

Educação integral (e)m tempo integral e o Programa Mumbuca Futuro em Maricá

Holistic education full-time and Mumbuca Futuro Program in Maricá city

Ranulfo Cavalari Neto¹

Thaís Cristina Souza de Oliveira²

Rayanne de Medeiros Gonçalves³

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o Programa Mumbuca Futuro (PMF) e analisar as percepções dos educadores a partir da experiência da implementação do programa, articulado à concepção de Educação Integral em Tempo Integral, em duas escolas do município de Maricá. As metodologias utilizadas foram a pesquisa de documentos importantes a nível nacional e local em relação às políticas de educação e de economia solidária, junto com uma análise dos relatórios produzidos pelos educadores do PMF. Para subsidiar a análise, compreendeu-se o conceito de Educação Integral a partir da abordagem de Paulo Freire (2006), Coelho (2009), Cavalieri (2007), Gomes (2005) e Nóvoa (1995). Já para explicitar a compreensão de Economia Solidária e Educação Popular utilizada pelo PMF, recorreu-se a Singer (2002), França Filho (2007), Calbino (2013), Brandão e Assumpção (2009) e Laporte et al. (2017). Os resultados da análise apontam que a articulação entre os setores da Educação e Economia Solidária proporcionou contribuições na qualificação do olhar crítico dos estudantes sobre o território, sobre os

¹ Mestre em Saúde Coletiva (ISC/UFF), Licenciado e Bacharel em Educação Física (UEG/Universo), professor da rede municipal de educação de Maricá e assessor pedagógico do PROMETI/Secretaria Municipal de Educação-Maricá/RJ. E-mail: ranulfo-z3@hotmail.com.

² Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social pelo NIDES/UFRJ e Bacharel em Administração pela UFRJ e Orientadora Educacional no Programa Mumbuca Futuro. E-mail: thaiscs.oliveira@yahoo.com.br.

³ Cientista Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestra em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Agricultura, Desenvolvimento e Sociedade (CPDA/UFRRJ) e Orientadora Educacional em Educação Popular e Economia Solidária no Programa Mumbuca Futuro. E-mail: raay_medeiros@hotmail.com.

modos de produção e a vivência de outras possibilidades pedagógicas. Portanto, tal experiência possibilita construir novas pontes mais consolidadas em relação a propostas que surgem para a busca da Educação Integral em Tempo Integral.

Palavras-chave: Tempo Integral. Educação Popular. Economia Solidária.

Abstract

This paper presents the Mumbuca Futuro Program (PMF) and analyze the perceptions of educators from the experience of implementing the program, articulated with the concept of Integral Education in Full Time, in two municipal schools of Maricá/RJ. The methodologies used were the research of important documents at national and local about education and solidarity economy policies, together with an analysis of the reports by the PMF educators. To support the analysis, the concept of Integral Education was understood from Paulo Freire (2006), Coelho (2009), Cavalieri (2007), Gomes (2005) and Nóvoa (1995). To explain the understanding of Solidarity Economy and Popular Education used by the FMP, we choosed Singer (2002), França Filho (2007), Calbino (2013), Brandão and Assumpção (2009) and Laporte et al. (2017). The results of the analysis show that the articulation between the sectors of Education and Solidarity Economy provided contributions in the qualification of the students critical look about the territory, on the modes of production and on the experience of other pedagogical possibilities. Therefore, such experience makes it possible to build new, more consolidated bridges in relation to proposals that arise for the pursuit of Integral Education in Full Time.

Keywords: Full-Time School Program; Popular Education; Solidarity Economy.

Introdução

O campo das políticas públicas é um campo de disputas, onde os valores, as narrativas e os interesses do Estado são medidos, valorizados ou descartados. A escola, como uma instituição proveniente de uma política pública educacional, traz consigo toda essa disputa no seu fazer pedagógico. Em âmbito nacional, foi a partir de 1996, por meio do artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi determinado uma progressiva ampliação do período de permanência dos estudantes na escola para todo o sistema educacional brasileiro. Desde então, os municípios brasileiros vêm efetivando essa proposta de diferentes modos, com ou sem o auxílio de políticas públicas indutoras de ampliação da jornada escolar, como foi o caso do, atualmente extinto, Programa Mais Educação (2007). Após essa determinação surgiram muitas experiências pelo Brasil com uma grande diversidade de modelos e proposições que se adequaram à cada realidade.

Azevedo (2004) conceitua as políticas públicas como construções informadas pelos valores, normas, símbolos, ou seja, pelas representações sociais de um universo simbólico e cultural de uma determinada realidade. A aplicabilidade do conceito de política pública é discutida por Eloisa de M. Hofling (2001), onde a autora apresenta a política pública como a implantação pelo Estado de projetos, através de programas e ações voltadas para a sociedade em seus setores particulares. No caso das políticas sociais, são entendidas como ações determinantes do padrão de proteção social implementado pelo Estado, que busca principalmente, a redistribuição de benefícios visando a diminuição das desigualdades.

No município de Maricá, situado na região metropolitana do Rio de Janeiro, com 164.504 habitantes (IBGE, 2020) vem se construindo nos últimos anos programas e ações do governo municipal que propõem soluções alternativas para grandes problemas já conhecidos pelo povo brasileiro, principalmente no que tange a ações de geração de trabalho e renda.

Em 2013 iniciou-se a construção de políticas de economia solidária pelo município com o objetivo de fomentar o desenvolvimento econômico e

social local e de combater as desigualdades sociais. Uma das ações principais configurou-se com a criação de um Banco Comunitário e a criação de uma moeda social local, a Mumbuca, onde cada 1 mumbuca, equivale a 1 real. A moeda e o banco são uma das estratégias de finanças solidária que foram complementares ao Programa de Transferência de Renda iniciado no mesmo ano pela Secretaria Municipal de Economia Solidária.

Em meados de 2018, a Secretaria, em complemento ao Programa de Renda Básica de Cidadania, propôs à Secretaria de Educação uma parceria para a implementação do PMF, que tem como objetivo: ofertar formação em Economia Solidária e Educação Popular aos jovens maricaenses e estudantes da rede pública do município - Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio; e incentivar a criação de empreendimentos econômicos solidários e o ingresso no ensino superior com a concessão de bolsa mensal e anual.

