

# **A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

## **EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora ou dos autores.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)**

---

---

S211e Sanches, Emília Cipriano; Rodrigues, Regina Célia Cola; Pinheiro Junior, Emanuel da Conceição (org.).

A Educação Integral em Tempos de Pandemia / Organizadores: Emília Cipriano Sanches, Regina Célia Cola Rodrigues e Emanuel da Conceição Pinheiro Junior; Prefácio de Madalena Guasco Peixoto.–

1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

114 p.; il.; fotografias; 14x21 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-101-6

1. Educação. 2. Ensino Remoto. 3. Formação de Professores. 4. Meios Auxiliares de Ensino. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

---

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para Catálogo Sistemático:**

1. Processos sociais: Catástrofes (epidemias, pandemias). 303.485
2. Educação. 370
3. Formação de professores – Estágios. 370.71

# A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

---

**Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches**  
**Regina Célia Cola Rodrigues**  
**Emanuel da Conceição Pinheiro Junior**  
**(Orgs.)**



*Copyright* © 2020 - Dos Organizadores representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração e Capa*: Eckel Wayne  
*Revisão*: Joana Moreira

PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman  
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão  
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes  
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros  
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi  
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro  
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho  
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez  
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio  
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva  
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão  
Campinas - SP - 13070-056  
Fone 19 3252.6011  
ponteseditores@ponteseditores.com.br  
www.ponteseditores.com.br

2020 - Impresso no Brasil

Dedicamos a todos e todas Educadoras e Educadores que em tempos de contradições e privações não se furtaram a responsabilidade de buscar novos caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanas e promotoras de Educação Integral...



## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	9
Madalena Guasco Peixoto	
INTRODUÇÃO .....	13
Emília Cipriano Sanches	
Regina Célia Cola Rodrigues	
Emanuel da Conceição Pinheiro Junior	
<b>LIVE 1</b>	
ASPECTOS ESSENCIAIS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: É PRECISO PENSAR A INTEGRALIDADE NO SENTIDO HUMANO ...	25
Regina Célia Cola Rodrigues	
Emanuel da Conceição Pinheiro Junior	
<b>LIVE 2</b>	
O CUIDAR E O EDUCAR EM OCASIÃO DE PANDEMIA A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POTÊNCIA PARA A AUTORREFLEXÃO: POR UMA ÉTICA DO CUIDAR EM TEMPOS PANDÊMICOS...	39
Márcia Calçada	
Samuel de Jesus Pereira	
<b>LIVE 3</b>	
A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE AO TRABALHO COLETIVO E COLABORATIVO.....	55
Priscila Raucci da Mata Kodama	
Maria das Graças de Oliveira Coronato	

#### **LIVE 4**

A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE PANDEMIA:

A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM O TERRITÓRIO..... 79

**Educação Integral e o conceito de Território** ..... 79

José S. Silveira

**O território como importante elemento no processo de efetivação de políticas da educação integral** ..... 84

Regina Ap<sup>a</sup>. Gomes Camargo

**Os Significados da Resistência: o Movimento dos Queixadas e a Educação Integral no bairro de Perus** ..... 88

Miriam Marcolino dos Santos

UM PERCURSO, MUITAS APRENDIZAGENS: UMA

ANÁLISE POLÍTICO-ESPERANÇOSA EM DIÁLOGO COM

OS DIVERSOS CONTEXTOS DA PANDEMIA ..... 97

Regina Célia Cola Rodrigues

Emanuel da Conceição Pinheiro Junior

REFERÊNCIAS ..... 101

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS..... 107

## PREFÁCIO

É com muita satisfação que prefacio o livro **A Educação Integral em tempos de pandemia — Manifesto do Grupo de Pesquisa em Educação Integral**, produzido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Integral da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPEI-PUCSP), vinculado à Faculdade de Educação.

Robert Mckee, no seu livro *Story* (2018), nos lembra que personalidades autoritárias, como era Platão, temem não as ideias, mas as emoções que elas provocam. Os pensamentos podem ser controlados e manipulados, mas a emoção é obstinada e imprevisível.

Quando a causa provoca emoção, nada mais se pode fazer.

A Prof.<sup>a</sup> Dra. Emília Cipriano Sanches, coordenadora do GPEI-PUCSP, além de professora querida e pesquisadora atuante, é uma grande mobilizadora que, com o apoio e envolvimento de todo o grupo de pesquisa, tem transformado em emoção a concepção de educação que perseguem.

Neste momento de grandes e novos desafios, o conteúdo deste livro, além de significativa e atualizada reflexão teórica, nos presenteia com relato de experiências vivas e bem-sucedidas de gestores e professores que, mesmo diante de enormes desigualdades e dificuldades, exerceram com muita propriedade e criatividade a tarefa de educar dentro de uma concepção integradora.

Uma Universidade engajada é aquela que coloca sua produção de ensino, pesquisa e extensão a serviço da transformação social. E a Faculdade de Educação da PUCSP, em toda sua história, sempre teve como referência a edificação de um sistema de educação público, universal, democrático, inclusivo e de qualidade socialmente referenciada.

Para que esses princípios bem gerais se concretizem é necessário que se estabeleça uma relação dialética de unidade entre a prática e a teoria e entre a Universidade e a educação básica. Por um lado, tem-se a busca constante de atualização e significado na formação de profissionais-pesquisadores. Por outro, a contribuição do olhar expressivo e real daqueles e daquelas que atuam de forma consciente na realidade educacional brasileira através da nossa escola pública.

Mais do que estudar e escrever sobre democracia e educação, é fazer isso tendo como meta a transformação histórica consciente da realidade educacional brasileira. É quando a pesquisa se coloca para além da reflexão e se transforma em Práxis.

Este livro é exemplo empolgante de construção de Práxis.

O Grupo de **Pesquisa Em Educação Integral da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPEI-PUCSP)** congrega educadores e educadoras das redes municipais de São Paulo e Santos, que se unem pelo compromisso com a educação pública, integral e integradora. Seus e suas protagonistas são educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras que problematizam do seu lugar de atuação: a Escola e a Educação Públicas.

Na introdução podemos conhecer a história da formação do grupo e sua trajetória até a concretização desta publicação, além de encontrarmos uma apresentação muito clara do conteúdo de cada uma de partes que compõem o livro.

Mais do que contribuir de forma significativa com o estudo do tema da educação democrática, o trabalho demonstra a capacidade de construção de um espaço colaborativo, que agrega estudos, análises, dados e experiências pedagógicas e curriculares, mantendo viva a esperança da materialização de uma escola pública comprometida com a formação humana integral.

A concepção materialista dialética nos revela que a realidade está sempre se transformando. **Dessa forma, as mudanças de qualidade** devem ser encaradas com “naturalidade”. A realidade, em seu movimento, produz inexoravelmente o novo. Mas existem dois tipos de novo: um novo que se impõe calmamente, nos possibilitando acompanhar seu nascimento e sua estruturação, que vem de pouco em pouco; e um outro novo abrupto, que não estava sendo esperado, e que se impõe com tamanha força que a primeira reação é negá-lo ou tentar lutar contra ele.

Essa realidade que vivemos em 2020 nos evidenciou um novo desse segundo tipo, que ainda estamos tentando decifrar e acompanhar.

Com a realidade profundamente alterada pela Covid-19, com a impossibilidade de encontros presenciais e também com o necessário fechamento do espaço escolar, novas formas de comunicação foram se colocando como necessárias. O mais importante para o grupo, apesar das dificuldades, foi manter o diálogo e a conexão com o objetivo de problematizar diante dos novos desafios e estabelecer uma reflexão atualizada sobre a relação entre a educação integral dos sujeitos e o uso das tecnologias.

O outro grande objetivo foi utilizar essa forma remota de comunicação como uma ponte para o diálogo com um grande número de profissionais, pesquisadores e estudantes.

**Este livro, então, de forma inovadora, não se estrutura em capítulos**, mas através da apresentação escrita de quatro “lives”, que foram sistematizadas após sua realização no ambiente remoto. E termina com uma reflexão-síntese sobre a aprendizagem e a esperança nos diversos contextos da pandemia.

Os autores e as autoras dessas sistematizações, **além da comunicação** no ambiente remoto e tecnológico, colocando suas indagações e referenciais teóricos e suas reflexões sobre as experiências práticas, transformaram posteriormente, de forma coletiva, o que foi produzido no ambiente remoto em um produto escrito. Assim, incorporaram a participação de toda uma coletividade que interagiu com os autores e as autoras nos dias de suas apresentações.

Essa forma combinada torna o livro atual, vivo, interessante e provocador.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Madalena Guasco Peixoto  
Diretora da Faculdade de Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

## INTRODUÇÃO

Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches

Profa. Me. Regina Célia Cola Rodrigues

Prof. Esp. Emanuel da Conceição Pinheiro Junior

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente ficam “molhados”, ensopados. (PAULO FREIRE, 2011, p. 22)

Diante dessa convocação, e conscientes do nosso compromisso com a educação pública, integral e integradora educadores e educadoras das redes municipais de São Paulo e Santos, com o objetivo de aprofundar estudos e pesquisas na temática da Educação Integral, formou-se o Grupo de Pesquisas em Educação Integral da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPEI - PUC/SP). O processo de constituição deste grupo inicia-se a partir de convite da Professora Dr<sup>a</sup> Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, então Secretária Adjunta de Educação da Cidade de São Paulo, quando da instalação do Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora na cidade de São Paulo, em dezembro de 2016. A partir deste convite realizou-se em março de 2017 um primeiro encontro onde foi apresentada e discutida a proposta para constituição de um grupo cujo objetivo se instalava no estudo e pesquisa sobre Educação Integral: “...acompa-

*nhar e socializar as ações sobre a temática e tomar o trabalho como coletivo: produzir, escrever, analisar e enfrentar juntos.”* (Emília Cipriano em reunião realizada em 27/03/2017).

A partir da necessidade de aprofundarmos reflexões, conhecimentos e o diálogo da Universidade com as Unidades de Educação participantes dos Programas Mais Educação (Federal), Mais Educação São Paulo, São Paulo Integral e, do Programa Escola Total e do atendimento de suas escolas de tempo integral na rede municipal de ensino de Santos, se propôs ações de monitoramento de projetos educacionais, e de políticas públicas indutoras de educação integral, envolvendo estudo bibliográfico e aproximação de experiências vivenciadas nas escolas das redes municipal de São Paulo e Santos, com pesquisadores e profissionais da educação presentes no grupo, engajados e experientes na prática e desenvolvimento da concepção de educação integral.

A partir deste primeiro encontro passamos a realizar reuniões mensais para estudo sobre a Educação Integral que versam sobre as concepções e ações no campo conceitual, na formação dos educadores, na implantação e monitoramento de projetos educacionais e de políticas públicas para a Educação Integral.

Diante dos estudos desenvolvidos pelo GPEI consideramos Educação Integral como um espaço e tempo de experiências que promovam um viver mais digno e justo. Concebemos a Educação Integral como princípio, concepção e prática de uma educação comprometida com a formação integral e cidadã, que apresenta-se como desafio educacional no contexto da escola pública, porque tenciona os fazeres e saberes do cotidiano escolar, convocando os profissionais da educação e a comunidade escolar a refletirem sobre os seus projetos políticos pedagógicos e práticas cotidianas, ressignificando e reorientando seus percursos pedagógicos. Assim, entendemos que a escola apresenta-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas que considerem a formação integral dos sujeitos em suas diferentes dimensões: afetiva, cognitivas, cultural, motora e social.

Ao longo de nossa trajetória, por meio de estudos documentais, debates com os educadores das redes de São Paulo e Santos e de ações formativas, o GPEI participou de importantes encontros de Educadores onde foi possível o aprofundamento sobre a temática.

Como ação efetiva e com o objetivo de colaborar com a discussão reflexiva entre pesquisadores, educadores e estudantes, numa perspectiva de diálogo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, realizou em 01/12/2017, o I Seminário do GPEI sobre a temática “Educação Integral: impactos, reflexões e desafios para a construção de novas práticas”. Contou com a presença do Prof<sup>o</sup> Dr. Miguel Gonzáles Arroyo que proferiu a Conferência de Abertura “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”. Em parceria com a Universidade do Porto e com a presença da Profa. Dra. Ariana Cosme, realizamos o segundo Seminário de Educação Integral/ I Seminário Internacional de educação Integral “Educação Integral: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” com o objetivo de ampliar o debate e reflexões sobre questões mais amplas que apontam demandas e oportunidades presentes, inovações que se instalam como exigências, interesses e expectativas peculiares para a formação integral e integradora de nossos bebês, crianças, jovens e adultos em nossas Unidades Educacionais.

Entendemos que o campo da temática em questão, tão presente na atual conjuntura, nos convoca a continuar percorrendo o caminho da investigação, da reflexão da crítica, para uma efetiva intervenção pedagógica, por parte dos Educadores, quanto a práticas pedagógicas na construção de novas práticas que superem a fragmentação do conhecimento e desenvolvimento pleno de nossos meninos e meninas e, de políticas públicas para a Educação Integral. Como nos diz Miguel Arroyo,

Os programas políticos como Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral ou Escola Integrada podem ser vistos como que puxando para o realismo comprometido, tendo o grande mérito de chamar o pensar e fazer educativo e seus profissionais ao reconhecimento dessa centralidade do direito à vida, ao corpo, ao espaço, ao tempo e a sua inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender, humanizar-nos. (ARROYO, 2012 p. 40)

A partir desse contexto histórico inicial, em março de 2020, o GPEI PUC/SP teve seu credenciamento aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), o que nos trouxe imensa satisfação e ao mesmo tempo, a necessidade de fortalecimento da pesquisa engajada a partir do nosso campo de atuação na educação, de pensarmos e discutirmos a integralidade dos sujeitos no seu sentido humano, encontrando outras formas de nos conectarmos às discussões e experiências vivenciadas pelas escolas. Neste período, nos deparamos com a Covid-19, pandemia que provocou a interrupção de muitos planos a partir da decretação do fechamento dos espaços escolares e da necessidade do isolamento social. Novas formas de comunicação nos foram impostas e tantas outras criadas para, no limite do possível, mantermo-nos conectados e em diálogo com nossos pares. Nesse “entretempo” de afastamento e de muita discussão sobre a educação remota emergencial, do contato virtual e dos usos e acessos às tecnologias, nos debruçamos a problematizar o panorama do momento em que vivemos e a necessidade de repensarmos, ressignificarmos e repactuarmos uma educação que, ancorada nos princípios da Educação Integral, estivesse realmente comprometida com a Integralidade dos Sujeitos. E que para isso, precisaria estar baseada em princípios éticos, políticos, solidários, inclusivos e democráticos, permeada pela necessidade constante de humanização das pessoas e das relações.

Dessa forma, em diálogo com os nossos contextos profissionais e com as escutas sensíveis dos diversos territórios das Cidades de São Paulo e de Santos, fomos construindo as seguintes problematizações: Como nós, Educadoras e Educadores, pensamos a vida e a formação das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos? Como pensamos nas famílias e em suas rotinas e necessidades? Como pensamos a escola e seus processos educativos? Como pensamos a formação de nossos professores, gestores e funcionários? Como pensamos nas mudanças nos modos de nos relacionarmos? Como pensamos nos saberes e diálogos dos territórios? A partir desses questionamentos e reflexões, organizamos uma série de *Lives* para apresentarmos nossas contribuições no debate pedagógico e, dialogarmos com a comunidade escolar e com a sociedade civil sobre a Educação Integral em tempos de pandemia, título que dá nome ao referido trabalho. Nosso objetivo era o de refletirmos e compreendermos, junto com as educadoras e educadores envolvidos com a educação integral, a fenomenologia acerca da crise instaurada e aprofundada nesse momento pandêmico e, que escancarou as rupturas e desigualdades sociais.

Para tanto, centramos nossos trabalhos na organização de uma série de *Lives*, que procurou promover discussões sobre os aspectos essenciais da formação e atuação das educadoras e educadores, em diálogo com a prática dos fazeres e saberes da escola. E nessa abordagem, a Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches, professora da pós-graduação da PUC/SP e Coordenadora do nosso grupo de pesquisas, fez primorosamente a mediação das discussões. Contextualizando o GPEI PUC/SP, bem como, a concepção de Educação Integral que defendemos e as nossas linhas de pesquisa. Apresentou ainda, um panorama geral sobre o momento vivido e a necessidade premente de pensarmos a integralidade dos sujeitos no seu sentido humano. Apoiando-se no pensamento de Paulo Freire e Miguel Arroyo entre outros autores que nos inspiram e fundamentam nossos estudos e pesquisa. Conclamou as educadoras e educadores a se fazerem pre-

sententes nesse grande momento de “denúncia e de anúncio”<sup>1</sup>, de tensões e de crítica, permeado pela necessidade constante de humanização das pessoas e das relações. Sanches (2020)<sup>2</sup> nos diz que para isso, “precisamos sensivelmente, olhar com os olhos de quem quer enxergar [...]” para ressignificarmos e repactuarmos com as educadoras e educadores, com as comunidades e com os territórios, uma educação ancorada e comprometida com os princípios da Educação Integral.

Abrimos com êxito a série de *Lives*. E neste primeiro encontro, realizado em 10 de junho de 2020, trouxemos como tema para a discussão os **“Aspectos essenciais da formação do professor: é preciso pensar a integralidade no sentido humano”** diante da necessidade de pensarmos a integralidade dos sujeitos no sentido humano, de forma imbricada com a formação do professor e sua profissionalidade docente, alcançando mais de 1.300 Educadores das Redes de Ensino de São Paulo, do Brasil e também de outros países, disponível na plataforma do Facebook do Grupo de Pesquisas GPEI-PUC/SP. A Profa. Me. Regina Cola, Supervisora Escolar, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos apresenta os aspectos essenciais da formação do professor, a partir do processo de constituição identitária do profissional docente. Na sequência desta primeira roda virtual, o Prof. Esp. Emanuel Junior, Assistente de Diretor e mestrando do curso Educação: Formação de Formadores pela PUC/SP, nos apresenta a experiência político-pedagógica e humanística vivida a partir do olhar da gestão escolar, em sua experiência na equipe gestora da EMEF Des. Amorim Lima, em diálogo com as reflexões sobre a constituição identitária do profissional docente em contexto de formação, tendo

---

1 Matrizes de pensamento de Paulo Freire. A denúncia se refere à vigência de decisões e práticas curriculares que concretizam o que Paulo Freire denominou de “educação bancária” e o anúncio as proposições éticas e epistemológicas, na direção de uma pedagogia emancipatória e humanizadora. *Fonte*: SAUL, Ana Maria; DA SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2064-2080, 2014.

2 Vinte e seis de maio. 2020. Reunião do GEPEI PUC/SP. Anotações da Reunião.

em vista os desafios da gestão e as múltiplas aprendizagens da escola e da comunidade escolar em tempos de pandemia.

No segundo encontro, realizado em 24 de junho, dialogamos sobre **“A educação integral como potência para a autorreflexão: por uma ética do cuidar em tempos pandêmicos”**, fomos chamados a refletir, a partir das bases teóricas, os conceitos e as práticas escolares, potencializadas pela educação integral e suas dimensões físicas, intelectuais, culturais, sociais e principalmente, as emocionais. O encontro foi marcado pela inspiração de alguns autores na tentativa constante da formação e transformação das subjetividades dos sujeitos. O Prof. Samuel inicia nos provocando a refletir sobre *“o que é a vida?”*. Nos provoca a analisar a fragilidade da mesma diante da situação provocada pela Covid-19 e nos chama a observar o processo relacional, o desenvolvimento e reconhecimento de potencialidades para encontrar *“a força da existência e continue sua produção de conhecimento de maneira plena e significativa”*. Na continuidade a Profa. Me. Márcia Calçada reforça a importância de fazer valer os princípios e o conceito da Educação Integral nas ações da gestão escolar na Escola frente à situação concreta em que nos encontramos. Nos alerta sobre a necessidade do *“olhar crítico”* sobre os problemas já existentes e que se agravaram com a pandemia da Covid-19 e sobre o chamamento para novas e potentes ações dentro da Escola e junto com a comunidade educativa. Relata sua experiência como Diretora da José Costa, as ações que foram planejadas e executadas para busca ativa da comunidade escolar, crianças, adolescentes, famílias e equipe escolar. É preciso *“cuidar, “dar colo”, atenção e escuta sensível, atenta e crítica”*.

