

EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL

Katharine Ninive Pinto Silva – UFPE/ CAA

Jamerson Antonio de Almeida da Silva – UFPE/ CAA

RESUMO

No intuito de problematizar a questão da Educação Integral na atualidade, este texto analisa a Formação Continuada dos educadores envolvidos em Políticas Públicas de Educação formal e não-formal, considerando ser esta questão um dos desafios enfrentados no processo de construção/ reconstrução desses Programas e Projetos a ser considerado. Para tanto, considera-se, também, na definição desse objeto de pesquisa, as iniciativas em torno da garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes, visando o cumprimento da Constituição Federal (1988), do ECA (Lei 8.069/90) e da LDB (Lei 9394/96), que estão convocando os municípios a ampliarem a jornada escolar do ensino fundamental, através da realização de ações intersetoriais, envolvendo atividades culturais, esportivas, de educação ambiental. Desta forma, buscamos problematizar os desafios para a Formação Continuada dos Educadores Sociais envolvidos em propostas de Educação Integral e, para tanto, consideramos na nossa reflexão Programas e Projetos realizados entre 2001 e 2011, como Políticas Públicas de Educação Formal e Não Formal.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Educação Integral; Educação Formal e Não-formal

Introdução

*Atrás dos sacerdotes, dos soldados e dos burgueses
ao fim nos tornamos fiéis
cumpridores das leis
Attila József*

Eis o desafio e o fardo do tempo histórico: nos tornarmos, enfim, fiéis cumpridores das leis. Este desafio nos faz, muitas vezes, nos distanciar da análise da força material presente nas teorias que vão se tornando hegemônicas, sobretudo, no texto e no contexto das próprias leis. Na atualidade, boa parte de nossas reflexões se relacionam com as leis de forma a procurar entendê-las e avaliar a aplicação destas através de seus efeitos e de

sua implementação. Neste texto, pretendemos problematizar a questão educacional e a questão dos educadores, através da reflexão sobre os desafios e o fardo do tempo histórico educacional. E nada mais atual do que tratarmos dessas duas questões que se arvoram a se constituir, na atualidade, como temas extremamente importantes, presentes e recorrentes na maioria dos discursos: educação integral e formação de professores.

Como relato inicial de uma pesquisa em andamento, partimos do pressuposto de que tanto a Educação Integral, quanto a Formação Continuada estão na pauta do dia para as Políticas Públicas, e tratar desses dois elementos em articulação é um desafio não só necessário, como imprescindível.

A Educação Integral, como parte do discurso em torno da construção de Políticas Públicas, vem sendo preconizada a partir da chamada Constituição Cidadã (Constituição Federal de 1988). Esta Constituição, alinhada ao que preconiza a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), institui a educação como um direito social. O primeiro dos dez direitos sociais expressos naquele texto¹.

No entanto, a Constituição, ao anunciar todos esses direitos, induz a uma conjugação da complementaridade entre políticas, com o objetivo de fornecer ao cidadão uma base integral. E a educação é inserida nesse contexto como a base para a formação integral do indivíduo, dando conta de seus aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social².

A Lei 9.394/96 (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), por exemplo, determina a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito e o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral. Isso pode ser constatado através dos artigos 34 e 87³:

Ao mesmo tempo, a LDB reconhece e valoriza iniciativas de instituições que desenvolvem, em conjunto com as escolas, experiências extra-escolares (no artigo 3, item 10, da mesma lei)⁴.

Se a nova LDB traz referências importantes sobre a questão da Educação Integral, agora mais detalhada pela lei que especifica o que a Constituição Federal coloca como linhas

¹ Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

² Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

³ “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...) O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

⁴ “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) X - valorização da experiência extra-escolar...”

gerais para a Educação como um todo, é importante caracterizar, no entanto, como enfatiza Saviani (2007), que o contexto histórico em que foi elaborado o texto inicial da Constituição Federal de 1988 era bastante diferente do contexto em que foi elaborado e aprovado o texto da Nova LDB de 1996, bem como do contexto onde foram realizadas as Emendas Constitucionais, sobretudo a de número 14, que altera consubstancialmente a questão educacional na lei maior, e, como consequência, altera as formulações específicas à questão educacional, bem como a construção de Políticas Públicas, projetos e ações em torno desta problemática.

Este novo contexto traz para a questão da Educação uma nova leitura acerca de suas dificuldades e resultados. O fracasso escolar mensurado a partir dos altos índices brasileiros de analfabetismo, reprovação e evasão escolares, bem como nos efeitos decorrentes desses elementos como a distorção idade/ série, trazem para o contexto da análise a questão da qualidade. Esta qualidade, no contexto neoliberal em que é implantada no debate brasileiro, influenciado pelo debate no campo dos países europeus e nos Estados Unidos, é caracterizada numa perspectiva de Qualidade Total, colocando a questão no âmbito da Teoria do Capital Humano, assim como nos chama a atenção autores como Frigotto (1998), Gentili (1998), Enguita (1998) e outros.