Com esses dois programas foi possível uma articulação intersetorial entre as duas secretarias, em que o PMF compôs uma das ações de Educação em Tempo Integral já em curso no Município. Temos como premissa que essa articulação potencializa a proposta de formação integral do sujeito, possibilitando uma visão crítica e emancipatória dos estudantes.

Dessa maneira, o objetivo deste estudo é apresentar o PMF e analisar as percepções dos educadores a partir da experiência da implementação do programa.

A educação integral e(m) tempo integral: concepções e práticas

Nesse texto buscamos seguir um caminho no qual Paulo Freire (2006) denomina de “pesquisa alternativa”, onde a pesquisa está localizada na relação entre a objetividade e a subjetividade, compondo elementos para pensar a realidade concreta e local, neste caso específico, a relação da educação integral junto ao PMF. Assim propomos que os encadeamentos analisados nesta escrita possam auxiliar os atores envolvidos e demais interessados a recriá-la e enriquecê-la, pois a realidade nunca é estática, fixa,

a mesma sempre está fundada no movimento de (re)construção dos sujeitos envolvidos e produzindo novos conhecimentos.

Primeiramente, precisamos destacar que não existe uma educação integral, existem várias, cada uma concretiza-se a partir de diferentes concepções e práticas. Historicamente a educação, com ênfase na educação formal, ocupa um lugar de disputas políticas e ideológicas, enquanto projeto de sociedade e formação humana. Mészáros (2008) aponta sobre o papel da educação na formação humana, sem nunca esquecer que, sobre ela convivemos com a presença da incorrigível lógica do capital. Para este importante filósofo e intelectual marxista da atualidade, vivemos uma contradição sistêmica ao pensar a educação como produtora de transformação social, junto aos fundamentos enraizados da sociedade capitalista. Ele defende o rompimento dessa lógica, sob a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Tal alternativa torna-se um grande desafio ao observarmos o contexto de financiamento da educação pública brasileira nos últimos anos e os acontecimentos até então. Podemos citar alguns fatos importantes, como: início do Movimento Escola Sem Partido em 2004; o desfinanciamento de políticas públicas educacionais como o Programa Mais Educação; a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016; e mais recentemente, os efeitos suscitados pela suspensão das aulas e fechamento de escolas devido ao contágio da COVID-19.

Os conceitos de educação integral – que na sua origem partia da formação do corpo e do espírito – são muitos e diversos. Coelho (2009) que faz um apanhado geral sobre elas e as subdivide sob o ângulo político-filosófico em correntes na realidade brasileira - a conservadora, a liberal e a socialista. São grandes os embates ideológicos, pois desde sempre as discussões sobre a formação mais completa do ser humano está em disputa,

⁴ O primeiro caso de COVID-19 foi registrado no Brasil dia 26 de fevereiro de 2020, porém cientistas afirmam que o vírus já circulava no território desde novembro de 2019. No dia 20 de março de 2020, via decreto municipal nº 499, foi anunciado o início de estado de emergência em saúde pública no município de Maricá com a suspensão das atividades educacionais presenciais na Rede Pública Municipal de Ensino e outras providências. No dia 29 de março de 2020, Maricá teve sua primeira confirmação de caso registrado na cidade.

porém isso não significa que isso chegasse para todas as pessoas. A educação foi materializada por instituições que escolhiam o público que as frequentavam, não sendo para todos.

A autora aponta também que a natureza da educação integral é fundada em uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos. Precisamos nos atentar para a concepção de educação libertária que provém da busca por uma formação altamente política emancipadora, onde se faz “[...] concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional, e obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 88).

No Brasil, as primeiras iniciativas em busca da afirmação e da consolidação de uma educação integral foi com Anísio Teixeira, na Bahia nos anos 50, e com Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90 no Rio de Janeiro. Ao colocar a realidade de Maricá em debate, acreditamos que já exista uma concepção própria de educação integral, devido ao tempo de implementação e expansão progressiva das escolas com turmas em tempo integral.

Tal realidade concreta, conforme defendia Paulo Freire, fez e ainda faz com que a concepção praticada vá se modificando de acordo com os atores de cada escola, com cada território, e adesão ao documento regulamentador que instituiu o Programa de Educação Integral em Horário Integral (PROMETI) em Maricá e estabelece normas para seu funcionamento (RESOLUÇÃO SME N° 006 de 09/11/2012). Apesar da concepção de educação integral que busca a formação integral dos estudantes, numa perspectiva reflexiva e emancipadora, sabemos que a legitimação dessa concepção passa por disputas diárias, tanto na prática, quanto discursivas, ao lado, surge um importante questionamento diário a ser feito na decisão do fazer pedagógico de cada uma das escolas de educação integral: em que sociedade queremos viver e de que forma contribuimos para isso na formação dos estudantes?

Na busca por encontrar respostas a essas perguntas, é necessário diálogo e esclarecimento sobre qual a finalidade da ampliação do tempo diário da escola. A escola vem ocupando outras funções na vida de muitos

estudantes e suas famílias ou vem ocorrendo uma ampliação do papel da escola? É indispensável refletir sobre as novas configurações da vida contemporânea e, sobretudo, em relação à categoria trabalho, em especial, da classe trabalhadora que matricula seus filhos nas escolas públicas. Cavalieri (2007, p. 1.016) trata essa ampliação do tempo na escola de diferentes formas:

[...] (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

A pesquisadora elucida sobre a ampliação do tempo nessas três perspectivas, sendo que algumas delas dialogam entre si, porém não devemos reduzir a esses aspectos, pois se observarmos essa ampliação do tempo escolar como tempo social poderemos obter outras análises. Por diversas experiências no Brasil, pesquisadores (GOMES, 2005; NÓVOA, 1995) apontam que o aumento do tempo escolar dos estudantes não resultam, significativamente, maiores indicadores de desempenho, nem são garantidores de uma qualidade aumentada no ensino, porém é consenso que o tempo integral traz práticas escolares qualitativamente diferentes.

