



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP**

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000200177

DOI: 10.1590/cc0101-32622019218950

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2019 by Centro de Estudos de Educação e Sociedade. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo


CEP 13083-970 – Campinas SP


Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRA A EDUCAÇÃO INTEGRAL? O QUE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TÊM A NOS DIZER

Adriana Varani¹ 

Cristina Maria Campos² 

Elizabeth Rossin³ 

RESUMO: O artigo aborda como a formação humana pode integrar a educação integral nos contextos de resistência à estrutura escolar, em que tempos e espaços cindidos promovem reprodução de relações desumanizantes. Com uma abordagem qualitativa da pesquisa, contextualizou-se política e conceitualmente o tema. Em seguida, foi feito o registro narrativo da experiência com alfabetização de uma professora de escola pública para refletir sobre como as dimensões ética e estética podem se materializar na educação integral. Essa materialização indica a potência de recriação do trabalho pedagógico como ato responsável para o reconhecimento das crianças como autoras de seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação humana. Educação integral. Alfabetização.

***Does human education integrate full-time
education? What pedagogical practices tell us?***

ABSTRACT: The article discusses how human education can integrate full-time education in contexts of resistance to school structure in which split time and spaces promote

¹Universidade Estadual de Campinas – Campinas (SP), Brasil. E-mail: avarani@unicamp.br

²Rede Municipal de Educação – Campinas (SP), Brasil. E-mail: cristina.crishop@gmail.com

³Centro Universitário Salesiano – São Paulo (SP), Brasil. E-mail: bethrossin@gmail.com

DOI: 10.1590/CC0101-32622019218950

the reproduction of dehumanizing relationships. Using a qualitative approach, the topic is contextualized politically and conceptually. Furthermore, there is a narrative record of literacy experience in a public school in order to reflect on how ethical and aesthetic dimensions can be materialized in full-time education. This materialization indicates the power of re-creation of pedagogical practice as a responsible act for the recognition of children as authors in their own learning process.

Keywords: Human education. Full-time education. Literacy.

Sem a curiosidade que me move,
me inquieta, me insere
na busca,
não aprendo nem ensino.
(Paulo Freire)

A EDUCAÇÃO E SEU PONTO DE PARTIDA

A pergunta inicial que intitula este texto, “A formação humana integra a educação integral?”, nos enreda na discussão que o constitui¹. O discurso e a premência atual da política de educação integral trouxeram à tona o dilema e ampliaram a perspectiva de questionamento sobre a atual configuração da escola e sua lógica produtivista e reprodutora de um *modus operandi* do sistema econômico em que vivemos.

Tratar da educação tal como a concebemos em tempos atuais impõe-nos a digressão no seu tempo histórico-social eivada pelas múltiplas determinações da realidade. O ato de educar não se apresenta endógeno na sociedade; ele surge na reprodução do ser social como totalidade da experiência humana. Destarte, partimos do pressuposto de que fazemos mediações intencionais nos processos pedagógicos e deles nos constituímos educadoras² implicadas em um projeto de sociedade. Nessa assunção e implicação, trazemos para este texto a narrativa de uma prática de alfabetização em que se potencializa outro modo de fazer

escola e de viver a humanidade nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, modo que coloca em questão um modelo societário.

A convocação cotidiana para o aceite dócil das relações opressivas capturando as subjetividades dos sujeitos expressa-se no miúdo da realidade e pode adquirir maior potência nos diferentes espaços e tempos da educação. Na cotidianidade nos defrontamos com o imediatismo, com a aparência daquilo que desejamos conhecer no movimento do real. Também, ao mesmo tempo, defrontamo-nos com a semente da reflexão dos princípios do gênero humano.

