



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA:
INOVAÇÕES E DESAFIOS**

ANTONIO CARLOS MANSANO CANELADA

BRASÍLIA – DF

AGOSTO, 2011

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: INOVAÇÕES E DESAFIOS

ANTONIO CARLOS MANSANO CANELADA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Sérgio de Andrade Bareicha.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRASÍLIA – DF
BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Orientador

Prof^a. Dr^a. Maristela Rossato

Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Prof. Dr. Antonio Villar Marques de Sá
Suplente

BRASÍLIA - DF

AGOSTO, 2011

A minha esposa pelo amor, ajuda e paciência. Aos meus filhos pelos ensinamentos que trocamos.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui um agradecimento especial à minha família por tudo que fizeram por mim, pelo carinho, pela atenção, preocupação, enfim, por estarem sempre ao meu lado. Aos meus pais pelo exemplo e aos meus irmãos pelo apoio.

Outro agradecimento especial é para uma pessoa muito importante em minha vida; é minha amiga, companheira e esposa, Milena que esteve ao meu lado me apoiando, incentivando, me contagiando com seu amor e sem a qual jamais teria conseguido realizar este trabalho.

Aos meus filhos, pelo companheirismo, troca de conhecimentos e por me encherem de alegrias, pois através deles conheci a Pedagogia Waldorf e a Antroposofia que hoje norteia o meu viver. Em especial a minha filha Natalia, que me incentivou a fazer o curso de pedagogia.

Ao meu orientador, Prof. Paulo Bareicha pelo companheirismo, dedicação, paciência e amizade, pelos ensinamentos compartilhados e atenção prestada. E a todos os professores com os quais tive a oportunidade de conviver, aprender e crescer. Agradeço a todos pela dedicação, alegria, carinho e competência ao ensinar.

Não poderia esquecer-me de agradecer aos meus amigos, pessoas especiais e alegres por tudo o que me ensinaram.

Enfim, a todos que contribuíram para minha caminhada acadêmica.

“A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres, capazes de por si só darem propósito e direção às suas vidas”.

Rudolf Steiner

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”.

João Guimarães Rosa

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar a educação integral que está sendo implementada no município de Goiânia, ressaltando as inovações apresentadas e os desafios a serem enfrentados. Participaram da pesquisa três escolas de educação integral, sendo uma localizada próxima ao centro da cidade, uma na periferia e outra na área rural. O desenvolvimento do trabalho se deu inicialmente com uma pesquisa bibliográfica onde foi feito o estudo histórico das origens da concepção de educação integral no Brasil, procurando assim possibilitar uma reflexão sobre o tema proposto. Enfocamos a discussão em torno da prática de educação integral, buscando contextualizá-la quanto aos aspectos da territorialidade e diversidade curricular. Para a coleta de dados utilizamos entrevistas individuais semi-estruturadas e grupos focais que foram filmadas e posteriormente degavadas. Para análise de dados utilizamos as degavações das entrevistas a fim de identificar as principais inovações e desafios, apontados pelos participantes. Os resultados mostraram que, embora situadas em regiões diferentes, as escolas apresentaram uma convergência de opiniões a respeito das inovações e dos desafios. Por fim, verificamos que apesar das dificuldades enfrentadas em cada uma das escolas, elas têm contribuído para a discussão e o desenvolvimento da educação integral no Brasil.

Palavras-chave: Educação Integral; Diversidade Curricular; Territorialidade.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the integral education that has been implemented in Goiânia city, emphasizing innovations presented and challenges to be faced. Three integral education schools had participated of the research, being one localized near city centre, one in the suburb and another in the rural area. The search development had begun with a research in reference works, when it was done a historical study of the integral education origins in Brazil, making possible a reflection about the proposed issue. It was focused a discussion about integral education practice, seeking its contextualization by curricular diversity and Territoriality. For data collection it was used focal groups and semi-structured individual interviews, which were filmed and afterward transcript. In data analysis it was used the transcript interviews in order to identify the main improvements and challenges mentioned by the stakeholders. The results showed that the schools presented a convergence in opinions concerning to innovations and challenges, besides been situated in different regions. By the end, it was verified that, despite the difficulties faced in each school, they have been contributing for integral education discussion and development in Brazil.

Key-words: Integral education; curricular diversity; Territoriality.

SUMÁRIO

1 – APRESENTAÇÃO	14
1.1 – JUSTIFICATIVA.....	15
1.2 – INTRODUÇÃO.....	23
2 – REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 – MARCOS LEGAIS.....	28
2.2 – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	31
2.3 – DIVERSIDADE CURRICULAR.....	44
2.4 – INTEGRAÇÃO E TERRITORIALIDADE: A EXPANSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	53
3 – MÉTODO	62
3.1 – OBJETIVOS.....	62
3.2 – PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	63
3.3 – ESTUDO DE CASO.....	64
3.4 – OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	68
3.5 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	71

3.5.1 – EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA.....	72
3.5.2 – AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PESQUISADAS.....	78
3.5.3 – OS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	79
4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	81
4.1 – ESCOLA MARECHAL RIBAS JUNIOR.....	81
4.1.1 – DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	81
4.1.2 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM RIBAS JÚNIOR.....	87
4.2 – ESCOLA MOISÉS SANTANA.....	90
4.2.1 – DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	90
4.2.2 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM MOISÉS SANTANA.....	96
4.3 – ESCOLA JOSÉ CARLOS PIMENTA.....	100
4.3.1 – DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	100
4.3.2 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM JOSÉ CARLOS PIMENTA.....	110
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
6 – REFERÊNCIAS.....	115
7 – APÊNDICES.....	119

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICO E TABELAS

FIGURAS

1 – Região metropolitana de Goiânia e Municípios vizinhos.....	22
2 – Escola Municipal de Educação Integral Marechal Ribas Júnior.....	82
3 – Grafite nos muros da escola: “Esporte é vida” e “Paz e amor”	83
4 – Grafite no muro lateral: “Ame a Natureza”	83
5 – Alunos participam da oficina de plantio de alimentos.....	93
6 – Alunos do EMEI Moisés Santana em apresentação no Projeto Museu de Arte Jovem.....	94
7 – Escola Municipal de Educação Integral Moisés Santana.....	97
8 – Fazenda em frente ao EMEI José Carlos Pimenta, na divisa entre Goiânia e Nerópolis.....	101
9 – EMEI José Carlos Pimenta e fazendas vizinhas.....	101
10 – Escola Municipal de Educação Integral José Carlos Pimenta.....	102
11 – Acervo de répteis coletados nas fazendas.....	103
12 – Coral de alunos do EMEI José Carlos Pimenta.....	106
13 – Banda de percussão e cordas do EMEI José Carlos Pimenta.....	106

GRÁFICO

1 – Distribuição absoluta e percentual dos Municípios com experiências de educação integral por Estado da Federação.....	22
--	----

TABELAS

1 – Divisão dos Estados e Municípios envolvidos na investigação segundo a Universidade responsável.....	20
2 – Experiências de jornada escolar ampliada, segundo os estados da região centro-oeste – 2008.....	21
3 – IDEB observados em 2005, 2007 e 2009 e Metas para Goiânia.....	73
4 – IDEB observados em 2005, 2007 e 2009 e Metas para as escolas em tempo integral do Município de Goiânia visitadas.....	77
5 – Número de locais utilizados pelas escolas de educação integral.....	95

LISTA DE SIGLAS

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SEB – Secretaria de Educação Básica

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CF – Constituição Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

PEE – Programa Especial de Educação

CIAC – Centros Integrados de Atenção à Criança

CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
CEE – Centro de Educação Elementar
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
CEUS – Centros Unificados de Ensino
SME – Secretaria Municipal de Educação
RME – Rede Municipal de Educação
CME – Conselho Municipal de Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PPP – Projeto Político Pedagógico
FAE – Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais
EMEI – Escola Municipal de Educação Integral
DALE – Departamento de Alimentação Educacional
UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília

1 – APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi realizado como dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e compreende quatro partes. Na primeira parte apresentamos os motivos que levaram à escolha do tema educação integral, numa breve justificativa. Apresentamos ainda, de forma concisa, o Programa Mais Educação e a pesquisa que organizou este trabalho. Fizemos uma introdução ao tema, abordando principalmente o conceito de educação integral adotado no trabalho, sendo aqui entendido no sentido de “formação integral”.

A segunda parte está organizada em quatro subitens, onde abordamos as questões teóricas da educação integral no Brasil. No primeiro subitem apresentamos a legislação que favorece a implantação da educação integral. No subitem seguinte trazemos o histórico, no qual apresentamos os principais teóricos e incentivadores da educação integral, assim como as primeiras experiências e marcos históricos. No terceiro subitem, adentramos um pouco mais no tema e tratamos da diversidade curricular, apresentando-a como eixo norteador para a realização de um projeto de educação integral. Discutimos a importância do currículo diversificado para a formação integral da criança, dando ênfase à intencionalidade das ações educativas como ponto central no tocante a diversificação curricular. No último subitem, são abordados os temas integração e territorialidade na educação integral, mostrando a importância da expansão do espaço escolar e da utilização de todos os espaços do local onde a escola está inserida para a melhoria da qualidade na educação, pois entendemos que a educação ocorre em todos os lugares.