A legislação brasileira definiu jornada em tempo integral como “[...] a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]” (BRASIL, 2007). Existe uma tradição no Brasil que vem sendo revista por meio das iniciativas para a ampliação da jornada escolar dos estudantes, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 34, define a progressiva ampliação do período de permanência na escola de ensino fundamental em direção ao regime de escolas de tempo integral.

De acordo com o Censo Escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existe um indicador que calcula a média de horas-aula diária ofertada aos estudantes,

sobre esse indicador no âmbito municipal apresentaremos alguns dados de 2010 e 2019, para uma simples observação do aumento da média nesse período. Em 2010, a média de horas-aula diária na educação infantil dos estudantes maricaenses era de 4,8, e em 2019 esse número foi para 5,7. Já para os estudantes do ensino fundamental o indicador em 2010 era de 4,8, igual na educação infantil no mesmo período, e em 2019 passou para 5. Ao observar esse indicador exclusivamente para os alunos do 9º ano do ensino fundamental percebemos um aumento da média, com 5,7 de hora-aula diária. Em conformidade com os dados apresentados podemos perceber que vem acontecendo esse aumento gradual na jornada escolar dos estudantes, pois a tradição da organização escolar no Brasil é de turnos parciais, com jornadas em torno de quatro horas.

Aos poucos o município de Maricá vem ampliando sua oferta de escolas em tempo integral ou com iniciativas de ampliação da jornada escolar. Cabe ao poder público garantir financiamento e espaços escolares com condições adequadas em sua infraestrutura, tais como: salas de aula suficientes, biblioteca, quadra coberta, banheiros, refeitório com espaço adequado ao número de alunos, cozinha, sala de descanso, entre outros. Assim como o direcionamento de uma verba adicional para as escolas de tempo integral, possibilitando condições de trabalho menos precarizadas e de maior qualidade. Porém não devemos esquecer que o Tempo Integral não deve se restringir apenas ao espaço escolar, é indicado que ele extrapole os muros das escolas.

Em 2019, por meio da articulação da Secretaria de Economia Solidária e a Secretária de Educação, via PROMETI, o PMF iniciou suas atividades compondo um conjunto de atividades/oficinas diversificadas que ampliaram a jornada escolar dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Tal prática intersetorial aconteceu com frequência no desenvolvimento de escolas em tempo integral do município, como parcerias vinculadas também ao Esporte e Lazer e a Cultura. Nas próximas seções abordaremos o contexto e o histórico do PMF a fim de subsidiar a compreensão da sua relação com o Programa de Educação Integral.

1. A ECONOMIA SOLIDÁRIA E O PROGRAMA MUMBUCA FUTURO (PMF)

O termo Economia Solidária e suas experiências ganharam maior notoriedade na América Latina, e principalmente no Brasil, após a década de 1980, quando os efeitos do projeto econômico neoliberal foram sentidos mais diretamente, com o aumento dos níveis de desigualdade, acarretando um desmantelamento crescente das políticas de seguridade social, a perda de direitos e uma profunda crise econômica, com altos índices de desemprego e precariedade nas relações de trabalho.

Diante de um cenário desolador, grupos de trabalhadores e trabalhadoras buscaram estratégias para gerar postos de trabalho e renda, com a criação de cooperativas de trabalho e produção, de associações, de fundos rotativos, de bancos comunitários, entre outras. Essas experiências foram sendo denominadas de Economia Solidária, por se caracterizarem por uma organização coletiva orientada pela gestão democrática e a geração de renda em benefício mútuo e igualitário (SINGER, 2002).

Ao longo dos anos, além de caracterizar essas experiências, o termo também passou a incluir em sua definição um projeto de sociedade, que vê na organização coletiva a possibilidade de promover o desenvolvimento sustentável e a transformação social (CALBINO, 2013; FRANÇA FILHO, 2007). Para Nascimento (2004), a Economia Solidária seria um conjunto de experiências de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito, organizadas pela forma da autogestão.

Para Corragio (2012) é preciso construir uma economia que não se separe da sociedade, que não funcione segundo as leis mecânicas de oferta e demanda e que não assalte a sociedade com suas crises desnecessárias. Uma economia que seja democrática, responsável pela sua própria vida e pela vida de todos, uma sociedade solidária. Essa forma de economia encontra respaldo no projeto de sociedade proposto pela Economia Solidária, que reconhece as diversas relações de troca, sem que haja uma subordinação de uma pela outra, e que reconhece o outro como alguém que tem direito a reprodução da vida (com qualidade) e ao mesmo tempo lhe assegura esse direito (OLIVEIRA, 2018).

Na busca da efetivação desse projeto, os atores desse movimento buscam na Educação Popular os princípios e as metodologias para a construção dessa outra economia. Essa educação geralmente é compreendida de duas maneiras: “Primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social.” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 12).

Em outras palavras, a Educação Popular ao realizar um trabalho do e com o povo por meio da educação, tem um objetivo específico, que é o de construir novos saberes, a construção de um saber popular, que leve a transformação da sociedade e tenha compromisso com a emancipação das pessoas, compreendendo-as como protagonistas nas mudanças necessárias. O caminho de construção da ação da Educação Popular, seria assim o diálogo, capaz de reconhecer o outro e a si no outro (LAPORTE; et al., 2017).

Dentro dessa concepção de projeto de sociedade, a Secretaria de Economia Solidária do município de Maricá iniciou em 2018 o PMF. Este programa compõe uma das ações de construção de políticas públicas para a cidade, em articulação direta com o Programa de Transferência de Renda e o Banco Comunitário. A proposta do programa se direciona para formação de jovens e estudantes em Economia Solidária a fim de fomentar novas oportunidades e relações de trabalho, que promovam o desenvolvimento socioeconômico local.