Nessas disputas societárias, afirmamos o compromisso com a educação que emancipa os sujeitos na sua condição humana. Não obstante, sabemos dos limites estruturais desse contexto socio-histórico, em que a educação é parte integrante de uma totalidade para transformação das relações sociais opressoras e de exploração de uma classe sobre outra. “Desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista” (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

Entrementes, as mediações que fazemos com a natureza humana é um constante devir em que o aprendizado é determinado pelas condições materiais e objetivas da realidade social. Portanto, de um lado, a aprendizagem deve ser o processo para atos criativos do gênero humano na perspectiva do rompimento com a formação unilateral, que fragmenta o ser social entre pensante (*Homo sapiens*) e executor (*Homo faber*); de outro, a natureza da educação está estreitamente vinculada ao trabalho em que, na sua oposição ao capital, requisita da aprendizagem a função social de formação da força de trabalho humano para (re)produção da sociedade capitalista.

Nesse solo histórico-social, a aprendizagem adquire centralidade nos diferentes ciclos geracionais e sua finalidade concretiza-se mediada pelo conteúdo programático, pelos planos pedagógicos e sobretudo pelas relações sociais. Diante desse pressuposto, a educação está carregada de sentidos, intencionalidades e materialidades produzidos no mundo social como atividade humana. Considera-se necessária uma formação que reconheça as vozes circulantes, os discursos e sua polifonia e que, além disso, possibilite que as vozes que circulam, ainda que minimamente no cotidiano, possam se tornar um movimento de “*contra-hegemonia*”.

Afinal, como nos lembram Giroux e McLaren (1995), a reforma não existe fora da dinâmica vivida pelos movimentos sociais.

Com essa perspectiva da potencialidade do trabalho pedagógico em contextos diversos, construímos um estudo de abordagem qualitativa. Inicialmente, apresenta-se uma contextualização política e conceitual do tema da educação integral e formação humana. Em seguida, é narrada uma prática de alfabetização com crianças de 6 e 7 anos de uma rede pública de ensino, com o objetivo de refletir sobre como as dimensões ética e estética podem se materializar na educação integral.

DE FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

O assunto educação integral vem tomando amplitude e sendo reintroduzido com grande ênfase no debate nacional após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que acabou forjando diversas iniciativas de inserção do tempo integral em diferentes redes de ensino.

Entretanto, a discussão desse tema no Brasil não se iniciou nesse momento. Temos debates e iniciativas desde o começo do século XX, com Anísio Teixeira e a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950, passando por Darcy Ribeiro e a fundação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nos anos de 1980.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que prevê, em seu artigo 214, o estabelecimento do PNE, de forma a assegurar uma política de Estado no campo educacional (BRASIL, 1988), o tema foi retomado provocando reflexões e ações institucionais. A LDB nº 9.394/96 define, em seu artigo 34, parágrafo segundo, que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Em seguida, o PNE de 2001 prevê em sua meta 21 como objetivo para o ensino fundamental a ampliação da jornada escolar, com o intuito de expandir a escola de tempo integral por meio do atendimento de pelo menos sete horas diárias.

O PNE do período de 2014/2024 apresenta em sua meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica” (PNE, 2014). As estratégias para atendimento a essa meta

estão detalhadamente descritas e apontam para diversificadas formas de sua compreensão e efetivação. Vale lembrar que a meta 6 está também estritamente articulada às diretrizes gerais do plano, especialmente àquelas que se direcionam para a qualidade do ensino, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais.

Numa breve recuperação do debate sobre a questão da educação integral, podemos detectar defesas em torno da ampliação dos tempos escolares e do aumento dos conteúdos escolares com atendimento ao longo de todo o dia, com aulas ministradas pelos próprios professores. Assim como também, em maior parte, defende-se não apenas a ampliação dos tempos escolares, mas a concretização da organização de uma escola que se caracterize como de educação integral, que preze pelo desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito, mais especificamente pela compreensão da formação humana integral. Há, ainda, propostas de ampliação do tempo pela criação do contraturno, com oficinas que desenvolvam outras dimensões do indivíduo que não apenas a cognitiva. Uma pluralidade de concepções sobre a educação integral vai se configurando.