A influência dessa perspectiva no campo teórico e de formulação de leis se dá de forma definidora no que diz respeito à questão da atuação, valorização e formação dos professores. Essa perspectiva encontra como um elemento propulsor o fato identificado por Mészáros (2007), como “uma ênfase no *sistema do capital*, isto é, o regime do capital enraizado na exploração da força de trabalho, como distinta da ordem institucional historicamente específica do *capitalismo* associado à propriedade privada dos meios de produção” (p. 14)⁵.

Esta ênfase na força de trabalho se apresenta no caso da educação, através de um processo caracterizado na perspectiva da qualidade total de transferências de responsabilidades, através do processo identificado como *accountability*⁶. No caso da educação, esse se dá em relação ao sucesso ou fracasso da escola, devendo ser assumidos por

⁵ Essa ênfase se distingue de outras leituras antes realizadas, como assinala John Foster, na apresentação do livro de Mészáros, pelo fato de que: “Para Mészáros, é essencial reconhecer que Marx dirigiu sua crítica contra o capital como uma relação social ou um sistema de controle sociometabólico oniabrangente, e não simplesmente contra o *capitalismo* como uma ordem institucional específica (modo de produção). Nesse sentido, em sua visão, é lastimável que a primeira tradução inglesa de *O capital*, sob a supervisão de Engels, tenha traduzido o subtítulo do volume I como “Uma análise crítica da produção capitalista”, em lugar da correlata “O processo de produção do capital”” (p. 14).

⁶ Remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Em português utiliza-se muito o termo responsabilização.

todos, sobretudo pelos profissionais da educação, com ênfase na dimensão da prática pedagógica (responsável direto: o professor) e na dimensão da gestão escolar (responsável direto: a direção; responsáveis indiretos: todos os outros atores sociais relacionados: professores, alunos, pais e comunidade).

Além dos da Constituição Cidadã e sua emenda constitucional nº 14, bem como da Nova LDB/ 96, também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, julho de 1990) enfatiza, de forma exemplar, o direito da criança e do adolescente à proteção e desenvolvimento integral⁷.

O ensino em dois turnos também integra as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. O PDE tem 30 ações, que se subdividem em mais de 72 atividades, todas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. Também o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) prevê o aporte de recursos para sistemas de ensino que implementem a educação em tempo integral, no valor de 25% a mais para o ensino fundamental regular e 30% a mais para o ensino médio em tempo integral.

Dentro das ações previstas no PDE, outro marco legal para a implementação de ações no âmbito da educação integral encontra-se na Portaria Normativa Interministerial nº 17 (abril, 2007), a qual instituiu o Programa Mais Educação, com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades e ações conjuntas interministeriais articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola nas áreas de educação ambiental, esportes, cultura e lazer e no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o funcionamento do Programa Mais Educação.

Trata-se, portanto, de uma primeira sistematização de uma pesquisa que se encontra em curso, cuja ênfase se dá na avaliação dos processos de Formação Continuada em Programas e Projetos de Educação Formal e Não-formal, desenvolvidos enquanto experiências governamentais, no período compreendido entre 2001-2011.

Levando em consideração o fato de que muitas ações governamentais trabalham com a problemática do tempo ocioso como elemento que agrava as questões da violência, considerando que a democratização da cultura e a ampliação progressiva da jornada escolar,

⁷ “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

buscando promover a educação integral em tempo integral, são soluções para esta problemática, definimos como a amostra de nossa pesquisa é constituída pelos seguintes Programas e Projetos:

Escola Cidadã – experiência desenvolvida na Rede de Ensino Formal de Porto Alegre, voltada para a perspectiva de Cidade Educadora, com transformações importantes da realidade de ensino, com influência significativa para a questão da Educação Integral e da valorização e da formação de educadores;

Bairro-Escola – Programa realizado em Nova Iguaçu, que busca implantar experiências de horário integral, através da articulação com parceiros do bairro, barateando o custo per capita do horário integral;

Centro de Educação Unificado (CEU) – são equipamentos públicos voltados à educação, criados pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, e localizados nas áreas periféricas da cidade, como um centro local de vida urbana e articulando os equipamentos urbanos públicos dedicados à educação infantil e fundamental e às práticas esportivas, recreativas e culturais cotidianas;

Círculos Populares de Esporte e Lazer – Programa realizado como ação governamental municipal em Recife/ PE, a partir de 2001, que envolve projetos e ações de esporte e lazer, voltados para todas as faixas etárias, desenvolvido como Política Pública que se articulou a outras políticas no âmbito municipal e federal. É uma experiência caracterizada por fases diferentes, a depender dos arranjos políticos pela qual vem atravessando e que teve início em uma gestão petista e se encontra sendo desenvolvida na terceira gestão petista em Recife.