Na terceira parte do trabalho abordamos o método adotado para a realização da pesquisa nas escolas de educação integral no Município de Goiânia, apresentamos os objetivos, bem como detalhamos o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados. Fizemos ainda uma breve caracterização da educação nesse Município, das instituições pesquisadas, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa.

Finalmente, na quarta parte do trabalho, como resultado da pesquisa, apresentamos o relatório e a análise dos aspectos encontrados nas escolas visitadas, bem como suas principais inovações e desafios.

1.1 – JUSTIFICATIVA

Meu interesse pelo tema educação integral existe há mais de vinte anos, desde que conheci a Pedagogia Waldorf, quando procurava uma escola para meus filhos. Esta educação, baseada nos princípios *antroposóficos*, procura educar o homem por inteiro, ou seja, de maneira integral. Suas práticas pedagógicas não visam apenas o desenvolvimento da racionalidade e do

intelecto, mas também a educação dos sentimentos e ações, no intuito de formar seres humanos livres, capazes de transformar a realidade.

A antroposofia, do grego ANTROPHO = homem e SOFIA = sabedoria, significa sabedoria do homem, foi fundada e estruturada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner no início do século XX. Considera-se uma *ciência espiritual* que tem por centro uma imagem do homem diferente daquela que atualmente a civilização elabora. Steiner desenvolveu a Antroposofia, definindo-a como um caminho de conhecimento capaz de dar respostas rigorosas e comprováveis a todos os campos relacionados ao homem e ao seu mundo.

Do ponto vista da Antroposofia, os pilares da sociedade encontram-se em decadência, as famílias desestruturadas, a filosofia e a religião perderam suas principais características de satisfazerem a alma, bem como de tentar responder às perguntas existenciais e a ciência já não é capaz de confortar o homem quanto as suas dúvidas, que uma vez sem respostas, tornarão dificultosa uma vivência humana digna na terra. Prokofieff (2006) afirma, que “a antroposofia, como Ciência Espiritual moderna, vem hoje em dia ao encontro a essa nova busca pelo cerne do ser humano”, que se perdeu com o arraigamento do cientificismo.

Segundo Lanz (1997), assim definida como ciência espiritual, a antroposofia se propõe à investigação consciente e fundamentada em fatos do mundo supra-sensível, em uma busca que conserva o espírito crítico e o raciocínio. Assim como toda ciência, ela se apropria dos métodos de observação, descrição e interpretação dos fatos e possui um método e um caminho cognitivo.

Ao elaborar uma concepção do ser humano e da vida, Rudolf Steiner fez surgir novos impulsos em todos os setores de conhecimento humano: na medicina, na farmacologia, na arquitetura, na organização social, na agricultura, na arte e entre vários outros, na pedagogia.

Muitas são as estratégias pedagógicas que diferem a Pedagogia Waldorf dos demais métodos tradicionais de ensino: a maneira como as atividades são trabalhadas, respeitando o desenvolvimento da criança e suas necessidades mentais, anímicas e físicas; a grade curricular, composta por disciplinas como zoologia, botânica, mineralogia, antropologia, astronomia,

ecologia, agricultura biodinâmica, culinária, e por diversas atividades artísticas como tricô, pintura, modelagem, desenho com carvão, marcenaria, teatro entre outras, além de todas as outras disciplinas exigidas pela legislação brasileira; o ensino em épocas; a presença de um professor de classe que acompanha a turma durante toda a trajetória educacional fundamental, do 1º ao 9º ano, e também de um médico-escolar; entre outras peculiaridades.

Diante da falência de muitos métodos tradicionais de ensino, há a curiosidade sobre “aquela escola onde as crianças fazem tricô e recitam versos” a qual virou tema de conversas, pesquisas e trabalhos. As escolas Waldorf surpreendem pelas práticas pedagógicas desenvolvidas e, nesse sentido é interessante conhecer os seus fundamentos e objetivos.

De acordo com Canelada (2008) a educação Waldorf visa formar futuros adultos livres, com pensamento individual e criativo, sensibilidade artística, social e para a natureza, bem como com energia para buscar livremente seus objetivos e cumprir os seus impulsos de realização em sua vida futura. Para isso procura cultivar em seus alunos o querer (agir), através da atividade corpórea em praticamente todas as aulas; o sentir, que é incentivado por meio de abordagem artística constante nas matérias, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; e o pensar, que vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio. Procuram cultivar os sentimentos de admiração, de respeito profundo e veneração desde a mais tenra infância, buscando fazer com que a criança perceba-se como uma parte integrante do universo.

A Pedagogia Waldorf apresenta-se, portanto, como um projeto educativo integral, que se centra no apoio ao desenvolvimento autônomo da criança, pois Steiner (2000) acreditava que não há, basicamente, em nenhum nível, uma educação que não seja a auto-educação, para ele toda educação é uma auto-educação. Nessa perspectiva os professores e os educadores, devem ser, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria. Deve-se, então, criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto ao professor, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior. Steiner sonhou uma educação viva que se

desenvolvesse em sintonia com a evolução da humanidade, em que o ser em formação fosse livre, capaz de fazer suas escolhas e traçar o próprio destino.

Nesse sentido, minha experiência pessoal com essa pedagogia tem mostrado ser possível uma educação que atue na criança de maneira completa, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, intelectual, espiritual e social. Assim, por acreditar em uma educação integral, capaz de assistir as crianças como um todo e fornecer elementos necessários para que elas se desenvolvam integralmente é que surgiu a idealização deste trabalho. Oportunamente, pude me engajar em uma pesquisa que estava sendo realizada pelo MEC/SECAD sobre o Programa Mais Educação, que trata especificamente da educação integral, pesquisa esta que norteia a realização deste trabalho.

Instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação tem por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Este programa:

[...] traz a intersetorialidade em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo, trata-se de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009a, p. 24).

O decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 dispõe sobre o Programa Mais Educação:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na

escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

A iniciativa foi coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), com posterior engajamento da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização foi feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa Mais Educação articula 25 programas federais formulados pelos 6 Ministérios participantes. A diversidade desses programas, expressa a amplitude de ação do governo federal. Cada programa envolve sujeitos diversos (agentes educativos e públicos das ações), multiplicidade de objetos de conhecimento, de espaços e de tempos, compondo possível integralidade na associação com o tempo escolar. Ao mesmo tempo, destaca-se uma diversidade de estratégias de relacionamento com os Municípios.

O que os une é o potencial educativo de cada um correlacionado pelos sete Macro campos definido pelo MEC: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital e comunicação; saúde, alimentação e prevenção (BRASIL, 2009a, p.28).

As atividades do Programa Mais Educação tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 Municípios, nos 27 Estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 Municípios, de todos os Estados e no Distrito Federal, com o atendimento

previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Em 2010 o Mais Educação habilitou dez mil escolas atendendo 2,2 milhões de estudantes, já para 2011 a meta é ampliar para 15 mil unidades de ensino e 3 milhões de alunos. Para que o número de escolas e o de estudantes sejam alcançados em 2011, a SECAD selecionou 1.499 Municípios e 6.003 escolas com baixa avaliação no IDEB. Além disso, em 2012 o investimento do MEC no programa vai passar dos atuais R\$ 387 milhões para R\$ 600 milhões.

Para acompanhar os progressos do Programa, foi necessária a definição de uma matriz avaliativa a partir da qual as metas e os resultados pudessem ser avaliados por critérios conhecidos e validados por todos. Nesse sentido, com a finalidade de observar e aprender com experiências bem sucedidas, para levá-las como prática às redes de ensino dos Estados e Municípios do país, o Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Educação Básica (SEB), em parceria com o FNDE deu início em 2008 a uma pesquisa desenvolvida em duas partes complementares: a primeira de natureza quantitativa “envolvendo o planejamento de atividades, elaboração e aplicação de questionário, coleta de dados, sistematização dos resultados coletados e elaboração de relatório com os resultados alcançados” (BRASIL, 2009d, p. 07) cujos dados são apresentados em relatório técnico; e a segunda, de natureza qualitativa e da qual participei, “realizada a partir da seleção dos Municípios a serem incluídos nos estudos de caso, envolvendo pesquisa de campo, sistematização e análise dos dados, além da elaboração do relatório e da divulgação dos resultados da pesquisa” (BRASIL, 2009d, p. 07).

Assim, a proposta da pesquisa foi elaborada com os objetivos de primeiramente mapear experiências de ampliação da jornada no ensino fundamental em curso no Brasil, para em seguida analisar as experiências mapeadas a partir da construção de critérios que evidenciassem suas concepções e práticas, e, por fim, subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação de educação integral, em nível nacional. Buscando atingir todos os Municípios brasileiros, foi feito um recorte regional

entre as universidades participantes da pesquisa, configurando a seguinte divisão: a Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) ficou responsável por dez Estados das regiões Sudeste e Nordeste, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) pelos três Estados da região Sul, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desenvolveu a pesquisa em sete Estados da região Norte, mais os Estados Piauí e Maranhão, e em Minas Gerais, por fim a Universidade de Brasília (UnB) ficou com a região Centro-Oeste, conforme a tabela 1.