Diferentes autores têm contribuído para o estudo do tema, entre eles Cavaliere (2002), Moll (2012) e Coelho (2009), de maneira especial no sentido de reconstituir suas bases históricas. Podemos nos referir à educação integral como apresentada em diferentes tendências pedagógicas, entre elas, as bases históricas do movimento escolanovista, a proposta de educação dos anarquistas, as propostas de educação dos autores vinculados ao pensamento marxista e aos integralistas etc. (COELHO, 2009).

Parte dessas tendências tem em comum a defesa da articulação da educação intelectual com as atividades criadoras nas mais variadas expressões, estéticas à vida social-comunitária da escola, às relações afetivas, à autonomia dos alunos e professoras, à formação global da criança, mesmo tomando o trabalho³ como princípio dessa formação integral por esses autores problematizada no tempo integral. Nesse sentido, voltamos à questão central do texto: como a formação humana pode integrar a educação integral?

A defesa por uma formação humana leva-nos à reflexão sobre a formação omnilateral. O ser social desenvolve diferentes capacidades que o possibilitam ser e agir no mundo, a tornar-se sujeito histórico. Tonet (2006, p. 3) recorda-nos de que “o processo do indivíduo singular tornar-se membro do

gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio da humanidade acumulado pela sociedade em cada momento histórico”. Acrescentamos também o reconhecimento de que o homem é produtor do patrimônio da humanidade, não apenas conhecedor do que é historicamente produzido.

Assim, é-nos caro ir à raiz da formação humana, concebendo-a como articulação entre espírito e matéria, objetividade e subjetividade, em que o trabalho é centralidade do ser social, expresso nas dimensões da arte, linguagem, política, ética, estética, entre outras, que compõem o humano genérico.

Como nos propõe Arroyo (1991, p. 215), é necessário “pensar sobre como encontrar elementos materiais da formação humana nos contextos que vivemos e não apenas no modo deformador do trabalho sob o capital”, que, ao se configurar como alienado, tende a criar forças para nos despojar desses elementos.

Os seres humanos ganham sua humanidade na relação com os outros, no processo educativo. Logo, educação precisa ser direito fundamental de todos. Retomamos um alerta de Freire (2002, p. 50):

Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”, ou quase “coisificados”. Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. (grifos do original)

O homem constitui-se humano na interação com a natureza e com os outros homens, natureza aqui entendida como aquela modificada, que incorpora progressivamente as realizações e intervenções humanas. Conforme ele se apropria, pela educação em sentido amplo, desse conjunto das realizações humanas, ele se forma enquanto ser social e cultural, ao mesmo tempo em que

pode agir sobre as circunstâncias e modificá-las. Essa ação está nas diferentes dimensões de nossa formação, como nos lembra Arroyo (2013): histórica, social, cultural, ética, corpórea, de diferentes linguagens, estética, de memória, de imaginação, de sensibilidade, de identidades individuais e coletivas.

A escola, no momento atual, poderia se configurar como um espaço apropriado para a formação humana em todas as suas dimensões. Como orienta Coelho (2009, p. 16):

O que justifica, dá vida e sentido à escola, à relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes, são o processo de formação humana que aí se realiza e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recria.

Entretanto, na constituição histórica da escola, verificamos seu papel reprodutor, materializado nos tempos e espaços fixos e rígidos; na divisão da teoria e da prática; nos currículos fechados em conteúdos que se distanciam da vida e dos problemas advindos da complexidade do cotidiano; no aligeiramento da formação para constituir um sujeito produtivo e consumidor; na subsunção da dimensão humana pelo conteúdo curricular que visa preparar mecanicamente o educando para servir um *tal futuro do trabalho*; e na consigna do amoldamento do sujeito para adequar-se, sem crítica, às correias da engrenagem que sustenta o funcionamento da sociedade.

Como a concepção de educação que propomos no início do texto não pode ser contemplada nesse modelo de escola, partimos do pressuposto de que há possibilidade de movimentos de resistência no interior da estrutura escolar.

