundamental na reestruturação da Administração Pública brasileira para um novo marco regulatório (ADRIÃO & PINHEIRO, 2012). Assim, a principal justificativa da criação do Fundo era equalizar a desigualdade existente entre os estados e municípios na arrecadação de recursos para o sistema escolar, e

assim focar no Ensino Fundamental (GOUVEIA & SOUZA, 2015). Embora tenha sido essencial para a configuração do sistema educacional, cabe destacar “o fato de ele ser específico para cada estado manteve as desigualdades regionais e estaduais em termos de valor aluno” (VIEIRA & VIDAL, 2015, p.31). Outro ponto também seria o fato do Ensino de Jovens e Adolescentes (EJA) ter sido prejudicado, pois as matrículas do programa não entraram na conta para receber recursos do Fundo (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

É em decorrência principalmente desse aprofundamento das desigualdades que, após um amplo e longo debate envolvendo parlamento, educadores e diversos movimentos da sociedade civil, tem-se a criação e aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em dezembro de 2006. O tema mais discutido nas portarias foi a definição do valor mínimo por aluno ao ano. Foi a partir do Fundeb que este valor deixou de ser um referencial fixo e passou a ser resultado de um cálculo que envolve os recursos mínimos disponíveis em cada estado somado a participação da União, que foi fixada em 10% do total do Fundo. Uma das principais críticas a mecânica dos Fundos era justamente a baixa participação da União no investimento da educação básica. Logo, a fixação de um percentual mínimo de participação da União como percentual da receita total do Fundo seria uma forma de tornar mais eficaz a presença do governo federal no subsídio da educação básica.

Quando se trata do financiamento educacional é importante considerar o papel desempenhado pela iniciativa privada. A partir da década de 1970, o terceiro setor, sobretudo com as organizações não governamentais (ONGs) passou a ter grande protagonismo nas políticas públicas no Brasil. Devido principalmente à necessidade de tratar demandas sociais num contexto de frágil democracia, somado às dificuldades socioeconômicas brasileiras, os atores sociais viam a necessidade de articulação da sociedade civil para defender os interesses das classes (FERNANDES, 1994). Silva (2010) destaca que do Brasil Colonial até o final do século XIX houve significativo aumento de organizações de origem religiosa e práticas assistencialistas atuando em comunidades marginalizadas com pouca ou nenhuma atenção do Estado que ficavam à mercê da caridade para provimento de necessidades básicas, como saúde e educação.

A compreensão do Terceiro Setor, que abriga diversos tipos de organizações, pressupõe-se a existência de outros dois setores que o antecedem: o Estado e o mercado. Alves (2002) afirma que a terceira possibilidade de provisão de bens e serviços é, de certo modo, uma junção dessas outras duas figuras. Assim, temos agentes e iniciativas privadas

movidas pela provisão de bens e serviços de caráter público e coletivo. Esse processo foi chamado de publicização. Por meio de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não estatal, o denominado terceiro setor, a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRESSER PEREIRA, 1997).

Verifica-se o papel imprescindível do Estado e do Terceiro Setor na conformação das políticas públicas educacionais no Brasil. A partir disso, podem-se abordar os procedimentos metodológicos realizados para análise do estudo que expõe um caso prático de relação entre esses dois agentes sob a perspectiva daqueles que implementam as políticas nessa área, os professores.

3. Metodologia

Para Godoy (1995), na pesquisa qualitativa compreende-se que as dimensões de um objeto de estudo podem ser melhor analisadas quando essa análise é feita de dentro do contexto em que se insere. Yin (2010) acredita que o estudo de caso é uma das estratégias mais utilizadas em pesquisas qualitativas, porque além de ser um método de pesquisa ampla, também possibilita a análise de fenômenos sociais complexos através de instrumentos que possuem pouca rigidez. Dessa maneira, nessa investigação utilizou-se o estudo de caso onde foi realizada a coleta de dados através de pesquisa eletrônica, entrevistas online e presenciais com a direção e alguns docentes e encontros virtuais com os estudantes. Além da pesquisa documental, com o resgate do marco jurídico do financiamento e organização do sistema educacional, também colaborou com o levantamento histórico para pesquisa.