TABELA 1 – Divisão dos Estados e Municípios envolvidos na investigação segundo a universidade responsável

Universidades	Estados – DF	Total Estados – DF	Total Municípios
UNIRIO	SP, RJ, ES, BA, CE, RN, PB, PE, AL, SE	10	2.186
UFPR	PR, SC, RS	03	1.188
UFMG	MG, AC, AM, RO, RR, AP, PA, TO, MA, PI	10	1.724
UnB	MT, MS, GO, DF	04	466
Total		27	5.564

Fonte: BRASIL, 2009d.

Como já dito anteriormente, a Universidade de Brasília ficou responsável pela realização da pesquisa na região Centro-Oeste do país. Através do mapeamento realizado na parte quantitativa da pesquisa chegamos ao seguinte resultado:

TABELA 2 – Experiências de jornada escolar ampliada, segundo os Estados da região Centro-Oeste – 2008

Estados da região Centro-Oeste	Número de experiências
Goiás	14
Mato Grosso	21
Mato Grosso do Sul	09
Total	44

Fonte: BRASIL, 2009d

De acordo com o relatório final do MEC um problema de preenchimento e recebimento na etapa quantitativa da pesquisa, impossibilitou que os dados do Distrito Federal integrassem os resultados finais do levantamento na região Centro-Oeste.

Após o mapeamento, foram escolhidas três escolas de cada Estado, e nessa parte incluindo o Distrito Federal, para o estudo de caso realizado na parte qualitativa. Enquanto participante da pesquisa estive nas escolas de educação integral localizadas em Brasília – DF, em Cuiabá – MT e em Goiânia – GO, contribuindo desta maneira para a realização do relatório final da parte qualitativa da pesquisa.

Ao realizar as visitas nas escolas da região Centro-Oeste pudemos perceber que as experiências de educação integral se encontram em estágios de desenvolvimento, mas percebemos também que as escolas estão buscando aprimorar cada vez mais suas práticas em educação integral. Nesse sentido, as três escolas localizadas no Município de Goiânia chamaram atenção por apresentar uma experiência já consolidada e bem sucedida. Além disso, o Município mostrou-se um pólo centralizador de educação integral, já que a maioria dos Municípios vizinhos reportaram desenvolver projetos de educação integral (figura 1). Por isso, e também pela proximidade para recorrentes visitas, as escolas municipais de educação integral: Marechal Ribas Junior, Moisés Santana e José Carlos Pimenta foram objetos do estudo de caso dessa dissertação.

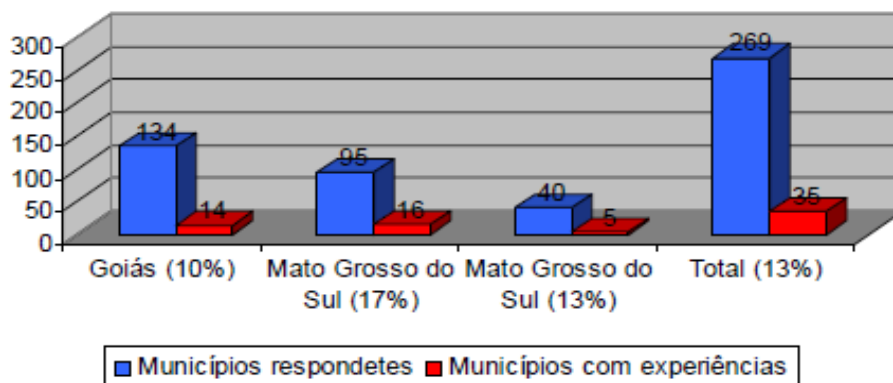
FIGURA 1 – Região metropolitana de Goiânia e Municípios vizinhos.



Fonte: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/>

Embora a região Centro-Oeste tenha se destacado pelo maior percentual de Municípios respondentes, apresentou um baixo percentual de Municípios com experiências de jornada escolar ampliada, como podemos observar no Gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – Distribuição absoluta e percentual dos Municípios com experiências de educação integral por Estado da Federação



Fonte: BRASIL, 2009d

Portanto, a importância desse trabalho se dá na medida em que estamos colaborando e ampliando a discussão acerca da educação integral, no intuito de difundir o tema, já que ainda é relativamente pouco pesquisado na academia; os textos concernentes ao tema no Brasil são muito recentes e ainda escassos, mostrando a necessidade de se trabalhar essa política pública.

Além disso, visamos também contribuir para o aprimoramento das práticas educativas de educação integral, uma vez que a pesquisa aponta para experiências em desenvolvimento e que vêm alcançando resultados positivos.

1.2 – INTRODUÇÃO

Não se deve perguntar quais são os conhecimentos e as faculdades que o homem precisa no contexto social vigente, mas antes quais são as capacidades latentes que podem ser acordadas no ser humano? Torna-se assim possível insuflar essa ordem social de novas forças, provenientes das gerações jovens. O devir tornar-se-á naquilo que esses jovens plenamente realizados serão capazes de criar. Assim nunca as novas gerações se submeterão àquilo que a ordem social vigente quiser fazer delas.

Rudolf Steiner

Nos últimos anos, a sociedade brasileira começa a enxergar a educação integral como um caminho para garantir uma educação de qualidade e que contribua para o desenvolvimento individual de cada criança, das comunidades e da sociedade como um todo. Vislumbra-se uma educação em tempo integral, mas também, e principalmente, integrada à sociedade, através de ações socioeducativas complementares.

Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros e pertencentes a uma realidade, já que a escola é o lugar privilegiado de conhecimento, troca de saberes e informação. No processo de educação escolar deve-se levar em conta o desenvolvimento das potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Considera-se aí que, apesar da preponderância eventual de um aspecto, o homem é uno, integral e não pode evoluir plenamente senão pela conjugação de suas capacidades globais. Isto requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

Portanto, falar em educação integral compreende a formulação de questões relevantes e atuais. Queremos assim, pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos *slogans* educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões.

Faz-se necessário abordar a educação integral numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola que cumpra com sua função social, de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo para a ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação. As crianças e os jovens são a chave do futuro. São eles que terão de encontrar, no amanhã, soluções para os desafios globais com os quais hoje nos defrontamos, encontrar soluções exige dispor de capacidades humanas que só poderão se desenvolver, se alcançarmos um ideal de educação que supra as necessidades integrais do sujeito.

As discussões concernentes a educação integral são complicadas e delicadas, já que implica uma questão conceitual: não há ainda um consenso quanto ao entendimento do termo. Há várias maneiras de entendê-la, dependendo dos elementos fundamentais de sua constituição como tempo e espaço, formação de educadores e educandos, articulação dos saberes, relação entre comunidade e escola, espaços formais e informais de educação. Estes elementos são de extrema importância e devem ser refletidos sobre o papel e implicação de cada um no debate sobre o tema. Porém, compreender o termo educação integral definido apenas sob um desses prismas é insuficiente, devemos antes compreendê-lo abrangendo toda essa complexidade.

Assim, só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e

qualitativo. Quantitativo por considerar um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar representa uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Portanto, para além do horário escolar ampliado, entendemos nesse trabalho a educação integral como aquela que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas. Guará (2006) propõe a seguinte definição

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 16).

Consideramos então, educação integral como desenvolvimento integral da pessoa que no processo educativo, independente de horário estendido, tenha suporte necessário para desenvolver inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode apenas ser lógico-matemática e linguística. Precisa ser integral.

É prática comum os pais colocarem os filhos em diversas atividades complementares à escola como judô, balé, natação. Percebemos com isso a preocupação em oferecer o suporte que a criança necessita para desenvolver outras potencialidades, além da intelectual. Portanto para promover o desenvolvimento integral da criança é preciso a articulação do conteúdo escolar com a vivência em outros espaços de aprendizagem. Daí a importância da territorialidade quando se discute educação integral. O ideal não é fazer com que as crianças fiquem o dia inteiro na escola, mas que ocupem outros

espaços de aprendizagem que sejam enriquecedores para o seu desenvolvimento como cidadãos plenos. O que implica também tratar do tema da cidadania na escola, da questão da participação da comunidade, da educação para a cidadania. Dentro desta categoria, podemos discutir particularmente o significado da concepção de escola cidadã e de suas diferentes práticas.

O conceito de educação cidadã propõe que a formação do aluno deve concentrar-se também na condição de cidadão, ou seja, quebrar o paradigma da escola que ensina apenas o conteúdo de sua grade curricular, procurando formar o cidadão, cunhado em uma assimilação das práticas sociais consideradas corretas do ponto de vista moral e ético da sociedade, através da convivência harmônica e enriquecedora com os seus pares, guiado por uma proposta pedagógica bem elaborada e eficaz que possibilite aos mesmos uma diversidade de atividades. Assim, o conceito de educação integral envolve ainda outro aspecto importante que gostaríamos de aprofundar neste trabalho, que é a articulação de disciplinas, pela perspectiva de transversalidade de temas, e o desenvolvimento de habilidades que auxiliem no aprendizado em sala de aula. O conceito de educação integral diz respeito à ampliação da esfera educacional, que deve englobar não apenas o conteúdo científico tradicional, mas um conjunto de experiências que tenham valor educacional, como música, informática, esportes etc. O importante é que essas atividades criem para o aluno um sentido educativo.