INDÍCIOS PARA ENCONTRAR A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Discorremos a seguir sobre um trabalho pedagógico de uma das autoras no campo da alfabetização que nos leva à reflexão de sua potencialidade

no reconhecimento das diferentes dimensões do sujeito. Esse trabalho, que está engendrado nas condições materiais e objetivas do cotidiano escolar, possibilita a alfabetização por meio de novos significados que são construídos na diversidade dos saberes e fazeres, os quais compõem a totalidade de dois sujeitos diretamente envolvidos na ação educativa da escola: educadora e educando.

Narramos, então, a realização dessa complexa tarefa de ouvir e falar que se construiu e se constrói por meio do lúdico com os jogos e brinquedos encontrados na sala e nas brincadeiras propostas. Entre estas, a construção da fábula que desconstrói as hierarquias, vivendo no interior da sala de aula a fantasia da Prô Robô de Sedna⁴, astro para o qual se transportam professora e alunos enquanto se alfabetizam. Está aqui uma primeira assunção do trabalho com diferentes dimensões da formação humana, que se dirige para o reconhecimento do mundo da fantasia. No convívio com os alunos, a professora cria modos de relacionamento que passam pela relação ficcional, em que a professora e os alunos assumem personagens e agem como tais. Essa relação ficcional implica uma nova estética da escola que não se restringe ao jeito novo de fazer, mas ao estabelecimento da cumplicidade e de outra relação ética com as crianças.

A este desdobramento de identidades múltiplas, entre aluno/herói, entre sala de aula/navio, entre mundo da vida real e escolar/mundo ficcional de estrelas, planetas e países, entre a professora/a Pro Robô, que estavam presentes no processo vivido, um outro desdobramento se acrescenta na narrativa. A professora que alfabetiza, que confabula com os alunos, que constrói cumplicidades dentro da turma, que é a Pro Robô sem deixar de ser a professora (CAMPOS, 2016, p. 18).

Aliada à estética, pensamos na ética e na assunção do não álibi, como aponta Bakhtin (2012)⁵, para a existência e concretude do trabalho realizado. Não é possível nos eximir de nossa responsabilidade com o outro no trabalho pedagógico, pois sempre há uma resposta na relação com as crianças, com o educando.

No cronotopo⁶ de ingresso no mundo da escrita, há a constituição de uma relação de alteridade de consciências singulares. Somos cada um o ou-

tro do outro. Esses laços constroem solidariedade, amorosidade e afetividade: a relação permanecerá como memória de todos nós. Há um compromisso assumido, que não é com o tempo da aprendizagem nem com a escola, mas com a criança que está se constituindo num contexto social. Esse compromisso conduz a professora a dar uma resposta responsável. Para Kramer (2003), assumir a educação como ato responsável leva-nos ao seguinte desafio:

Assumir a responsabilidade que temos e as respostas que devemos dar aos outros, com nossas ações e com o nosso conhecimento. O conceito de diálogo contribui para a reflexão sobre esse ponto. O desafio de conhecer o outro implica atuar na educação de tal modo que seja possível não só que eu exerça o papel da primeira pessoa (aquela que fala) e dá valor ao tu (aquele com quem eu falo), mas também que assegure a voz do outro (esse terceiro de quem eu/nós sempre falo/falamos), sobretudo de modo a transformar esse outro (ele, ela, a terceira pessoas) em um tu e um eu. [...] É pela fresta da contradição que percebo a presença em mim do outro, em quem não me reconheço. É pela fresta que se torna possível agir com o outro, que nunca é totalmente bom ou mau (KRAMER, 2003, p. 32-37).

Trazemos na sequência uma narrativa da professora sobre seu trabalho com alfabetização com crianças de 6 e 7 anos, no 1º ano do ensino fundamental.

O esconderijo das letras!

12/02/14

Na semana passada após alfabeto, nomes e leituras de livros, brincamos de rimar nomes e foi um belo exercício, como a rima foi bem aceita resolvi brincar de poesia e levei o poema A Bola de Cecília Meireles.