Para isso, o programa prevê a concessão de um incentivo em forma de bolsa aos estudantes que atingem 75% de presença no ensino regular e no curso do PMF, no valor de 50 mumbucas (moeda social do município, que corresponde 1 mumbuca a 1 real). Somado a isso, também está previsto um fundo onde é depositado, a cada ano que o estudante tem aprovação na série, o valor de R\$ 1.200,00. Para resgatar o montante acumulado durante os anos de curso, o estudante precisa concluir o Ensino Médio, completar 18 anos (ou se emancipar legalmente) e participar de um empreendimento

econômico solidário ou ter um plano de negócio ou a matrícula no ensino superior.

A execução do programa iniciou em julho de 2018 e teve a equipe composta por: 22 jovens moradores do município de Maricá, em idade de 18 a 29 anos; três orientadoras educacionais com experiência em Educação Popular e Economia Solidária; uma coordenação pedagógica; e a coordenação da equipe técnica da Secretaria de Economia Solidária, que contava com uma assessora e uma subsecretaria. Além disso, o programa também contou com o apoio de servidores públicos municipais vinculados à área da educação e economia solidária, formando assim a Equipe Pedagógica Ampliada. Vale ressaltar que a maioria da equipe foi composta por mulheres, o que apresenta um papel de empoderamento feminino no local de trabalho.

Os jovens educadores receberam formação em diversos temas relacionados à Economia Solidária e à Educação Popular, dentre eles: autogestão, cidadania, agroecologia, consumo responsável, cooperação, finanças solidárias, cooperativismo, empreendimento econômico solidário (EES), comércio justo e soberania alimentar. Essa formação tinha como objetivo formar os jovens para serem educadores populares, que por sua vez seriam responsáveis pelo desenvolvimento do projeto nas salas de aulas das escolas com os estudantes.

Em relação à escolaridade destes jovens educadores, em sua maioria estavam cursando faculdade ou já eram graduadas/os. Havia estudantes de Pedagogia, Licenciatura em Letras/Inglês, Serviço Social, Ciências Sociais, Geografia, História, Informática e Produção Cultural. Esta interdisciplinaridade de formações aumentou a diversidade nos debates, ideias e sugestões fazendo com que as trocas de experiências, vivências e saberes fossem mais profundas no momento de refletir e concretizar o trabalho. Demonstra-se, assim, uma unidade na diversidade em prol da ideologia do projeto, conforme defende Freire: “quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível” (FREIRE, 2006, p. 68).

A execução do programa contou com duas fases pilotos antes de iniciar com a concessão de bolsas. As fases pilotos tinham como objetivo formar a equipe e verificar o desenvolvimento da metodologia e dos conteúdos. A primeira fase ocorreu em setembro de 2018 com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II e do Programa de Aceleração Escolar (PAE) da rede pública de ensino. A segunda fase ocorreu de maio a junho, em 2019, com os estudantes do 9ª ano do Ensino Fundamental II de duas escolas da rede pública.

Por fim, o programa foi implementado com a concessão de bolsas de agosto a novembro de 2019. Nessa última fase, o programa direcionou-se apenas para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, devido às limitações físicas das escolas e das equipes para atender a todas as séries do Ensino Fundamental II. Foram atendidas treze escolas do município compondo um desenho na jornada escolar dos estudantes como uma ampliação da jornada escolar ou como componente do tempo integral. Totalizando 26 turmas de Economia Solidária nesse período com 498 estudantes. Cada dupla de jovens educadores ficou responsável por três ou quatro turmas e foram acompanhados por uma orientadora educacional. Além de serem responsáveis pelo processo formativo com os estudantes, também tinham como responsabilidade as atividades de formação/estudo, planejamento, avaliação, monitoramento, sistematização, entrega de listas de presença dos estudantes (para acessarem a bolsa), o registro e relato das aulas. Todas essas atividades eram acompanhadas pela orientadora educacional, que também foi responsável pelo planejamento e elaboração do percurso formativo dos jovens educadores e estudantes.

É importante destacar que todo o processo de construção das aulas, dinâmicas, místicas, vitalizadores, conteúdo, metodologia e avaliação foram realizados com contribuições de toda a equipe, a fim de promover a autogestão, rotatividade nas tarefas, cooperação e solidariedade.

Durante o processo de execução do Programa, compreendeu-se que os jovens educadores também eram público-alvo das formações. Eles tinham uma perspectiva de educação continuada, tendo momentos de formação em

cursos, palestras, seminários e vivências e outros momentos dentro das escolas junto com os estudantes no desenvolvimento das aulas. Na perspectiva dialógica isso é desejado e apresenta-se como uma “condicionalidade”. Nesse percurso formativo houveram momentos de avaliação das trocas realizadas junto aos estudantes no chão da escola, com reflexões sobre o percurso e o caminho percorrido até então. Devido ao foco do artigo e a delimitação de espaço do texto não é possível esse aprofundamento, porém encoraja novos estudos sobre esse ponto.

Ao entender que a educação não pode ser vista como mercadoria, acredita-se na capacidade de transformação social e econômica dos jovens. Deste modo, o programa embasou-se em um processo pedagógico crítico e libertador, na medida em que privilegiou as trocas, saberes e conhecimentos na construção da relação educador-educando. Assim como buscou demonstrar nas aulas e enfrentar no cotidiano uma possível disputa do processo hegemônico de emancipação humana na educação formal, com a tarefa de (re)formar e incentivar multiplicadores de uma cultura própria, solidária e diversificada.

Sendo um projeto recente e inovador no Brasil, ainda há a necessidade em transformá-lo em política pública no município, hoje o programa é executado em parceria por duas secretarias, a Secretaria de Economia Solidária e a Secretaria de Educação. As responsabilidades de cada ente ainda encontram-se em regulamentação, a ser definida por decreto municipal. Na experiência de 2019, enquanto a Secretaria de Economia Solidária realizou o planejamento e a gestão pedagógica do Programa, a Secretaria Municipal de Educação ficou responsável por garantir a estrutura necessária nas escolas, emitir a frequência escolar dos estudantes no ensino regular e apoiar na divulgação e comunicação do programa na comunidade escolar.