Formação Continuada em Educação Integral através de Curso à distância - Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Curso de Formação Continuada de professores da educação básica, composto de dois ciclos de formação, com carga horária total de 220h. O primeiro ciclo abrange a temática da educação integral e integrada e o segundo ciclo, opcional, proporciona uma formação específica para os conteúdos e instrumentos de políticas dos Programas Mais Educação e Programa Saúde da Escola.

A análise desses Programas e Projetos se dá de forma a considerar: a relação entre Formação Continuada/ criação da carreira/ valorização dos trabalhadores; a relação objetivos/avaliação; a relação conteúdo/ forma; a organização do tempo/ espaço e as possibilidades/ constrangimentos para uma Educação Integral a partir da Formação realizada.

Para tanto, consideramos que esta pesquisa irá contribuir para o debate nacional que se instala em relação à Educação Integral, na medida em que busca analisar diversas experiências realizadas na última década, enquanto Educação Formal ou Não-Formal, como ações de governo, de forma a refletir sobre os desafios postos à concretização de Políticas Educacionais que busquem realizar o projeto de Educação Integral. O fato de nos dedicarmos à análise dessas ações pelo viés da Formação Continuada realizada se dá pelo fato de que, através desse recorte, poderemos identificar os saberes, a metodologia e a relação entre os sujeitos no planejamento, monitoramento e avaliação adotados.

A partir desta questão, é um objetivo geral deste projeto de pesquisa é analisar a implementação da Formação Continuada em Programas e Projetos de Educação Formal e Não-formal, buscando avaliar as possibilidades e constrangimentos em torno de uma

Educação Integral. Realizar isso, fazendo uma análise dos valores, diretrizes e objetivos destes Programas e Projetos de Educação Formal e Não-formal; refletindo sobre a proposta de Formação Continuada desses Programas e Projetos e analisando a adequação desta aos valores, diretrizes e objetivos destes e sua vinculação com o pressuposto da Educação Integral; analisando os saberes trabalhados na Formação Continuada dos Programas e Projetos, identificando os considerados socialmente significativos e suas relações com a perspectiva de Educação Integral e, por fim, avaliando as possibilidades e constrangimentos da Formação Continuada junto ao projeto de Educação Integral, através da análise dos mecanismos de seleção/valorização dos trabalhadores e de gestão, monitoramento e avaliação dos programas e projetos.

Experiências de Educação Formal e Não Formal – uma educação para o tempo livre?

De acordo com a conceituação da UNESCO (segundo dados do INEP), a Educação Formal caracteriza-se por se constituir através de uma idéia de “escada” contínua de ensino, que tem início na infância e que, nos níveis superiores, podem ser constituídos de alternância de ensino e trabalho. Esse tipo de educação é ministrada numa sequência regular de períodos letivos, com progressão hierárquica estabelecida de um nível a outro, garantindo a obtenção de certificados, graus acadêmicos ou títulos profissionais, reconhecidos oficialmente. Esta progressividade parte do pressuposto da existência de uma graduação de complexidade ou especialidade. Dados do Mercosul atribuem à educação formal a finalidade de garantir a aquisição de conhecimentos gerais e o desenvolvimento das capacidades mentais básicas (Inep). Caracteriza-se também, por realizar uma atividade sistemática, proporcionada em instituições que fazem parte do sistema educacional.

Já a Educação Não-Formal, ainda segundo dados do Inep, caracteriza-se por se constituir enquanto atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, mas com objetivos educacionais bem definidos. Como uma atividade educacional organizada e estruturada, mas que não se atém a uma sequência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza em forma complementar. Assim, como a Educação Formal, se realiza através de um período contínuo e determinado de tempo e pode ocorrer dentro das instituições educacionais também. Mas pode ter duração variável de tempo. Não precisa obedecer a um sistema de “escada” e podem ou não conceder certificados da aprendizagem obtida, bem como são mais flexíveis às determinações oficiais, podendo adotar ou não as normas e diretrizes estabelecidas pela legislação educacional.