Lemos, brincamos, rimamos, colorimos e a bola já quase nos pertence, devagar ela vai tomando som e forma de bola. Entre alfabetos, crachás, poesias, rimas e leituras, os pequenos vão descobrindo a história da escrita. Hoje terminada a primeira atividade falei com eles que a gente escreveria um texto e nem pude terminar J. falou:

- Mas eu não sei escrever, sou “analfabetizado”! – G. grudou e falou: - Eu também não! – Antes que começasse o falatório geral eu falei:

- Muita hora nessa calma!

E logo veio a correção:

- Professora é muita calma nessa hora!

Pensei um pouco sobre o ditado certo e pisquei para Ni, logo dizendo:

- OK, entendi, agora aprendi o certo e nem precisei escrever com o lápis, eu escrevi dentro de mim!!!! Os olhinhos arregalados de H e sua pergunta me fizeram rir:

- Como assim e doeu?

Após uma rápida explicação sobre poderes que são só meus, retomei a conversa com eles:

- Vocês não precisam usar o lápis para escrever, a gente faz assim.

Vocês vão pensar e escrever dentro da cabeça de vocês e depois a cabeça de vocês fala para a boca a boca fala para mim e eu escrevo.

Risos nos rostos, alegria da possibilidade e uma pergunta de A:

- Mas você vai escrever na lousa né? – Balancei a cabeça afirmativamente e contei que a lousa era igual às revistas, também comia letras, mas todas elas juntas e lá elas viravam palavras. H. com a expressão mais séria do mundo falou:

- Não! As revistas são magrinhas e a lousa é gordona, acho que elas vão se esconder atrás da lousa.

Após novas risadas e outras explicações começamos o texto, fiz a proposta de a gente contar para a lousa um pouco de cada um da sala, assim ela fica amiga de todos nós.

Começamos contando um pouco da Amanda e cada um dizia o que queria contar da amiga para a lousa, organizamos um texto bem pequeno, cinco linhas, quando fui pra lousa começaram as falas:

- Professora bonita é com o bo da bola e o Ni do meu nome, eu já sei escrever! – Amiga é com o A do alfabeto e o Mi da minha irmã! – Tem uma palavra que vai o R. do meu pai!! Alegria nos olhos, barulho na sala, muitas bocas, muitos sons, assim os pequenos descobriram-se escritores de uma escrita sem lápis, da felicidade de saber ser possível.

O processo criador e o processo criativo alcançam, igualmente, os registros das aulas na contramão dos relatos burocratizados que atendem, por vezes, apenas às formalidades administrativas. No campo da alfabetização, esse processo toma o lugar das cartilhas, da reprodução sem fim de símbolos, do *fica quieto*, do corpo dócil. Esses registros tomam a forma de narrativas que expressam o sentido da vida na instigante viagem pelo mundo da alfabetização, em que a dimensão humana dos sujeitos tem assento principal e privilegiado.

De uma narrativa se extraem lições que se tornam relevantes no processo de construção de uma cumplicidade com os alunos coautores, criando um ambiente alfabetizador distinto dos tradicionais, pois inclui brinquedos, jardim japonês, descanso em rede e, sobretudo, a ruptura com as relações hierárquicas instituídas na escola. Sim, a sala de aula da Prô Robô inclui jardim japonês e rede. Cada criança, quando sente necessidade, vai para lá descansar com esses dois objetos. São tempos e espaços constituindo-se na contramão da rigidez da escola tradicional. É uma concepção de escola que reconhece os tempos da criança.

A criação não está tão somente na narrativa da professora, mas sobretudo na ação da criança, no seu reconhecimento como autora, que se relaciona com a escrita compreendendo-a como produção humana. A escrita tem valor social e é manifestação humana.