Referente às metodologias utilizadas no dia-a-dia, as aulas eram iniciadas sempre com atividades de acolhida dos estudantes, que serviam como boas-vindas ou ainda como uma forma de iniciar o dia com a introdução do tema. Para relembrar os conteúdos abordados em aulas

anteriores eram realizadas atividades intituladas de “fio condutores”. Já as atividades “vitalizadores” eram dinâmicas e brincadeiras (dentro da proposta do tema) que auxiliavam a descontrair ou a chamar a atenção em momentos que os estudantes estavam dispersos ou cansados. Essas atividades eram realizadas normalmente entre as atividades de conteúdo ou no retorno de um intervalo.

No final de cada aula, realizava-se uma avaliação do dia, que tinha como objetivo verificar a compreensão do tema ou ainda o desenvolvimento das atividades. Para exercitar a prática da cogestão das aulas e promover um espaço mais horizontal, a turma era dividida em grupos de trabalho, onde cada grupo tinha uma responsabilidade durante a aula, como: metodologia (pensar em atividades, dinâmicas ou brincadeiras dentro do tema a serem realizadas nas aulas), registro (relato do dia, com desenhos, fotos, desenhos, textos, etc) e infraestrutura (organização e limpeza da sala - antes e após as atividades).

A proposta pedagógica do programa foi estruturada nos seguintes passos: Ver, Refletir, Agir e Celebrar. Essa metodologia tem inspiração nas práticas educativas dos movimentos sociais e populares, e tem como objetivo levar os estudantes a uma reflexão crítica sobre a sua realidade, identificando as possibilidades de ação para gerar uma transformação social (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2021).

Aliado a isso, as ações no território buscaram construir o diálogo sobre a importância da moeda social no município, na medida em que, ao circular a moeda, se privilegia os pequenos EES, contribuindo com o desenvolvimento local. Desta forma:

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a essa compreensão e à necessidade de se formarem pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. [...] Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isso começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la (DOWBOR, 2007, p. 76).

Metodologia

O trabalho de campo se deu a partir da análise dos relatórios dos educadores que atuaram em três turmas de 9º ano, de duas escolas diferentes, no ano de 2019. Buscou-se entender as relações da implementação da Educação Integral atrelado às aulas do Programa. É importante destacar que os autores deste artigo têm como viés metodológico a vivência no processo na medida em que estavam presentes no desenvolvimento e implementação do PMF, por meio dos dois setores, Educação e Economia Solidária.

A metodologia do estudo pautou-se na pesquisa documental, em âmbito nacional e local, sobre a Educação Integral em Tempo Integral de Maricá e o PMF. Para Figueiredo (2007), a pesquisa documental é uma fonte que ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos, exclusivamente de textos legais, as informações também são válidas de filmes, vídeos, fotografias entre outros.

Para a análise não podemos fazê-lo de modo isolado, tais documentos necessitam ser situados em uma estrutura teórica para que o conteúdo seja entendido e discutido de modo contextualizado (MAY, 2004). Nesse sentido, foram admitidos relatórios das aulas do PMF, correspondente a sua construção quanto de seus resultados, textos e documentos oficiais locais e nacionais em relação à educação integral, e reportagens da mídia local sobre a rede municipal de educação e economia solidária. Além da experiência dos autores com o acompanhamento dentro das escolas, na orientação dos educadores e no nível de assessoria pedagógica via gestão.

Para melhor compreender o contexto e a realidade dessas duas escolas, foi descrito, brevemente, a implementação do tempo integral nas escolas analisadas, como também a execução do PMF. Outros pontos também foram destaques em nossas análises, como: a organização do tempo integral nas duas escolas; a distribuição temporal e de atividades dos estudantes durante a semana; a experiência anterior da escola com a ampliação da jornada escolar antes da chegada do PMF; e as considerações gerais sobre o PMF na escola.

Resultados e discussão

A primeira escola municipal de tempo integral em Maricá iniciou sua experiência em 2009, escola localizada em uma região tradicional de pescadores, próxima da praia, e com estudantes matriculados no ensino fundamental I (1º e 2º ano). A partir de então, esse número vem aumentando progressivamente, sob influência de programas indutores federais como o Programa Mais Educação e o Programa Segundo Tempo, ou por iniciativa da própria gestão municipal de educação. No início do ano de 2021, haviam 27 escolas com turmas em tempo integral. Destaca-se que a maioria dessas escolas são de Educação Infantil, do berçário ao pré-escolar, atendendo crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses.

O presente artigo traz a realidade de duas escolas em Maricá de educação em tempo integral, naquele momento, com estudantes do ensino fundamental II que atuaram em parceria com o PMF, especificamente do 9º ano, pois esse segmento atualmente possui menos iniciativas de ampliação da jornada escolar ou tempo integral a nível local e nacional, sendo cada vez mais importante a exemplificação de novos projetos, políticas e ações nesse sentido. Para não identificar nominalmente a experiência dessas duas escolas, foi utilizado pseudônimos, agregando valor poético à escrita. Portanto, uma das escolas fica denominada de “Dente-de-leão”, e a segunda de “Mandacaru”, inspirados na flora maricaense como símbolos de resistência e beleza frente aos desafios que vem aparecendo nos últimos tempos.

Na escola Dente-de-leão, participaram do programa 43 estudantes, formando 2 turmas, cada uma com carga horária de aula de 2 horas e 30 minutos semanais, ou seja, um encontro semanal com cada turma. Já na escola Mandacaru, formou-se 1 turma, onde participaram 23 estudantes, com carga horária de aula de 4 horas semanais. Devido a grade curricular de ensino de cada escola, a carga horária do programa foi diferente entre elas e precisou ser adaptada.

O município de Maricá é constituído por quatros distritos (Centro, Ponta Negra, Inoã e Itaipuaçu). Cada divisão geográfica possui suas territorialidades e cada território apresenta suas especificidades, vivências,

multiterritorialidades, culturas e relações socioeconômicas (HAESBAERT, 2007). Desta forma, é importante entender as especificidades do ambiente escolar, seu entorno e atores. Localizada no distrito Centro, também conhecido como primeiro distrito, ou distrito-sede, a escola Dente-de-leão é uma escola mais restrita aos moradores da redondeza, apresentando características mais bairristas e a beira-mar, é frequentada por filhos de pescadores e trabalhadores locais.