Na continuidade, no dia 08 de junho de 2020, procuramos dialogar sobre os desafios da gestão democrática, com o tema **“A Educação Integral em tempos de pandemia: desafios da gestão democrática frente ao trabalho coletivo e colaborativo”**. A Profa.

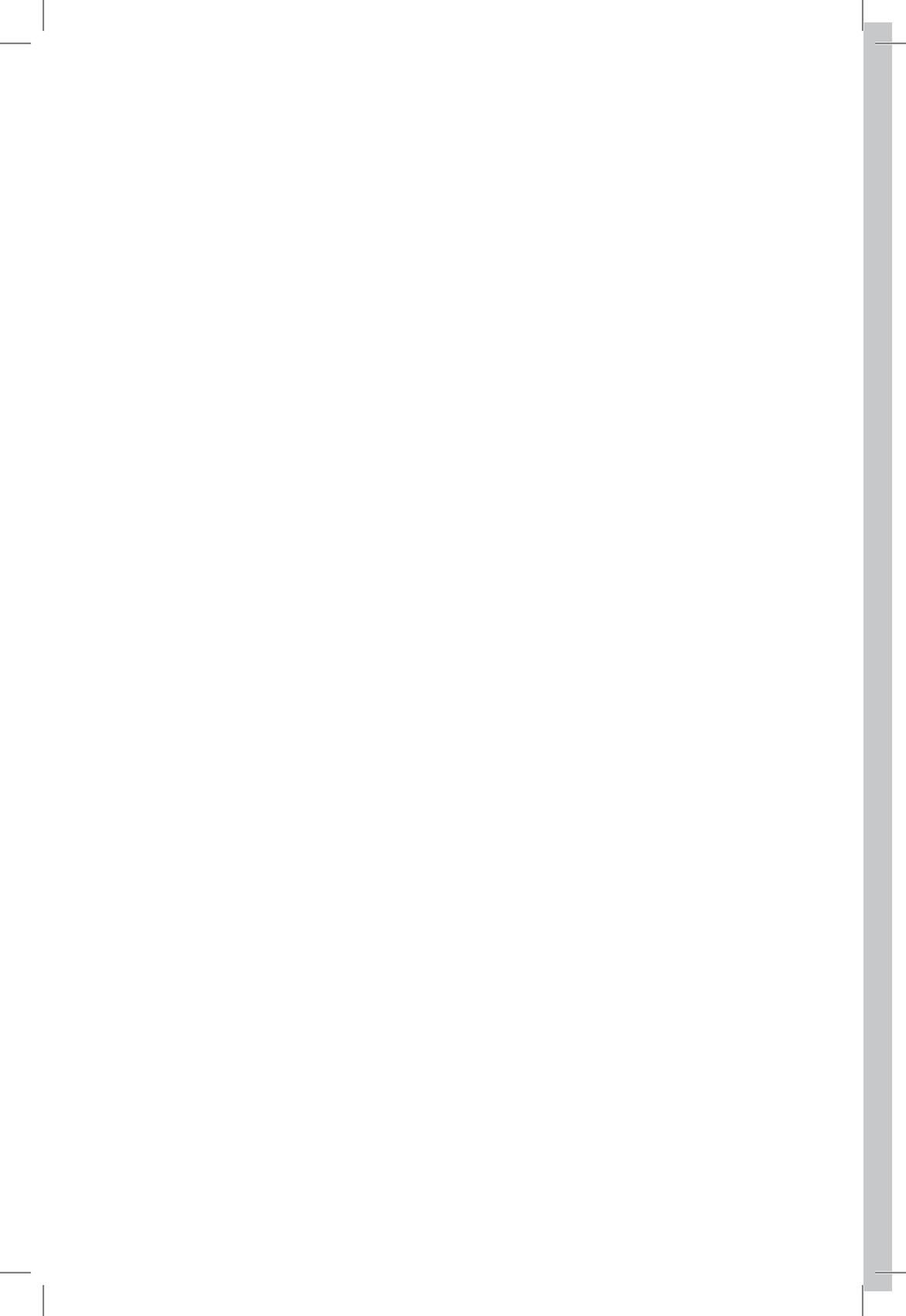
Especialista Maria das Graças Coronato, trouxe reflexões teóricas acerca da gestão democrática e sua importância para estabelecer um diálogo com a comunidade escolar na busca por soluções para o enfrentamento da crise. De mãos dadas com a perspectiva do trabalho colaborativo entre professores e entre esses e a equipe gestora, acolher e resgatar aprendizagens levando-se em conta a formação do professor e a escuta ativa dos Sujeitos aprendizes no seu contexto social. Na segunda parte da *Live* a Profa. Ms. Priscila Raucci da Mata Kodama, desvela e reflete sobre a prática de escolas do município de São Paulo, e a construção de Projetos Político-Pedagógicos dentro dos princípios da gestão democrática e trabalho colaborativo e da Educação Integral entendida como qualidade da educação e caminho de reflexão e ação dentro do contexto e dos questionamentos oriundos do momento vivido com a pandemia da Covid-19.

Finalizamos esta série de encontros no dia 22 de julho de 2020, debatendo sobre o tema: “**A Educação Integral em tempos de pandemia: a Escola e a sua relação com o território**”. Entendemos que para desenvolver práticas pedagógicas conscientes e efetivas de educação integral se faz a partir do conhecimento e pertencimento ao território: *“território usado, que é o chão mais a identidade.”* Diante deste princípio o Prof. Ms. José Silveira nos traz reflexões acerca do conceito de território, da construção de vínculos e modos de viver, da produção de cultura *“produzida, vivida no território, no trabalho e no cotidiano, ganha força necessária para deformar, ali mesmo, o impacto da cultura de massa”*. Nos chama a refletir sobre a política pública a partir do território, sobre o papel da escola e da *“recontextualização da ação educativa que se apoia na revalorização do território onde a escola está inserida, que quer aproximar a escola da dinâmica produtiva de seu território”*. Dando continuidade a estas reflexões a Profa. Regina Camargo reafirma a importância da compreensão do território como fundamento do trabalho, lugar de resistência, do exercício da vida e da Escola como agentes de transfor-

mação, que assume essa vocação e se reconhece com e no território, *“que assume essa vocação e se reconhece com o território, que o vê como campo de pesquisa, currículo, lugar de estudo, que se envolve com as questões locais e propõe a ajudar na sua transformação”*, pois o pleno desenvolvimento da pessoa, presente na educação na concepção de integral exige que o currículo trate os conhecimentos de forma integrada com as experiências vividas, não é possível pensar a produção do conhecimento como um processo distante da experiência, do real e do vivido. Finalizando este último encontro a Profa. Miriam Marcolino que nos relatou a importância do Movimento dos Queixadas, na região de Perus, como um movimento que pode ter cunhado desde o início desta relação à perspectiva de um território educativo no bairro.

Acreditamos que este é grande momento de “denúncia e de anúncio” sobre a necessidade constante de participação do coletivo educacional para a formulação dos encaminhamentos necessários para reinventar nossa profissão, nossos modos de trabalho e de conexão com os contextos, com os saberes do território e com a comunidade educativa.

Boa Leitura.



*“Se o mundo ficar pesado  
Eu vou pedir emprestado  
A palavra poesia...  
Se o mundo emburrecer  
Eu vou rezar pra chover  
Palavra sabedoria...  
Se o mundo andar pra trás  
Vou escrever num cartaz  
A palavra rebeldia...  
Se a gente desanimar  
Eu vou colher no pomar  
A palavra teimosia...  
Se acontecer afinal  
De entrar em nosso quintal  
A palavra tirania...  
Pegue o tambor e o ganzá  
Vamos pra rua gritar  
A palavra utopia...”*

(Samba da Utopia - Ceumar)



## LIVE 1

### ASPECTOS ESSENCIAIS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: É PRECISO PENSAR A INTEGRALIDADE NO SENTIDO HUMANO

Profa. Me. Regina Célia Cola Rodrigues  
Prof. Esp. Emanuel da Conceição Pinheiro Junior

#### **1 - Da Denúncia ao Anúncio: uma reflexão crítico-dialética sobre o fazer e o saber da prática docente, na perspectiva da Educação Integral.**

Acredito que seja tarefa de todos os interessados na educação insistir na escola como o principal e mais eficaz interesse do progresso e da reforma social, a fim de que a sociedade seja despertada para perceber o que a escola representa e desperta para a necessidade de dotar o educador de equipamento suficiente para o desempenho adequado de sua tarefa.  
(Dewey, 1897)

Diante da situação atual de isolamento social, provocada pela Covid-19, nós educadores e educadoras fomos chamados a nos reinventar. Muitas dúvidas, angústias e dificuldades foram se apresentando e, tivemos que buscar alternativas para estabelecer contato e manter

o engajamento de nossos alunos e alunas em atividades remotas. Fomos chamados a recriar nossas práticas, repensar, o nosso Projeto Político Pedagógico e nossos objetivos educacionais e, as formas de nos encontrarmos com nossas crianças, jovens, adultos e suas famílias e, com os colegas de trabalho. Para tanto, como nunca antes vivido, os nossos processos de formação permanente apresentou-se como um grande desafio a se enfrentar e superar diante das incertezas e inseguranças deste momento.

Pensar na formação permanente dos educadores envolve várias ações, principalmente a reflexão crítica e consciente sobre a prática, principal fundamento da formação. Assim, a formação não pode se furtar do princípio do diálogo que, “[...] se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática” (FREIRE, 2001, p. 39).

O diálogo, entendido como um momento de trocas e compartilhamento de ideias, conhecimentos, crenças, sonhos... encontra na escola um terreno fértil de aprendizagem que:

[...] pode auxiliar os(as) educadores(as) a enfrentar os desafios, a superar os problemas e os conflitos próprios da profissão na sociedade contemporânea, marcada pela velocidade das informações, o que provoca incerteza, insegurança e instabilidade em relação aos conhecimentos adquiridos na formação inicial. (SOARES, 2020, p. 528-545)

A reflexão crítica e consciente sobre a prática é um movimento dialético entre o fazer e o pensar (e vice versa) que nos faz analisar criticamente a prática a fim de nos tornarmos capazes de objetivar, aprender e penetrar a realidade, desdobrando-se na ação transfor-

madora do mundo, pois para Freire (2011, p.28), “o homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão” e sendo assim, não há como desconsiderar que a ação docente consciente esteja intrinsecamente relacionada com o movimento dialógico entre teoria e prática.

Neste sentido, algumas questões se apresentaram: Como este processo vem acontecendo neste momento de crise e isolamento social? Quais são os recursos utilizados para pensar a prática pedagógica mediada pelos canais de midiáticos? Estávamos preparados? Que demandas foram surgindo e nos levando à reflexão sobre o trabalho pedagógico com nossos meninos e meninas? Estamos alcançando a todos?

São questões que poderiam estar promovendo inúmeras provocações, discussões e nos estimulando a buscar saídas, para ampliar o alcance de nossa intervenção diante do contexto de crise. Neste sentido é urgente pensarmos para além do processo de escolarização e transmissão de conteúdos.

Para Dewey (1940, p.6) “educação é processo de vida; não-preparação para a vida futura”, desta forma ele nos convoca, diante do contexto que estamos vivendo e enquanto educadores e educadoras comprometidos com a educação pública e de qualidade, a ampliar o alcance de nossa intervenção.

Estamos imersos em processos onde somos chamados a participar. Participação é uma prática que exige “fazer parte”. Um exercício que requer escuta atenta e diálogo, condição essencial para compartilhar saberes, experiências, tomar decisões coletivas, reorganizar as práticas que possam e minimizar os efeitos desta crise identificando o que precisa ser melhorado, aprofundado ou superado.

Neste processo, nos encontramos no movimento constante de formação. Formação da nossa identidade profissional e na vocação ontológica de “ser mais” que nos impulsiona para a superação de nós

mesmos. Permeada pela ideia de que ensinar, aprender, conhecer e pesquisar encontra-se intimamente relacionada com o movimento de luta pela humanização e esperança que, não sendo concebida de forma ingênua, nos impulsiona para a superação dos desafios e de nós mesmos, se constrói em processo, e “busca transcender a si mesma a partir da busca permanente de transpor as barreiras que atrofiam seu potencial e desvirtuam a nossa própria vocação para *ser mais*” (ZITKOSKI, 2010, p. 371,).

Segundo Placco (2016, p.46) o contexto apresenta-se como importante na formação e constituição identitária dos educadores e educadoras “e que nem sempre, as mudanças nesses contextos repercutem no comportamento e na forma de pensar dos professores.” Esta formação identitária apresenta uma tensão permanente entre atos de atribuição ou pertença que se materializam no jogo entre duas forças: as instituições sociais (família, escola, sistemas de ensino) e a nossa própria ação pedagógica.

Todas as mudanças de natureza contextuais e históricas produzem grandes transformações nas identidades. A resistência a incorporar tais transformações é geradora de sofrimento, de modo análogo ao que ocorre com profissionais que se recusam a mudar quando evidências do contexto, como a escola, por exemplo, demandam novos modos de relações e novas formas de atuação. (PLACCO, 2016 p. 46)

Diante das incertezas do contexto que vivemos, provocado pela Covid-19, os educadores e educadoras são chamados a novos modos de relação e novas formas de ação. Segundo Placco, este é um momentos de crise entre a manutenção do tradicional e a necessidade de mudança o que produz “crises ou rachaduras que vão configurando outras formas identitárias, em um processo dialético

permanente”(PLACCO, 2016,p.46). A mudança no contexto social e seus desdobramentos nesta pandemia com certeza provocará uma transformação em nossa identidade, mesmo que ainda procuremos resistir. Neste contexto novas atribuições nos foram conferidas. Como manter o processo educativo? Como desenvolver, ou continuar desenvolvendo aprendizagens sem os processos de interação presencial? Como utilizar os meios midiáticos? Que recursos utilizar? Sei utilizá-los? Como e o que fazer?

Estas e outras questões no mobilizam a repensar sobre os contextos das atribuições emanadas pelas escolas em que atuamos, pelas famílias, pela comunidade educativa. Para Placco (2016, p.41-53) as atribuições vão chegando e com elas vão se revelando as minhas pertencas, ou vão se traduzindo em face do que me foi atribuído. Estas múltiplas atribuições geram identificações e não identificações moldando a constituição de formações identitárias únicas que emergem diante dos diferentes momentos, contextos, situações novas.

Todas as mudanças de natureza contextuais e históricas produzem grandes transformações nas identidades. A resistência a incorporar tais transformações é geradora de sofrimento, de angústia diante das incertezas e que ocorre com profissionais que se recusam a mudar quando a evidência do contexto demanda novos modos de relação e novas formas de ação.

Estamos diante de uma possibilidade ímpar, que nos permite a tomada de uma atitude transformadora que se apresenta como decisão, escolha, intervenção nos processos de ensino e aprendizagem. Possibilidade de experimentar novos modos de trabalho coletivos, participativos, de mudança para alcançarmos o nosso sonho de escola pública. “Sonhamos uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos como espaço de criatividade” (FREIRE, 2006, p.24) através deste sonho, encontramos a possibilidade de rompermos com o determinismo e vivenciar o inédito viável a partir de uma postura

aberta às diversas possibilidades e entendendo que nossos meninos e meninas aprendem e se educam de diferentes formas e em variados lugares.

## **2 - O Projeto Amorim Lima: uma experiência político-pedagógica e humanística de Educação Integral em tempos de pandemia**

Com a pandemia, começamos viver o “fato novo”, que nos fez repensar valores e a enxergar a existência de uma crise que se aprofundou dentro da crise causada pela existência do Coronavírus e que vem gerando rupturas. Para Jaqueline Moll (2020) <sup>1</sup> “esse momento nos joga num tempo de aprendizagens profundas e nos leva a refletir sobre isso, refletir sobre a naturalização das coisas.” Não podemos corroborar para essa naturalização do aprofundamento das desigualdades sociais, da pobreza, da fome, do racismo, do analfabetismo funcional no país. Ao contrário, para Moll (2020) <sup>2</sup> “é tempo de desnaturalizar essas questões, porque a sociedade está desnuda!”

Nesse sentido, o Assistente de Diretor da EMEF Des. Amorim Lima, Prof. Esp. Emanuel Junior, mestrando em Educação: Formação de Formadores – FORMEP pela PUC/SP apresenta uma experiência político-pedagógica e humanística de Educação Integral, vivenciada a partir do seu “lugar de fala”<sup>3</sup>, a gestão da escola no “Projeto Amorim”<sup>4</sup>. Traz a provocação e a reflexão sobre a constituição identitária do

1 Nove de junho. 2020. Live do Curso de Extensão, Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora/Escola do Parlamento. São Paulo. (Idem nota anterior)

2 Nove de junho. 2020. Live do Curso de Extensão, Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora/Escola do Parlamento. São Paulo. (Idem nota anterior)

3 Termo popularizado no Brasil através de seu sentido utilizado na sociologia pela filósofa Djamila Ribeiro em seu livro: *O que é lugar de fala?* Segundo a autora, o lugar de fala confere uma ênfase ao lugar social ocupado pelos sujeitos. RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

4 O Projeto Político-Pedagógico Especial Amorim Lima - PPPEAL, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo, ficou assim conhecido pela integração de sua comunidade aos princípios do projeto e pelos prêmios nacionais e internacionais recebidos em sua trajetória de mais de 15 anos de história na Educação Paulistana, como escola de Inovação Pedagógica

profissional docente, sobre a formação em contexto no território e sobre as muitas aprendizagens e desafios da gestão e da comunidade escolar em tempos de pandemia. Dessa forma, buscou ancoragem, dentre outros autores, no pensamento de Claude Dubar, que nos diz:

toda mudança é geradora de pequenas crises: ela requer um trabalho sobre si mesmo, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação de rotinas anteriores. É preciso aprender de novo, às vezes, a partir do zero (DUBAR, 2009, p. 47).

Para Dubar (2005) a identidade está em contínuo processo de construção e reconstrução e diante dessa premissa posso me identificar ou não com os contextos apresentados. E ainda, que podem ocorrer as “rupturas” que é quando se rompe com as formas identitárias, abandonando-se as atribuições e valores a elas atrelados, para aderir a novos valores, ocorrendo novas identificações que geram pertencas.

Diante dessa realidade, pensar a integralidade dos sujeitos no sentido humano é essencial pensando o momento histórico que vivemos, mas ao mesmo tempo é pensar que ser humano é também ser o educador que se preocupa com a vida do seu aluno, com o que o seu aluno está comendo e se está comendo, como ele está passando e como está vivendo esse momento com suas famílias. Essa é uma atitude que requer, para além do nosso alinhamento com a concepção de educação integral, que nos façamos algumas perguntas: Quais princípios defendemos em relação à vida? Quais princípios defendemos em relação à Educação? Qual é o nosso Projeto de Sociedade?