O trabalho realizado deixa de se pautar na formação de uma turma composta de modo aleatório pela escola, para transformar-se num grupo coeso no navio em que navegam na aquisição da escrita. Isso permite um trabalho coletivo que se individualiza em cada criança como autora de seus textos. Essa forma de alfabetizar “a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 225) das normas e regras oficiais da educação desvela a essência do que desejamos conhecer, adentrando no que há de humano na prática educativa. Não tratamos de abstrair conceitualmente ideias velhas travestidas de novas, mas de demonstrar que no chão da escola existe práxis pedagógica conectada com a criticidade, a qual nos move, impacientemente, pela sociedade que queremos transformar.

A partir do momento descrito na narrativa, as crianças começam a compreender que escrevemos porque temos uma necessidade, ou seja, temos presente a função social da escrita. Esse desejo de dizer e de escrever é possível quando a criança se sente segura, e aqui nos referimos à outra dimen-

são da formação humana presente nessa experiência: a relação de afetividade. Somos afeto e temos a necessidade de nos cuidar. A professora, ao reconhecer que a criança não escreve, sugere que ela pode “*pensar e escrever dentro da cabeça de vocês e depois a cabeça de vocês fala para a boca, a boca fala para mim e eu escrevo*”. Há uma prática de cuidado, de afeto e de estímulo à criação.

Quando as crianças participam de uma relação em que não são excluídas, quando são reconhecidas nas suas potencialidades, elas compõem um conjunto de condições para exercitarem a sua escrita com segurança e empoderamento: ninguém se arrisca se não se sente seguro. Essa segurança passa pelo reconhecimento da professora, porém o ideal seria que passasse também pelo reconhecimento da escola e da estrutura social, reconhecimento de que somos humanos e nos humanizamos nas relações de cuidado também. Na articulação com o afeto, há fruição das linguagens da criança. Para Mello (2005, p. 37):

Em cada idade da vida há uma forma explicitada da relação do ser humano com o mundo e é esta a forma por meio da qual o sujeito mais aprende. Já apontamos que, na idade pré-escolar, essa atividade é o brincar e todas as formas de expressão que a criança aprende. Na idade escolar, essa atividade será o estudo, cuja compreensão e interpretação precisa ser sempre objetivada, expressa pela criança. Não há qualquer razão científica que justifique que essa expressão deva ser restrita a uma única linguagem. Ao contrário é com o exercício de múltiplas linguagens que a expressão se fortalece.

Na criação da escrita com a criança, há uma multiplicidade de linguagens transpostas nas brincadeiras com a bola, com as palavras, na leitura de um livro, na pintura de desenhos, na construção de rimas, entre outras. Isso significa que a escrita para a criança está engendrada no movimento concreto da vida em que o reconhecimento das letras dialoga com o mundo real e com nomes de pessoas queridas da família, com brinquedos, com brincadeiras. É a escrita nas tramas do humano.

O texto narrativo e a experiência em si levam-nos à reflexão de mais dimensões da formação humana: a dimensão da produção de identidades individuais e coletivas, bem como as dimensões cultural e social.

Fica explicitada a importância do outro nesse processo. Existe o diálogo entre o adulto letrado e a criança, na busca do significado da sua escrita e procurando sentidos nas muitas interferências, interlocuções e discursos. A criança forma-se na relação e passa nessa relação a se identificar na sua individualidade, no seu modo de aprender, no seu jeito de estar no mundo, ao mesmo tempo que se forma no campo de uma cultura social e historicamente construída – no caso específico, pela apropriação do ato de ler e escrever.

Nem sempre temos, como professoras, a felicidade e a presença de espírito que leva a professora a dizer “*muita hora nessa calma*” e enredar o que vem no diálogo. Isso colabora para que, na relação com o outro, a criança se reconheça no mundo e constitua sua identidade. Lembramo-nos de Geraldi (2010, p. 99), para quem:

O professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma e dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2013, p. 47) salientam:

O adulto letrado, constituindo-se num OUTRO para o SUJEITO/criança, confrontando-a com a ideia de que a escrita veicula sentidos e não é simples sequência de letras desenhadas ao acaso desencadeia a busca de sentidos [...]. Quando o adulto lê, numa sequência de letras feitas ao acaso pela criança, uma palavra como “miau” ou “pipoca”, pergunta “O que você vai escrever?” ou sugere que a criança escreva alguma coisa ele a está confrontando com a ideia de que a escrita é (ou deveria ser) significativa.