O CIEP 291 foi fundado em 1995, atendendo apenas o Ensino Fundamental, mas atualmente trabalha apenas com turmas de Ensino Médio, em horário regular e integral, sendo maior o número de turmas integrais. Embora nessa escola a retomada do turno único tivesse iniciado em 2013, foi em 2014 que a escola iniciou uma parceria com o Instituto Ayrton Senna através da mediação da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) para alavancar esse processo. Essa parceria previa práticas, ações, atividades e projetos através de novas metodologias pedagógicas para promoção do ensino integral inovador de qualidade para todos. Até a coleta de dados da pesquisa, em novembro de 2021, a escola tinha cerca de 407 estudantes matriculados.

Com o levantamento realizado foi possível obter um razoável entendimento acerca do funcionamento do modelo de ensino integral no CIEP 291 implementado através da parceria com o Instituto Ayrton Senna e a sua interferência no direito à educação. Vale ressaltar que esse trabalho foram feitas em 2021, durante a pandemia de Covid-19, por isso em diversos momentos limitações estiveram presentes, principalmente durante a coleta de dados, com encontros virtuais, por exemplo.

3.1 Coleta de dados

Em 2014, a partir de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna, o CIEP 291 passou a ser uma das escolas que receberia e aplicaria o projeto de Educação Integral para o Ensino Médio. A ONG afirma desenvolver propostas educacionais visando à construção de uma educação pública brasileira de qualidade que tenha como base os princípios da educação integral.

Além das mudanças na gestão educacional, a proposta¹ visava principalmente a reestruturação curricular escolar com a inserção de novas disciplinas. De acordo com informações do próprio site do Instituto, as novas disciplinas comporiam o Núcleo Articulador, onde o papel do docente seria de mediador entre o estudante e o conhecimento, de modo que esse estudante tivesse autonomia nesse processo para desenvolver projetos na prática e assim se tornar protagonista. As disciplinas são: Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados e elas estariam juntas com as outras áreas do conhecimento, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza na proposta que visa compreender e trabalhar todas as dimensões do estudante. Para tanto, a parceria também visa a capacitação dos professores para que esses sejam capazes de reproduzir a proposta em sala de aula. Essa proposta ainda conta com o apoio da Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (Codin) e a P&G.

Em 2018, o CIEP 291 concluiu o processo de implementação da proposta pedagógica passando a ser uma escola referência, mas pouco tempo depois o Instituto encerrou o investimento e monitoramento das ações dentro da escola. Continuaram presentes na dinâmica de funcionamento da escola as apostilas que continham os conteúdos bases do Núcleo Articulados, chamadas de OPAs, e as próprias disciplinas desse núcleo.

¹Veja a proposta completa em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html>.

Conforme Yin (2001) a entrevista é um dos instrumentos mais essenciais para coleta de dados em pesquisas qualitativas. Dessa forma, foram entrevistadas 6 (seis) pessoas, sendo 4 (quatro) professoras, a diretora administrativa e a coordenadora pedagógica, de um total de 27 docentes. Das 6 (seis) entrevistas, 2 (duas) foram realizadas de forma online através do Google Meet e as outras foram feitas presencialmente na própria escola. Foram feitos dois roteiros semiestruturados, para que os entrevistados pudessem discorrer melhor os temas, o primeiro com 16 questões, para a coordenação e direção, e o outro para a docência, com 20 questões, ambos foram compostos por perguntas abertas. A entrevista com o corpo diretivo visou caracterizar aspectos burocráticos/operacionais da escola e da parceria, por isso não foi utilizada na análise dos dados. Os roteiros semiestruturados compunham-se por perguntas abarcando quatro principais pontos: 1) os CIEPs e a educação integral; 2) a parceria com o Instituto Ayrton Senna; 3) o ensino remoto; e 4) educação inovadora.