No âmbito das possibilidades dentro da perspectiva de Educação Não-formal, encontram-se as chamadas *Políticas do Tempo Livre*, que consistem no conjunto de programas culturais de caráter planejado e sistemático desenvolvidos no “tempo liberado” ou do “não-trabalho” (Waichman, 2007). Esses programas abarcam um leque de atividades que podem ser enquadradas em quatro grupos de interesses: o que abrange as atividades que têm um componente físico, onde predomina a atividade corporal; o formado pelas atividades manuais que implicam numa produção concreta tais como a bricolagem, o artesanato, a jardinagem; o que abarca os interesses artístico-culturais, de elite ou de massa, de caráter participativo e criativo ou mesmo os passivos e os que são atividades onde predominam as relações interpessoais como é o caso dos encontros em cafés, praças ou clubes, festa de amigos e a vida familiar (Puig & Trilla, 2004).

O termo política é aqui utilizado no sentido de *policy*, ou seja, “programa de ação”, para enfatizar o caráter sistemático e planejado de tais atividades, e também indicar a ação estatal neste âmbito. Entretanto, o termo política associado ao termo tempo livre, também visa destacar as relações de poder e as lutas ideológicas que marcam tais programas culturais do tempo liberado, situando-os no amplo espectro das políticas culturais (Chauí, 1986). Pablo Waichman, no seu livro *Tempo Livre e Recreação* (Campinas, SP: Papirus, 1998) chama atenção à necessidade de se compreender tais atividades na sua dimensão educativa, uma vez que o crescimento das instituições e atividades do tempo livre demanda elaboração e fundamentos que justifiquem sua razão de ser, dando-lhes um sentido pedagógico.

Pedagogia do tempo livre é, portanto entendida como o campo particular da pedagogia que tem como objeto a educação *mediante* o tempo livre. Isto inclui considerarmos a educação *no* tempo livre, *em* tempo livre e *para* o tempo livre (Puig e Trilha, 2004, Waichman, 1998; Silva e Silva, 2004).

Quando tratamos de educação no tempo livre, estamos considerando apenas o âmbito “temporal” ou o intervalo para a atividade educativa. No entanto, neste caso seria melhor considerar esse tempo como *liberado*, uma vez que esse tempo do “não-trabalho” pode estar apropriado pela lógica da “necessidade” (Waichman, 1998) ou pela lógica do mercado capitalista (Antunes 2001). Considerando o tempo liberado, a pedagogia tem a missão de refletir que tipo de formação está acontecendo a partir das várias instituições culturais formais, não-formais e informais. Por outro lado, ela deve também estabelecer parâmetros para uma educação verdadeiramente emancipatória no tempo *liberado*.

Já a educação *em* tempo livre significa a apropriação de conteúdos culturais

visando o rico aproveitamento do tempo liberado. Visa preparar, formar a pessoa para que ela viva seu tempo liberado de maneira mais enriquecedora. Esse propósito pode se dar no tempo liberado ou não. É possível pensar que a escola possa incluir tais conteúdos nas suas atividades curriculares, tendo por objetivo fornecer um conjunto de recursos culturais que ofereçam possibilidades mais ricas de ócio. O tempo escolar não é tempo livre, mas pode preparar para um tempo livre mais criativo e crítico.

Já a educação para o tempo livre destaca o conceito de *liberdade* que qualifica a atitude do sujeito em face do tempo e do espaço. Liberdade aqui, entendida como *autodeterminação* (Bottomore, 1998) ou a capacidade individual e coletiva de escolher e realizar projetos. Waichman (1988) define a liberdade como capacidade do ser humano transformar a natureza (trabalho), que depende do conhecimento acumulado, portanto um permanente exercício pedagógico. Assim, educação para o tempo livre se define ampliando o conceito de “tempo livre do trabalho” para “tempo de trabalho livre”, como correspondendo à realização de valores-de-uso, visando à satisfação de necessidades do “estômago ou da fantasia”. Educação para o tempo livre, portanto, defini-se como a educação que se faz para a conquista a liberdade, ou seja, para potencializar a capacidade transformadora que define o ser humano, que pode, deve e faz-se necessária que seja realizada no tempo liberado.

A essas formulações Puig e Trilha (2004) acrescentam a fórmula educação mediante o tempo livre (que inclui em e para) como a que define melhor o objeto da pedagogia do tempo livre no seu sentido restrito. No sentido amplo, inclui todas as dimensões acima destacadas.

A relação entre educação e tempo livre é bastante antiga. As *políticas pedagógicas do tempo livre* têm antecedentes históricos importantíssimos. As atividades culturais de tempo livre estão nas diversas teorizações e experiências do ativismo e do movimento **escolanovista**. Puig e Trilla (2004) classificam esses antecedentes em dois grandes grupos de abordagens pedagógicas: a) o conjunto de reflexões e técnicas educativas acerca da brincadeira, o qual já chamou de pedagogia de brincadeira; b) a diversidade de instituições, movimentos e atividades para crianças e jovens, que desde o séc. XIX e início do séc. XX vêm sendo criados, independentes ou não da escola, de caráter formativo, mas com objetivos diferentes da instrução, que sempre caracterizou a escola.