Quando se fala em educação integral não significa, portanto, segurar os alunos por dois períodos enclausurados em sala de aula tendo acesso apenas a conteúdos didáticos. Ela deve ser pautada em uma proposta multi e interdisciplinar que ofereça ao indivíduo condições necessárias para seu completo desenvolvimento.

Em seu projeto devem ser incluídas atividades diversificadas, dirigidas e realizadas em outros tipos de espaços de aprendizagem além do ensino em sala de aula. Visar o aprimoramento intelectual e cultural destes alunos sendo benéficas também ao corpo e à saúde trabalhando seus aspectos motor, afetivo e cognitivo.

Dessa forma, nosso estudo procura contribuir para ampliar a discussão sobre o tema, em busca de possibilidades de soluções, através da educação, para a situação social deteriorada que se apresenta ainda para nossos jovens. Assim, toda escola deve almejar uma educação integral, mesmo que não seja de tempo integral, pois se trata de oferecer mais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento ao ser humano.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 – MARCOS LEGAIS

As leis que regulam nossa sociedade garantem a implantação da educação integral. A Constituição Federal de 1988 nos diz no Art. 6º que são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção. Estes direitos buscam garantir o desenvolvimento integral ao ser humano durante toda a vida. Já o Art. 205, da Constituição nos diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Fica claro aqui que esta educação é também papel da família, da sociedade e do Estado, portanto, é também papel da sociedade civil, educar para cidadania, para transformar a realidade vigente. Assim, a lei maior do país, garante que o processo de educação das crianças e dos jovens deve levar em conta as várias dimensões envolvidas nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O Estatuto da Criança e do Adolescente criado em 1990, também prevê a garantia de direitos a crianças e adolescentes; diz em seu Art. 3º “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei” (BRASIL, 1990). Vemos dessa maneira assegurado, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. No Art. 4º temos:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente vem de encontro à CF/1988 ao responsabilizar a todos os agentes no processo de formação e educação dos indivíduos, bem como ao abranger integralmente as necessidades destes para se tornarem verdadeiramente cidadãos.

O ECA no Art. 5º garante que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Assim a educação integral passa a ser vista também com uma forma de evitar que nossas crianças e adolescentes fiquem sob risco social do trabalho infantil, da violência, do abuso, dentre outras questões.

No capítulo IV do ECA temos ainda o Art. 53 que trata especificamente da educação das crianças e jovens do país assegurando-lhes todos os suportes necessários para um desenvolvimento integral:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o debate sobre o tema educação integral está na ordem do dia no Brasil. A LDB nos seus artigos 34 e 87 prevêem o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados

(BRASIL, 1996).

O Brasil, por falta de investimentos e de criar condições, até mesmo alternativas, vem prorrogando esta questão, pois necessita mudar toda a estrutura da educação atual para que seja possível uma educação integral, pois como temos visto até aqui, não basta aumentar a carga horária, há uma infinidade de outras questões que devem ser levadas em consideração na hora de implementar a educação integral nas escolas. Vemos, portanto que há décadas que se debate a educação enquanto formação do sujeito como um todo para vida, para cidadania, mas infelizmente ainda estamos longe de chegar ao ideal desejado.

Outro importante documento, o Plano Nacional de Educação, também tem uma garantia à educação integral que traz como meta:

Art. 21 - Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação visa ainda à questão da baixa renda e do trabalho infantil quando busca:

Art. 22 - Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima associado a Ações Sócio-Educativas (BRASIL, 2001).

Cabe ressaltar que o projeto de educação integral também prevê a questão de uma alimentação escolar com qualidade, de ampliação dos espaços físicos, para desenvolver práticas esportivas, de arte, de cultura, dentre outras. O FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) também garante o desenvolvimento da educação integral, destinando recursos diferenciados para isto.

2.2 – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A ideia recente de educação integral desenvolveu-se a partir do movimento escolanovista baseado na corrente filosófica pragmática, cuja referência mais reconhecida foi o Filósofo e educador John Dewey. O movimento da Escola Nova ocorrido no início da década de 1930 no Brasil procurava identificar a nova face que a escola urbana deveria apresentar para ajustar-se às necessidades das massas populacionais concentradas devido ao crescente processo de industrialização mundial. Essas idéias levaram à idealização de uma escola que tivesse o foco não só na transmissão dos conhecimentos sistematizados, mas, sobretudo na formação do indivíduo como ser completo, proporcionando ao mesmo, melhores condições de se inserir no contexto social de sua época.

Em vários países, a concepção de educação integral conseguiu influenciar na criação de instituições adeptas deste sistema, que já pelos nomes que adotaram, procuravam enfatizar a razão precípua de sua existência, dentre elas, podemos destacar: a “escola universitária” nos Estados Unidos; as “casas das crianças” na Itália; as “escolas de vida completa” na Inglaterra; as “comunidades escolares livres” e os “lares de educação no campo” na Alemanha; a “casa dos pequenos” na Suíça; a “escola para a vida” na Bélgica, além da experiência bem-sucedida ocorrida em Cuba após a Revolução, onde se combinam estudo e trabalho, não separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática, estimulando o regime de semi-internato, principalmente no campo.

No Brasil, a educação impôs-se como uma condição necessária ao desenvolvimento junto com a República. Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que conseguiu a inclusão de um artigo específico sobre a educação na Constituição Brasileira de 1934. O primeiro plano nacional de educação surgiu em 1962 já na vigência da primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional. A educação integral, especificamente, surgiu no meio de práticas anarquistas e integralistas decorrentes das décadas de 1920 e 1930.

O anarquismo no Brasil ganhou força com a imigração de trabalhadores europeus nos fins do século XIX e início do século XX e derivou-se principalmente da literatura e experiências socialistas européias. Expandiu-

se entre o operariado. Neste mesmo período o movimento da Escola Nova desenvolvia-se no país, ao mesmo tempo em que escolas modernas foram abertas em várias cidades brasileiras, entre as quais destacam-se a fundação da primeira escola Waldorf do Brasil no ano de 1956 em São Paulo, no bairro de Higienópolis. A pedagogia Waldorf trazida por imigrantes alemães que a reconheciam como uma escola bem sucedida no que se refere à questão da educação da criança como um todo, pois privilegia o desenvolvimento tanto dos aspectos intelectuais, quanto físicos, psicológicos, espirituais, sociais entre outros.

A Pedagogia Waldorf nasceu em meio ao caos social e econômico que se seguiu à primeira guerra mundial. Após a queda das velhas formas sociais, Steiner formulou sua teoria do organismo social, chamada “trimembração social” que se baseia nos princípios da Revolução Francesa, esta afirma que toda a vida em sociedade deve ser constituída por três setores: o econômico, baseado na cooperação fraternal e na exclusão do lucro – fraternidade; o político-jurídico, que regula o convívio humano por meio de um regime democrático – igualdade; e o cultural, onde o homem realiza-se como ser dotado de alma e espírito – liberdade (LANZ, 1998).

Segundo Schmelzer (1994) este diferente modelo de sociedade visto como uma terceira via entre o comunismo e o capitalismo encontrou inicialmente a adesão tanto de círculos liberais como de socialistas moderados que se esforçavam para construir a Europa do futuro procurando novas orientações. Um desses foi Emil Molt, entusiasta do movimento para a Tripartição Social. Esse empresário, que provinha da classe média baixa, destacou-se nos conturbados tempos de pós guerra pelas suas iniciativas inovadoras para a época, pois permitiu a formação da primeira comissão de trabalhadores em sua empresa de Wurttemberg, além disso organizou cursos de formação para seus trabalhadores. Essa experiência fez surgir nos empregados o desejo de terem uma escola para seus filhos.

Em 1919, Steiner foi convidado por Emil Molt, proprietário da Fábrica de Cigarros Waldorf-Astória (daí surge a denominação escola Waldorf), para assumir a organização pedagógica de uma instituição de ensino para os filhos dos funcionários da fábrica. Steiner concordou com a idéia, colocando como

condições que a escola seria aberta para todas as crianças, que tivesse um currículo unificado de doze anos e que os professores também compactuassem de seu ideal. Fechado o acordo entre Emil Molt e Rudolf Steiner, em 7 de setembro de mil novecentos e dezenove, foi aberta a Primeira Escola Waldorf - Die Freie Waldorfschule (A Escola Waldorf Livre), em Stuttgart, Alemanha, que existe até os dias atuais. Distinguindo-se desde o início por ideais e métodos pedagógicos revolucionários, a pedagogia cresceu continuamente, com interrupção durante a segunda guerra mundial, quando foi proibida no leste europeu até o fim dos regimes comunistas. Hoje conta com mais de 1.000 escolas no mundo inteiro (Idem).

A pedagogia Waldorf, apesar de educar integralmente, não é uma educação de tempo integral, desse modo as experiências precursoras das escolas de tempo integral no Brasil, decorreram da obra de Anísio Teixeira, no Estado da Bahia na década de 1950, no Rio de Janeiro nos anos 1960 e em Brasília nos anos 1970.