Para os dois grupos de entrevistados foram feitos roteiros semiestruturados com 20 questões abertas para compreender a dinâmica do trabalho administrativo e pedagógico, buscando responder aos objetivos estabelecimentos pela pesquisa. Na análise dos dados os roteiros podem ser divididos em dois grupos: educação integral e ensino remoto emergencial, sendo utilizado para essa pesquisa as respostas envolvendo o primeiro grupo, a educação integral. E dentro desse grupo foram selecionadas 5 (cinco) perguntas tidas como principais para tratamento comparativo das respostas e alcance dos objetivos. Eram elas: 1) *“Você já conhecia o projeto dos CIEPs? O que você pensa sobre a proposta inicial dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)?”*; 2) *“Hoje trabalhando em um CIEP, o que pensa sobre a educação pública integral aplicada ao ensino médio?”*; 3) *“Como era a sua percepção sobre o interesse dos alunos em relação às propostas trazidas pela parceria na aplicabilidade em sala de aula?”*; e 4) *“Houve algum impacto no seu trabalho após o fim da parceria?”*; e 5) *“Na sua opinião a educação integral para o Ensino Médio traz em seu cerne mecanismos capazes de contribuir para o pensamento crítico e participação social de estudantes e professores?”*.

As entrevistas ocorreram no final de novembro e meados de dezembro de 2021, sendo que primeiro foi realizada com o corpo diretivo-administrativo e depois com a docência. Não foi preestabelecido um tempo de duração para as entrevistas, então ao tempo variou conforme o andamento. Todas foram gravadas, com permissão das entrevistadas, para serem ouvidas e transcritas na íntegra facilitando a coleta e análise dos dados. Para melhor orientar as demais

etapas da pesquisa foram entrevistadas a diretora administrativa e a coordenadora pedagógica que estão à frente do CIEP 291 desde 2018. O objetivo era conhecer o contexto em que se insere esse ensino e os aspectos administrativos da proposta de educação integral para o ensino médio. A partir disso compreendeu-se melhor a dinâmica de funcionamento, a percepção da equipe diretiva sobre educação integral e as bases de consolidação desse ensino na escola. As informantes auxiliaram no quadro geral das condições de funcionamento do CIEP 291. Já as entrevistas com as professoras serviram para entender o cotidiano da escola na implementação do modelo de ensino integral trazido pela parceria.

Foram entrevistadas 4 (quatro) professoras e todas lecionam matérias do Núcleo Comum, disciplinas comuns na base curricular, e do Núcleo Articulador, disciplinas desenvolvidas para servirem de complemento as demais.

Foram feitos 2 (dois) encontros virtuais com os estudantes buscando uma aproximação com a prática do ensino. Esses encontros ocorreram pelo Google Meet, com os alunos para realização de discussões sobre direitos sociais. Eles ocorreram no espaço da aula de Projeto de Vida, cedido por uma das professoras que posteriormente participou da entrevista. No primeiro encontro foi realizado um bingo virtual com o objetivo de discutir um pouco da realidade social em que estão inseridos e como isso pode atrapalhar ou favorecer diferentes aspectos da vida. Foram abordados brevemente temas como violência doméstica, renda familiar e racismo e depois foi aberto espaço para o debate. O segundo encontro consistiu na exposição de um vídeo sobre a Escola Florestan Fernandes (EFF), escola de formação, idealizada e construída pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esse encontro tinha como objetivo discutir aspectos de um ensino inovador a partir da apresentação da EFF e para isso foi elaborado um roteiro de perguntas abertas para guiar a discussão. Esses dois encontros virtuais buscaram sondar, ainda que superficialmente, dadas as condições pandêmicas, a dinâmica da escola integral diante das atividades online.

4. Análises dos resultados

Todas as pessoas entrevistadas são mulheres e para preservar suas identidades, o sigilo das informações dadas e identificar suas falas, foi utilizado um código para cada uma delas. São eles: E1, para a primeira entrevistada; E2, para a segunda entrevistada; E3 para a terceira entrevistada; e E4 para a quarta entrevistada. As entrevistas foram feitas com 4 (quatro)

professoras que estão há um tempo médio de 5 anos na escola, sendo que E1, E3 e E4 estão há 3 anos e E2 está há 14 anos. Considerando os anos letivos de 2020 e 2021, E1 é professora de Sociologia e Filosofia, mas leciona também as disciplinas de Projeto de Vida e Projeto de Intervenção e Pesquisa. Já E2 é professora de Educação Física e atualmente também atua na disciplina de Projeto de Vida. E3 também é professora de Educação Física, mas atualmente trabalha essa disciplina apenas com os estudantes do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e leciona as disciplinas de Estudo Orientado e Projeto de Vida para o Ensino Médio. E por último, E4 é professora de Química e Biologia, e trabalha também as disciplinas de Projeto de Vida e Estudo Orientado.