Em relação ao primeiro grupo já citamos a pedagogia da brincadeira ao destacar o caráter formativo dela. A respeito do segundo, destacam-se os movimentos e instituições que desde o final do século XIX são criadas para se livrar das tarefas específicas das instituições educativas clássicas. Uma das primeiras são as colônias de férias. Criadas na Suíça em 1876,

pelo pastor M. Walter Bion, visava proporcionar às crianças a ida ao campo para aproveitar o sol, o ar livre, exercícios e boa nutrição. Na Espanha a primeira instituição a realizar colônias de férias foi o Museo Pedagógico Nacional, em 1887. Em 1906, a iniciativa obteve incentivos públicos, quando a Prefeitura de Barcelona aprovou orçamento para seis turmas de colônia para a cidade. Algumas das iniciativas foram assumidas pelas escolas, outras pelos movimentos de igrejas. A partir de 1960, as colônias começaram a ter diretamente o tempo livre como âmbito de objetivo. Não se tratavam de colônias escolares, mas Colônias de Verão ou de Férias, realizadas a margem das escolas e se propondo explicitamente a uma tarefa voltada para o ócio. Para Puig e Trilla (2004), na Espanha as colônias foram as primeiras atividades nas quais ficou clara a reflexão sobre o ócio como âmbito educativo. Elas foram o germe de outras atividades e movimentos que compõem a pedagogia do ócio.

Educação Integral e Formação de Professores

O fato de o debate em torno da Educação Integral estar tão presente no cotidiano da realidade brasileira se deve, em grande parte, à questão de cada vez mais as Instituições Familiares estarem sendo (ou tendo que ser) substituídas pelas outras Instituições Sociais (sobretudo as Educacionais) (Toscano, 1984). A presença do Estado começa a ser sentida através de uma série de ações que vão desde as questões de ordem legislativa até a construção de Programas e Projetos de diversas ordens que irão atuar no “cuidado com as crianças”.

Essa retração da importância da Instituição Familiar no “cuidado com as crianças”, por sua vez, é também um efeito do aumento da Jornada de Trabalho e da inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho. Com isso, outras instituições passam a ter o dever de garantir os espaços de cuidado, guarda e controle das novas gerações.

Dessa forma, as mudanças na estrutura da instituição familiar, a inserção da mulher no mercado de trabalho, o grande relaxamento nas relações intrafamiliares, uma crescente desvinculação da família nuclear com outros membros da família (avós, etc.) foram mudando a configuração da família como âmbito de atividades de tempo livre. Certamente a família continua importante, porém é notório o surgimento de várias instituições pedagógicas que a substituem de modo parcial nesta tarefa, como é o caso das colônias de férias, brinquedotecas, clubes infantis para o tempo livre, centros de verão, etc.

Com isso a escola passa a ser cobrada para cada vez mais suprir essas necessidades da sociedade como um todo, garantindo uma ampliação de sua jornada, de forma a igualar ao tempo de trabalho dos pais. Esse fator, aliado ao crescente processo de

responsabilização da própria escola, mais especificamente do próprio professor, pelo sucesso ou fracasso das ações desenvolvidas por esta, passa a fazer parte da questão formativa e de avaliação, sendo estas a parte central da atuação dos órgãos reguladores envolvidos com a questão educacional, em conformidade com a organização da relação capital x trabalho mais ampla.

Por outro lado, são fatores externos determinantes para a existência de uma Pedagogia do Ócio ou Pedagogia do Tempo Livre: a existência de um tempo liberado do trabalho (potencial) quantitativamente considerável, e a consciência social da possibilidade de sua progressiva extensão, em função do atual estágio de desenvolvimento tecnológico, sobretudo com o advento da máquina programável; as transformações ocorridas na configuração das cidades, marcada pela crescente urbanização, com a perda da rua como espaço de brincadeira das crianças, em função do tráfego e do transporte; além da expropriação da rua às crianças, a redução do tamanho das residências nos grandes centros urbanos, fez com que as casas perdessem também sua função lúdica, gerando a necessidade de construção de parques, brinquedotecas, bibliotecas, clubes infantis, ou seja, “(...) de lugares especialmente concebidos para a brincadeira e para socialização horizontal das crianças, (...) quando essas atividades não podem se desenvolver de forma espontânea nas ruas, porque esta se tornou um espaço perigoso ou totalmente inapropriado” (Puig e Trilla, 2004); a diminuição da importância da família como “comunidade do ócio”, principalmente, em relação ao tempo livre infantil.