Localizada no distrito de Inoã, terceiro distrito, a escola Mandacaru está localizada na divisa entre os municípios de São Gonçalo, Niterói e Maricá. Não apresenta muitos comércios no entorno, mas por ser um local de fácil acesso, tem estudantes que moram nestes diferentes municípios.

Nessas escolas os estudantes tiveram acesso à formação nos seguintes temas: autogestão, consumo responsável, território, comércio justo e solidário. E ao final do processo de formação, após identificarem desafios e potencialidades de seus territórios, cada turma elaborou um Plano Econômico Solidário (PES), desenvolvendo o planejamento de um empreendimento econômico solidário que dialogasse com as necessidades do território e pudessem contribuir para o desenvolvimento local.

O processo de elaboração do Plano Econômico Solidário junto dos estudantes tinha como objetivo também exemplificar o funcionamento de um empreendimento econômico solidário, onde as relações de produção e organização são pautadas pela autogestão; pela preservação do meio ambiente; pela justiça nas condições de produção e de distribuição dos lucros; pelo respeito à diversidade e garantia de equidade.

A concepção de formação humana da proposta de educação integral em Maricá tem como base a formação global do indivíduo em suas dimensões: estética, ética, físico, emocional, social, cognitivo-intelectual, espiritual e política. Uma educação que valoriza todos os saberes, conhecimentos e experiências dando sentido a cada uma sem hierarquizá-las. Por meio dessa pesquisa, pudemos observar a busca desses objetivos de maneira diferenciada, o que é legítimo visto que os territórios eram

diferentes e os movimentos internos das duas escolas também tinham suas peculiaridades.

A Escola Dente-de-leão iniciou o processo de formulação do tempo integral em 2018, com articulação junto a Secretaria Municipal de Educação e a sua comunidade escolar, e conseguiram realizar uma experiência inovadora junto ao Ensino Fundamental II, formulando o tempo integral sem a distinção entre turno e contraturno. Ou seja, não hierarquizando os conhecimentos e experiências no tempo escolar.

Nessa realidade os estudantes do 9º ano, além das disciplinas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), poderiam participar das seguintes atividades: laboratório de produção textual; laboratório de matemática; laboratório de ciências; laboratório de rádio; curso de inglês; oficinas de Vôlei ou Tênis; curso de culinária; e por fim, o PMF. Os alunos permaneciam na escola 7 horas e 30 minutos na escola de segunda a sexta-feira.

No contexto da Escola Mandacaru o desenho em relação ao tempo integral era designado como ampliação da jornada escolar, pois a escola não tinha o tempo integral presente no cotidiano escolar para o Ensino Fundamental II. A educação integral em jornada ampliada (7h/diárias) objetiva alinhar as relações entre as culturas, saberes, experiências dos atores envolvidos, em uma perspectiva reflexiva e democrática que gerem mudanças importantes na sociedade. Por isso, a comunidade deve ser consultada e ter poder de decisão, desde a criação (ou transformação) da escola de tempo parcial para a escola em tempo integral, até mesmo participação sobre as escolhas das atividades extracurriculares que poderão ser incluídas no processo de aprendizagem.

As "tensões temporais" estiveram presentes nas duas experiências descritas e assim devemos observar analisadores como: os traços da cultura brasileira com o processo de escolarização e o interesse do Estado objetivado na política educacional de tempo integral (CAVALIERE, 2007). Nesse processo podemos pensar nas relações de trabalho (infantil) nas suas diversas conformações: seja nas tarefas domésticas (para as meninas) ou

ajudante (para os meninos). Essa problemática do ponto de vista sociológico ainda traz a relação da mulher no mercado de trabalho, e da escola como um local que abriga as crianças pequenas para dar condições à família de trabalhar. Então, quando a criança chega na adolescência ou juventude no Brasil, o tempo integral já não consegue avançar tanto (Ensino Fundamental II). Pois geralmente, cumprem tarefas domésticas, ou trabalham, ou ainda estão aptos para cuidar de seus irmãos menores.

Ainda é necessário olhar para as marcas da educação tradicional sobre os adolescentes, que externalizam isso de muitas formas como por meio da recusa da presença na escola, pelos altos índices de evasão escolar e abandono nessa faixa etária. Um modelo de educação pouco atrativo e tradicional contribui ainda mais para agravar a situação. Nas duas escolas houveram casos de resistência à permanência na escola para a participação no PMF.

Houve uma dificuldade de implementação do tempo integral nas escolas, pois grande parte dos estudantes realizavam cursos extracurriculares fora, tinham compromissos domésticos ou realizavam cursos preparatórios para seleção em instituições públicas de ensino como o Instituto Federal Fluminense (IFF-Maricá) e escolas das forças armadas. Segundo a equipe diretiva da escola Dente-de-leão, houve um trabalho de convencimento com os responsáveis dos estudantes, pois agora seria ofertado dentro da escola todas essas oportunidades de forma gratuita. O desejo da comunidade escolar foi concretizado por meio dos laboratórios de produção textual e matemática, que no momento foi construído para dar suporte pedagógico para todos, tendo interesse ou não nos processos seletivos citados.

Ao analisar os relatórios das aulas, registrados pelos jovens educadores, as marcas da educação tradicional são externalizadas via pedidos dos estudantes. Era comum durante a aula do PMF dentro da dinâmica construída junto e não para os estudantes, solicitações que as aulas fossem realizadas em ambientes externos. Como pode ser analisado

nos trechos das relatorias das duplas de educadores em cada escola pesquisada, de modo cronológico com o desenvolvimento das intervenções:

[...] fomos para a avaliação com os balões e apareceram as seguintes frases/palavras: “aprender a administrar o dinheiro e meu próprio negócio, mais conteúdo sobre consumo pois aprendi muito, sabedoria para consumir meu dinheiro, fazer novas amizades, muito amor e muita diversão, conhecimento para poder conduzir minha vida melhor, 50 mumbucas, mais brincadeiras e músicas e mais diversão (nas aulas do PMF)”. (EDUCADORES 3 E 4, ESCOLA MANDACARU, 1º aula)