Na primeira pergunta *“Você já conhecia o projeto dos CIEPs? O que você pensa sobre a proposta inicial dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)?”* observou-se que todas as entrevistadas tinham razoável conhecimento sobre a proposta inicial de ensino integral e integrado do CIEP. No entanto, no aprofundamento das respostas foi possível verificar que haviam aproximações e distanciamentos na configuração atual em relação a antiga proposta. E1 no trecho *“O modelo que nós trabalhamos hoje é diferente do inicial, nós tentamos suprir uma carência diferente. Por exemplo, o projeto de intervenção e pesquisa proporcionar ao aluno que já ele já tenha um contato com a pesquisa, ensinando eles os primeiros passos para pesquisa, projeto de vida tem o intuito de proporcionar a ele uma ideia de que o futuro pode lhe reservar. Inicialmente a ideia do CIEP era para tirar os alunos da rua, era para eles darem um lugar seguro (...)”* expressa justamente essa diferença e ainda coloca a proposta inicial como algo mais assistencialista, o que remete a própria infraestrutura inicial com dormitórios, centros médicos disponibilizados para os alunos. E2 caminha na mesma direção ao explicar que trabalhou com professores que estiveram no início do projeto e ouviu relatos de que havia uma atenção especial para a higiene pessoal no projeto inicial, *“tinha o horário do banho e o horário do cuidado. Alguns professores diziam que davam até banho nos estudantes”* afirma. E3 diz que vê em características do projeto inicial um ideal de educação, pois acredita que *“a educação deve englobar toda a vida do aluno, tanto da formação educacional como a sua saúde, bem comum, através do esporte, (...) seria o ideal de educação”*. E4 acredita ser esse é o ideal de educação integral e que atualmente o trabalho no CIEP 291 resgata os princípios da educação cunhados por Darcy Ribeiro, pois de acordo com ela *“quando a gente dá aula, a gente não consegue tirar o aluno do meio que ele vive, então quando a gente dá aula o que os alunos trazem tem a ver com as experiências e*

vivências deles. Então tem tudo a ver com a comunidade em volta. Quando a gente consegue mobilizar os alunos para trazer pessoas de fora para dentro da escola, isso está dentro desse propósito inicial de educação integral. Eu tenho noção de que hoje na prática a gente faz esse resgate”.

Pode-se dizer que as respostas das duas primeiras entrevistas se encontram à medida que evidenciam como as propostas são diferentes e com isso acabam por caracterizar o projeto inicial como tendo um caráter assistencial, pois enfatizam que essa instituição teria sido inicialmente construída para ocupar o tempo do estudante e cuidar das suas necessidades mais básicas com o objetivo diminuir os índices de violência. As respostas das outras duas entrevistadas diferentemente dessas expressam a admiração pelo ideal dos BrizolõesE4esboça timidamente uma comparação entre o projeto inicial e o modelo do CIEP 291 por entender que o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola traduz a realidade social em que os alunos estão inseridos.

Já na segunda pergunta *“Hoje trabalhando em um CIEP, o que pensa sobre a educação pública integral aplicada ao ensino médio?”* a primeira entrevistada afirma que a aplicação é válida, pois além da sua experiência enquanto docente, em sua vivência pessoal, enquanto discente na graduação, teve contato com estudantes que tinham dificuldade de se expressar e fazer atividades voltadas para pesquisa científica. O seguinte trecho confirma essa percepção *“a gente já vem trabalhando com os alunos nos anos iniciais, então quando chegar lá na frente isso vai ter um benefício, não só para a carreira, mas para a vida de forma geral”.*