E foi nesse contexto de compreender essas questões, olhando para os princípios pelos quais precisamos lutar todos os dias, seja na nossa prática, seja no “chão da escola” ou mesmo nesse tempo, vivendo o isolamento social e fazendo a educação remota emergencial,

que a equipe gestora da EMEF Des. Amorim Lima, em conjunto com a equipe docente, se debruçou a pensar que não poderia transferir a escola para dentro da casa de suas famílias, mas sim, que era hora de apoiá-las neste momento vivenciado e tão desafiador, mantendo as crianças e adolescentes em algum contexto de aprendizagem, mas pensando na permanência dos vínculos afetivos e de confiança que os une, era o momento de pensar no acolhimento.

Entendendo que não dava para ficar pensando apenas na realização de atividades pedagógicas, era preciso buscar o apoio mútuo e a escuta sensível e imbricada de toda a equipe escolar, enquanto Seres Humanos, Sujeitos de Direitos e Educadores, para apoiados, também conseguirem apoiar as famílias a ajudarem a estruturar a rotina das crianças, a lidar com as questões que foram surgindo com o isolamento social e a colaborar com o processo de aprendizagem dos seus filhos.

Nesse processo, bastante formativo para a equipe escolar, foram eleitas três palavras que nasceram da reflexão do grupo sobre um trecho de Guimarães Rosa em Grande Sertão: Veredas “toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumbo.” Esse fragmento fez parte do deleite literário no primeiro dia de aula do prof. Emanuel no mestrado da PUC/SP e essa ideia da “palavra pegante” que o marcou, foi levada para a equipe gestora que acolheu e logo elegeu a Solidariedade, a Empatia e o Cuidado (consigo e com o outro) como as “palavras pegantes” que traduziriam o acolhimento dos professores, das crianças, adolescentes e também das famílias da comunidade escolar. Junto com essas palavras também trouxemos outras de total importância e que foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho escolar: a Comunicação, o Planejamento e a Organização.

Por meio da escuta sensível e atenta, no estreitamento dos vínculos com as crianças/adolescentes e famílias, na identificação das suas necessidades e na compreensão profunda em relação às

suas condições de vida, foi sendo desenvolvido com os professores, como estratégia colaborativa e coletiva de ação, uma “Pesquisa de Mapeamento”, dividida em quatro blocos de perguntas: a) sobre o bem estar das crianças/adolescentes/famílias; b) sobre as mudanças na vida familiar; c) sobre a exposição e cuidados em relação ao Coronavírus e d) sobre acesso à internet, materiais e equipamentos eletrônicos. Para além disso, a equipe escolar recorreu à permanente “busca ativa” e ao monitoramento, para ajudar a clarificar as reais necessidades dos educandos e também das famílias. Nessa escuta, também foi muito importante contar com a valorização dos saberes do Território, movimento que fez toda a diferença na articulação solidária em rede.

Primando pelos princípios da Equidade, da Inclusão e da Educação Integral, a ideia inicial era que as ações encadeadas e em rede pudessem chegar a todas as famílias e educandos, um trabalho que passou a acontecer de forma permanente e em diálogo com a comunidade.

Esse trabalho colaborativo entre os educadores no Projeto Amorim, se refletiu diretamente nas escolhas e na construção do percurso pedagógico para o período pandêmico. O currículo pautado pela inovação pedagógica foi inspirado no projeto da “Escola da Ponte”<sup>5</sup>, de Portugal, e se consolida como uma proposta autoral, pois apresenta dispositivos pedagógicos próprios que passaram a fazer parte da organização curricular, tais como: as Tutorias, os Salões de Pesquisa, os Roteiros de Pesquisa, as Rodas de Conversa, os Grupos de Responsabilidade e as Oficinas Culturais e Permanentes. Mas a tomada de decisão foi por concentrar o trabalho com estudantes

---

5 A Escola Básica da Ponte, localizada em São Tomé de Negrelos - Santo Tirso, distrito do Porto em Portugal, é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Fontes: <http://www.escoladaponte.pt/> ; <https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>

nas Tutorias (pela aproximação e vínculos entre os Tutores e seus tutorandos, pelo número menor de estudantes por Tutoria, pelo acompanhamento propositivo e pela possibilidade de mantê-los em contexto de aprendizagem). A equipe gestora buscou apoio também no seu marcador curricular, o Roteiro de Pesquisa, que é um material autoral, construído coletivamente, com adaptação de conteúdos e propostas, que possibilita às crianças e aos adolescentes, darem conta, de forma mais autônoma, de suas atividades mediados por professores e também pelas famílias. A equipe gestora optou por usar a ferramenta *Google Sala de Aula*, como espaço virtual organizativo das atividades e encontros. Mas também organizou, de forma muito tranquila com os professores, a possibilidade do uso de plataformas variadas e outros meios de comunicação para o contato com as crianças/adolescentes e famílias, além disso, possibilitou a entrega de material impresso, de equipamentos (*notebooks*), de livros didáticos, de literatura infanto-juvenil e das publicações curriculares da prefeitura de São Paulo.

As devolutivas desse movimento que a escola tem feito foram se materializando nos “Portfólios Reflexivos”, produzidos ao final de cada Roteiro de Pesquisa, nos relatórios coletivos do percurso da Tutoria ou mesmo nas atividades propostas, em forma de vídeos, desenhos, poesia, textos, fichas de finalização, entre outros instrumentos que vão compondo a documentação pedagógica desse momento. Como prova desse movimento de afetividade em forma de registro das aprendizagens, foi apresentada ao final da *Live* uma poesia feita por uma mãe da comunidade em parceria com seu filho, estudante do 8º Ano da escola Amorim Lima, que expressa por meio da Arte o sentimento poético das dúvidas sobre o futuro, da necessidade de reinvenção das relações e dos novos jeitos de vivenciar o contexto escolar.

E quem se arrisca imaginar o que será?  
Sonhei com um mundo circo, de picadeiros espalhados  
por todo lugar

Crianças trepadas em pequenos mundos equilibrados  
em duas enormes rodas, extensão de corpos para salva-  
guardar...

Guardar a aura e salvar a pele do encontro sabor alegria,  
dos esbarrões necessários que fazem crianças aprenderem  
a empatizar...

Como imaginar uma escola carregadinha de amor e amora,  
campo aberto de cultivar mistura de histórias, emparedan-  
do o olhar? Mastigaremos memórias?

De um tempo de gordas safras cirandando corpos, suores,  
salivas, ancestralidades...

Como imaginar a sobrevivência de uma escola sem an-  
teparos para travessias irreverentes, para experimentos  
na contra corrente?

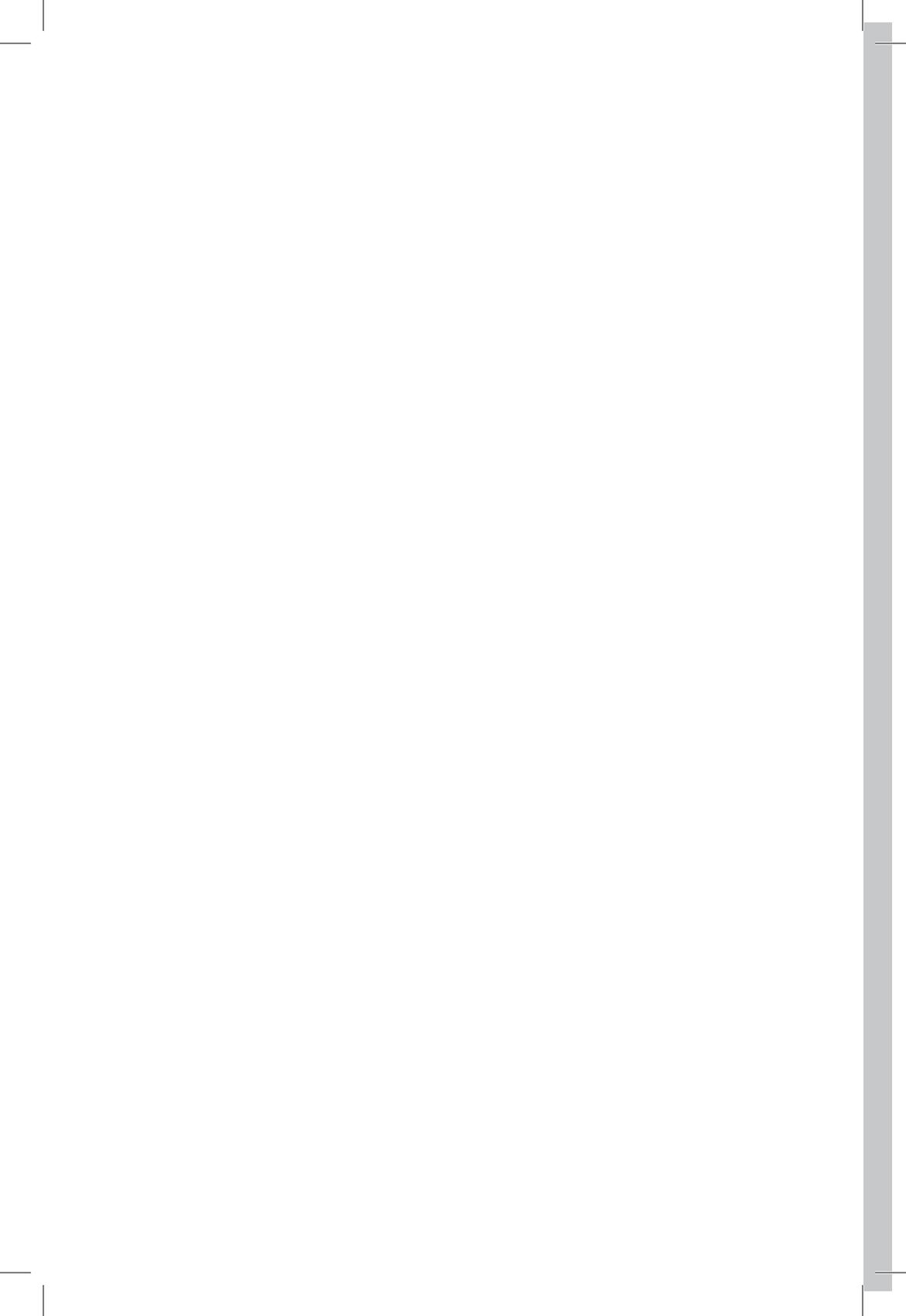
Será arriscado se rebelar?  
Será arriscado cantar em outro tom?

Sustentar a ausência de paredes que misturam corpos e  
proíbe proibições?  
Como imaginar fazer o mesmo quando tudo nos leva a  
inventar inusitadas formas de amar e encontrar?

Como imaginar encontros possíveis sem envenenar o ar?  
Resta o encontro de ideias, de telas internéticas, corpos  
imateriais que não exalam perfume possível de decifrar.

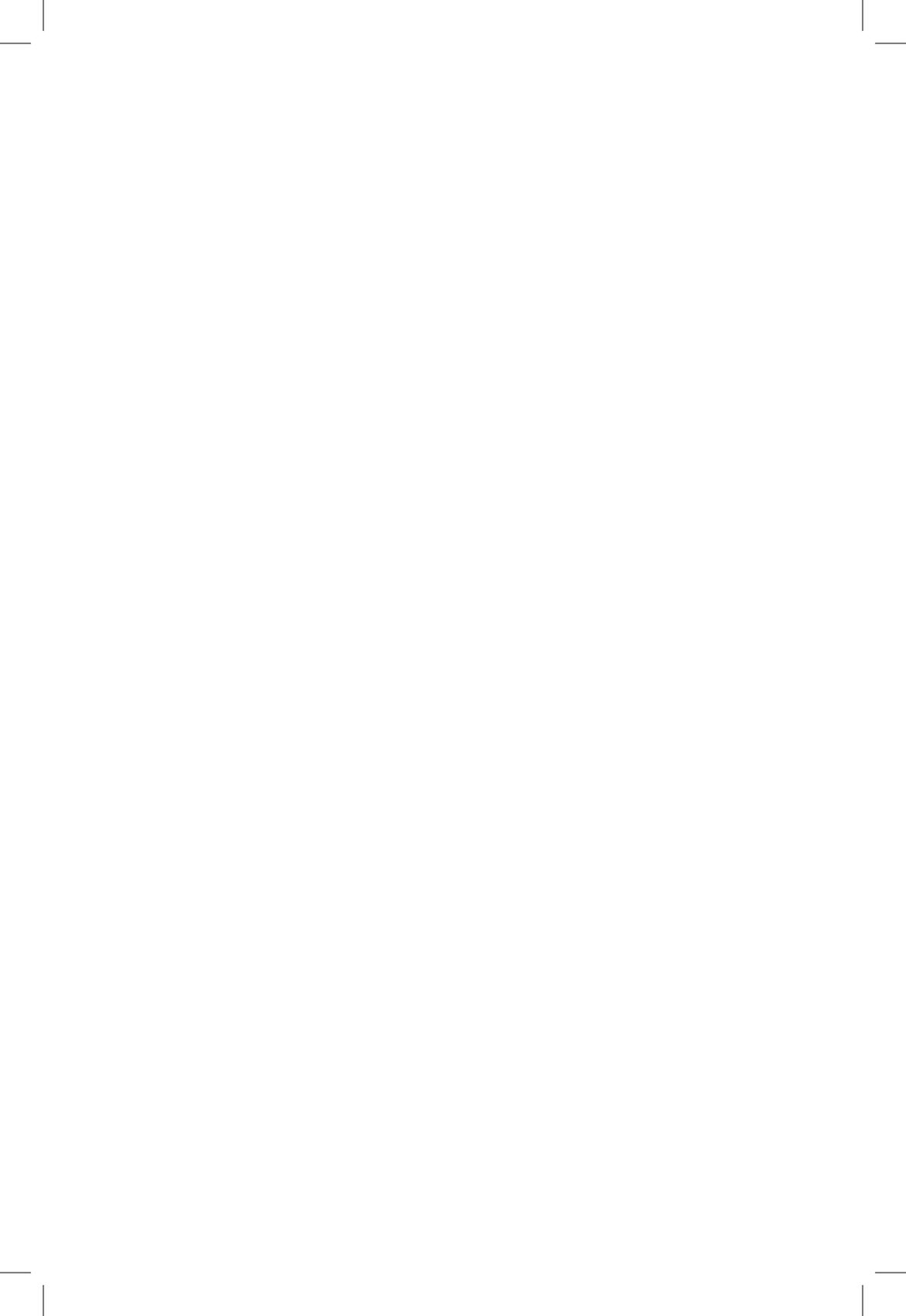
Nos resta, do nosso jeito, reinventar jeitos de Amo-  
rimCriar, de AmorimEncontrar, de AmorimSer, de  
AmorimAmar.

(Cris Lopes - mãe da comunidade Amorim Lima)



*"E a vida  
E a vida o que é?  
Diga lá, meu irmão  
Ela é a batida de um coração  
Ela é uma doce ilusão  
Êh! Ôh!  
E a vida  
Ela é maravida ou é sofrimento?  
Ela é alegria ou lamento?  
O que é? O que é?  
Meu irmão  
Há quem fale  
Que a vida da gente  
É um nada no mundo  
É uma gota, é um tempo  
Que nem dá um segundo  
Há quem fale  
Que é um divino  
Mistério profundo  
É o sopro do criador  
Numa atitude repleta de amor..."  
Você diz que é luta e prazer  
Ele diz que a vida é viver  
Ela diz que melhor é morrer  
Pois amada não é  
E o verbo é sofrer  
Eu só sei que confio na moça  
E na moça eu ponho a força da fé  
Somos nós que fazemos a vida  
Como der, ou puder, ou quiser  
Sempre desejada  
Por mais que esteja errada  
Ninguém quer a morte  
Só saúde esorte"*

(O Que É? O Que É? – Gonzaguinha)



## LIVE 2

### O CUIDAR E O EDUCAR EM OCASIÃO DE PANDEMIA A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POTÊNCIA PARA A AUTORREFLEXÃO: POR UMA ÉTICA DO CUIDAR EM TEMPOS PANDÊMICOS

Profa. Me. Márcia Calçada  
Prof. Esp. Samuel de Jesus Pereira

Constantemente a vida e a sociedade nos transportam para lugares não nomeados e nos convidam a (re)inventar possibilidades de encontros potentes e afetivos. E, mais uma vez provocam professores/as e pesquisadores/as atentos aos fluxos e movimentos ocorridos pela pandemia advinda do novo Coronavírus, a refletirem sobre a base teórica, os conceitos e as práticas escolares, potencializadas pela educação integral e suas dimensões físicas, intelectuais, culturais, sociais e principalmente, as emocionais.

Nesse sentido, diante do desafio apresentado realizou-se uma conversa no formato *live* na plataforma virtual do grupo GPEI (Grupo de Pesquisa em Educação Integral – PUC/SP) e abordou a temática do cuidar e educar em tempos de pandemia em diálogo com os referenciais da educação integral. O encontro foi marcado pela inspiração de alguns autores na tentativa constante da formação e transformação das subjetividades dos sujeitos.

Somos seres da presença, cuja sala de aula e a escola ganham vida quando os alunos, profissionais, colaboradores e comunidade se reúnem para compartilhar saberes, alegrias e experiências de vida. Assim, quais os encontros possíveis nesse tempo de isolamento social e pandêmico? Conforme Larrosa (2019), a experiência é o que nos passa, acontece e o que nos toca e não o que simplesmente se passa ou o que acontece.

Conforme Guará (2006), carecemos de uma educação humanística como formação integral, na qual os educadores se desenvolvem de maneira plena e assim conseguem compreender, dar significado e propor condições para ampliar o desenvolvimento dos educandos.

O discurso sustentou-se a partir dos escritos de Larrosa (2011, 2019), Moll (2012) entre outros e foram finalizadas por meio de poesia e de música como celebração ao término do encontro. De acordo com os dados coletados na página de divulgação do evento obteve-se mil e setecentas visualizações, 525 engajamentos, 3.235 pessoas alcançadas, 103 comentários e 23 compartilhamentos. E, nessa perspectiva de cuidar e educar com esperança em tempos de exceção:

A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias. (BOAVENTURA, 2020, p. 32)

Assim, a parceria desta escrita consolidou os aspectos da cultura de paz, favorável à educação integral, dos afetos e das experiências com a vivência da gestão democrática e participativa em espaço e comunidade escolar, mesmo em meio a tantas adversidades socioe-

conômicas e educacionais. As leituras, os estudos e a superação de todos os envolvidos no processo educacional legítima a contínua busca por dignas autorreflexões e posteriores ações.

## **1. Reflexão e autorreflexão de um educador em tempos de pandemia**

Iniciamos a nossa conversa destacando a frase proferida pela professora, Emília Cipriano na *live* do dia 10 de junho de 2020, “Discutir Educação Integral em tempos de pandemia é discutir a própria vida”, e teve como título: “Aspectos essenciais da formação do professor: é preciso pensar a integralidade no sentido humano”, destacando a vida como fator importante para pensarmos a educação nesses tempos de pandemia.

O que é a vida? Essa vida que nos é dada e, com as suas fragilidades, dores, memórias e cicatrizes e que a Covid-19 com a sua sutileza evapora toda possibilidade de existência em fração de segundos, uma realidade perversa e cruel nos impossibilitando da presença de nossos educandos/as e do convívio na escola como fomos acostumados. Esse ato da presença nos permite o estabelecimento da partilha autêntica e generosa, a expressão da alegria, o pulsar da vida que nos transforma a partir do que ensinamos e como ensinamos a todos e todas.

Somos seres relacionais que existem na conversa, isto é, feito com palavras, tendo o diálogo como um dos princípios para o exercício da humanização desse ser, por isso nesses tempos pandêmicos, não podemos perder de vista esse percurso construído na presença. Fazendo uso dos aparatos tecnológico dos quais dispomos neste momento, um trabalho quase solitário, a sala de aula ganha novos contornos e os encontros deverão ser construídos a partir da experiência, ou seja, “O sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos” (LARROSA, 2019, p. 110).