Os trabalhos realizados por Teixeira nesses Estados são impregnados das ideias liberais de John Dewey, já que em 1927, na função de diretor geral de instrução do Estado da Bahia viajou para os Estados Unidos da América a fim de pesquisar o sistema educacional daquele país, enfatizando principalmente a organização e o funcionamento do ensino público. Totalmente seduzido pelas ideias Deweyanas, Teixeira ao retornar ao Brasil, no ano seguinte, apresenta uma concepção de escola voltada para a promoção de experiências significativas na área social e industrial, transformando o ambiente escolar em uma experiência simplificada do seu contexto externo, de forma a trabalhar dentro dela as representações sociais, ou seja, criar na escola uma micro sociedade a fim de oferecer uma educação que posteriormente contribuísse para a formação da justiça e democracia social, concepção esta que embasa seu projeto educacional.

Nesse sentido, com os objetivos de dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levem à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles; de torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e

econômico; e por fim de desenvolver nos alunos autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito a si mesmo e aos outros (ÉBOLI, 1969), o educador baiano Anísio Teixeira cria o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado no Bairro da Liberdade.

O sistema de ensino do CECR mostrou-se inovador com a implantação do horário integral, com a organização das turmas feita a partir da faixa etária e não por série como vinha acontecendo na matrícula dos alunos e ainda por utilizar como ponto de partida da proposta curricular a cultura do aluno. A estrutura básica do centro educacional consistia em quatro escolas-classe para uma escola-parque, atendendo cerca de 4.000 alunos. Nas escolas denominadas “classe” desenvolvia-se o ensino de letras e ciências e nas escolas-parque estavam distribuídas as atividades artísticas, sociais, de trabalho e de educação física. Assim, a criança passava um período do dia na escola-classe e para completar o ciclo pedagógico passava o outro na escola-parque. Além disso, era marca na escola integral de Teixeira a oferta de curso de formação profissional tanto para os alunos quanto à suas famílias (ÉBOLI, 1969).

Dessa maneira, Teixeira defendia uma escola fundamental onde o currículo poderia ser desenvolvido de maneira interdisciplinar; e atrelado à ideia de qualidade na educação visava que a escola poderia ser também um local em que as necessidades das crianças fossem atendidas integralmente através dos serviços básicos de saúde e nutrição, entre outros. Estas ideias apontam para um projeto de escola que deve compensar as deficiências da educação familiar, dando à escola uma sobrecarga de tarefas, e tal escola compensatória permaneceu nos programas de educação integral desde a época da sua implementação no Brasil, até os dias atuais, para justificar a jornada ampliada de permanência das crianças na escola, intencionando afastá-la dos riscos das ruas (BORGES, 1994). Podemos reconhecer estas ideias no discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no dia 21 de outubro de 1950.

Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção dos filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada... Se tinham pais, não

tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado à simples casas que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas... Sempre me pareceu que deveríamos voltar à escola de tempo integral (ÉBOLI, 1969, p. 15).

Percebemos, portanto, da experiência do CECR, uma concepção de escola pública voltada para o atendimento das classes populares. Cabe, então, falarmos do movimento Escola Nova, já que este surge fundamentado na crença de uma escola equalizadora, que considera a escola tradicional como fator de ineficiência do próprio sistema de ensino.

De acordo com Borges (1994), a Escola Nova fora concebida na teoria liberal e considerava que a marginalidade era fruto da ignorância intelectual dos homens. As classes populares tidas como entraves ao progresso econômico em nosso país definiram uma concepção de educação compensatória. Nesse contexto, era preciso mudar a escola para mudar a ordem social, pois somente a escola seria capaz de transformar a sociedade. Atribui-se à escola uma 'função redentora' da humanidade no sentido de que era preciso resgatar as crianças do meio pernicioso em que se encontravam, para que fossem recuperadas para uma vida social.

Assim, os anos de 1960 e 1970 são marcados pelo tecnicismo educacional, que defende a ideia de uma escola voltada para a capacitação profissional com vistas ao crescente mercado de trabalho e desenvolvimento do país. Compreende-se, então, que esta concepção de escola, herdada de Anísio Teixeira, ofereceu as bases para as escolas de tempo integral.

Já nos anos 1980 e 1990 foi criado no Rio de Janeiro um conjunto de escolas públicas de tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), com concepção administrativa e pedagógica próprias, que intencionavam um salto de qualidade na educação, constituindo-se como mais uma tentativa de implantação de uma educação integral no Brasil. Darcy Ribeiro coordenou o projeto de criação dos CIEP que foi fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira como podemos constatar.

O CIEP, enquanto programa de governo seria operacionalizado pelo Programa Especial de Educação (PEE), que tinha como metas entre outras: a ampliação gradativa da jornada escolar, com garantia mínima de cinco horas de permanência na escola; oferta de treinamento e reciclagem aos professores; produção de materiais didáticos destinados à alfabetização e à quinta série; garantia de no mínimo uma refeição completa a cada criança na escola pública; garantia do fornecimento do material didático aos alunos com maior necessidade; oferta de atendimento médico-odontológico às crianças, no ambiente escolar; desenvolver programas de Educação Juvenil em horário noturno, para jovens de 15 a 20 anos; criar escolas de demonstração para proceder ao acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica existente; reformular e regulamentar a carreira do magistério; definir critérios de eleição dos dirigentes de cada unidade; e a construção de 500 CIEP, até março de 1987. A inauguração do primeiro CIEP ocorreu em abril de 1985 no Rio de Janeiro, no bairro do Catete, o que marca o início de uma série de inaugurações de mais 127 CIEP finalizadas em março de 1987.

Cavaliere (2002), em seu artigo “*Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil*” afirma que os CIEP vieram tentar dar respostas aos problemas de inadequação do modelo vigente de escola para absorver as grandes massas da população brasileira, portanto, a proposta administrativa e pedagógica dos centros integrados demonstrava uma nova concepção de organização escolar e uma outra tentativa de redefinição do papel da escola em nossa sociedade: “o programa colocava na prática, ou seja, sintetizava concretamente, uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social” (Idem, p. 97).

Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP deveria trabalhar para a recuperação do papel político e social da escola no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola integrada à comunidade poderia contribuir para a educação coletiva e nesse processo de estreitamento de laços entre a escola e sua comunidade, as atividades de animação cultural passariam a ter especial importância.

A concepção pedagógica dos CIEP foi alicerçada sobre sete eixos norteadores: 1) vontade política, que diz respeito à postura dos educadores diante da cultura das classes populares, de modo a propiciar iguais oportunidades e condições de aprendizagem; 2) gestão e decisão na e pela escola, pois não se pode falar de democratização da escola pública sem colocar em questão as relações de poder no interior das instituições escolares; 3) valorização da cultura, que visa à integração da escola com a comunidade, levando em conta as diferenças étnico-raciais, além de valorizar os conhecimentos trazidos pela criança para o ambiente escolar; 4) especialização dos conteúdos a fim de evidenciar a essência de uma disciplina, dando enfoque aos conteúdos realmente importantes para o processo educativo; 5) unificação dos conteúdos e métodos de ensino, para que o saber seja efetivamente transmitido e assimilado; 6) interdisciplinaridade a partir da língua portuguesa como elo integrador, uma vez que o domínio de outras disciplinas se dá através da linguagem; 7) transformação da avaliação num instrumento de aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico, que permita ao professor também avaliar o seu trabalho e não só o aluno (RIBEIRO, 1986). Além disso, a proposta pedagógica:

Buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

Os prédios construídos para serem CIEP representavam, arquitetonicamente, a tentativa de valorização da escola pública, através de uma construção apropriada e bonita (CAVALIERE, 2002). A organização do horário das atividades foi feita inicialmente com a concentração das atividades de sala de aula em uma parte do dia, e as atividades complementares de esporte, lazer e cultura eram realizadas em outra, tal como no CECR. Porém, essa divisão trouxe problemas, pois além do cansaço excessivo tanto dos alunos quanto dos professores, houve também a hierarquização entre as

atividades; as atividades das salas de aula eram vistas como mais importantes. Posteriormente, as disciplinas foram intercaladas durante o dia favorecendo a valorização de todas. Esta segunda proposta também trouxe problemas como o de montagem de horário e maior deslocamento, mas ainda assim mostrou-se mais adequada à criação de um processo de valorização e ressignificação das atividades.

Os CIEP encontraram vários problemas para sua implementação como irregularidades na conclusão de obras por parte das empreiteiras, falta de manutenção dos prédios, falta de experiência de um projeto de horário integral, resistência à mudança tanto por parte da comunidade quanto por parte dos profissionais, dificuldades de convivência democrática, despreparo dos professores, além disso, de acordo com Machado (2002) uma ex-diretora de CIEP, aponta como um grande problema o fato da comunidade acreditar que os “escolões”, como eram chamados, fossem grandes reformatórios dedicados a pequenos bandidos, àqueles que não tiveram chance de dar certo na vida. As famílias procuravam nos centros integrados comida, banho, uniforme, material escolar, muito mais que educação para seus filhos o que dava um caráter de centro assistencialista e não educacional.