[...] Durante a avaliação apareceram bastante comentários positivos, onde os educandos desejaram que tivéssemos mais aulas ao ar livre.(EDUCADORES 1 E 2, ESCOLA DENTE-DE-LEÃO, 1º aula)

Por fim, os tutores realizaram a avaliação individual (do encontro), onde os alunos demonstraram desânimo com a aula, e pediram novamente atividades externas e mais brincadeiras. (EDUCADORES 1 E 2, ESCOLA DENTE-DE-LEÃO, 4º aula)

Na avaliação o que eles mais colocaram que aprenderam no dia foi: “como abrir um negócio” e “como organizar um negócio”, pediram nas próximas aulas: piquenique, aula no gramado, brincadeiras fora da aula e música. (EDUCADORES 3 E 4, ESCOLA MANDACARU, 9º aula)

Na avaliação eles colocaram que gostaram do trabalho em grupo e dividir as tarefas, também pediram aulas com filme e “fora de sala”, e o que mais gostaram foi pintar a bandeira/mandala e a flor (do projeto de empreendimento econômico solidário). (EDUCADORES 3 E 4, ESCOLA MANDACARU, 11º aula)

Eles lamentaram ser o último dia de aula, e passamos para a última atividade, que era dar uma tarjeta para cada um escrever o que deixava de sugestão para o projeto no próximo ano. O que saiu nas sugestões deles foi: aula externa, lanches nas aulas, mais aulas na semana, intervalo maior, aulas do MF no ensino médio. (EDUCADORES 3 E 4, ESCOLA MANDACARU, última aula)

Os pedidos dos estudantes são por uma educação mais afetiva, mais participativa, mais exploratória e mais externa. A presença da abordagem da Educação Popular dentro das duas escolas trouxe movimentos diferentes para dentro delas. O PMF devido a seus princípios só se desenvolve a partir da realidade concreta, de como ela é vivida e percebida pelos estudantes (LAPORTE et al., 2017). Que acontece concomitantemente com uma análise crítica da sociedade, seu processo histórico, político e econômico para a tomada de consciência, buscando a “cidadania informada” (DOWBOR, 2007).

Esse processo não se faz de forma progressiva, linear e tranquila na relação entre escolas, estudantes e PMF, conflitos foram mediados durante o decorrer do Programa, como problemas de relacionamento nas turmas, o

tempo institucional da escola diferente do PMF, e por isso, ainda é necessário no quesito confiança entre os atores da escola e o PMF. Os estudantes estavam ainda se adaptando ao tempo integral em suas escolas, portanto, tais novidades levavam, em muitos momentos, a uma agitação nas aulas e dispersão. Nos momentos onde a aula do PMF era externa os jovens educadores registravam que os estudantes não se continham a “liberdade” de ocupar um espaço externo, precisam ocupar os espaços, cada qual a sua maneira, e isso pareceu ser uma necessidade de vivenciar o que não é comum no seu cotidiano.

Por meio do PMF os estudantes puderam ampliar sua visão para fora do ambiente escolar, houve uma ampliação da visão externa do ambiente socioeducacional. Como um dos objetivos do programa é a elaboração de um projeto de empreendimento econômico solidário, os estudantes são levados a conversar com os comerciantes locais e a observar o território onde moram e/ou estudam para propor esse projeto. Assim, foi notório essa ampliação de consciência territorial crítica, conforme pode ser visto nos seguintes trechos dos relatórios produzidos pelos jovens educadores:

Voltamos para o mapa (do território) e pedimos para que eles mapeassem os espaços de lazer, educação, cultura, associação de moradores do entorno da escola. Mas, a maioria morava longe, então mapearam os espaços perto de sua residência e colocamos no mapa. A seguir, dividimos a turma em dois grupos e fizemos a atividade de anúncios e denúncias, destacando os pontos positivos e negativos do bairro. Entre os pontos positivos apareceu a escola, as árvores que produzem sombra e o fácil acesso por conta dos ônibus. Como ponto negativo, foi destacado a pouca variedade de comércio e a dificuldade em fazer os compromissos (da vida diária) no local, sendo necessário ir ao centro de Maricá para resolver pendências de banco, médico e etc. (EDUCADORES 3 E 4, ESCOLA MANDACARU, 6º aula)

Depois de colocar todas as ideias no chão, discutirmos viabilidade, importância, facilidade e conhecimento, eles escolheram abrir uma loja de açaí, pois sentem falta de um lugar para tomar açaí próximo à escola. (EDUCADORES 3 E 4, ESCOLA MANDACARU, 7º aula)

[...] os estudantes debateram sobre os serviços do posto de saúde, dizendo não cumprir com a demanda da população, falaram sobre a necessidade de espaços de lazer, mercados, lojas de roupas entre outros. (EDUCADORES 1 E 2, ESCOLA DENTE-DE-LEÃO, 6º aula)

A partir dos trechos podemos analisar que os estudantes problematizaram o território tal qual ele é, articulando a presença ou

ausência de serviços e equipamentos públicos no território para desenvolver o seu plano. A objetividade e subjetividade são exemplificadas na práxis pedagógica do programa, e é desenvolvido junto com os estudantes, a objetividade do que tem e do que não tem no território e a subjetividade dos desejos e sonhos dos estudantes para aquele local específico (FREIRE, 2006). A concepção e a prática da educação popular fazem uma extrapolação da análise para além dessas duas secretarias específicas, os estudantes lançam olhar sobre a saúde, o esporte e o lazer, entre outros. Tal conjuntura de oportunidades pedagógicas produzidas a partir da educação integral em tempo integral parece tornar cada vez mais possível uma tomada de consciência coletiva da comunidade escolar.

Por fim, ao observar o percurso do PMF dentro das escolas, junto aos relatos da direção escolar foi possível perceber dois aspectos, que nos faz repensar para o aperfeiçoamento dos processos de articulação intersetorial e da gestão pública. O primeiro aspecto é sobre o tempo institucional da escola e o tempo do PMF que são diferenciados e são regidos por componentes diferentes. A escola tem seu calendário desde o início do ano letivo e, geralmente, poucos são os ajustes no decorrer do ano, quando o PMF chega nas escolas a “engrenagem” já está em pleno funcionamento, o que produz ansiedade nos atores envolvidos.