Além dos fatores citados acima, fatores internos, propriamente relacionados ao desenvolvimento da Pedagogia são determinantes da gênese de uma Pedagogia do Ócio ou do Tempo Livre. A ampliação do conceito de educação em relação às fases da vida (infância, juventude, fase adulta até a velhice) ou *vertical* e, principalmente, no que se refere às instituições, meios e âmbitos da educação, ou ampliação *horizontal*, permitirá integrar ao objeto das Disciplinas Pedagógicas o conjunto de âmbitos e intervenções que acolhem esta pedagogia. Trata-se de conceitos de Educação Não-formal, informal e outros paralelos⁸.

Um fator para se considerar como coadjuvante na criação de uma pedagogia do tempo livre é a “presença indiciosa de ócios pedagogicamente desvalorizados”, passivos, consumistas, manipuladores que invadem parte considerável do nosso tempo livre, como por

⁸ Para Puig e Trilla (2004),

“(...) a partir do conceito ampliado de educação, ninguém pode negar a dimensão educativa e, portanto, o alcance pedagógico da animação sociocultural, das colônias de férias, das bibliotecas infantis e brinquedotecas, dos meios de comunicação de massa da criação dos espaços e materiais de brincadeiras, etc.(p. 58)”.

exemplo, a indústria da moda, as multinacionais da música “enlatada”, as boates, a televisão, o turismo comercializado, etc. Para fazer o contraponto a esses ócios desvalorizados tornou-se imprescindível a criação de uma pedagogia do tempo livre com caráter propedêutico, que fosse capaz de se realizar uma “verdadeira cruzada educativa que funcionasse como antídoto” (Puig e Trilla 2004, 61).

O reconhecimento do valor formativo da brincadeira é também um dos importantes fatores potencializadores da Pedagogia do Tempo Livre. A produção científica sobre o valor formativo da atividade lúdica levou a uma profunda reflexão pedagógica sobre o Tempo Livre, uma vez que a brincadeira não é a única atividade de ócio, mas é, sem dúvida, uma das mais paradigmáticas. No âmbito da psicologia encontram-se essas reflexões em K. Gross, que explica a brincadeira como atividade preparatória para a vida adulta; W. Stern; H. Spencer; S. Hall, E. Claparède; F. Buytendijk, J. Piaget; J. Chateau; D. B. Elkonin; todos destacando o papel da brincadeira no processo desenvolvimento da criança.

Finalmente o último fator potencializador de uma Pedagogia do Tempo Livre está diretamente relacionado com a questão da educação integral. Acontece que a escola *tradicional* é marcada por uma hipervalorização do intelecto, acima de outras dimensões do ser humano. Para Puig e Trilha (2004) queiramos ou não a escola está polarizada pela dimensão intelectual, enquanto a afetividade, a sociabilidade, a sensibilidade, a expressão artística e até a educação física, têm um papel muito secundário e subalterno na escola. Como contraponto, a reivindicação de uma educação integral que não descuide de nenhuma faceta humana é antiga. Segundo estes autores (2004, p. 59): “Assim a pedagogia do tempo livre desenvolveu-se, tomando, não como exclusivos, mas como próprios e coerentes com sua função primária (a educação para o ócio), uma série de valores que quase nunca se encontravam entre os principais valores cultivados pela escola” (p.59).

Para dar conta desta questão, a Formação de Trabalhadores é uma variável fundamental para a construção de ações de intervenção pedagógica no âmbito da Educação Formal e Não-formal. É fundamental porque outras variáveis importantes como a dimensão da organização política, do planejamento coletivo e participativo e do monitoramento e avaliação, têm a necessidade de ser permeados por um processo que articule teoria/prática e que construa uma unidade metodológica de abordagem.

Devemos considerar, em relação à Formação de Professores, a função desta como formação de intelectuais, assim como trata Antonio Gramsci. É importante considerar que a educação através de suas instituições constitui uma das maiores organizações culturais, tendo em vista que movimenta um grande número de pessoas através de uma permanência razoável.

Considerando que não há uma concepção unitária, coerente e homogênea em relação à educação, enquanto Política Pública, os grupos intelectuais encontram-se desagregados em vários estratos e no interior do mesmo estrato. Nem mesmo a Universidade exerce função unificadora⁹.