Por outro lado, os CIEP significaram grande avanço na educação do país, como salienta Faria (1991). De acordo com o autor o programa obteve ótimos resultados no processo de alfabetização, expressiva relação da escola com a comunidade, houve elevação do nível de conscientização política e profissional de grande número de professores, entre outros.

Ainda hoje os CIEP estão em funcionamento no Rio de Janeiro, foram construídas cerca de 500 escolas que atuam constantemente no intento de realizar uma educação integral e de tempo integral no Brasil.

Posteriormente, nos anos 1990, surgem os CIAC, só que desta vez em nível nacional, pois seus idealizadores acreditavam que as questões da educação fundamental tinham ficado relegadas aos governos locais, contribuindo dessa forma para a queda na qualidade da educação. O projeto foi concebido no âmbito do Ministério da Saúde e surge como uma nova concepção de escola de tempo integral.

O documento oficial apresenta quatro diretrizes gerais e nove recomendações para a formulação dos projetos pedagógicos dos CIAC; as diretrizes são:

I – Uma escola popular, autenticamente, deve oferecer oportunidades educativas que só, escassa e eventualmente, existem fora do ambiente escolar para amplas camadas da população;

II – A modernização da escola não pode significar sua descaracterização como instituição ensinante;

III – As propostas pedagógicas não podem ser elaboradas em abstrato, mas para atender comunidades concretas e específicas;

IV – Os CIAC deverão organizar-se como experiências pedagógicas (BRASIL, MEC, 1993, p. 14).

Para que as diretrizes fossem efetivadas são apresentadas as seguintes recomendações: autonomia escolar; Conhecimento das comunidades; jornada integral; funcionamento noturno; administração geral; constituição da equipe escolar; aperfeiçoamento do magistério; acompanhamento e avaliação; manutenção e cooperação internacional.

Com a saída do presidente Fernando Collor, os CIAC ganham uma nova versão no governo Itamar Franco e passam a ser chamados de CAIC (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), que tem suas diretrizes fixadas pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Este apresenta no documento básico, a escola como uma Unidade de Serviço, onde estão congregados vários subprogramas voltados para a formação integral do aluno.

No discurso do governo, os CAIC seriam criados para validar os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. “Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário” (GADOTTI, 2009).

A pedagogia de atenção à criança da proposta dos CAIC, não apresentou grandes inovações em relação aos CIEP e CIAC, vale ressaltar ainda que todos os projetos até agora mencionados se assemelham bastante

ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de certo por ter sido a base para o desenvolvimento dos outros.

Em Brasília, a tentativa de implementação da educação integral ocorreu por meio do modelo educacional de Anísio Teixeira, pois na época da construção da nova capital, Teixeira ocupando o cargo de diretor do INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vinculado ao Ministério da Educação, quando convidado a criar um sistema de ensino para o Distrito Federal. A primeira escola-parque foi inaugurada no dia 21 de abril de 1960, na entre quadra 307/308 sul e por ocasião dessa inauguração alguns professores foram levados a conhecer mais de perto o modelo de educação integral desenvolvido na Bahia, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, para construírem, a partir deste referencial, uma proposta teórica e prática a ser aplicada em Brasília.

Um conjunto de quatro escolas-classe para cada escola-parque formava um Centro de Educação Elementar (CEE). Na proposta do CEE, os alunos deveriam frequentar diariamente as escolas-classe e as escolas-parque num regime de revezamento, sendo quatro horas de educação intelectual em uma escola-classe e outras quatro horas nas atividades complementares em escola-parque.

As escolas-parque tinham como objetivo principal complementar o ciclo pedagógico das tarefas desenvolvidas nas escolas-classe, por meio de atividades artísticas e recreativas, além da preocupação com o desenvolvimento físico das crianças; preocupavam-se ainda com a vocação profissional do aluno, oferecendo a iniciação ao trabalho nas oficinas de artes industriais, do tipo tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, metal, entre outros, sendo esta a grande inovação na proposta curricular.

O projeto original visava à criação de 28 escolas-parque nas superquadras de Brasília e embora tenha havido vários estudos no sentido de dar prosseguimento à implementação de escolas-parque para todo o Distrito Federal, a proposta ficou restrita ao Plano Piloto, com a construção de apenas seis escolas que atendem cerca de 2000 alunos em dois turnos.

Percebemos que as principais propostas de ensino de educação integral no Brasil são muito semelhantes, talvez por terem sido implementadas sobre as mesmas bases; percebemos também que esta é uma iniciativa muito recente na história do país, daí a importância de analisar e avaliar as propostas que atualmente buscam concretizar o sonho da educação integral.

De acordo com Gadotti (2009) no Estado de São Paulo, na década 1980, também houve um ensaio de um projeto de formação integral chamado PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) e tratava-se de convênios feitos pelo governo com as prefeituras, no qual verbas eram repassadas no intuito de atender as crianças para além da jornada escolar. Porém, o projeto que ficou mais conhecido na cidade foram o dos CEUS (Centro Unificado de Ensino), já concebidos no novo milênio.

O projeto dos CEUS foi concebido, desde sua origem, como proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUS inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação, que transcende a sala de aula e o espaço escolar. Os Ceus constituem-se em centros de experimentação educacional e de investigação, começando pelo mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, econômicas, geográficas e históricas (PADILHA; SILVA, 2004; DÓRIA. PEREZ, 2008; apud GADOTTI, 2009, p. 29).

Apesar de nenhuma das grandes propostas de educação integral terem conseguido alcançar o objetivo almejado e ter ido adiante, as tentativas de uma educação capaz de atender todas as necessidades da criança ainda é uma meta de muitos; por isso o CECR, CIEP, CAIC, e escolas-parque ainda buscam nos dias de hoje cumprir o papel de escola de educação integral tentando, na medida do possível, oferecer educação de qualidade de acordo com o que foi pensado para cada instituição. Com isso, estas experiências iniciais impulsionam novos projetos que vão se aperfeiçoando com o passar dos tempos, como os CEUS, que se beneficiaram da história de tentativas de

construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares para a construção do seu próprio projeto.

Além dos CEUS, que constituem uma proposta atual de formação integral – vale ressaltar que os CEUS não são de horário integral, assim como as escolas Waldorf – existem outras inovações educacionais em processo como o Programa de Educação Integral que funciona desde 2001 em Apucarana (PR), o projeto Cidade Escola: escola de tempo integral desenvolvido pela prefeitura de Porto Alegre (RS), o programa de Educação em tempo integral da prefeitura de Vitória (ES), o programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ), Escola Integrada de Belo Horizonte (MG) entre outros (GADOTTI, 2009). E agora mais recentemente, a partir de 2007, foi instituído o Programa Mais Educação que fomenta a implantação da educação integral em todo o território nacional, uma parte muito importante desse programa é composta por três cadernos:

O primeiro caderno intitula-se Gestão Intersetorial no Território e ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno, Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação. Esse Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD. O terceiro caderno, Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras (BRASIL, 2009b, p.6-7).

Esses cadernos dão suporte e norteiam tanto a implantação quanto a discussão da educação integral no Brasil:

Esta trilogia inicial pretende desencadear um amplo diálogo nacional, que envolva atores diretos da cena escolar – estudantes, trabalhadores e trabalhadoras da educação, pais, mães, gestor, gestora – e demais profissionais e instituições que possam colaborar para a construção de novas configurações educativas que nos ajudem a superar os desafios históricos da educação pública. Além disso, esta trilogia, no contexto das políticas educacionais brasileiras, propõe-se a animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável (BRASIL, 2009b, p.7).

Esses projetos nos mostram que é preciso conhecer as experiências para aperfeiçoá-las cada vez mais, para que um dia tenhamos uma educação de tempo integral e principalmente, como este trabalho aborda, de formação integral para as escolas do país.

2.3 – DIVERSIDADE CURRICULAR

Para promover a formação integral cada indivíduo deve ser entendido como um ser social e cultural, o que nem sempre ocorre nas instituições, na sala de aula e nos conteúdos, resultando em uma realidade de exclusão.

Os processos educativos elaborados a partir do referencial da formação integral visam contribuir no sentido da formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade. Cidadãos que possam atuar nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção de uma sociedade justa e igualitária, numa visão de desenvolvimento humano sustentável (GUIMARÃES, 2008). Dentro dessa perspectiva a educação deve abordar as dimensões que envolvem a formação para a cidadania, pessoal, profissional, ambiental e cultural, entre outras que muitas vezes são esquecidas pela educação formal.

A escola é um local que se compõe por uma população de diversos grupos étnicos, cada qual com seus costumes e suas crenças. De acordo com Morin (2001) a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se

transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular.

Diante da diversidade de cultura compete ao professor ter claros os objetivos e os resultados que pretende alcançar com uma atividade para que os alunos tenham as mesmas oportunidades, mas com estratégias diferentes. Salientando, que diversificar não significa formar grupos homogêneos com as mesmas dificuldades, mas a diversidade existente no grupo favorecerá a troca de experiência e o crescimento de cada um.