Permitir ser afetado é estar aberto para uma nova reinvenção, um movimento que se segue da natureza do corpo afetado e, ao mesmo tempo, da natureza do corpo que o afeta (ESPINOSA, 2008), corpo território de fluxos e passagens, superfície sensível que inscreve e deixam marcas, alguns efeitos.

Nesse processo relacional, o professor precisa olhar para si, e o desenvolvimento de suas potencialidades, ética, estéticas, cognitivas, afetivas e assim reconhecer os subsídios para cuidar do outro. Reconhecendo as minhas potencialidades, nomeando-as consigo oferecer subsídios para que meu educando/a encontre a força da existência e continue sua produção de conhecimento de maneira plena e significativa.

Propomos o cuidar e o educar como possibilidade para vivenciarmos processos de cuidar de si e cuidar do outro, esse outro não distante, pois eu reconheço a sua humanidade e assim aprimoro a minha prática docente, compreendo quem eu sou e quem são meus educandos/as nessa relação dialética, cuidar não apenas do corpo, mas também do espírito, esse cuidado passa a ser importante no momento em que esse sujeito tem sua humanidade reconhecida.

Uma educação humanística aponta caminhos em que o educador se desenvolve plenamente, compreenda e dê significado ao processo educativo, como uma das condições para ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos (GUARÁ, 2016).

Para Larrosa, “O sujeito da experiência não é aquele que tematiza ou que problematiza, e sim o que pergunta e, sobretudo o que se pergunta” (LARROSA, 2019). Nesse perguntar, o professor elabora e reelabora formas de relação reflexiva consigo mesmo. Diante disso, a escuta passa a ser um importante elemento no desenvolvimento dessa produção subjetiva de si, uma conexão com a Educação para a Paz, pois “a paz é uma forma de pensar, de aprender e de escutar, os

outros, uma forma de observar as diferenças como um elemento de conexão, e não de separação” (RINALDI, 2016, p.237).

Sendo assim, há uma valorização da escuta como forma para tornar a experiência humana mais potente, rica e interessante, com foco e atenção em meu semelhante buscando a compreensão, atenção e cuidado com o tempo e as palavras, elaboradas e mediadas nesse “novo” dispositivo tecnológico.

## **2. Os princípios e o conceito da Educação Integral como potência em tempos de pandemia – ações no contexto da gestão escolar da Unidade Municipal de Educação “José da Costa e Silva Sobrinho”**

*“Escutar as crianças é uma forma de cuidar da infância”*

(Severino Antônio)

Muitos estudiosos e pesquisadores como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Vítor Paro, Gadotti, Jaqueline Moll dentre tantas outras referências nos apoiam na visão de escola de educação integral. Mas, é preciso a transparência no seu entendimento por todos os agentes.

Para Moll (2012), a educação integral implica o mesmo desafio da sociedade contemporânea, o conviver, e apresenta como pauta formativa as múltiplas dimensões do desenvolvimento, em que crianças e jovens são acolhidos em escolas e espaços educativos que os respeitem em suas diferenças, por meio de atividades humanizadoras.

E, como premissas para a formação integral dos sujeitos sejam consideradas e desenvolvidas todas as suas dimensões: intelectual, física, cultural, social e emocional, princípios da Educação Integral.

Para Gadotti (2013), a escola na perspectiva da educação integral deve retomar o diálogo entre a comunidade, o poder público e a

própria escola para a melhoria da vida de todos, apresentando como maior propósito a aprendizagem dos alunos.

São muitas as demandas da escola: a melhoria da aprendizagem dos alunos, a formação continuada de seus professores, a articulação da educação formal e não formal no Projeto Político Pedagógico (PPP), a contribuição cultural dos alunos na sala de aula, e como os professores assumem a educação integral em suas práticas. Discutir Educação Integral em tempos de pandemia é discutir a própria vida, seus aspectos e fragilidades nesses tempos de contágios.

Segundo Boaventura (2020), em seu texto recente “A cruel Pedagogia do vírus”, o vírus nos alertou a termos o olhar mais crítico dos problemas já existentes, a pandemia inseriu-se num processo já instalado de vulnerabilidades, os problemas existentes se avolumaram. Perspectiva essa que serviu como pano de fundo para as novas ações propostas na escola José da Costa.

A fome, o desemprego, as condições de moradia, o alcoolismo, a drogadição, a violência, o analfabetismo, entre outras mazelas que permeiam a realidade das famílias de nossos alunos e da nossa sociedade ficaram ainda mais evidenciadas nas comunidades periféricas.

Sendo assim, a exemplo do cuidar e educar da comunidade em tempos de pandemia, a escola “José da Costa”, no bairro do Jardim Piratininga, na cidade de Santos/SP na figura da diretora, sua assistente, seu corpo docente e de funcionários seguem auxiliando toda a comunidade escolar em diversas ocasiões e por variados motivos.

Como abordou Jaqueline Moll (2020) em recente *live*, “A pedagogia está para além da escola e a escola está para formar gente, e gente é composta de um todo”! Muitas vezes, além das ações pedagógicas, por exemplo, orientamos as famílias a baixarem aplicativos para receberem benefícios financeiros, sobre onde buscarem seus direitos, ajuda alimentar, sobre a organização das

rotinas de ensino remoto, sobre como se comunicarem por meio de aplicativos, e os horários para que as crianças e os adolescentes consigam se conectar aos professores e as novas propostas de ensino, inclusive os que têm filhos com deficiências, incluindo atendimento terapêutico especializado.

Neste momento não estamos para transpormos conteúdos presenciais para salas virtuais, mas sim dar outro sentido à tarefa de educar, cuidarmos uns dos outros, vivenciando a empatia: a equipe gestora ampara seus profissionais e os professores atendem alunos e pais sempre que são solicitados, acolhendo, ouvindo, aconselhando ou apenas se colocando à disposição.

Para tanto, um dos papéis da equipe gestora é o de cuidar, “dar colo”, atenção e escuta sensível, atenta e crítica.

O cuidado com os profissionais, os familiares e os alunos deve ser atento e permanente, pois ouvir as famílias, os estudantes e os profissionais deve ser o foco de quem conduz uma escola. Para tanto, também precisamos ouvir a comunidade escolar por meio de uma pesquisa enviada às famílias para mapear a situação e as condições para o prosseguimento do ensino não presencial. Elaboraram-se questões em conjunto para que as ações propostas e o processo do ensino remoto não fossem caracterizados por imposições (professor/direção ou governo), mas sim, na forma da gestão democrática, com a participação de todos os envolvidos.

Dessa forma, vivenciamos junto aos estudantes, familiares e profissionais o exercício da cidadania! A nossa pesquisa junto aos alunos e responsáveis constatou que 90% das crianças e adolescentes sentem-se felizes em estar com a família em casa neste momento de isolamento social. Sabe-se que 50% dos estudantes têm acesso somente em alguns momentos do dia à internet e precisam de ajuda para seu uso e para a realização das atividades propostas.

A pesquisa mostra ainda que 80% das famílias dos nossos alunos estão aos cuidados das mães durante a quarentena e que quase a totalidade das famílias vivem com o benefício do governo federal.

Nesse sentido, o papel do Diretor é o de conduzir o arranjo das relações escolares e extraescolares, administrativas e pedagógicas buscando com equilíbrio e muito discernimento a cocriação dos processos: desburocratizando fazeres e desnaturalizando condutas pedagógicas, contextualizando as propostas, buscando a todo tempo espaços para a reflexão das novas práticas. E assim, legitimando o fazer e a finalidade da escola pública de todos e para todos, confirmando a busca pela equidade.

Naquele momento a escola contava com uma Diretora estreante, com a equipe gestora desfalcada de coordenação pedagógica e orientadora educacional, mas desafiada a apropriar-se do dinamismo de uma escola que atende desde o Maternal até o 9º ano da educação básica. Mesmo em meio a uma pandemia, precisou rapidamente adquirir credibilidade profissional e relacional. De certa forma, a pandemia só fez potencializar e fortalecer essas relações.

Conhecer o *modus operandi* da escola, seu entorno, suas fraquezas e potências contextuais é vincular-se de forma gradativa e contínua às pessoas na busca de um compromisso social com a comunidade, querer bem à comunidade, promover o cuidar e o educar conscientes e indissociáveis na leitura de seu inacabamento, como Paulo Freire nos alertou. Há muito a ser construído.

O momento e o percurso histórico imposto pela proposta de atividades não presenciais nos leva a repensar e readequar o PPP para um instrumento inovador, receptivo, sensível às necessidades reais precedentes e decorrentes da pandemia Covid-19.

Os Roteiros de Estudos remotos devem ter como tema gerador: a vida! E há que se entender que não se recupera a história e nem o que deixamos de viver, mas sim novas ações terão que ser construídas com as reflexões e o apoio de todos.

A condução e a gestão de uma unidade escolar requer o estímulo às ações democráticas por meio da homologia dos processos: com a equipe gestora, funcionários, familiares, professores e estes com os estudantes. O coletivo deve exercitar a autonomia e estar livre para criar e construir propostas e manter relações para uma escola mais solidária, cooperativa, viva, dinâmica, feliz e voltada para a valorização do fazer e do conviver, preceitos da educação Integral.

Para contemplarmos um Ensino Remoto Significativo algumas respostas ao formulário enviado aos alunos e familiares demonstram a realidade a ser notada e compreendida:

- “Só não tenho um lugar adequado para estudar melhor”;
- “Não é sempre que tenho internet”;
- “Minha mãe não tem estudo, e fica muito difícil pra ela me ajudar, preciso da ajuda de amigos pra fazer as lições, só isso”;
- “Minha mãe trabalha em casa e muitas das vezes não tem tempo pra me ajudar nas atividades, mas ela tenta todos os dias”;
- “Tenho muita dificuldade para fazer as lições, a escola está fazendo falta para eu aprender”;
- “Quero aprender, mas não consigo ler”;
- “Não é só em questão da aprendizagem, mais fazer amigos, aprender as coisas não só na teoria, mais na prática também”;
- “Espero coisas boas, atividades, brincadeira, estudar”;
- “Matar a saudade dos meus amigos e da professora”;

– “Espero que a escola continue assim com diretores e professores dedicados com seus alunos”;

– “Eu espero que todos nós sejamos felizes de novo”.

Diante desse universo de angústias, frustrações e esperança, impõe-se a necessidade dos professores construírem Roteiros de Estudos significativos tanto para quem tem acesso à internet e às aulas síncronas como para aqueles que buscam os Roteiros impressos pela escola e os fazem mesmo sem ajuda e sem autonomia.

A produção de propostas e da aprendizagem significativa deve-se ao processo de conhecimento da realidade, da convivência pelas quais os saberes escolares se complementam com os saberes locais.

Dessa forma, auxiliar o professor a pensar em novas estratégias e ferramentas de ensino remoto tem sido o mote do trabalho de gestores e da Secretaria Municipal de Santos, por meio de seu Departamento Pedagógico. Para tanto, o processo requer a permanente escuta ativa, muito diálogo, apoio emocional, pedagógico e até mesmo administrativo para esta nova empreitada.

Em contexto remoto emergencial precisamos fortalecer a qualificação dos professores por meio de encontros e reuniões formativas, indicação de *lives*, grupos de estudos, reflexões sobre a prática, cursos oferecidos pelas redes de ensino.

O gestor cuida e educa a comunidade escolar quando intensifica ações: amplia os canais de comunicação com a comunidade, sejam eles virtuais ou presenciais, mas, sobretudo, regulares; cuida de reformar a escola durante a pandemia a espera de um retorno atrativo; sugere a criação de grupos de whatsapp para apoio às famílias e alunos com mais dificuldades de entendimento e aprendizagem; fortalece as relações por meio do encorajamento de encontros virtuais entre professores, alunos e familiares; promove as melhores condições de trabalho ao professor, sugere o atendimento particularizado na escola

para conversar com adolescentes com dificuldades socioemocionais percebidas durante a busca ativa, cria pequenos grupos de professores com alunos que apresentam timidez, baixa autoestima e dificuldade em realizar os roteiros de estudos.

Além de buscar parcerias que subsidiem e apoiem as ações de atendimento psicológico aos alunos durante o distanciamento social, promover campanhas de doações de cestas básicas, máscaras, álcool em gel e aparelhos celulares usados para o acesso dos alunos às aulas pela internet. O gestor necessita dar vez e voz aos professores por meio de círculos de acolhimento em encontros semanais para a avaliação e replanejamento constante do processo.

Nesse momento, é relevante o encaminhamento da parceria com uma universidade da cidade, por meio de grupos de pesquisas relacionados à escuta de professores durante a pandemia e às práticas de escuta e diálogo entre professores e alunos pós-pandemia. Essa sinergia fornecerá subsídios para o avanço do desenvolvimento integral dos educandos por meio de projetos que aperfeiçoem e reconquistem o ensino e a aprendizagem.

O projeto de escuta atenta e sistematizada dos alunos pós-pandemia, nos levará a aprendermos coisas novas, termos a criança e o adolescente como centro, revelando seus sentimentos, seus desejos, suas habilidades, seu potencial, suas fraquezas e descobrindo qual a escola que almejam.

### **3. Michele Sousa**

A *live* foi finalizada com a participação especial da ex-aluna da “José da Costa”, Michele Santos, hoje cursando o 1º ano do ensino médio, que relatou sua experiência na escola durante o ensino fundamental onde acredita ter sido motivada a ler e escrever, sobretudo, poesias.

Hoje Michele é escritora, poeta que participa de batalhas de *Slam* sempre que possível. Relatou também o quanto sua participação num programa de educação integral da rede municipal de Santos – “Escola Total” trouxe mudanças em seu projeto de vida, das oportunidades aproveitadas e o que isso reverberou na sua vida.

O desdobramento de suas ações e de seu espírito corajoso desdobrou-se com o lançamento do livro de poesia “AVOA”.

#### **4. A solidariedade persistente nas ações coletivas**

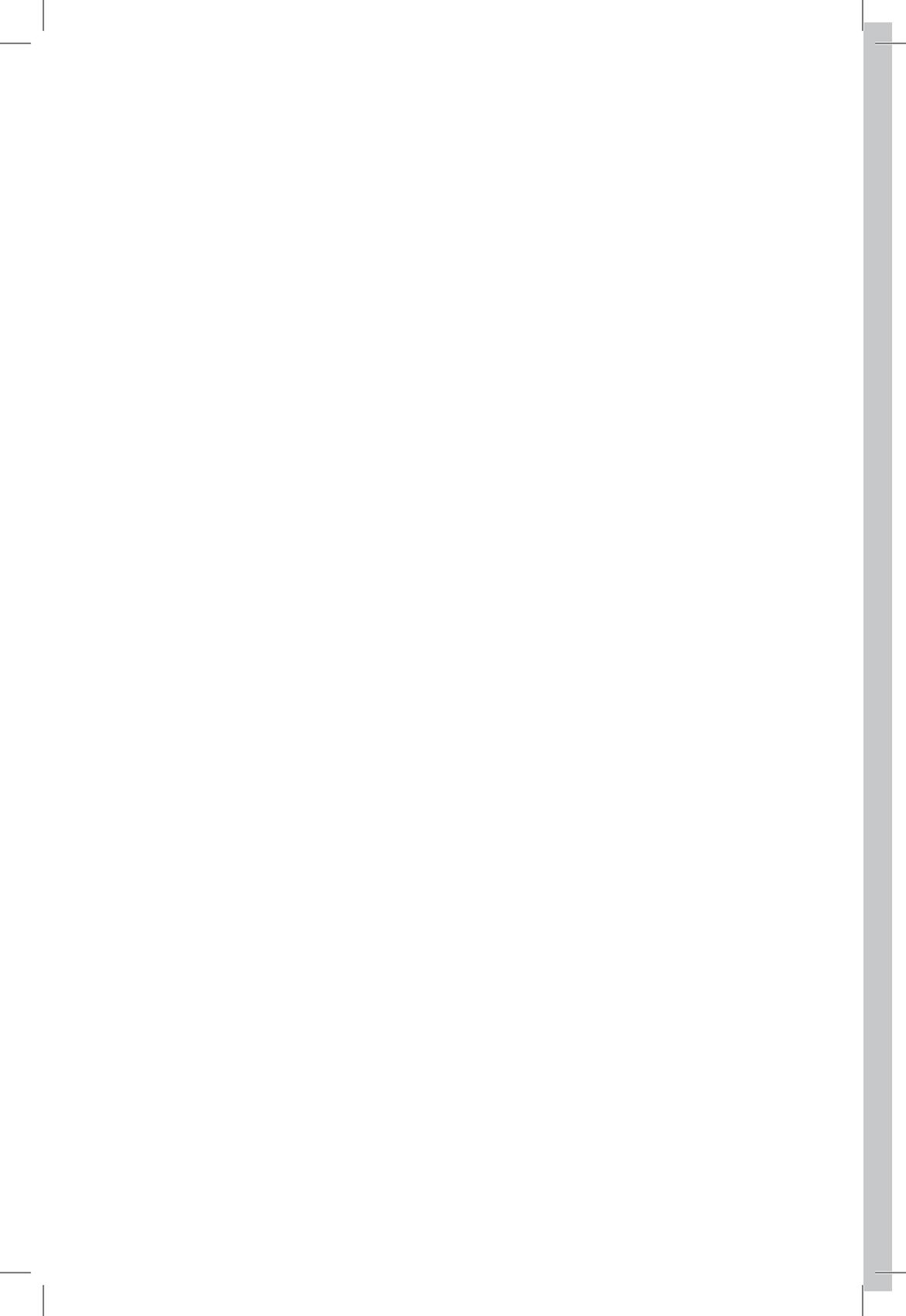
“Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura. A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva”. (LARROSA, 2011, p. 19)

Seguimos acreditando na ciência para o bem comum e público, confiantes em novas versões curriculares que imprimam ações globais e integradas, confiantes também na presença e compromisso dos professores e familiares dos educandos, figuras centrais neste percurso.

Sem dúvida, como aponta Tonucci (2020), a pandemia nos fez aprender coisas novas, nos oportunizou mudanças necessárias, nos obrigou buscar na casa dos educandos objetos e situações para experiências educativas e assim, focalizar no aprendiz e nas suas

habilidades para seu desenvolvimento integral, mesmo em período de ensino remoto.

Entendemos assim, que essa foi uma experiência nova para o grupo, pois diante da crise pandêmica buscamos novas formas de nos relacionar com os educadores nas imprevisibilidades e incertezas e previsões prontas e seguimos buscando momentos para abertura de novas possibilidades para a construção de uma educação que mesmo com a tela de um computador separando a presença física, o toque e os gestos, sairemos afetados e assim teremos a nossa força de existir aumentada.



*“Anda!  
Quero te dizer nenhum segredo  
Falo desse chão, da nossa casa  
Vem que tá na hora de arrumar...  
Tempo!  
Quero viver mais duzentos anos  
Quero não ferir meu semelhante  
Nem por isso quero me ferir...  
Vamos precisar de todo mundo  
Pra banir do mundo a opressão  
Para construir a vida nova  
Vamos precisar de muito amor  
A felicidade mora ao lado  
E quem não é tolo pode ver...  
A paz na Terra, amor  
O pé na terra...  
A paz na Terra, amor  
O sal da Terra...”*

(O Sal daTerra – Beto Guedes)



## LIVE 3

### A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA FRENTE AO TRABALHO COLETIVO E COLABORATIVO

Profa. Ma. Priscila Raucci da Mata Kodama  
Profa. Esp. Maria das Graças de Oliveira Coronato

Este trabalho apresenta uma discussão teórica que parte de estudos e prática sobre a gestão democrática e o trabalho colaborativo que se apresentam como o caminho possível para a educação integral.