Mesmo considerando tais questões, Gramsci (2000b) defende a existência de educação institucional, porque considera que a disciplina crítica e científica é importante para a formação do bom senso. Ele pondera que o autodidata é um sujeito propenso a sonhar com grandes eldorados, com soluções fáceis para todos os problemas. Portanto, para Gramsci, “... deve-se criar a aversão ‘instintiva’ pela desordem intelectual, acompanhando-a com o senso do ridículo; isto pode ser obtido, como se viu experimentalmente em outros campos, até com certa facilidade, já que o bom senso, despertado por um oportuno peteleco, aniquila quase fulminantemente os efeitos do ópio intelectual. Esta aversão é ainda pouco, mas já é premissa necessária para instaurar uma indispensável ordem intelectual: por isso, o meio pedagógico indicado tem sua importância” (p. 266).

Os intelectuais comumente são considerados e transformados em categoria social cristalizada, ou seja, concebidos como independentes da luta de grupos, subordinada a elaboração de uma classe dominante. Mas, na verdade, “todo novo organismo histórico (tipo de sociedade) cria uma nova superestrutura, cujos representantes especializados e portavozes (os intelectuais) só podem ser concebidos também como “novos” intelectuais, surgidos da nova situação, e não como a continuação da intelectualidade precedente” (Gramsci, 2000 a:125). Mas, considerando que a tarefa dos intelectuais é “adequar a cultura à função prática, torna-se evidente que os intelectuais “cristalizados” são conservadores e reacionários” (Gramsci, 2000a: 126), pois não percebem nem mesmo a distinção que a nova ordem social tem em relação à ordem precedente, lutando para não se distinguir dos intelectuais do passado.

Considerando que em todo momento histórico existem os valores instrumentais, é importante avaliar se os valores instrumentais do passado se mantêm atuais ou se mais servem para rechaçar os valores instrumentais necessários para a nova ordem social. Os intelectuais são “funcionários” da superestrutura, e, dessa forma, podem se fixar em dois planos superestruturais: o dos organismos “privados”, situados na “sociedade civil” e o do “Estado”

⁹ “... O Estado, ainda que os governantes digam o contrário, não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados em vários estratos e no interior do mesmo estrato. A Universidade, com exceção de alguns países, não exerce nenhuma função unificadora; um livre-pensador, freqüentemente, tem mais influência do que toda a instituição universitária, etc” (Gramsci, 2000a: 112).

ou da “Sociedade Política”. Estes dois planos estão relacionados, respectivamente, à função de hegemonia exercida pelo grupo dominante e de domínio direto exercido pelo Estado e pelo governo jurídico. “Esta colocação do problema tem como resultado uma ampliação muito grande do conceito de intelectual, mas só assim se torna possível chegar a uma aproximação concreta da realidade. (...) É verdade que a própria função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal dá lugar a uma certa divisão do trabalho e, portanto, a toda uma gradação de qualificações, em algumas das quais não mais aparece nenhuma atribuição diretiva e organizativa: no aparelho da direção social e estatal existe toda uma série de empregos de caráter manual e instrumental (de ordem e não de conceito, de agente e não de oficial ou funcionário. (...) De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada” (Gramsci, 2000 b:20-21).

Contribuições da pesquisa para a reflexão sobre os desafios da Formação de Professores para o trabalho com a Educação Integral

De uma forma geral, esta pesquisa irá contribuir para o debate nacional que se instala em relação à Educação Integral, na medida em que busca analisar diversas experiências realizadas na última década, enquanto Educação Formal ou Não-Formal, como ações de governo, de forma a refletir sobre os desafios postos à concretização de Políticas Educacionais que busquem realizar o projeto de Educação Integral. O fato de nos dedicarmos à análise dessas ações pelo viés da Formação Continuada realizada se dá pelo fato de que, através desse recorte vir a poder identificar os saberes, a metodologia e a relação entre os sujeitos no planejamento, monitoramento e avaliação adotados.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de *avaliação de políticas sociais* com foco na implementação. Para Castro (1989, p. 5), a pesquisa de avaliação é definida como uma “área de atividade dedicada à coletar, analisar e interpretar informações sobre a formulação, a implementação e o impacto das ações governamentais que visam alterar as condições de vida da população, em particular dos segmentos sociais mais destituídos”. Dessa forma, a avaliação é o instrumento mais adequado para conhecermos como uma política está sendo implementada, no sentido de observar criticamente a distância entre os resultados

pretendidos e os que realmente foram efetivados. No entanto, é importante o detalhe sobre os interstícios e disparidades entre as metas e os resultados. É nesse sentido que se organiza a problemática desta pesquisa, que ora apresento neste artigo.

As políticas sociais são instrumentos de redistribuição de renda, com vistas a alcançar uma maior equidade e justiça social. Sendo assim, não podem ser tratadas como simples recursos de legitimação política ou fator da acumulação capitalista. Analisar os conteúdos das políticas sociais como um fator de mudança ou conservação da ordem social requer considerar a natureza do Estado, seus arranjos políticos que sustentam as definições de prioridades na alocação de recursos públicos extraídos da população. Portanto, avaliação implica situar as condições em que se dão os *conflitos políticos*, a definição de objetivos, mais ou menos abertos às instituições garantidoras da democracia e da transparência dos processos políticos.