Historicamente, as propostas de educação integral primaram sempre pela defesa de que o conhecimento escolar não tem que ter apenas o conhecimento científico como saber de referência, mas vários saberes que se juntam às práticas sociais. Assim, na medida em que propõe a formação completa do homem, as escolas de educação integral abrem caminhos para a existência, no espaço formal da escola, de múltiplos conhecimentos sociais e culturais que são escolarizados. Portanto, considerar as inter-relações entre currículo e formação integral nos leva a pensar que o currículo se caracteriza como um instrumento privilegiado para favorecer diversas formas de incorporar e valorizar a diversidade e as diferenças existentes na sociedade.

Seja para um projeto de educação integral, ou para qualquer outra proposta na área, sabemos seguramente que sua materialização se engendra na produção do artefato denominado *currículo*. Estabelecendo-o como foco, e pautando nossa investigação sobre a relação existente entre educação integral e diversificação curricular, podemos visualizar parte significativa dos processos educativos que interagem no cotidiano das instituições escolares (COELHO E HORA, 2004, p. 01).

Nesse sentido, a composição de um currículo para educação integral torna-se uma atividade complexa devido à grande diversidade de disciplinas e atividades a serem oferecidas, por isso o tema diversificação curricular é hoje um ponto central das discussões acadêmicas. De acordo com Coelho e Hora (2004), podemos entender o termo diversificação curricular de duas maneiras;

sendo definida como um conjunto de práticas diferenciadas realizadas em sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis, mas também, como práticas sistemáticas e integradoras de atividades diferenciadas, visando igualmente à apreensão de conhecimentos escolares. Cabe ressaltar, portanto, que não estamos tratando somente de atividades diversificadas e sim de diversas maneiras de se trabalhar com as atividades e com os conteúdos, a fim de garantir o aprendizado.

O campo do currículo é um espaço privilegiado de intervenções multiculturais. Nesse campo, práticas multiculturais são acionadas movimentando técnicas pelas quais as práticas cotidianas, os saberes, os hábitos, as crenças e os comportamentos, peculiares aos indivíduos, grupos e comunidades, são territorializadas (Idem).

O currículo é um espaço muito especial, no qual as diferenças são administradas, adaptadas e acomodadas por tecnologias que buscam integrar os indivíduos e grupos em uma sociedade plural. Podendo assim, nos voltarmos para a articulação da educação a um projeto de sociedade plural, democrática, necessitando que se trabalhe com a questão das identidades culturais sem homogeneizá-las e sem segregá-las. Deve ser pensado como uma realidade em constante elaboração, e como tal, voltada para as grandes questões contemporâneas: identidade, diferença, sustentabilidade, meio ambiente, gênero, etnia, raça, multiculturalismo, sexualidade, inclusão, globalização das idéias, entre outras (GUIMARÃES, 2008).

Nesse sentido, o Programa Mais Educação, apresenta uma proposta de diversidade curricular na qual as atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macro campos: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica. E em cada macro campo foram definidas as atividades: 1) acompanhamento pedagógico: matemática; letramento; línguas estrangeiras; ciências; história e geografia; filosofia e sociologia; 2) meio ambiente: projeto Com - Vidas; Agenda 21 na Escola; educação para sustentabilidade; horta escolar e/ou comunitária; 3) esporte e lazer: atletismo;

ginástica rítmica; corrida de orientação; ciclismo; tênis de campo; recreação/lazer; voleibol; basquete; basquete de rua; futebol; futsal; handebol; tênis de mesa; judô; karatê; taekwondo; ioga; natação; xadrez tradicional; xadrez virtual; programa Segundo Tempo (ME); 4) direitos humanos em educação: direitos humanos e ambiente escolar; 5) Cultura e artes: leitura; banda fanfarra; canto coral; hip hop; danças; teatro; pintura; grafite; desenho; escultura; percussão; capoeira; flauta doce; cineclube; prática circense; mosaico; 6) inclusão digital: software educacional; informática e tecnologia da informação (PROINFO); ambiente de redes sociais; 7) promoção da saúde: atividades de alimentação saudável/alimentação escolar saudável; saúde bucal; práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual; saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz; prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras); 8) educomunicação: jornal escolar; rádio escolar; histórias em quadrinhos; fotografia; vídeo; 9) iniciação à investigação das ciências da natureza: laboratório; feiras de ciências e projetos científicos; 10) educação econômica e cidadania; educação econômica e empreendedorismo; controle social e cidadania (BRASIL, 2009c).

No contexto em que se preconiza a educação integral, o projeto político pedagógico deve ser construído considerando as experiências que são vividas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos (BRASIL,2009b). Nesse sentido, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento.

As diferentes formas que as crianças, os adolescentes e os jovens utilizam para se expressar são as suas linguagens, por meio das quais demonstram o que sentem e pensam sobre o mundo que os cerca. Tais linguagens não podem ser ignoradas e devem estar presentes na organização do espaço escolar, em diálogo com os saberes institucionalizados. Em um mundo onde as mudanças são cada vez mais rápidas, é necessário trabalhar

com diferentes saberes. As atividades para as crianças e jovens participantes da educação integral devem estar relacionadas às atividades que já são desenvolvidas na escola, que é uma só (Idem).

O projeto político pedagógico, por ser o documento que expressa a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, com as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, assim como aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo. Nessa perspectiva, a concepção de educação integral também aparece explicitada no projeto político-pedagógico da escola, mostrando as interfaces que são estabelecidas no desenvolvimento do trabalho educativo, como nos diz Padilha:

O currículo se refere a processos educativos intencionais, escolares e não escolares, que pretendem contribuir para fundamentar e problematizar programas, projetos e ações que estimulem a realização, em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino. Trata-se de educar e tentar superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutas no campo das ciências, das artes, da religião, da política. Isso significa caminharmos entre, ao mesmo tempo e para além das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições, entre os quais, os econômicos, que, por exemplo, negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso pedagógico, social, cultural e político, subordinando tudo às leis do mercado (PADILHA, s/d, s/n).

Nossas reflexões a respeito desse tema nos levam, portanto, a uma palavra-chave: intencionalidade. Assim, não basta que haja na educação integral uma multiplicidade de atividades em suas mais variadas formas de expressão (música, teatro, esportes, desenhos) com o intuito de apenas ocupar o tempo dos educandos, elas precisam ser integradas, planejadas e terem um objetivo bem definido. “Esta visão abre espaço para a diversificação curricular,

na medida em que a ação educativa ocorre entre as várias atividades diferenciadas, se planejada coletivamente, de modo integrado” (COELHO; HORA, 2004, p. 5).

Não podemos negar a importância das atividades complementares para a formação da criança ou do jovem, pelo contrário, devemos ressaltar a grande contribuição que trazem para o desenvolvimento do ser humano, mas para que essas atividades façam sentido no espaço escolar é necessário que sejam carregadas de intencionalidade educativa. De acordo com Gadotti (2009) estas devem ser articuladas com o projeto político-pedagógico da escola e acima de tudo devem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem que é a função específica da escola.

Nas escolas Waldorf, por exemplo, o trabalho artesanal tem o mesmo peso e a mesma importância que as demais matérias, não se constituindo em prática puramente estética. Nas aulas de trabalhos manuais, o aluno tem que fazer algo com suas próprias mãos, “tem que criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético” (LANZ, 1998, p. 135).

Dessa maneira, ao pensarmos em currículo e diversificação curricular, precisamos refletir também sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, algo fundamental para a construção da educação integral. A integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares propõem que a dinâmica da socialização e os processos educacionais ocorrem em diferentes lugares e de modos variados e reconhece que não há um só modo de ensinar, um único processo de transmissão de conhecimentos, mas uma integralização de experiências e conhecimentos que podem se articular no processo educativo.

De acordo com o dicionário Aurélio inter/disciplinar/idade deriva da palavra primitiva disciplinar (que diz respeito à disciplina), por prefixação (inter – ação recíproca, comum) e sufixação (dade – qualidade, estado ou resultado da ação). Disciplina refere-se à ordem conveniente a um funcionamento regular. Originariamente significa submissão ou subordinação a um regulamento superior. Significa também "matéria" (campo de conhecimento determinado que se destaca para fins de estudo) tratada didaticamente, com

ênfase na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Assim, a interdisciplinaridade questiona o paradigma da ciência moderna que desagrega, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento humano em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, e propõe uma estreita articulação curricular que procura contemplar o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral. Surge, portanto, como uma nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação e a comunicação existentes entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento num todo articulado e significativo (PADILHA, s/d, s/n).

Atualmente, vivemos numa sociedade que se caracteriza por sua complexidade, e a escola é o lugar onde os fenômenos sociais e as diversas maneiras e concepções de vida social são trabalhadas analisadas e discutidas no bojo das diferentes disciplinas. Desse modo, nos vemos diante de diferentes desafios, entre os quais, o de encontrar o meio termo entre o desafio à lógica disciplinar e a sistematização dos conteúdos. É necessário o diálogo entre as disciplinas, na construção dessa realidade.

[...]entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2009b, p. 28).

A interdisciplinaridade deve reconhecer o domínio de cada área. Ela deve propiciar as condições necessárias para a coexistência de um diálogo entre as disciplinas. Tem a finalidade de estabelecer uma relação que leve o educando a compreender, processar, pensar, criticar e incorporar os diferentes conteúdos e as ligações entre as disciplinas, permitindo-lhe uma construção coerente e lógica dos conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas.