Pretendemos contribuir sobre as reflexões e ações voltadas à gestão democrática e ao conceito de sujeitos de direitos nas escolas na perspectiva da Educação Integral em tempos de epidemia.

A gestão democrática é um tema de destaque e um dos princípios da Educação na Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 veio reforçar este princípio, mas, ainda hoje, não é uma realidade estabelecida em muitas unidades escolares apesar de respaldada na legislação.

A implantação da gestão democrática na escola não é um processo simples porque a cultura educacional foi pautada por uma visão centralizadora e hierarquizada, dificultando a escuta ativa e

participação de toda a comunidade escolar numa visão limitada do conceito de sujeito de direitos.

Pautar a gestão democrática, na dimensão pedagógica, sobre a formação de professores é fundamental e essa se faz presente no diálogo, na participação da comunidade escolar. A construção de outras possibilidades é possível, mas para que isso aconteça, lembramos a argumentação de Freire (2017) para quem “...conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível” (FREIRE, 2017, p. 15).

Ou seja, quando apreendo a realidade que vivemos, ela se torna um objeto conhecido, então, a partir deste ponto, a conscientização implica ação. Por este motivo o papel do professor é fundamental para transformar.

O princípio da gestão democrática traz implícito o compromisso com o coletivo e com a comunidade em todas as suas dimensões, de pessoas, a administrativa e financeira, de comunicação e pedagógica, que se encontram imbricados com o objetivo de promover a qualidade na aprendizagem dos meninos e meninas, o conhecimento e mapeamento do território em que a escola está inserida e o reconhecimento dos anseios, necessidades e potencialidades desta comunidade. Há que explorar este território para reconhecer mudanças e permanências ocorridas neste período de crise.

Para a concretude da aprendizagem entendemos que a concepção de educação integral, associada à formação integral, traz os aprendizes para o centro das questões da educação e essa educação deve atender a uma série de exigências desses sujeitos e do contexto social em que vivem. Pensando neste sujeito integral precisamos desenvolver um trabalho, na escola e no território, integrado nas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Propomos apresentar alguns parâmetros de experiências pedagógicas desenvolvidas na cidade de São Paulo com objetivo de refletirmos sobre alguns dos princípios da Educação Integral e sua importância em Tempos de Pandemia.

Segundo Miguel Arroyo,

Mais recentemente houve nova reação conservadora por secundarizar e expatriar a educação dos currículos e da docência. As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência. (ARROYO, 2013, p. 25)

O contínuo debate e reflexões sobre a Educação Integral nos permite caminhar para a possível superação da visão limitadora e reducionista de seu conceito, que a entende e define somente como ampliação ou extensão do tempo dentro da escola. Quando ampliamos essa reflexão, entendemos o conceito de Educação Integral como Qualidade da Educação e seus impactos transformadores no currículo contextualizado e integrador dialogando com os múltiplos saberes existentes no tempo e espaço das escolas, nas práticas e metodologias educativas e nas ações de democratização o conceito ganha vida nas interpelações dos sujeitos de direitos envolvidos nesse processo de construção.

As escolas que se propõe pensar sobre si mesmas têm diversas possibilidades de caminhos de transformação voltadas à gestão democrática. Uma dessas possibilidades para as bases de sua reflexão é a Escuta Ativa dos sujeitos atuantes dentro da escola, nos processos desenvolvidos e seus impactos transformadores. A Escuta Ativa pode criar a possibilidade de se estabelecer o início de um percurso de

mudança qualificada dos processos dentro das escolas, pois, através dela, podemos construir as perguntas essenciais desencadeadoras e indutoras, com o diálogo, entre os sujeitos envolvidos.

Nos aproximamos da materialidade desses processos conforme acompanhamos a reflexão de Miguel Arroyo sobre Paulo Freire:

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação. Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializa-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atentas suas presenças e a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada. (ARROYO, 2014 p. 27)

A cultura tradicional e as condições de trabalho na escola fizeram com que o professor produzisse, em muitos casos, um trabalho solitário entre ele e seus estudantes na sua sala de aula. A possibilidade de mudanças ocorre com o diálogo e ações nos diversos espaços e tempos como, por exemplo, as reuniões pedagógicas na escola que podem permitir construir um trabalho mais colaborativo e solidário envolvendo a formação coletiva dos professores. O trabalho colaborativo, que temos como perspectiva é aquele que parte da reflexão crítica sobre os objetivos do grupo, da importância da organização

dos vários espaços formativos para a discussão do Projeto Político Pedagógico. Assim, refletir, por exemplo, sobre temas como os projetos coletivos e os conceitos e prioridades a serem definidas pelas diferentes áreas de conhecimento. Portanto, uma escola sem organização e planejamento não existe. É preciso estabelecer estratégias de formação processual, coletiva, dinâmica e contínua. Refletir com os outros professores, compartilhar erros e acertos e confrontar pontos de vista surge como algo que estimula caminhos e trajetórias para uma prática pedagógica comprometida.

Neste sentido, alguns questionamentos se fazem necessários: tenho consciência da realidade dos alunos? Discutimos sobre a situação no grupo como uma equipe? Ouvimos o que todos têm a dizer? Negociamos os diversos interesses e propostas e respeitamos os diferentes pontos de vista? Ter uma proposta pedagógica com um fio condutor ou um tema central permite que os professores das diferentes áreas se debruçem, planejem e elaborem suas ações com um objetivo comum.

O caminho de reflexão dos sujeitos nas escolas, sobre suas necessidades, desejos e ações se inicia em diferentes tempos, em diferentes espaços e com diferentes questões. Exemplificando, o debate pode se iniciar com: a necessidade de incentivar as diferentes manifestações culturais existentes no território onde a escola está inserida; a inclusão de imigrantes; problemas de vulnerabilidade social dos estudantes e seus impactos; sobre a inclusão em toda sua diversidade; sobre as necessidades do território na qual a escola está inserida como problemas de saneamento, mobilidade, lazer; o incômodo das ações pedagógicas desenvolvidas que não respondem a ruptura do processo de evasão, principalmente, dos estudantes no início da adolescência, rotatividade dos docentes na escola. E tantas outras reflexões desencadeadoras de possíveis mudanças através dessa escuta ativa, sensível e atenta. Esse início de reflexão, desencadeado pelos sujeitos atuantes dentro das

escolas é tão diversa quanto são as múltiplas experiências das escolas que desenvolvem projetos dentro da Educação Integral.

A continuidade das reflexões sobre a construção de projetos voltados à Educação Integral, também, é realizada por diferentes caminhos. Um dos mais profícuos é estabelecer aquilo que não queremos, não defendemos e entendemos como contrários a uma educação de qualidade e democrática. Nesse sentido, iniciamos um diagnóstico de conceitos e princípios essenciais para começarmos a definição de nossa ação educativa dentro da perspectiva da Educação Integral. Segundo Arroyo:

Um dos traços mais inovadores das propostas educativas é que provocam um clima coletivo de dúvida, de que nosso ofício transita em coordenadas inseguras, que o que está em questão é o próprio sentido da docência, os referenciais, os deuses que protegem nossas tranquilidades. Nos atrevemos a duvidar. A recuperação dos traços mais permanentes do ofício de mestre não acontecem através de discursos, mas através do clima de dúvida, de questionamento de práticas que pareciam inquestionáveis. (ARROYO, 2013 p. 161)

O diagnóstico, por exemplo, daquilo que não queremos está na ideia de organização de escola com extensão de tempo baseada em contra turnos sem estabelecer inter-relações com as diversas áreas do conhecimento desenvolvidas no currículo dentro da escola. Portanto, só há sentido, dentro da perspectiva de Educação Integral, a organização de tempos e espaços que estabeleçam diversos e diferentes diálogos entre si com objetivo da formação integral de todos os envolvidos na vida da escola.

Uma das ações mais envolventes desse processo pode ocorrer quando a construção dos princípios e a definição de conceitos é estabelecida, conjuntamente, com as mudanças metodológicas da prática docente. O conceito de Educação Integral como Qualidade da Educação proposto no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, é construído e reconstruído, trazendo para reflexão das ações educativas, os princípios da pesquisa, da superação da fragmentação do conhecimento, das metodologias ativas, do protagonismo, da interdisciplinaridade, da gestão democrática, da construção do Território Educativo e ação coletiva e colaborativa visando garantir o desenvolvimento dos sujeitos em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, “Propostas orientadas pela educação integral, ao levarem em consideração as dimensões vida-corpo-espaco-tempo” (SINGER, 2013, p.14).

O Mapeamento do território, dos saberes locais, das identidades construídas e vividas pelos sujeitos de direitos dentro do espaço e tempo da escola podem vir a constituir o Território Educativo. Segundo Helena Singer

quando o território está, enfim, na etapa avançada do processo de se tornar educativo, são notados os seguintes aspectos: as escolas do lugar realizam projetos políticos-pedagógicos democráticos guiados pela educação integral; o plano educativo local orienta as estratégias intersetoriais da rede sociopedagógica; as políticas públicas voltadas para infância, adolescência e juventude são postas em prática de modo contextualizado; os processos de tomada de decisão são efetivamente participativos. (SINGER, 2015, p. 13)

A materialidade dessas propostas está apresentada, por exemplo, dentro dos diferentes projetos de Tutoria existentes em

diversas escolas. A própria definição de Tutoria muda conforme a necessidade concreta de cada escola. Há escolas que definem Tutoria como: acompanhamento de estudo ou projeto de pesquisa de um ano definido; acompanhamento de estudos ou projetos de pesquisa com agrupamentos diferenciados de alunos; acompanhamento de rotina de estudos; acompanhamento de roteiros autorais construídos nas escolas e outros. Além disso, o acompanhamento se articula em diferentes espaços e tempos na escola. Pode ser realizado uma ou várias vezes na semana e, também, ocorre em diferentes espaços dentro e no entorno das escolas. Os projetos são desenvolvidos com ou sem extensão de tempo, baseado nos princípios da educação integral. Segundo Arroyo,

O estudo do tempo já é familiar nas escolas que reorganizaram a lógica seriada e estão construindo uma organização guiada por outra lógica temporal, a lógica dos tempos de vida dos educandos e os tempos de seus mestres. Por que reorganizar a escola, a enturmação e os agrupamentos, as aprendizagens, a avaliação e até nosso trabalho docente, tendo como referência os tempos dos educandos e dos educadores? A categoria tempo é tão central assim? As ciências humanas estudam o tempo como construção social, cultural. Que importância dar ao tempo no ensinar, no aprender? ...Puxar do tempo é puxar de um fio que se estica e desdobra, que toca as múltiplas dimensões em que nossa docência se enreda. (ARROYO, 2014 p. 187-188)

Há projetos que reorganizam o tempo e espaço da escola com novos agrupamentos. Assim, de acordo com a reflexão que a escola faz de si e baseada na sua avaliação diagnóstica, priorizam diferentes ações dentro da escola. Existem escolas que definem novos agrupa-

mentos pela polivalência estendendo essa ação pedagógica para todo Ensino Fundamental.

Exemplificamos, também, essa afirmação através de diferentes propostas de Educação Integral com extensão de tempo em escolas municipais na cidade de São Paulo que definem a prioridade de atuação no desenvolvimento de atividades voltadas à educação integral no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Outras definem no Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Outras definem a Educação Integral com extensão de tempo nos anos finais do Ciclo Interdisciplinar (5º e 6º anos) e Autoral (7º, 8º e 9º anos), e a Educação Integral sem extensão de tempo para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e o ano inicial do Ciclo Interdisciplinar (4º ano) na mesma escola. Outras, além da extensão de tempo anos finais do Ciclo Interdisciplinar (5º e 6º anos) e Autoral (7º, 8º e 9º anos) reagrupam os alunos misturando todas as turmas e, aplicando o princípio do protagonismo e da democratização, quando os alunos escolhem os projetos que desejam estudar.

Segundo Arroyo,

Na escola se cruzam muitos tempos. Os tempos dos mestres dos alunos. Ainda os tempos das professoras e dos professores, os tempos da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta. Se cruzam tempos tão distantes quanto são as formas de viver as idades humanas em cada raça, classe gênero, cidade ou campo. Essa diversidade termina condicionando os tempos de aprender, de ensinar, de socialização e formação. Tem sentido manter uma periodização rígida permanente do tempo escolar, do sequenciamento de níveis, séries, conteúdos, agrupamentos de alunos se os tempos humanos destes são tão diversos? (ARROYO, 2014, p. 209)

A atuação dos professores em dois agrupamentos, com as aulas de seu componente curricular e dos chamados Territórios do Saber / Experiências Pedagógicas (\*), estabelecem a vivência de inúmeras experiências de gestão de sala e mudanças metodológicas que ampliaram a aprendizagem dos estudantes com ações integrais, integradas e integradoras compostas por decisões dialogadas entre estudantes, professores e gestores da escola.

Neste sentido, o conceito de currículo emerge como processo, conforme apresenta G. Sacristán:

Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio da prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. (SACRISTÁN, 2000, p. 102 citado por GALIAN, 2016, p. 06)

A superação do distanciamento entre as famílias e a escola, a desvalorização do universo cultural dessas famílias e dos estudantes, as dificuldades da gestão de políticas públicas no universo da escola pelos gestores agravados pela desarticulação entre os serviços públicos municipais, estaduais e federais, a precariedade da rede de proteção das infâncias e adolescências que agravam o sistema educacional brasileiro (SINGER, 2013).

É preciso reconhecer, então, que a condição de exequibilidade da política pública voltada para educação integral assenta-se na vivência de um conceito que

tem se apresentado como potencialidade: a intersetorialidade. Tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente exige, no campo da concretude, articulação das ações. Organiza-se um modo diferente de realização da educação integral que envolve a incorporação do significado desse novo valor inserido na cultura das políticas públicas no Brasil como um “fenômeno ativo, vivo, por meio do qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vivem” (MORGAN, 1996, p. 135). (RABELO, 2012, p. 119 apud MOLL, 2012)

Assim, a intersetorialidade entre os diferentes agentes do território é fundamental para concretização da educação integral com as

diversas iniciativas voltadas para infância, adolescência e juventude (...) integrando as escolas às organizações não governamentais, conselhos tutelares, centros de referência, de apoio e de formação da saúde, assistência social e justiça. É esta integração que possibilita a territorialização de políticas, programas e ações que fortalecem as famílias, as comunidades e as próprias escolas. (SINGER, 2013, p. 8)

Podemos pensar em diversas possibilidades para enfrentar estes desafios como a busca ativa, ação que deveria ser constante e permanente independente do momento pandêmico vivenciado por todos.

Vários projetos desenvolvidos por diferentes escolas propõem uma reorganização de tempos e espaços com de novos agrupamentos de estudantes. Essa composição permitiu inúmeras experiências de gestão de sala e mudanças metodológicas que possibilitam a ampliação da aprendizagem humanizada e socializada dos estudantes com

ações integrais, integradas e integradoras baseadas na articulação de diferentes saberes, nos direitos de aprendizagem e organizadas por decisões democratizadas. Portanto, compreendendo que um dos objetivos da educação é a diminuição da desigualdade social, a promoção de direitos e o justo viver.

Segundo o Centro de Referência em Educação Integral:

A Educação Integral enquanto concepção educacional se sustenta por quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade.

- A Educação Integral promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.
- A Educação Integral é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas.
- A Educação Integral é uma proposta contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.
- A Educação Integral é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica. (WEFFORT, ANDRADE, e COSTA, 2019, p. 17-18)

A chegada da Pandemia mostrou a importância e atualidade dos conceitos ligados à Educação Integral para reflexão contextualizada sobre o momento de tensões sanitárias, políticas, comunitárias, familiares, identitárias e individuais.

Vivemos uma crise educacional neste tempo de pandemia, porque a maioria das escolas não estava preparada para utilização dos recursos tecnológicos e o “futuro” se apresentou repentinamente. O futuro é hoje. Portanto, apesar das inúmeras dificuldades, o momento é um desafio e pode ser uma oportunidade para refletirmos sobre a educação. Por exemplo, olhar a ferramenta tecnológica como meio e um complemento do ensino presencial possibilitando a aprendizagens e, até quem sabe, constituir-se efetivamente como parceria na renovação e no encantamento para um novo fazer da escola. Não devemos negar a tecnologia, mas devemos compreendê-la como uma ferramenta que os educadores utilizam para colocar em prática suas intencionalidades e vivências pedagógicas.

Existe uma crise política porque vivenciamos, no governo do país, algo semelhante ao que o historiador italiano Carlo Cipolla (2020) escreveu sobre as cinco leis da estupidez humana. Especificamente, em uma das leis, esclarece que uma pessoa estúpida é uma pessoa que causa dano a outra pessoa ou a um grupo de pessoas sem obter vantagem pessoal, o que não é o nosso caso, mas estabelece a sensação de um país sem rumo, com cada ente federativo tomando atitudes diversas conforme suas visões políticas.

Neste sentido, Boaventura afirma que

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia,

utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados. Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento. Os exemplos mais marcantes são a Inglaterra, os EUA, o Brasil, a Índia, as Filipinas e a Tailândia. (BOAVENTURA, 2020, p. 26)

Temos o agravamento da crise econômica que estava instalada no país no contexto do desencontro administrativo e falta de políticas públicas nas esferas Federal, Estadual e Municipal. Assim, com a pandemia e pós-pandemia, provavelmente, teremos uma economia mais debilitada com empresas falidas, maior número de desempregados, empregos informais desaparecidos. Enfim, um contingente de pessoas lutando pela sobrevivência.

Segundo a UNICEF esta pandemia traz consequências mais graves para os alunos pobres que, ficando longe da escola, estão expostos a riscos maiores de violência física e psicológica, exploração sexual e abandono dos estudos, além do impacto na alimentação e na falta de interação social e afetiva entre crianças. Os problemas econômicos e os danos emocionais são significativos, criando, para muitos, um ambiente tóxico de violência e abuso. Como explica Boaventura,

analiso outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade

que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. (BOAVENTURA, 2020, p. 15)

A rede de proteção social ao ser acionada deverá ser ampliada e intensificada para tentar ações de redução da vulnerabilidade das diferentes famílias. Diversas escolas participam e contribuem com a articulação intersetorial dialogando e acionando a rede de proteção (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Saúde) como garantia da inclusão e equidade para a nossas crianças e adolescentes.

Assim, como pensar o lugar da escola e sua atuação com o isolamento social vivinho neste momento de pandemia? A partir de reflexões apresentadas por Paulo Freire, António Nóvoa, Miguel Arroyo, Natacha Costa com o conceito de ambiente de aprendizagem, Katia Stocco Smole e Boaventura de Sousa Santos, apresentamos, para reflexão, as seguintes ideias: devemos estar presentes na vida dos estudantes mantendo vínculos; as ações remotas não substituem o papel presencial da escola e do professor; busca ativa contínua e permanente; ações para preservação da vida e a segurança alimentar.

Paulo Freire acreditou na possibilidade da construção de “inéditos viáveis”, ao afirmar que:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte:

*não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.* Essa afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acríptico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais. (FREIRE, 1995b, p. 96 apud HENZ, 2012, p. 83).

Assim, reafirmamos que em tempos de pandemia devemos estar presentes. Não de forma ingênua acreditando que a escola carrega “todas as chaves” que abrirão as portas das soluções de todos os problemas. E sim, como espaço para uma prática educativa que é construída pelo diálogo entre os diferentes sujeitos de direitos que podem criar a possibilidade da construção de um digno e justo viver.