O segundo aspecto foi o laço de confiança entre a gestão escolar e o PMF enfraquecido, devido a algumas situações inesperadas, como a desvinculação de um jovem educador no processo, a falta de informação sobre o pagamento da bolsa, e outras. Muitos dos jovens educadores estavam vinculados a mais de uma escola, o que dificultava no acompanhamento dos processos das escolas e dos estudantes, assim como em relação ao vínculo dos jovens educadores com o restante da equipe pedagógica e diretiva das mesmas.

A partir dos resultados destacados entende-se que o PMF pretende contribuir com a formação integral/global dos estudantes, para além da perspectiva temporal da jornada escolar. Quando se fala sobre a formação integral/global do sujeito, e a constituição desta junto da

criança/adolescente, entendemos que isso extrapola o espaço da escola e a instituição família, portanto destacamos que o PMF traz reflexões outras dentro da escola principalmente na dimensão social, ética e política do sujeito. Dentro das disputas ideológicas, políticas e sociais que ocorrem dentro e fora da escola, o programa buscou junto aos princípios freirianos o caminho e a resistência por meio do conhecimento sobre o território da escola, o diálogo entre os pares, a responsabilização política de nossas ações a nível local e a formulação alternativas de intervenção sobre um problema identificado.

No ano de 2021, ano que completa 31 anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, afirmamos que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e acreditamos que a educação libertadora de Paulo Freire, hoje pode ser considerada como uma educação para os direitos humanos. Para que essa educação aconteça precisamos entender que “ser cidadão”, não é algo que cresça naturalmente, é algo aprendido a partir da observação crítica da realidade.

Considerações finais

A Educação Integral em Tempo Integral possui vários desafios e diferentes organizações, como foi exemplificado, nas duas escolas em discussão neste artigo. O PMF trouxe aos estudantes do 9º ano dessas duas escolas uma ampliação do olhar externo socioeducacional para dentro das escolas, por meio do processo de aprendizagem e da construção de um Plano Econômico Solidário. O objeto final não se trata apenas da apresentação do Plano, mas sim do processo de reflexões e análises, coletivas e individuais, dos estudantes sobre sua realidade local e modo de produção vigente – capitalista – na nossa sociedade, onde não é possível sua simples negação. Segundo Mézáros (2008) a mudança não deve ser pautada apenas na questão da negação, precisa-se olhar para uma intervenção consciente no processo histórico, para uma possível superação da alienação do sistema produtivo social - capitalista. Os subsídios fornecidos ao fim de cada processo formativo anual, que futuramente espera-se iniciar no 6º ano do

Ensino Fundamental II e finalizar ao fim do Ensino Médio, proporciona condições materiais e técnicas para que os estudantes possam implementar seus empreendimentos econômicos solidários junto a uma mudança social propositiva e intencional.

O início do processo de implementação do PMF nas escolas de educação integral trouxe contribuições importantes, para: a percepção crítica dos estudantes em relação ao seu território; a ampliação do olhar sobre os modos de produção que estamos inseridos; e a vivência, por meio da educação popular, de outras possibilidades pedagógicas capazes de modificar a forma com que os estudantes aprendem. No entanto, observou-se também que o PMF não dialogou com as disciplinas regulares do currículo e a interseção com o projeto pedagógico é uma necessidade identificada, mas não concretizada.

Para pesquisas futuras sobre o tema são muitas as possibilidades com o avançar do recorte temporal e na ampliação do desenho metodológico para analisar fatores como: os impactos da bolsa na vida dos estudantes, o acompanhamento dos estudantes junto ao percurso do PMF e as mudanças no cotidiano da escola com a presença do PMF e da educação popular.

Por meio da experiência do PMF foi possível verificar a importância do Programa na formação dos estudantes, dentro de uma perspectiva de educação integral, possibilitando oportunidades diferenciadas para o tempo integral articulado a outras políticas e programas de Maricá. São essas articulações que podem construir uma educação verdadeiramente integral e integrada com as necessidades dos estudantes, da comunidade local e seu desenvolvimento político, social e econômico.

Referências

- AZEVEDO, J. L. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BRANDÃO, C. R.; ASSUMPCÃO, R. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB*, e dá outras providências. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

2010/2007/decreto/d6253.htm Acessado em 20 de mar. de 2021.

CALBINO, D. *Em busca de contribuições para a gestão na Economia Solidária: um estudo a partir da literatura e do caso Cecosesola*. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

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

CORRAGIO, J. L. ¿Qué es lo económico y que es otra política? In: LIANZA, S.; HENRIQUES, F. C. (Org.). *A economia solidária na América Latina: realidades nacionais e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Pró Reitoria de Extensão UFRJ, 2012. p. 21-46.

DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 75-92, 2007.

FIGUEIREDO, N. M. A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. São Caetano do Sul, SP, Yendis Editora, 2007.

FRANÇA FILHO, G. C.. Teoria e prática em economia solidária: Problemática, desafios e vocação. *Civitas*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p.155-174, jan/jun. 2007.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*, 8 ed., Brasiliense, SP, 2006. p. 34-41.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GONÇALVES, R; OLIVEIRA, T. *Economia solidária e educação popular: a experiência do Mumbuca Futuro nas escolas municipais de Maricá*. Rio de Janeiro, Maricá. No prelo. Editora IDR, 2021.

- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000. *Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2000*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/marica/panorama>. Acessado em 20 de fevereiro de 2021.
- LAPORTE, A. L; et al. *Encantar a vida com a educação popular e a economia solidária*. Porto Alegre: Edipucrs, 2017.
- MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares, 2 ed., São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).
- NASCIMENTO, C. *A autogestão e o novo cooperativismo*. Texto para discussão da Secretaria de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego, 2004.
- NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, T. C. S. *Gestão de Empreendimentos Econômicos Solidários: a experiência das incubadoras tecnológicas de economia solidária*. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologia Para O Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SINGER, P. *Introdução a Economia Solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.