Embora E2 não responda com precisão a pergunta, é interessante destacar que no trecho *“Falando sobre a principal diferença que eu vejo entre antigamente e agora, acho que é justamente que agora o tempo que o aluno está na escola é focado unicamente na parte educacional, não mais na parte assistencial”* ela reforça mais uma vez, e de forma mais direta, sua percepção de um projeto assistencial. Ela ainda dá indícios do projeto implementado através da parceria quando diz que as capacitações oferecidas pelo Instituto Ayrton Senna focavam nas disciplinas do Núcleo Articulador, mas não dialogavam com as metodologias que possibilitassem melhorias na aplicação das matérias do Núcleo Comum, embora por vezes os conteúdos fossem trabalhados em ambos os Núcleos. Isso fica evidente em *“Eu lembro que no início a questão da metodologia, do jeito de trabalhar, as metodologias ativas, focava muito para a questão dos projetos, mas não, não era pra trabalhar isso só nos projetos, na nossa disciplina de graduação,*

na nossa forma de trabalhar era para ser daquela forma, fazer atividades em times, então não seria só nas disciplinas de projetos, mas nas outras também".

Na resposta de E3 merece destaque o trecho inicial *"Então eu acho importante esse processo de educação integral, porém aqui no CIEP funciona com uma instituição particular, que é o Instituto Ayrton Senna"*. Esse trecho inicia o relato de desconforto da professora em lidar com o modelo de ensino vigente na escola, ela informa que o próprio material disponibilizado não possui referencial bibliográfico, o que coloca em dúvida as intenções do Instituto em relação a sua aplicabilidade. Com isso, vale ressaltar que a calamidade educacional vem “do próprio caráter autoritário e centralizador da sociedade brasileira, na qual a classe dominante decide sobre os direitos da classe trabalhadora e não leva em conta as necessidades coletivas” (MARTINAZZO; SILVA; LUFT, 2020, p. 488). Assim, a educação pública deveria atender a sua função social enquanto mecanismo capaz de ensinar o exercício da cidadania através do senso crítico e político, se aproximando da realidade social e colaborando para o combate às desigualdades. A educação bancária, conceito cunhado por Paulo Freire, iria de encontro com o modelo descrito por E3, por estar em conformação com a ideia de depósito de ideias, sendo o professor o depositante e os estudantes os depositários, sem análise crítica daquilo que é ensino, apesar da transmissão do conhecimento.

Na resposta de E4, no trecho *“A gente não sabia, a menos que fossemos procurar saber, mas não era uma coisa que a gente conhecia. Quando soube que aqui tinha aulas de projetos eu vim conversar com a escola, então a gente não tem a divulgação sobre o que já têm de ensino integral no estado.”* encontra-se certo estranhamento em sua fala sobre não ter tido conhecimento do projeto antes de integrar o corpo docente da escola mesmo sendo profissional da área e munícipe, pois causa o razoável entendimento de que talvez a comunidade e a instituição não sejam muito vinculadas como estabelecia o princípio do projeto inicial – ideia de uma escola-casa que seria aberta à comunidade. Ela enfatiza ainda que embora veja importância na educação integral aplicada ao ensino médio, esse não é um projeto que contempla todas as realidades, visto que muitos estudantes possuem necessidade de trabalhar para ajudar suas famílias e conclui dizendo que *“(...) quando se coloca o aluno na escola, é preciso oferecer alguma coisa equivalente. O nosso público é muito heterogêneo. Mas de forma geral, considerando o panorama geral, acho que isso só agrega, porque a gente está oferecendo mais experiências. Quando se oferece poucos ou somente aqueles conteúdos muito específicos para o aluno, aquilo fica muito distante da vida dele, então ele*

termina o ensino médio só tendo visto matérias básicas, conteúdos básicos, ele fica com a ideia de que é só aquilo ali e isso interfere no que será feito pós ensino médio, como por exemplo o ingresso em uma faculdade”.