Ao refletirmos sobre a prática educativa, podemos começar a falar sobre a construção de os grupos colaborativos. Pensamos em Damiani (2008) para conceituar os grupos colaborativos como aquele que compartilha as decisões tomadas e se responsabiliza pela qualidade do que é produzido pelo coletivo. A qualidade das reflexões coletivas tem por base a ideia que a teoria não pode estar dissociada da prática.

Assim, de acordo com Larossa (2002) o par teoria/prática remete, sobretudo, a uma perspectiva política e crítica, pois os professores aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política.

A formação do professor para o trabalho colaborativo tem por princípio o compromisso com a aprendizagem dos aprendizes, com o diálogo orientado pela reflexão e contextualização da realidade dos alunos com a articulação e integração das ações dos professores. Não adianta usar um mapa antigo para um caminho novo.

O diálogo é ampliado, também, quando as famílias e a escola se propõem a criar e recriar estruturas de reorganização e integração definindo e redefinindo seus papéis no compromisso sobre a aprendizagem dos aprendizes e do seu pleno desenvolvimento como sujeito de direitos.

Sendo assim, o que cabe ao gestor, em todos os momentos, mas especificamente neste de crise e pós-crise? “...se aproximar da comunidade, procurando auscultar seus reais problemas e interesses” (PARO, 2003, p. 27).

A pandemia levou as escolas a criarem diversos movimentos comunicativos e integradores quando dinamizaram, otimizaram e redefiniram ações para apoiar as famílias e estudantes. Por exemplo, com a utilização dos grupos de Whatsapp para ampliar a comunicação e questionar sobre as necessidades das famílias e estudantes realizando o acolhimento emocional e escuta ativa.

Neste sentido, na ação prática, vemos a possibilidade do estabelecimento de diálogos através das visões diversas e múltiplas de diferentes sujeitos envolvidos com a educação nesse momento de pandemia. Uma das ações mais eficaz é a parceria entre pais participativos nas decisões deliberativas do Conselho de Escola, materializando o trabalho coletivo e colaborativo na busca e escuta ativa na comunidade escolar.

A gestão democrática pressupõe uma abertura que estimula a participação efetiva de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e o protagonismo de todos os envolvidos, principalmente, dos estudantes que deve ser estimulado desde os primeiros anos de escola. As diferentes formas de comunicações, linguagens e diálogo devem ser vivenciadas, principalmente, devido crise pandêmica que impossibilitou por meses, a convivência coletiva que é uma das bases fundamentais na construção de relações sociais e afetivas das crianças e adolescentes.

Na lógica da gestão democrática, cabe às Secretarias de Educação de Estados e de Municípios, como os agentes implementadores de políticas públicas fundamentais, definir, em constante diálogo com a base das redes de ensino, as ferramentas que serão utilizadas para que a educação continue acontecendo e chegue a todos os aprendizes. Assistimos este processo de atuação de forma muito heterogênea entre os responsáveis pela aplicação de políticas públicas.

Na cidade de São Paulo, a Prefeitura entregou aos estudantes o “Caderno Trilhas de Aprendizagens” (material impresso enviado pelo correio na primeira fase e entregue diretamente nas escolas na segunda fase) e apresentaram como meio de realização de atividades, a plataforma Google sala de aula. Ocorreram enormes dificuldades devido à falta de acesso à internet pelos estudantes e os problemas de entrega do Caderno Trilhas pelos correios.

A realidade vivida pelas escolas municipais da cidade de São Paulo confirma que a política pública de conectar somente as escolas se mostrou absolutamente insuficiente diante do isolamento social na pandemia. Portanto, temos aqui, mais uma luta por justiça social: o acesso, a conexão, agora devem ser pensados como direito básico de todos.

Nesse contexto e com a perspectiva de manutenção de vínculos, ambiente de aprendizagem e possibilidades diversas de aprendizagem ancorando nossas ações, tomando, por exemplo, uma escola municipal que procurou realizar a busca pela construção de um ambiente coletivo e colaborativo para organização de seus trabalhos. Assim, para esse trabalho, refletiram sobre os seus princípios e objetivos definidos no planejamento anual e PPP; sua relação com o Caderno Trilhas, decidindo o que seria pertinente e com relevância aos seus alunos.

Portanto, como exemplo de uma das ações, conforme a proposta de trabalho coletivo e colaborativo ocorre na definição das priorida-

des educativas geradoras dentro de um ambiente de aprendizagem. Esse trabalho estabelece a possibilidade de articulação de diferentes conhecimentos e saberes no território, na ação de ensino remoto e no próprio aprendizado de todos os envolvidos na construção de conhecimentos com as novas linguagens.

O conhecimento das possibilidades da plataforma na internet materializou o trabalho coletivo e colaborativo. O professor se deparou com um novo meio e uma nova linguagem para manter uma forma de seu vínculo com seus alunos. Assistimos, mesmo com todas as dificuldades, a manifestação de uma potência de aprendizagem e manutenção dos diálogos utilizando o meio tecnológico.

A ação coletiva se deu, também, com reuniões semanais entre a equipe gestora da escola; reuniões gerais com todos na escola; reuniões definidas como “horários coletivos de estudo” com os professores e elaboração de ações de aprendizagem para as diferentes turmas. Os funcionários, com o sistema de plantões, foram divididos em grupos de trabalhos com objetivo de realizar a busca ativa diária aos estudantes e famílias.

Os professores, também, estão realizando diversos cursos. Assim, na perspectiva de ações que impactaram o trabalho colaborativo na escola, os professores que tinham maior conhecimento da plataforma e suas diferentes linguagens, assessoraram os outros e todos, dessa forma, garantiam uma ação de qualidade com os estudantes. Exploraram as diferentes linguagens da plataforma como áudios (leitura, *podcast*) vídeos (ensinando técnicas artísticas, a elaborar um jogo de xadrez em casa), vídeos no canal do *youtube*, formulários de autoria própria, *quiz* (jogos de perguntas), gincanas e festa junina virtual.

Investir em metodologias ativas, como a sala de aula invertida com o estudo prévio de um tema e realizado fora do espaço escolar pode gerar uma potente dinâmica de aprendizagem no espaço da

escola com a realização de projetos coletivos, debates, solução de dúvidas e mais. Assim, objetivamos aguçar os educandos ao resolver problemas, desafios, utilizar jogos e brincadeiras, prática à empatia, à colaboração e exercita as competências socioemocionais como: autocuidado, autogestão e criatividade.

Alguns dos benefícios das atividades colaborativas entre os aprendizes apontam para: socialização e convivência melhorando a ambiência escolar; aquisição de habilidades comunicativas; a resolução de problemas, o registro da elaboração para argumentar e expor suas ideias nos trabalhos em grupo; autoavaliação; avaliação das atividades dos colegas e diminuição da evasão escolar. Assim, o processo de aprendizagem torna-se proativo, investigativo e desenvolve a capacidade de pensar e argumentar. Para Vigotsky (2007) o outro é imprescindível, sem ele o homem não se desenvolve, não realiza aprendizagens.

Portanto, o trabalho coletivo e colaborativo ocorreu tanto na definição das prioridades educativas que gerassem contato com ambiente de aprendizagem e conhecimentos dentro dessa ação remota, reconhecendo as perdas que o vínculo diário e presencial representa, quanto do próprio aprendizado de todos os profissionais com as novas linguagens.

O trabalho coletivo e colaborativo pressupõe despontar as potencialidades inclusive dos professores e, também, fortalece suas ações ao saber que alguém está ao seu lado nesta caminhada de conhecimento. Os professores devem ter um olhar curioso, como as crianças: querer aprender sempre. A ação humana é decisória para estabelecer superações.

Esse contexto nos coloca diante de diversas ações no período pós-pandemia. Como uma das primeiras ações, após um período de planejamento, temos o Acolhimento dos servidores, dos professores,

dos estudantes e suas famílias, também, pautado por ações de Avaliação e Monitoramento.

As ações de Avaliação e Monitoramento devem estar relacionadas com a defesa dos direitos de aprendizagem através de processos e conceitos definidos pelo coletivo como essenciais com a participação ativa, coletiva e colaborativa de todos. Refletindo e Aplicando a diversidade e potência metodológica resultante do uso de diferentes linguagens e comunicação nesse período de isolamento. Assim, estabelecer sua relação, com o diagnóstico multifacetado realizado com nossos estudantes e das ações didáticas coletivas e colaborativas realizadas, como início de um caminho para enfrentamento e possibilidade de superação das dificuldades que certamente existirão. Garantir, também, a continuidade da busca ativa e enfrentamento da evasão escolar embasada neste Olhar Integral da criança e do adolescente, da sua família e do seu território. Portanto, defendendo a redefinição do currículo no ciclo 2020-2022 baseado na ação dialógica definindo o que é essencial, prioritário e que permite interação entre as áreas do conhecimento (Stocco; Costa) dentro dos princípios do PPP, e do potencial do território onde a escola está inserida.

Quando do retorno, portanto, importa olhar a escola com olhos de quem vê, buscando juntamente com os professores organizar os espaços de forma a permitir que todos os meninos e meninas se olhem. Os aprendizes não merecem sair de uma quarentena e continuarem confinados na escola.

Professores viveram com o acúmulo de atividades dentro de um único espaço / tempo. Trabalho, atendimento aos filhos e afazeres domésticos se sobrepõem gerando, em muitos, um esgotamento emocional. Essa situação foi ampliada pela falta de comunicação, pela falta da escuta ativa e com decisões centralizadas na Secretaria de Educação. Portanto, Acolhimento é a ação de enfrentamento ao luto coletivo, ao apoio emocional e o estabelecimento de práticas de

reencantamento dos vínculos, dos espaços, dos tempos com todos na escola. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p.21 2002).

O autor ainda afirma que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta.

Há que se reinventar e recriar uma nova maneira de educar, com sentimentos, sentidos e significados.

E assim, refletindo com emoção do vivido ....

Vamos precisar de todo mundo  
Pra banir do mundo a opressão  
Para construir a vida nova  
Vamos precisar de muito amor  
A felicidade mora ao lado  
E quem não é tolo pode ver  
A paz na Terra, amor  
O pé na terra  
A paz na Terra, amor  
O sal da Terra!  
(Beto Guedes / Ronaldo Bastos)

**Nota**

- (\*) Art.15. A expansão curricular configurar-se-á por meio dos Territórios do Saber: 1) Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; 2) Culturas, Artes e Memórias; 3) Orientações de Estudos e Invenção Criativa; 4) Consciência, Sustentabilidade Socioambiental, Economia Solidária e Educação Financeira; 5) Ética, Convivência e Protagonismo e 6) Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Promoção da Saúde *In*: **INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 21 DE 19 DE AGOSTO DE 2019** - Reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos – EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da rede municipal de ensino e dá outras providências. Publicada no DOC em 20/08/2019 p. 14

*"Há um vilarejo ali  
Onde areja um vento bom  
Na varanda, quem descansa  
Vê o horizonte deitar no chão  
Pra acalmar o coração  
Lá o mundo tem razão  
Terra de heróis, lares de mãe  
Paraíso se mudou para lá  
Por cima das casas, cal  
Frutas em qualquer quintal  
Peitos fartos, filhos fortes  
Sonhos semeando o mundo real  
Toda gente cabe lá  
Palestina, Xangri-Lá  
Vem andar e voa  
Vem andar e voa  
Vem andar e voa..."*

(Vilarejo – Marisa Monte)



## LIVE 4

### A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM O TERRITÓRIO

#### 1. Educação Integral e o conceito de Território

José S. Silveira

*O homem não vê o universo a partir do universo, o  
homem vê o universo desde um lugar.*

(Milton Santos)

Nosso tema versa sobre a questão da Educação Integral e o conceito de território. Sabemos que o conceito de território sofreu profunda alteração nos últimos 30/40 anos, muito em prol do que Milton Santos trouxe para a reflexão atual.

Para Milton Santos,

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho,

da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem. A ideia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda. (SANTOS, 2000, p. 96)

Nesse sentido, o geógrafo Milton Santos chama a atenção para o território usado, que é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. A noção de território está ligada aos usos que as sociedades e comunidades humanas fazem do espaço. O território engloba a produção da vida humana em sentido amplo, envolvendo as dimensões da produção material, circulação e consumo, bem como as dimensões subjetivas, simbólicas, culturais, éticas, morais e estéticas. Deste modo, o elemento central na construção dos territórios são os vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diferentes grupos mantêm com os respectivos ambientes.

### **1.1 Gente junta cria Cultura**

Se é no território que se vive o dia a dia, os vínculos, as relações, o modo de viver e relacionar-se, portanto, estamos falando da cultura, entendida aqui em seu sentido mais amplo e sociológico, como tudo aquilo que resulta da produção, da criação humana. Algumas observações são importantes, vivemos uma era em que a cultura de massas busca homogeneizar e impor-se sobre a cultura popular, a partir do império do mercado vai impondo sua lógica violenta e autoritária para

tornar-se homogênea, levando ao isolamento e mesmo a destruição da cultura popular. No entanto, como afirma Milton Santos (2000), há uma possibilidade de revanche, cada vez mais frequente, da cultura popular sobre a cultura de massas. A cultura por ser produzida, vivida no território, no trabalho e no cotidiano, ganha força necessária para deformar, ali mesmo, o impacto da cultura de massa. “Gente junta cria cultura, paralelamente cria uma economia territorializada, uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada” (SANTOS, 2000, p. 144). Essa cultura no território promove as experiências humanas da convivência, da partilha e da solidariedade.

Ou seja, a cultura de massas produz símbolos. Mas estes, direta ou indiretamente ao serviço do poder ou do mercado, são, a cada vez, fixos. Frente ao movimento social e no objetivo de não parecerem envelhecidos, são substituídos, mas por uma outra simbologia também fixa: o que vem de cima está sempre morrendo e pode, por antecipação, já ser visto como cadáver desde o seu nascimento. É essa a simbologia ideológica da cultura de massas. Já os símbolos “de baixo”, produtos da cultura popular, são portadores da verdade da existência e reveladores do próprio movimento da sociedade (SANTOS, 2000).

## **1.2 Escola no Território Educativo**

Essa perspectiva traz uma nova abordagem e um novo entendimento da escola inserida em um determinado território e suas relações com aquela comunidade. Neste sentido, pensar a política pública a partir do território exige também exercício de revisitar a história, o cotidiano, o universo cultural da população que vive nesse território, se o considerarmos para além do espaço físico, isto é, como toda a gama de relações estabelecidas entre seus moradores que, de fato, o constroem e reconstroem. Esta concepção nos leva a compreender que a aprendizagem não acontece fora dos territórios, ela acontece

nos lugares em que se vive, se experimenta, em que atua, em que se deseja criar.

A escola, como instituição característica da modernidade, nasceu de uma ruptura com o local, mas, hoje, há um movimento de recontextualização da ação educativa que se apoia na revalorização do território onde a escola está inserida, que quer aproximar a escola da dinâmica produtiva de seu território, como sugere Ladislau Dowbor:

Uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. Não basta ter estudado quem foi D. João VI, se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve. (DOWBOR, L, 2007, p. 16)

Esse é o princípio da **educação integral**, a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra com a cultura,

a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos:

Para as escolas, o contato com os projetos socioeducativos pode significar uma aproximação do currículo ao contexto da vida e provavelmente conduzirá a uma inversão das prioridades curriculares, trazendo, para o primeiro plano das preocupações educativas, aqueles temas hoje colocados em segundo plano pelas disciplinas clássicas, frequentando-as complementarmente como eixos transversais. Isso não significaria desatender à missão básica da escola, que é a de ensinar os alunos a aprender e garantir plena condição de leitura e compreensão do mundo, mas que esta situação ganhe um novo sentido pessoal, social e político para os cidadãos que se educam. (GUARÁ, 2006, p. 23)

Portanto, com a palavra educativo, o território ganha outra dimensão. Território educativo remete a uma concepção abrangente e profunda de educação. Ou seja, pedagogicamente, território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas e também é um agente, como se fosse sujeito também. Além da dimensão pedagógica, o território é educativo, pois diante de toda uma riqueza cultural, convergem diferentes e amplas formas de educação.

Nesse aspecto, tencionamos a questão de que a escola, sozinha e isolada, não dá conta de garantir o direito a uma educação profunda e integral a todas as crianças, jovens e adolescentes. Passamos a considerar como de suma importância essa relação profunda da escola no território, permitindo uma ressignificação das práticas educativas, ligando a escola com a vida da comunidade, considerando no projeto pedagógico os saberes emanados do contexto local, como também

para dividir com a comunidade e com as demais instituições, ali localizadas, a responsabilidade sobre a educação das suas/nossas crianças, adolescentes e jovens.

O princípio da educação integral e do território educativo, “podem” levar as escolas a trilharem um caminho de mudanças e de transformações pedagógicas, de tempos e de espaços. Foi o que ocorreu, por exemplo, na EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, a partir da promoção do conceito de educação integral, a escola avançou para reconstruir seu projeto político pedagógico, seus tempos e espaços. Reconfigurou toda a forma de organização e hoje tem seu projeto aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. Indicando que é possível mudar, inovar, transformar a escola pública de qualidade social para todos fora do circuito neoliberal propagado por privatistas de plantão.

Todo esse processo não ocorrerá sem ser permeado pelo princípio e pela prática da DEMOCRACIA e de uma democracia participativa, que proponha a construção de alternativas. Portanto, nunca se fez tão necessário aprofundar a democracia no interior da escola, nas redes de ensino, no território, nas cidades, no país. Não haverá saída fora da participação, fora da democracia e, portanto, fora da política.

## **2. O território como importante elemento no processo de efetivação de políticas da educação integral**

Regina Ap<sup>a</sup>. Gomes Camargo

*“O mundo é formado não apenas pelo que já existe,  
mas pelo que pode efetivamente existir”.*

*(Milton Santos)*

Para Milton Santos o mundo se dá efetivamente no lugar, o território, portanto, não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e

de sistemas de coisas superpostas. Para este autor o território deve ser entendido como o território usado, não o território em si, o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Partindo deste conceito podemos dizer que o território surge como um importante elemento no processo de efetivação de políticas e ações da **educação integral**: é nele que os sujeitos vivem e constroem suas subjetividades, com base nas relações e realidades ali existentes.

Neste sentido, um dos pressupostos da educação integral é a concepção de Territórios Educativos o que implica no reconhecimento de que as escolas são agentes de transformação do território. Em entrevista<sup>1</sup> para o Portal Aprendi, Helena Singer, “é importante ter uma escola que assume essa vocação e se reconhece com o território, que o vê como campo de pesquisa, currículo, lugar de estudo, que se envolve com as questões locais e propõe a ajudar na sua transformação”.

Assim é fundamental reconhecer o território onde se insere a escola como espaço de inúmeras aprendizagens numa relação de interdependência com a vida que ali se estabelece. O desafio que se coloca a educação é como ela consegue respeitar o território, as culturas e valorizar as diversidades que existe neste território sem, no entanto fechar nossas crianças e jovens num determinado lugar.

Ao trazer as vivências dos educandos e dos educadores, ao valorizar suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção e de indagação, a educação integral nos convida a olhar para nossos currículos que se configuram um espaço de poder e de disputa de uma ordem hegemônica. Ao criar estratégias para trazer os processos de aprendizagem a partir da vivências e das experiências sociais, tão instigantes na dinâmica política e cultural, provoca os educandos e educadores a interrogarem seu pensar e seu viver. Essa possibilidade

---

1 <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/>

permite aos sujeitos se apropriarem de sua realidade, conhecer suas dinâmicas para assim transformá-la.