A formulação e a implementação de programas e políticas sociais são problemas-chave dos estudos de avaliação. A formulação focaliza a *escolha* de certa política, considerando os ‘princípios’ que fundamentam o seu conteúdo, os ‘valores’ subjacentes aos objetivos estabelecidos. Analisa ainda a dinâmica dos processos decisórios, investidos de barganhas, pressões, contra-pressões, etc. Segundo Castro (1989), as principais questões relacionadas à formulação são: formação da agenda governamental, tipo de processo decisório, mecanismos de participação política, centralização/descentralização, mecanismos de captação de recursos, relação público- privado, critérios de definição de recursos, hierarquização de programas, universalismo x focalismo. Já os estudos da implementação se refere aos problemas surgidos durante a *execução* de políticas. Constrangimentos burocrático-administrativos, institucionais e econômicos podem obstaculizar os objetivos previstos e desejados, uma vez que é impossível desconhecer que toda política pública obedece a condicionantes específicos de várias ordens. Assim, uma política não deve ser avaliada apenas pelo “valor” de seu conteúdo, mas também pela *potencialidade de sucesso de sua implementação* (Castro, 1989).

Do ponto de vista metodológico, a avaliação de políticas sociais utiliza métodos próprios da pesquisa social, que são escolhidos de acordo com o objeto a ser estudado. Segundo Castro (1989), a questão fundamental da avaliação consiste em fazer conexões lógicas entre os *objetivos da avaliação*, os *critérios da avaliação* e os *modelos analíticos* capazes de dar conta de uma pergunta básica: a política ou programa social em tela foi um sucesso ou um fracasso? As pesquisas de avaliação podem ser classificadas ainda em “avaliação de processos” ou “avaliação de impacto”. No caso da primeira, visa-se

principalmente à aferição da *eficácia* de um programa, buscando avaliar o grau da adequação entre os meios utilizados na implementação e os objetivos definidos na etapa de formulação. Pode-se ainda focalizar a relação custo/benefício tomando o critério de *eficiência*, ou seja, a otimização dos recursos disponíveis, tanto econômicos como políticos.

Por outro lado, a “avaliação de impactos” focaliza o grau de efetividade dos programas, no sentido de examinar as mudanças provocadas por determinadas ações de governo sobre as condições de vida da população, buscando evidenciar as mudanças quantitativas e qualitativas alcançadas com a execução da política. Segundo Castro (1989) alguns autores apontam a “avaliação compreensiva” como a mais adequada como procedimento analítico para avaliação de impacto, uma vez que consiste em entender as causas que interferiram na implementação, relacionadas aos objetivos definidos previamente. Trata-se de combinar a avaliação de processos com as de impacto, para responder o que está acontecendo, ou seja, o que no processo de implementação determinou ou não as mudanças nas condições de vida da população beneficiária.

No caso da investigação do programa Mais Educação utilizaremos abordagem de “avaliação processual”, uma vez que buscaremos examinar não sua efetividade, mas a adequação dos meios em relação aos objetivos relacionados à Educação Integral, mais particularmente aos objetivos estabelecidos para as políticas de tempo livre e as condições mobilizadas para alcançá-los, ou seja, sua eficiência. Neste caso, avaliar a implementação tem o sentido de conhecer a realidade e as possibilidades tanto das políticas do tempo livre no quadro da Educação Integral, promovida através da gestão intersetorial de políticas públicas.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, R. Tempo do Trabalho e Tempo Livre: algumas teses para discussão. In: BRUNS, H. e
- GUTIERREZ, G. (orgs.). **Repercussões do Lúdico**. II Ciclo de Debates Lazer e Motricidade. Campinas, SP: Autores Assciados, Comissão da Faculdade de Educação da Unicamp, 2001.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1988.
- CASTRO, M. H. G. **Avaliação de programas e políticas sociais**. Cadernos de Pesquisa Nº 12. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas –SP, 1989.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1/ Antonio Gramsci. Edição e tradução, COUTINHO, Carlos Nelson. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000 a.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1/ Antonio Gramsci. Edição e tradução, COUTINHO, Carlos Nelson. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000 b.
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007**. Governo Federal.
- PUIG J. M.; TRILLA, J. **Pedagogia do ócio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SILVA J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre**. Recife: Bagaço, 2004.
- TOSCANO, M. **Introdução à Sociologia Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- WAICHMAN, P. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1997.