Na terceira pergunta “Como era a sua percepção sobre o interesse dos alunos em relação às propostas trazidas pela parceria na aplicabilidade em sala de aula?” as respostas de E1 e E4 se relacionam por expressarem como os conteúdos e as metodologias do Núcleo Articulador trazem uma inovação ao despertarem nos alunos um estranhamento inicial o a esse modelo de ensino. Isso poderia esboçar que a escola realmente tem um diferencial de ensino. No entanto, E4 no trecho “*O maior problema que eu vejo é o quantitativo de alunos, porque com mais de 40 alunos fica difícil dar atendimento muito direcionado, a gente não tem tempo para trabalhar aluno por aluno, a menos que tenham dúvidas mais gerais*” mostra descontentamento devido as disciplinas de projetos e seus matérias não contemplarem a realidade de uma sala de aula com muitos alunos, e que por isso torna-se difícil direcionar a atenção para melhor entendimento das propostas. Entretanto, informa que no início do ano letivo quando apresenta a proposta aos estudantes gera estranheza a dinâmica que não é uma prática comum nas escolas, com atividades em grupos, sem provas avaliativas, projetos de intervenção. E2 no trecho “*falando em relação às matérias de projeto, no início era muito difícil deles entenderem a importância das matérias de projeto, eles não conseguiam linkar as atividades de projeto com as outras disciplinas, que aquilo ia interferir no momento deles ali na aula da outra disciplina sabe*” identifica a dificuldade de reproduzir as propostas das atividades e traduzir para a realidade. E3 reforça novamente a crítica ao material do Instituto, pois explica que a participação não era boa quando a abordagem era através desse. De acordo com ela, os estudantes estavam mais dispostos a participar quando as discussões trabalhavam o senso crítico através de questões sociais.

Na penúltima pergunta “*Houve algum impacto no seu trabalho após o fim da parceria?*” todas as professoras afirmam que não houve impacto com o fim da parceria. No entanto, E1 defende que a relação de parceria entre os docentes na escola por si só é capaz de tornar possível a realização de um bom trabalho com os estudantes, então somente o material oferecido pela SEEDUC foi suficiente. E2 já informa que o material das apostilas é melhor que o disponibilizado pela Secretaria e que ainda utiliza esse material, embora a implementação da parceria tivesse terminado em 2018. E3 reitera que o material mais utilizado em suas aulas é aquele que ela identifica ser capaz de transmitir o pensamento crítico

aos estudantes, então ela busca um equilíbrio com as apostilas. Já E4 enfatiza um ponto não mencionado pelas outras entrevistadas, o desamparo da Instituto diante da aplicabilidade do projeto na escola pelos docentes. Ela fala que é necessária uma monitoria para entender o que está funcionando e o que não está. Isso fica evidente do trecho *“eu tenho uma atividade na informática que não tem como levar 50 alunos para o laboratório, como eu faço? A resposta é: dá um jeito! Tem que ter presença pedagógica para adaptar o material”*.

Questiona-se até quando ocorrerá a aplicação desse material, que não é atualizado desde 2018 e que, conforme informou uma das entrevistadas anteriormente, não possui referências bibliográficas, por isso não é possível compreender as bases da sua fundamentação. De acordo com os relatos apresentados, o projeto não possui um ciclo de implementação bem delimitado e isso trouxe diversas incongruências na sua aplicação prática, visto que a realidade da escola pública difere da teoria criada pela Instituto. Entende-se que a escola é antes de tudo um espaço plural que compreende diferentes realidades e o desamparo após a implementação além de evidenciar esse problema, ainda pode significar que não exista mesmo um compromisso real do Instituto Ayrton Senna com a transformação social através da educação integral pública, gratuita e de qualidade.

A última pergunta foi *“Na sua opinião a educação integral para o Ensino Médio traz em seu cerne mecanismos capazes de contribuir para o pensamento crítico e participação social de estudantes e professores”*. Dentre as respostas dadas, apenas E3 no trecho *“Não, acho que não. O projeto com um instituto particular ele reforça mais uma meritocracia, aquela coisa do esforço, então eu não acho que tem um senso crítico, é muito mais um senso meritocrático.”* não concorda com que o projeto seja crítico na abordagem das disciplinas. E1 tenta exemplificar com algumas atividades disciplina de Intervenção e Pesquisa, mas não explica de forma clara como funcionou essa intervenção e o que caracterizou a participação social dos estudantes. E2 e E4 também expressam positivando o projeto, E4 chega a dizer que *“Na teoria, sim, porque o ensino integral é exatamente isso. Se a gente for aplicar o ensino integral como a proposta é, a gente só tem a ganhar”*. E2 diz que é necessária uma adaptação para que o projeto seja melhor aplicado, mas E4 parece não fazer uma relação com o CIEP 291 na resposta, pois diz que na teoria os princípios da educação integral englobariam aspectos do pensamento crítico e da participação social, mas não exemplifica com o modelo da escola.