Logo, pensar a educação integral na perspectiva das relações sociais implica prestar atenção às formas e processos pelos quais as histórias, as identidades dos sujeitos e suas representações sociais estão sendo contadas no currículo escolar. O currículo precisa dialogar com essas vivências e indagações históricas que provocaram a produção dos conhecimentos sistematizados. A vertente cultural pode perspectivar o currículo como uma construção cotidiana tendo como centralidade a comunidade educativa.

A premissa do pleno desenvolvimento da pessoa presente na educação integral exige que o currículo trate os conhecimentos de forma integrada com as experiências vividas, não é possível pensar a produção do conhecimento como um processo distante da experiência, do real e do vivido.

Segundo Freire (2019, p. 37), o homem está no mundo e com o mundo, é um ser capaz de relacionar-se, de sair de si, de projetar-se nos outros, de transcender. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo.

Nesta perspectiva, o território educativo para Freire é compreendido como o lugar de construção de aprendizagens das crianças e jovens que se dão a partir das suas vivências, das práticas culturais que estabelecem nas relações sociais, nas crenças e valores que trazem para escola. Na concepção freireana o currículo é o espaço de diálogo pautado nas relações sociais que se desenvolve na busca do “ser mais”.

Pensar a educação integral dentro da perspectiva das relações sociais implica prestar atenção às formas e processos pelos quais as histórias e narrativas são contadas nos currículos. E por isso podemos dizer que o currículo é um espaço de disputa e de relação de poder, na medida em que incorpora as relações sociais.

Nesta direção, a obra de Miguel Arroyo *Currículo: territórios em disputa* assinala que o avanço dos movimentos sociais de diferentes representações como o movimento feminista, LGBT, movimento dos negros, dos indígenas que lutam por direitos e justiça vem reconfigurando as identidades e a cultura da escola. Estes movimentos sociais:

[...] pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. (ARROYO, 2013, p. 11)

Essas diversidades de lutas sociais exigem novas configurações do território dos currículos da formação docente e da educação básica. “Os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter voz nos currículos” (ARROYO, 2013, p. 12). É difícil a escola ficar distante desta dinâmica social, elas adentram a escola e nos impõe uma nova resposta. O direito de ser e de estar sendo dos diferentes sujeitos que estão na escola deve ser o foco central da educação integral, que imbuída com a formação da integralidade da pessoa se compromete em garantir o direito dos educandos de saber de si, de seus saberes e de suas vivências.

Consequentemente a escola deve trabalhar para a formação integral, integrada, integradora e multidimensional que estimule os estudantes a pensar, a sentir, a se comunicar, a experimentar e a descobrir o mundo em suas partes, conexões e sistemas a partir dos métodos, linguagens e códigos das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. Para o desenvolvimento integral é ne-

cessário que a construção do currículo deva estar articulada com os saberes e práticas entre a escola e a vida, entre a escola e o território.

Os currículos escolares ficaram em evidência nestes últimos meses de pandemia em que a realização do processo pedagógico foi interrompida. Fomos convocados a rever as práticas, reavaliar e apresentar novas proposições e estabelecer novos caminhos para o desenvolvimento curricular. Esses novos desafios que fomos convocados a enfrentar neste momento denunciou a precarização presente nos currículos escolares.

Neste sentido, a intenção do Grupo de Pesquisa de Educação Integral da PUC / GPEI na live “Educação Integral em tempos de pandemia: a escola e sua relação com o território” foi o de problematizar as realidades com que as escolas de educação integral vêm operando em nosso país e de anunciar as contradições que estão presentes entre teoria e a prática cotidiana em nossas escolas.

É preciso olhar para as barreiras existentes nos currículos engessados que são pensados em gabinetes, que inviabilizam práticas mais inovadoras, que repelem a autonomia dos sujeitos e sufocam as vozes daqueles que estão no chão da escola trabalhando a favor de uma educação humanizadora capaz de promover a transformação social. Para vencer estas barreiras é fundamental que a educação reconheça que todo conhecimento tem sua origem na experiência social.

### **3. Os Significados da Resistência: o Movimento dos Queixadas e a Educação Integral no bairro de Perus**

Miriam Marcolino dos Santos

*Perus me coloca diante de Povo, em tempos de chumbo, em ruas e praças da cidade, lutando por direitos básicos: saúde, educação, trabalho, justiça, segurança, moradia! Brava gente gritando em uníssono: “O Povo unido jamais será vencido!”.* (Dom Angélico Sândalo Bernardino)

No dia 22 de julho de 2020, ao apresentarmos o tema: “A educação integral em tempos de pandemia: a escola e sua relação com o território” tive a oportunidade de dialogar sobre o tema de pesquisa que desenvolvo no Programa de Educação, Artes e História da Cultura, na Universidade Presbiteriana Mackenzie que investiga a relação entre a educação e o Movimento dos Queixadas de Perus.

Inicialmente, procurei contextualizar o Movimento dos Queixadas, iniciado a partir da greve dos 46 dias em 1958, organizada pelo coletivo de trabalhadores da antiga Fábrica de Cimento Perus - Companhia de Cimento Portland Perus. Este movimento caracterizou-se pela reivindicação de aumento salarial proporcional à valorização do cimento e pelo ímpeto de união, justiça e pelo uso da não violência e sim da “*firmeza-permanente*”.

Este movimento impulsionou na região de Perus, Noroeste de São Paulo, grandes mobilizações sociais e intervenções políticas, tamanho o vínculo que os trabalhadores e os moradores do bairro criaram com a empresa. Várias áreas foram agregadas à luta do Movimento, em especial, a educação. Segundo informações coletadas em minhas pesquisas, relatei sobre o potencial de participação e mobilização social da região, que tem uma trajetória, tradicionalmente marcada pela presença e atuação de vários coletivos, de cultura, de educação, dentre outros, que representam e preservam as histórias e tradições que compõem a identidade do bairro. Relatei também sobre a criação de um projeto em 2013, também em Perus, que dialoga bastante com a concepção de educação integral perseguida pelo GPEI, uma concepção que considera o ser humano um ser integral enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de ética e de valores. Uma concepção de educação integral que forma um sujeito autônomo, crítico, que participa e sabe fazer uma leitura crítica das coisas, que forma um cidadão, que saiba lidar com a informação, com o conhecimento e que saiba criar. Este conceito se apresenta como um desafio no

contexto educacional da escola pública, e em particular em regiões de alta vulnerabilidade social como é a de Perus. Os profissionais da educação têm se empenhado nos fazeres e saberes do cotidiano escolar, promovendo a autonomia e a criação, em diálogo com a comunidade, na construção do seu projeto político pedagógico, convocando a todos a refletirem sobre os projetos e práticas cotidianas, tentando de alguma forma ressignificar e reorientar os percursos pedagógicos.

O projeto de Universidade Livre e Colaborativa (ULC) é uma das diversas experiências inovadoras construídas na relação entre a educação e os Movimentos Sociais de Perus, com uma proposta voltada à construção e ao desenvolvimento do conhecimento, da arte, da cultura e do meio ambiente. O projeto foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Paisagem da Universidade de São Paulo (NEP-USP), pelo Laboratório LABCIDADE da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da mesma instituição e com a participação de educadores da região e moradores do bairro, que se configurou numa ação educativa, ativa e solidária, que possibilita a construção de novos conhecimentos, para além dos muros da escola. O trabalho de oficinas se baseou no oferecimento de disciplinas na grade curricular dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, que buscavam contribuir na construção de conhecimentos mais profundos sobre o bairro de Perus. A disciplina “Potencialidades e Gestão Ambiental” foi oferecida em 2013, sob a coordenação do professor Euler Sandeville Junior (FAU/USP) e da professora Sueli Furlan do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM/IEE USP). É importante ressaltar que as aulas aconteceram em vários lugares do bairro: casas dos moradores, igrejas, sindicato, praças, escola, etc., num diálogo intersetorial, cuja atuação integrada dá sequência à história de Perus. Esta formação em ensino/aprendizagem contribuiu na criação de formas de se pensar o território. O conceito de território nesta perspectiva foi embasado no autor Milton Santos, que nos ampara com a seguinte definição:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem. A ideia de tribo, povo, nação e depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda. (SANTOS, 2000, pág. 96)

Dando prosseguimento à parceria entre a Universidade Livre e Colaborativa e a Universidade de São Paulo, no primeiro semestre de 2014 decidiu-se pela elaboração de uma nova disciplina para ser ofertada novamente em Perus, intitulada “Representações da Natureza e da Cidade no Brasil, com a temática: paisagem, patrimônio e ação coletiva”, aos moldes da anterior, só que desta vez voltada para saber sobre as memórias dos moradores de Perus quanto à constituição do bairro. Os participantes da nova disciplina foram organizados em grupos e, pela evidência apresentada na disciplina anterior quanto à centralidade da escola nas relações sociais e culturais, decidiu-se que um dos grupos deveria trabalhar com o tema com o objetivo de saber qual era a memória dos professores acerca da constituição do bairro, assim como sobre o movimento social presente na região. A oficina foi desenvolvida em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora “Philo Gonçalves dos Santos”. Considerou-se nas escolhas metodológicas que trazer à tona a memória dos professores a respeito da constituição do bairro, invariavelmente, produziria um

efeito importante para provocá-los a visitarem suas memórias quanto à constituição de sua profissão, incluindo as memórias sobre o exercício da docência no bairro de Perus. Dentre as ações desenvolvidas nas oficinas, foram elaboradas biografias pelos professores e demais participantes. Os participantes dos encontros puderam discutir sobre a escola como lugar de ensino e aprendizagem e as relações entre o lugar ocupado por ela quanto à permanência de certos elementos constitutivos do sistema de significação do bairro de Perus. As oficinas, relatos dos professores (gravados e transcritos) e os textos dos professores foram objeto de uma classificação para a análise de dados. Já no exercício da profissão, durante os encontros realizados na escola, as professoras foram instigadas a dar opiniões sobre os seus maiores desafios no exercício docente. Mesmo que em um plano ideal, acabaram elencando aspectos do seu trabalho que, em última análise, corroboram para certa continuidade dos modos incorporados na instituição e na vida social como um todo. Um exemplo bastante forte do que se acaba de dizer foi dado por uma professora que, ao pensar nos desafios do trabalho que realiza na escola, apresentou elementos suficientes para comprovar que a incorporação da cultura acontece em meio a inúmeras vivências escolares que se dão ao longo da vida. Para a mesma é importante desempenhar a sua profissão com carinho, mesmo diante dos estudantes indisciplinados; cuidar daquelas crianças que sofrem por não serem acompanhadas pelos familiares; controlar-se para não agir de modo a se arrepender depois; atuar para a diminuição das desigualdades sociais, pois entende que a aquisição de conhecimentos é diferenciada dependendo do poder econômico dos estudantes; e ficar atenta para não se desumanizar diante das dificuldades.

Há, como se constata, a reiteração da constituição da figura do professor como alguém que tem em suas mãos a difícil tarefa de olhar e zelar por aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades de participar socialmente em pé de igualdade, especialmente

em relação ao conhecimento. Ao chamar atenção para o controle das suas ações, mesmo nos momentos de maiores dificuldades, a professora manifesta entendimentos de que o seu papel social é o de manutenção dos traços culturais de sua profissão, uma decorrência do sistema de significação. Portanto, estar em uma escola e participar do seu cotidiano, produz entre os professores a noção de pertencimento e identidade.

O projeto da ULC também contribuiu em Perus na construção do instrumento urbanístico denominado Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP), que integra o capítulo relativo à Política de Proteção ao Patrimônio Arquitetônico e Urbano, no Plano Diretor Estratégico da Cidade de São Paulo, no ano de 2014[i]. O TICP, é constituído por sua importância para a cidade como um “território simbólico que abriga áreas ou um conjunto de áreas naturais ou culturais protegidas, lugares significativos para a memória da cidade e dos cidadãos e instituições de relevância cultural e científica.

Os trabalhos desenvolvidos na região de Perus, através do Movimento dos Queixadas, seguem até os dias de hoje, de forma contínua e permanente, desde o período da greve dos sete anos, que marcou a história do bairro e do país. O movimento dos Queixadas, se iniciou pautado originariamente, em demandas trabalhistas, com lutas que geravam grandes mobilizações sociais e intervenções políticas em Perus, tamanho o vínculo e tensões que os trabalhadores e os moradores do bairro criaram com a empresa. As lutas trabalhistas e a greve dos sete anos acima citada, ocorreram em Perus a partir dos anos 50/60 quando as relações entre proprietários e operários da fábrica tornaram-se bastante tensas – até este período a fábrica pertencia a um grupo de empresários, sendo a maioria das ações pertencentes a empresários canadenses, o que não significava que as relações de trabalho fossem mais justas.

Em 1950, a fábrica foi vendida ao empresário brasileiro José João Abdalla, cuja administração da empresa piorou ainda mais as relações trabalhistas, especialmente pelo alto grau de exploração do trabalho e atrasos nos salários e impostos, provocando a longa Greve dos Sete Anos a partir do final da década de 1960, com ganhos consideráveis para os trabalhadores. Os trabalhadores da Fábrica se dividiam em dois grupos, os “Queixadas” que representavam a resistência e lideravam o movimento grevista e os “Pelegos”, que eram os trabalhadores que não apoiavam a greve.

Várias áreas foram agregadas à luta do Movimento, a da cultura, do meio ambiente, da saúde, em especial, a área da educação, tendo a escola como principal *locus* de reflexões sobre as condições de vida da população local.

Destacam-se dentre as ações do movimento, a luta pela preservação do patrimônio material da fábrica e a luta pela instalação de um Centro de Cultura e Memória do Trabalhador no local da antiga construção.

As escolas de Perus e o Movimento dos Queixadas, da Fábrica de Cimento, podem ter cunhado desde o início desta relação à perspectiva de um território educativo no bairro ao considerar a participação e a formação dos educadores das escolas, o tempo e o espaço de experiências promovidas nas práticas pedagógicas, as ações do movimento nas escolas, baseado na concepção de educação integral, integrada e integradora, na construção de conselhos participativos dentro das escolas e na construção de instâncias de participação social no território educativo inclusive, abordando a participação do Movimento na luta pela construção de escolas e creches na região de Perus.

*“Como um animal que sabe da floresta  
Memória!  
Redescobrir o sal que está na própria pele  
Macia!  
Redescobrir o doce no lamber das línguas  
Macias!  
Redescobrir o gosto e o sabor da festa  
Magia!  
Vai o bicho homem fruto da semente  
Memória!  
Renascer da própria força, própria luz e fé  
Memórias!  
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós  
História!  
Somos a semente, ato, mente e voz  
Magia!  
Não tenha medo meu menino povo  
Memória!  
Tudo principia na própria pessoa  
Beleza!  
Vai como a criança que não teme o tempo  
Mistério!  
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor  
Magia!  
Como se fora a brincadeira de roda  
Memória!  
Jogo do trabalho na dança das mãos  
Macias!  
O suor dos corpos na canção da vida  
Histórias!  
O suor da vida no calor de irmãos  
Magia!”*

(Redescobrir – Gonzaguinha)



UM PERCURSO, MUITAS APRENDIZAGENS:  
UMA ANÁLISE POLÍTICO-ESPERANÇOSA EM DIÁLOGO  
COM OS DIVERSOS CONTEXTOS DA PANDEMIA

Profa. Me. Regina Célia Cola Rodrigues  
Prof. Esp. Emanuel da Conceição Pinheiro Junior

*A primeira condição para que se possa assumir um  
ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir*  
(Freire, 2011)

É preciso, frente aos desafios e estando no mundo, “saber-se nele”. Temos que nos reinventar (e estamos). Reinventar nossa profissão, nossos modos de trabalho e de conexão com o contexto e com o território educativo. Estamos diante de um momento histórico e devastador, haja vista o número de vidas que lamentavelmente foram perdidas para a Covid-19 quando do fechamento deste manifesto chega a mais de 150 mil somente aqui no Brasil. E em meio a esse caos e ao luto, nosso grande desafio como profissionais comprometidos com a educação, para além da compreensão sobre a integralidade dos sujeitos no sentido humano, como um princípio inegociável, é também refletir sobre a importância do papel da escola como espaço de interação, de relações e de diálogo com o território, sobre a participação democrática das comunidades de aprendizagem e sobre a necessidade de pesquisa e investimento em políticas públicas que valorizem a formação do professor e os saberes advindos da prática docente, como forma potente e oportunidade de “mudar rotas” educativas e “transformar” vidas.

Diante de todas as adversidades encontradas, é importante ressaltar como aprendizagens significativas nestes tempos de isolamento social, que a escola apresenta uma ação nuclear na comunidade, porque é um espaço de interação social, de relações, de contatos e de afetividade. Que a presença e a ação formativa do professor são absolutamente necessárias nas vidas das nossas crianças, adolescentes e adultos, desenvolvendo nesse contexto um papel de extrema relevância. Que os saberes da comunidade e do território são fundamentais para a constituição de redes solidárias e de apoio. Assim sendo, essa experiência constituiu-se em uma ação formativa engajada que contribuiu para uma reflexão crítica, dialógica e humana acerca da importância da formação dos educadores e da defesa da Educação Integral, Integrada e Integradora nestes tempos de pandemia.

Quanto ao papel preponderante do professor, Bernadete Gatti (2016, p. 164) nos diz que “o papel do professor é absolutamente central. Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível”. E nesse sentido, o Professor/Educador/Formador tem um papel fundamental junto às famílias e junto às crianças e adolescentes. É o professor que está trazendo o acolhimento necessário ao organizar rotinas e colocar as crianças e adolescentes em algum contexto de aprendizagem. É o professor que está fazendo a escuta e o diálogo diretamente com os estudantes e suas famílias, e é também o professor que está ajudando a atravessar esse momento tão delicado com poesia, com arte, com saberes, com afeto e com muita resistência e responsabilidade educativa.

Assim, concluímos que se faz presente nesse grande momento histórico de “denúncia e de anúncio”, de tensões e de críticas, a necessidade constante de participação do coletivo educacional das escolas, das universidades e de toda a sociedade civil no debate em defesa da Educação Integral em tempos de pandemia, preservando e ampliando a autonomia dos projetos político-pedagógicos para a formulação dos

encaminhamentos necessários ao enfrentamento da dura realidade que a pandemia da Covid-19 intensificou, das dificuldades e desafios que esse momento histórico nos impõe, reinventando e fortalecendo a profissão docente e os modos de trabalho conectados ao contexto e à comunidade educativa.

Nossas reflexões, registradas neste documento, farão parte de nossa contribuição como Educadores-Pesquisadores, uma vez que nossa práxis está permeada pela ação-reflexão através das experiências vividas na atuação comprometida com a humanização do homem e responsabilidade histórica. Que nossas reflexões possam inspirar os leitores na busca constante e necessária de elaborações de propostas que enfrentem e transformem os enormes problemas ainda encontrados na educação.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Jéssica Aparecida Moreira, Larissa Gould de Assis **Queixadas – Por trás dos 7 anos de greve**. 2013. Disponível em <https://movimentofabricaperus.files.wordpress.com/2013/12/livro-queixadas.pdf>
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**, 8ªed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**, 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, MIGUEL G. **Currículo, território em disputa**, 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**, 15ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARROS, Leda A. M. **Gestão Democrática Escolar**. Disponível em: <HTTP://www.artigonal.com/admistracao-artigo/gestao-democratica-escolar-751904.html>. Acesso em: 07 jun. 2020
- BASTOS, Ronaldo, GUEDES, Beto. **O Sal da Terra**. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-&q=O+sal+da+terra+d e+beto+guedes>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BOAVENTURA, S. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra. PT, 2020.
- Cadernos Cenpec – **Educação, Cultura e Ação Comunitária**, nº 2 - segundo semestre 2006 – Educação Integral.
- CIPOLLA, Carlo M. **As leis fundamentais da estupidez humana**. São Paulo: Planeta, 2020.