A escrita ser significativa implica pensar que o sujeito é mais que o processo de aprendizagem e de decodificação; é integral, é humano e, como humano, carrega sua história, seus desejos e suas inquietações, que não podem ser apagados pela escola.

PALAVRAS FINAIS

A formação humana integra a educação integral? Pergunta que ecoa em nós e vai sendo respondida paulatinamente. Neste artigo pretendemos aproximar o campo do trabalho pedagógico em alfabetização ao movimento por uma educação integral que supera apenas a discussão da ampliação de tempo na escola e vai em direção ao reconhecimento da formação humana integral, necessária aos sujeitos que ficam na escola ao longo de horas diárias. No campo da alfabetização, compor a formação humana na escola é reconhecer que ler não consiste em decodificar signos. Ser alfabetizado é ler o mundo, é se colocar em suas múltiplas dimensões no ato de aprender a dizer, a ler a escrever, é reconhecer as diferentes linguagens que nos constitui, é se perceber autor.

A assunção de uma formação humana na escola, de modo mais genérico no contexto escolar, implica: romper com lógicas de tempos e espaços rígidos do conhecer e reconhecer as relações/interações construídas como espaço de sociabilidade humana, como espaço de nos tornarmos humanos; a todos como sujeitos de conhecimento; a necessária resistência às estruturas embrutecedoras da escola; e a especificidade formadora de cada tempo dos diferentes sujeitos, coletivos sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

AMARAL, P.; RODRIGUES, R. R. O cronotopo bakhtiniano do romance (auto) biográfico: da Antiguidade à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 111-129, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457322348>

ARROYO, M. *Currículo: Territórios em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

CAMPOS, C. M. *Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar*. 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

CAVALIERE, A.M., COELHO, L.M.C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. História(s) da Educação Integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, J. W. *A Aula como Acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do Professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. A Educação Como Resposta Responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MELLO, Suely A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Sueli (orgs.). *Linguagens Infantis: Outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.)

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

TONET, I. Educação e Formação Humana. Maceió, agosto de 2006. Disponível em: <[http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO E FORMACAO HUMANA.p_df](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.p_df)>. Acesso em: 5 nov. 2016.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: Caminhos da educação pública do Brasil: direitos a outros espaços educativos. Porto Alegre, 2012. (p.129-146)

NOTAS

1. Essas discussões são oriundas dos estudos realizados no Grupo de Estudos de Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, que tem como objetivos, ao vivenciar a escola, compreender as diversas experiências que explodem e reexistem nesse espaço público e dialogar com elas.
2. O uso do substantivo feminino é uma escolha em virtude da maioria que está no exercício do magistério na educação básica.
3. Aqui nos referimos ao legado marxiano do trabalho como categoria fundante do ser social, voltado para o atendimento das necessidades humanas, antagônico à reprodução do capital e à acumulação da riqueza socialmente produzida pelos trabalhadores. Cabe registrar que o exame rigoroso acerca da categoria *trabalho* exige aprofundamento teórico e metodológico, o qual não será possível fazer aqui.
4. Personagem criada pela professora no início do ano letivo para criar vínculos com as crianças, por meio da fantasia.
5. O pensamento ético em Bakhtin reconhece o outro como fundante de meu agir e do meu pensar. Para ele, a “afirmação do meu não-álibi no existir constitui a base da existência” (BAKHTIN, 2012, p. 99). Não posso negar o papel de dar respostas responsáveis.
6. Conceito bakhtiniano para tratar da indissociabilidade entre tempo e espaço como dimensões da coexistência e, também, do confronto entre a fantasia e o real (AMARAL; RODRIGUES, 2015).

Recebido em 20 de março de 2019.

Aprovado em 1º de julho de 2019.