Apesar de não ser possível generalizar os resultados para o conjunto da equipe pedagógica, dada a impossibilidade de alcançar um maior número de professores, a qualidade das respondentes enquanto partícipes do projeto desenvolvido com a parceria entre o CIEP estudado e a fundação, isto é, estiveram presentes desde o início do trabalho até o encerramento da parceria, propiciou um panorama mais integral do que foi a experiência. Ficaram evidentes críticas ao trabalho desenvolvido e o sentimento presente de incompletude – a não solidez de algumas propostas e seu descolamento da realidade concreta, o fechamento abrupto do ciclo de atividades, a falta de feedbacks sistematizados por parte da ONG, a não transparência dos reais interesses da instituição com o modelo de educação integral adotado, para citar os mais sintomáticos. Esses elementos, associados a experiências outras, convidam à reflexão se podem ser contornáveis os descompassos entre os interesses de organizações privados e o interesse público constitucionalmente referendado na provisão da educação como direito fundamental.

5. Conclusões

Este trabalho teve como foco analisar o entendimento de docentes do modelo de educação integral no CIEP 291, com base na experiência de parceria da escola com uma organização privada.

Nas perguntas realizadas durante as entrevistas a abordagem tentou enfatizar a concepção inicial do projeto com vistas a descobrir o entendimento que as docentes tinham sobre o CIEP. É certo que embora tenham o entendimento sobre o projeto, as entrevistadas reconhecem que os dois modelos estão distantes. Dessa forma, a escola, orientada por estratégias de ensino traçadas por uma instituição privada, parece ter se aproximado de uma concepção pedagógica convergente com princípios do mercado, que tem interesses e lógicas específicas, como a meritocracia, e se distanciar do compromisso político transformador do direito à educação.

Ao resgatar o exemplo dos Brizolões, com a provisão da educação integral e integrada pelo Estado, tem-se a percepção do potencial pedagógico desse modelo e da necessidade de políticas públicas consistentes para colaboração na construção desse ideário levando em consideração novos contextos. É mais que necessário pensar em qual modelo de educação integral uma parceria com o Terceiro Setor pode construir e se está em conformidade com o que se deseja para a educação brasileira.

6. Referências

- ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Educação e políticas em debate**, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2012.
- BRESSER PEREIRA, L. C. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado, v.1).
- CHAHIN, S. B. Cidade, escola e urbanismo: o projeto Escola-Parque de Anísio Teixeira. Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, 14. **Cidade, Arquitetura e Urbanismo: Visões e Revisões do século XX**, 2014. Disponível em: <https://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf>
- CASTRO, J. A.; RIBEIRO, J. A. **Políticas sociais: acompanhamento e análise - vinte anos da Constituição Federal**. 2009. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4135/1/bps_17_introducao.pdf
- FRIGOTTO, G. O desafio educacional de Florestan Fernandes. São Paulo, **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 1, n. 2, p. 25-35, 2020.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. 2009. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3079FPF_PTPF_12_076.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p.20-29, 1995.
- INSTITUTO Ayrton Senna. **Programas**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>.
- LINHA DO TEMPO. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/linha-do-tempo/>.
- RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf>.
- RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1986. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores A., 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89427917014.pdf>.
- SENADO FEDERAL DO BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- SILVA, C. E. G. Gestão, legislação e fontes de recursos no Terceiro Setor brasileiro: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro, **Revista Administração Pública**, v. 44, p. 1301-1325, 2010.
- TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.
- TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462.
- TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, 1984. p.407-425.
- TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, 1962. p.21-33.

VIEIRA, S.; VIDAL, E. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-42, jan./jun. 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.