COSTA, Natacha. **Educação Integral em tempos de crise**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

DAMIANI, Magda F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar em revista, nº 31. Curitiba.

DELEUZE, G. Spinoza: **Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DEWEY, John. **My pedagogic creed**. In: \_\_\_\_\_. Education today. New York: G.P.Putnam's Sons, 1940. p.3-17.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e Desenvolvimento Local**. Publicado em IBAM, Municípios, Revista de Administração Municipal, fev/março 2007. Disponível em: [www.ibam.org.br](http://www.ibam.org.br). Acesso em: 21 ago. 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo – **Educação e Mudança** – prefácio Moacir Gadotti; tradução de Lilian Lopes Martin. – 4ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo - **Extensão ou Comunicação?** – 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido** – 69. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.256 pp.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3ª Ed. Tradução de Tiago José Risi Leme. SP: Cortez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, 17ª ed., SP: Paz e Terra, Col. Leitura 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.06, n.1, p. 03-22, jan/jun, 2016.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. -2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2010. 272 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. disponível em: [https://www.google.com/search?q=Revista+Internacional+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+\(RIFP\)%2C+Itapetininga%2C+v.+1%2C+n.2%2C+p.+161-171%2C+2016&oq=Revista+Internacional+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+\(RIFP\)%2C+Itapetininga%2C+v.+1%2C+n.2%2C+p.+161-171%2C+2016&aqs=chrome..69i57.1584j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Revista+Internacional+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+(RIFP)%2C+Itapetininga%2C+v.+1%2C+n.2%2C+p.+161-171%2C+2016&oq=Revista+Internacional+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Professores+(RIFP)%2C+Itapetininga%2C+v.+1%2C+n.2%2C+p.+161-171%2C+2016&aqs=chrome..69i57.1584j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, v. 2, pág. 17-18. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 28 jul. 2020.

GUARÁ, Isa Maria F Rosa. É imprescindível educar integralmente. *In: Cadernos CENPEC*, 2006, v.2 <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>. Acesso em: 14 jun. 2020.

LAROSSA, Jorge B. Notas sobre experiências e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, (on line) 2002, n. 10, p 20-28.

LARROSA. J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

LARROSA. J. Tremores. **Escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi - Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Live do Curso de Extensão. Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora/Escola do Parlamento**. São Paulo. 9 de junho, 2020.

PARO, Vitor. H. **Gestão democrática da escola pública**. SP: Ed. Ática, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, Org. **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PLACCO, VMNS; SOUZA, VLT de. **A constituição identitária de professores em contexto**. ALMEIDA, LR; PLACCO, VMNS O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Loyola, 2016.

RINALDI, Carlini. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn [et al.]. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Editora Penso, 2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão veredas**. Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**, Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: espaço e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SAUL, Ana Maria; DA SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2064-2080, 2014.

SINGER, Helena. **Educação integral e Territórios Educativos**, II Colóquio Internacional do NUPSI: Construção da Felicidade. Disponível em: [tent/uploads/2013/08/Helena\\_Singer-Educacao\\_Integral\\_e\\_Territorios\\_Educativos.pdf](tent/uploads/2013/08/Helena_Singer-Educacao_Integral_e_Territorios_Educativos.pdf)

SINGER, Helena. (Org.). **Territórios Educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015. - (Coleção territórios educativos; v.2)

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de educadores: o movimento de ação-reflexão-ação e a participação como princípios formativos fundamentais. **Revista Cocar** v.14. N.29 Maio/Ago./2020 p.

SPINOZA, B. (2008). **Ética** (2a. ed.) (T. Tadeu, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: TARDIF. LESSARD. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005. p. 15-54.

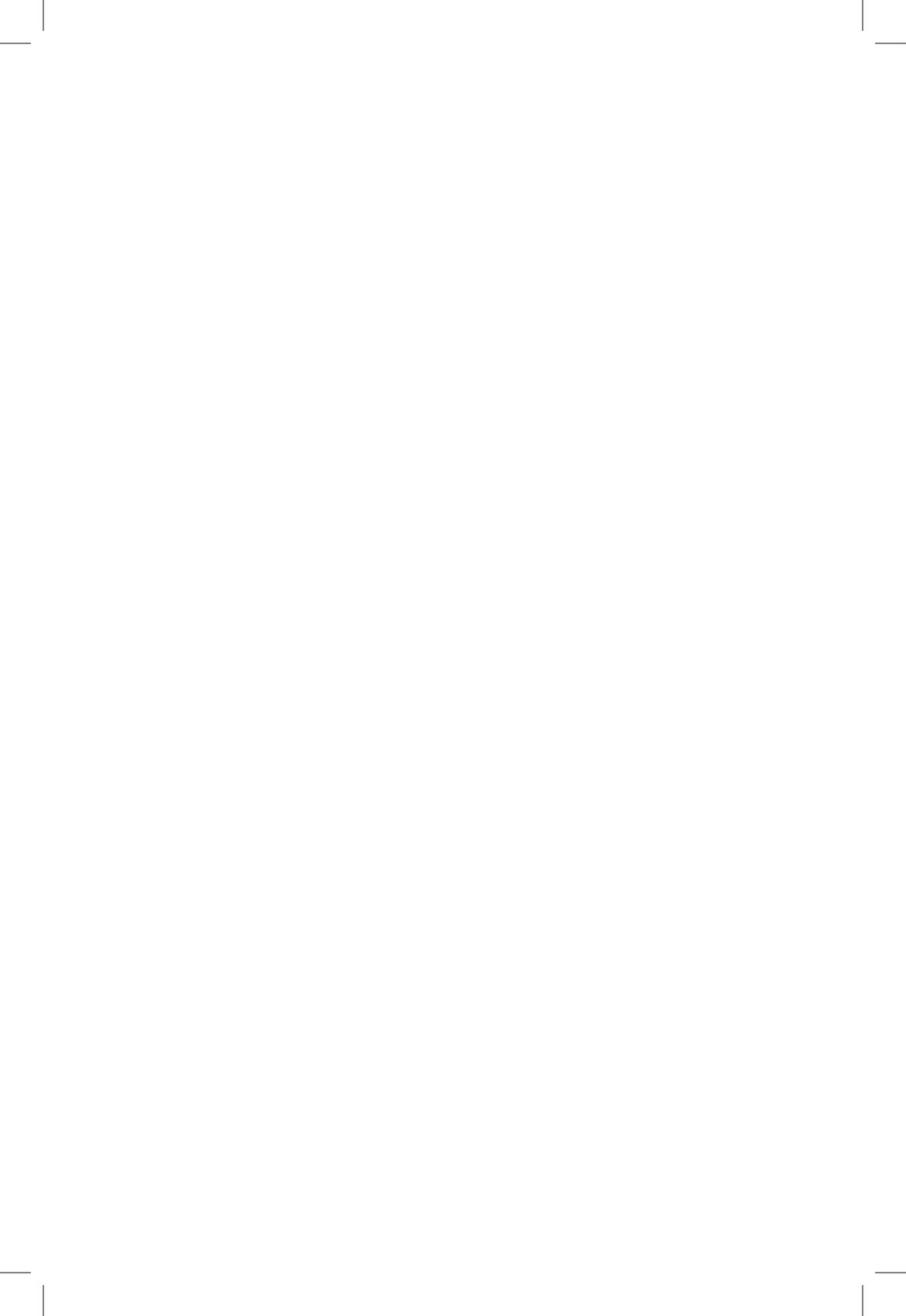
TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, jul./set. 1957.

TONUCCI (2020). Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227?fbclid=IwAR2kjeEgJt-oqXXXtaJ5NbWse1OH9oYVTieLFhBFbY8IRogU3Vt3k6KVrQ4>. Acesso em: 25 ago. 2020.

UNICEF.ORG. **É urgente proteger crianças e adolescentes contra violência durante o isolamento social**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole... [et al] (Org). Tradução José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEFFORT, Helena Freire, ANDRADE, Julia Pinheiro e COSTA, Natacha Gonçalves. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.



## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS



### **Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches**

Doutora em Educação – Currículo (PUC-SP) e Mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP). Graduada em Serviço Social e Pedagogia. Especialista em Desenho e Gerência de Políticas Públicas (INDES) e Programas Sociais (BID). Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP).

Membro Fundadora do Fórum Paulista de Educação Infantil. Membro Fundadora do Fórum da Pedagogia Freinet. Secretária Adjunta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2015/2016). Coordenadora do Instituto Aprender a Ser - Pesquisa e Formação na Área Educacional. Membro Titular do Conselho Municipal de Educação do Município de São Paulo (2016/2020). Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2020). É líder do grupo de pesquisa (CNPq) intitulado “Educação Integral”, desenvolvendo pesquisa junto à Faculdade de Educação da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq) - Políticas Públicas da 89 uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia Infância desenvolvendo pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores.

Link do Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1621685976264300>

Nome em citações bibliográficas: SANCHES, Emília Cipriano

Contato: [emiliaeclaudio@uol.com.br](mailto:emiliaeclaudio@uol.com.br)



**Regina Célia Cola Rodrigues**

Mestre em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Possui graduação em Pedagogia pela Associação Educativa Campos Salles (1985). Atua como formador de Educadores principalmente nos seguintes temas: Educação e Gestão de Sistemas Educacionais, Formação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Alfabetização e Letramento. Atuou na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo por 25 anos, como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenadora Pedagógica e Supervisora Escolar. Também atuou como Professora na rede privada como professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (antigo curso do Magistério) e no Ensino Superior como professora, no curso de Pedagogia. Tem vasta experiência na área de Educação e Formação de professores e gestores. Organizou e coordenou seminários de educação com profissionais da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Participou da implementação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), onde também foi responsável pela formação continuada de Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores das Unidades Educacionais da Diretoria Regional de Educação de Pirituba Jaraguá/ SP. Atualmente é e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Integral (GPEI/PUC-SP) e da Coordenação Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora - FEICE  
Link do Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0102141854719643>  
Nome em citações bibliográficas: RODRIGUES, Regina Célia Cola  
Contato: [reginaccola@gmail.com](mailto:reginaccola@gmail.com) – Celular (11) 96630 6144



### **José Dos Santos Silveira**

Mestre em Educação pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), (2016). Possui graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Gestão Pública (Especialização) pela UTFPR (2012). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Integral (GPEI/PUC-SP). Atualmente é Diretor de Escola, efetivo - Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas.

Link do Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9239509951862970>

Nome em citações bibliográficas: SILVEIRA, J.S.

Contato: [profjsilveira@gmail.com](mailto:profjsilveira@gmail.com); celular: (11) 97538 9494



### **Emanuel da Conceição Pinheiro Junior**

Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (1994). Pós-Graduado em Gestão Escolar pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana - FACITEP/SP (2017). Aluno do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores - FORMEP pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2020). É professor da Rede Pública Municipal de São Paulo e atualmente trabalha na equipe gestora da EMEF Des. Amorim Lima como Assistente de Diretor. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Integral, Currículo, Formação de Professores/Gestores, Projetos Integradores e Gestão de Políticas Públicas Educativas. Foi professor do Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual de São Paulo e atuou na implementação do Programa Escola da Família como Coordenador do Programa na Região Centro Oeste de São Paulo pela SEE-SP em parceria com a UNESCO/FDE, de 2003 a 2010. Atuou como Assistente Técnico de Educação na Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação Butantã/SP, com a implementação do Currículo, Formação de Professores/Gestores, Educação Integral, Educação para as Relações Étnico Raciais e a Educação de Jovens e Adultos. É co-autor na escrita coletiva da publicação curricular da SME/SP: “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria - Documento Introdutório” e “Diálogos

Interdisciplinares a Caminho da Autoria - Educação Física”. Participou ainda, do Grupo de Trabalho/SME para a escrita coletiva do documento curricular: “Currículo da Cidade - Educação Física”. Atuou recentemente como Diretor do Núcleo de Educação Integral da Coordenadoria dos CEUs e da Educação Integral - COCEU-SME/SP em 2017/2018. Neste período, coordenou o Grupo de Trabalho “São Paulo Educadora” e trabalhou na implementação da Política Pública de Educação Integral da PMSP/SME. É co-autor do Projeto de Monitoramento e Avaliação do Programa “São Paulo Integral” em parceria com a Profa. Dra. Adriana Bauer. É membro da Coordenação do Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora - FEICE e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Integral da PUC/SP - GPEI-PUC/SP.

Link do Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3751078125501144>

Nome em citações bibliográficas: PINHEIRO JR, Emanuel

Contato: [emanueljr33@hotmail.com](mailto:emanueljr33@hotmail.com) - celular: (11) 98367 1846



**Regina Aparecida Camargo**

Licenciada em Pedagogia e História, Especialização em Gestão Pública e Gestão Escolar: Orientação e Supervisão, Cursando Mestrado Profissional na PUC/SP, Membro do GPEI (Grupo de Pesquisa em Educação Integral – PUC/SP), Membro fundadora do Núcleo de Cultura de Paz e Práticas Restaurativas “Nelson Mandela” e Diretora da EM Waldemar

Bastos Buhler em Atibaia/SP.

Link do Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3909441634457946>

Nome em citações bibliográficas: CAMARGO, Regina Ap. Gomes

Contato: Email: [regina14camargo@gmail.com](mailto:regina14camargo@gmail.com); [rapgomes.camargo@gmail.com](mailto:rapgomes.camargo@gmail.com)



**Samuel de Jesus Pereira**

Pedagogo, Arte-educador com Especialização em Alfabetização e Letramento, Facilitador de Práticas de Cultura de Paz, Justiça Restaurativa e Mediação de Conflitos, Professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Membro Fundador do Núcleo de Cultura de Paz e Práticas Restaurativas Nelson Mandela e Membro da Rede de Pesquisa em Paz, Conflitos e Estudos Críticos de Segurança (PCECS) e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Integral (GPEI/PUC-SP). Desenvolve trabalho de pesquisa e formação de grupos na área de Educação para Paz a partir das questões relacionadas à Prevenção de Violência, Arte e Inclusão Sociocultural, Mediação de Conflitos, Pedagogia da Convivência e Valores, Direitos Humanos e Justiça Restaurativa na Educação.

Nome em citações bibliográficas: PEREIRA, S. J.

Link do Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6817250025835345>

Contato: samuel.educadorsocial@gmail.com



**Priscila Raucci Da Mata Kodama**

Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (1993). Diretora da EMEF Emiliano Di Cavalcanti, com o desenvolvimento do projeto “Escola Integral em Tempo Integral”, na cidade de São Paulo, desde 2010. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea e História do Brasil Atua na Formação de Educadores da Educação Básica – Ensino Fundamental; Fundamentos da Educação: Educação Integral, História da Educação, Prática de Ensino de História, Gestão Escolar, Planejamento e Avaliação Educacional. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Integral, GPEI-PUC-SP e membro da Coordenação do Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora - FEICE. Tem 36 anos de trabalho na Educação Pública. De 1998 a 2016 trabalhou no Ensino Médio do Colégio Agostiniano Mendel na área de História. E de 1989 a 2005 trabalhou no Ensino Superior, especificamente em História e Pedagogia.

Nome em citações bibliográficas: KODAMA, Priscila Raucci da Mata

Link do Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4244823133453242>

Contato: (11) 972710109 - prirmk@yahoo.com.br



**Miriam Marcolino dos Santos**

Mestranda no programa de Educação, artes e história da cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Cursando especialização pós-graduação lato sensu em história na PUC-SP. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (1992) com especialização em Educação para deficientes da Áudio-comunicação - EDAC, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP e Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade de São Paulo- USP (1994). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Integral (GPEI/PUC-SP, da Coordenação do Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora - FEICE e do Grupo de Pesquisa acolhido pelo Programa de Educação, Arte e História da Cultura-EAHC, da Universidade Presbiteriana Mackenzie-Lidando com novos espaços: crianças e adolescentes na apropriação do complexo arquitetônico do CEU Butantã (São Paulo, Brasil)).

Link do Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9244228665879495>

Nome em citações bibliográficas: SANTOS, M. M.

Contato: e-mail: miriamsantos@terra.com.br - Celular: (11) 99985 6287



**Márcia de Castro Calçada Kohatsu**

Mestre em Educação pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, Santos (2017) em Práticas Docentes do Ensino Fundamental com o título: “A escola de tempo integral no município de Santos - elo entre sujeitos e saberes”, orientada da Prof<sup>a</sup> Dra Luana Going. Pós-Graduada em Supervisão Escolar pela Faculdades Brasil (2015) e Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (2006). Graduada em Pedagogia pela UNIMES (1991). Atua na rede municipal de ensino de Santos há 30 anos, como Professora da Educação Básica, como Coordenadora Pedagógica, Chefe da Seção de Ensino Fundamental, onde também atuou junto às escolas de educação e tempo integral. Coordenadora de Políticas Educacionais na Seduc Santos e Coordenadora Geral do Programa Escola Total com forte vertente na ampliação da jornada escolar de alunos. Presidiu e atua na Comissão interna de Políticas de Educação Integral da rede municipal de Santos. É fundadora e membro

gestor do Fórum Municipal de Educação Integral para Cidades que Educam. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação Integral - GPEI da PUC-SP, coordenado pela Professora Dra Emília Cipriano. É membro consultivo da Organização Mundial da Educação Pré-escolar da Baixada Santista (OMEP-BS). Atuou por 2 anos como Professora da Universidade Paulista - UNIP no curso de Pedagogia percorrendo as Disciplinas de: Jogos e Brinquedos na Infância, Didática, História da Educação, Escola, Currículo e Cultura, Metodologia do Ensino de História e Geografia e Pedagogia Integrada. Atualmente é Diretora da UME Dr. “José da Costa e Silva Sobrinho” onde desenvolve o Projeto de extensão em parceria com a UNISANTOS sobre a escuta ativa de crianças, coordenado pela Profª Dra. Marineide Gomes. É professora no curso livre de extensão sobre a BNCC no Instituto Educacional Cristal Santista. Eleita Presidente do Conselho Municipal de Acompanhamento Social do FUNDEB - CMACS biênio 2020/22.

Nome em citações bibliográficas: CALÇADA, M. C. K.

Link do Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8609829341581525>

Contato: e-mail: [mmm.kohatsu@gmail.com](mailto:mmm.kohatsu@gmail.com)



### **Maria das Graças de Oliveira Coronato**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Dom Domênico, (1996), pós-graduação em Supervisão de Ensino pela Faculdade São Luiz, pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade São Luiz, pós-graduação em Gestão Escolar pela UFSCAR, especialização em Conselhos Escolares pela UFSCAR, especialização no Papel do Coordenador Pedagógico pela PUC/SP. Atuou por 30 anos na rede municipal de Santos como professora de Ensino Fundamental I, coordenadora pedagógica, diretora de escola e supervisora de ensino. Atuou na formação de professores do Ensino Fundamental I, coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e gestores escolares. Também atuou na implementação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil na rede municipal de Santos. Membro do Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos de Escola (GAFCE) e membro gestor do Fórum de Educação Integral para as Cidades que Educam. Membro da comissão de Educação Integral da rede municipal de Santos. Membro

do Grupo de Pesquisa em Educação Integral (GPEI/PUC-SP). Atuou como professora de Didática no curso de pós-graduação da Universidade Lusíada (UNILUS).

Link do currículo: <https://lattes.cnpq.br/3457825923019640>

Nome em citações bibliográficas: CORONATO, M. G.

Contatos: e mail: [mgcoronato@gmail.com](mailto:mgcoronato@gmail.com) celular (13) 997018965