Já quando falamos em transdisciplinaridade, estamos tratando de ações pedagógicas organizadas por projetos ou temas geradores. Nesta perspectiva, dá-se ênfase ao desenvolvimento integral a partir de uma área ou tema do conhecimento como eixo de organização para o desenvolvimento de outras competências. Neste caso, o trabalho, a arte, o esporte, o lazer, a sexualidade, o meio ambiente, a saúde, entre outros, não são temas transversais, mas, ao contrário, constituem um projeto que aglutina conhecimentos e estabelece conexão com outras necessidades dos sujeitos, visando o desenvolvimento global da criança e sua interação com o meio (BRASIL, 2009b).

Assim, o termo transdisciplinaridade, cujo prefixo trans remete ao que está entre, através e além das disciplinas, não é um simples conjunto de conhecimentos, nem somente uma nova forma de organizá-los, é antes de tudo uma postura de respeito pela diversidade cultural, solidariedade e integração. Como paradigma emergente, esta propõe transcender o universo fechado da ciência e trazer à tona a multiplicidade dos modos de conhecimento, assim como o reconhecimento da multiplicidade de indivíduos produtores desses novos modos de conhecimento, sendo assim, a transdisciplinaridade chama atenção para a potencialização das tendências heterogêneas.

A interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Piaget sustentava que a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas (INSTITUTO PAULO FREIRE/ PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, s/d, s/n).

Portanto, a transdisciplinaridade deve ser vista como uma forma de ser, saber e abordar, atravessando as barreiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo dos saberes sem perder de vista a diversidade, já que uma de suas propostas é a quebra da dicotomia existente entre sujeito e objeto. Estamos falando de diferentes níveis de percepção aos quais correspondem a diferentes níveis de realidade, uma vez que a transdisciplinaridade propõe uma alternância em três níveis, sendo: da razão sensível; da razão experiencial e da razão prática.

Aplicados ao processo ensino-aprendizagem transdisciplinaridade sugere aprender uma atividade de forma prazerosa na medida em que se resgatam o sentido do conhecimento (perdido em razão de sua fragmentação e descontextualização). Esse é o desafio que se coloca na reconstrução da prática pedagógica. A transdisciplinaridade maximiza a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento. Ela cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si. Trabalhar a educação com tal visão supera a mesmice do padrão educativo, encanta o aprender e resgata o prazer de aventurar-se no mundo das idéias.

Nesse sentido, cabe refletir sobre as diferentes abordagens de currículo em questão e considerar o desenvolvimento de arranjos curriculares no contexto de uma educação integral. Podemos lembrar as reflexões de Coelho e Hora (2004) que retomam a perspectiva crítico-emancipadora para uma concepção curricular:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (COELHO; HORA, 2004, p. 9).

Como pudemos observar na história da educação integral no Brasil, as escolas que pretenderam tornarem-se integral, tiveram que fazer várias mudanças em seus currículos a fim de oferecer formação qualificada ao educando, incluindo a oferta de disciplinas, mais comumente chamadas de oficinas, no contra turno. Porém, sabemos também que a oferta dessas oficinas não foi o suficiente para alcançar o objetivo pretendido: a mudança na qualidade da educação. Vários problemas surgiram, ao longo do tempo, como

a maior valorização das disciplinas do currículo básico em relação às oficinas, sendo estas consideradas mais como um passa-tempo, o desinteresse dos alunos pelas atividades complementares, já que em sua grande maioria não eram feitas avaliações, entre outros. Então vejamos: incremento curricular; diversificação curricular; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; como coordenar todos esses ingredientes para realmente alcançarmos um avanço na qualidade e na efetividade da educação integral? Não é fácil encontrar uma resposta para tal pergunta, mas como educadores devemos pensar e repensar o assunto, a fim de mudar o nosso fazer pedagógico e conseqüentemente transformar a educação e a sociedade.

2.4 – INTEGRAÇÃO E TERRITORIALIDADE: A EXPANSÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Nas últimas décadas, com o avanço das tecnologias de comunicação, o âmbito local tornou-se importante foco de práticas e ações sociais das mais variadas. Esta tendência ao reconhecimento da importância do local e de seu significado particular é, em verdade, o outro lado do processo de globalização. É neste movimento que as experiências de desenvolvimento local buscam estratégias adequadas de inserção positiva das especificidades do lugar num conjunto mais amplo de atividades. Assim, um aspecto muito importante para que uma escola se torne integral e consiga educar de forma completa tem a ver com a integração com a comunidade, pois como sabemos a participação da comunidade é de vital importância para o sucesso dessa empreitada; quando falamos em comunidade não estamos nos referindo somente à participação dos pais nas atividades escolares, mas de todo o bairro, Município e cidade, assim, para que possamos educar integralmente, temos que contar com o apoio de todos; a máxima todos pela educação deve ser verdadeiramente aceita e praticada.

O decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação diz em seu artigo 2º:

São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Como podemos observar nos incisos II, III, e V o programa Mais Educação dá ênfase especial à necessidade da escola de se apropriar de outros espaços para proporcionar aprendizagens diferenciadas em locais diversos. Estamos falando, portanto, de territorialidade, mas antes devemos pensar no conceito desta palavra. Territorialidade é a condição do que faz parte do território de um Estado, ou seja, é a essa condição de apropriação, há um sentimento de pertença, de fortalecimento de um povo pelas experiências coletivas ou individuais que o grupo mantém no lugar e nos itinerários que constituem seu território. De fato, é pelo território que se encarna a relação simbólica que existe entre cultura e espaço. Gadotti (2009) afirma que:

...a comunidade educadora reconquista a escola no espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania (GADOTTI, 2009, p. 62).

Sendo assim, percebemos que a sociedade e a escola devem se complementar quando se trata de uma educação integral. Gadotti (2009) nos fala da cidade educadora e da escola cidadã. Nesse sentido, entendemos que a escola deve ser participativa e integrada à cidade a qual pertence, deve educar as crianças e jovens para a cidadania, valorizar a história local, criar mecanismos como colegiados, conselhos, associações, a fim de levar a cidade para dentro da escola e dessa maneira conhecer as necessidades e interesses da comunidade, para poder agir no sentido desses interesses. Ademais, para a escola ser integral, integradora e integrada ela precisa considerar o potencial educativo da cidade e fazer uso deste, abrindo mão do conceito de exclusividade da educação pelas instituições escolares.

A cultura, primeiro, se dá, muitas vezes, por acaso, pelo convívio no cotidiano, sem um programa de continuidade. Ao contrário, na escola, as atividades são sistematicamente organizadas e continuadas e o aluno sabe que vai progredindo aos poucos. É certo, a escola não tem o monopólio da cultura elaborada. Fora da escola existem muitos espaços de formação (GADOTTI, 2009, p. 65).

Os espaços informais oferecem muitas oportunidades de aprendizado, mas certamente a escola possui o potencial necessário para articular o poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil, bem como o sistema produtivo local a fim de construir um projeto ético de educação e cidadania para todos. Esse projeto reconhece que a educação acontece em diferentes esferas da sociedade, em tempo e espaços diversos, sendo necessário que escola construa um projeto político-pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integral. Queremos, então, ressaltar a centralidade do papel da escola na construção de

uma comunidade de aprendizagem, sendo esta a mediadora dos projetos de educação para a cidadania.

Torres (2003) define a comunidade de aprendizagem como uma entidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças, seus jovens e adultos, gerando um grande esforço cooperativo e solidário que se funda em um diagnóstico de suas necessidades, mas, sobretudo de seus potenciais para suprir estas necessidades. Nesse sentido, estaremos trabalhando para a formação e transformação da sociedade, a partir da centralidade da escola na proposição do projeto de educação integral, a fim de construir uma escola viva, na qual a idéia de sacrifício atrelada ao ensino formal seja rompida. O prazer a tudo o que é proposto como alternativo ou informal ao sistema escolar pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia, pela intencionalidade das ações educativas (MOLL, 2004, p. 42).

Desse modo, para que a escola consiga educar integralmente deve articular o potencial educativo e os recursos territoriais em torno de uma mesma finalidade: a educação integral. Faz-se necessário a integração das várias famílias e demais organizações educativas de um território, estabelecendo relações de confiança e apoio recíproco. Trata-se de um esforço em transformar o território em uma comunidade de aprendizagem onde todos participam, podem aprender e ensinar. Compreende-se assim que a educação não é tarefa única da escola, mas responsabilidade conjunta de todos, e que também ela não é restrita às fases da infância e juventude, mas um processo formativo e de aprendizagem que acompanha o sujeito ao longo de toda sua vida.

A construção de redes educativas territoriais cria condições adequadas para a prática da educação integral, uma educação que não se limita ao espaço escolar e possui uma visão integradora e sistêmica do processo de formação e transformação dos sujeitos. Por isso, os arranjos educativos locais não são simplesmente a soma de ações isoladas, mas o resultado de um plano pedagógico integrado. A articulação orientada de diferentes atores, recursos e espaços educativos situados num mesmo território permite não só o estabelecimento de alianças e canais de comunicação entre as diversas

esferas de vida do sujeito, mas possibilita, principalmente, um aumento e uma diversificação significativa das ofertas educativas disponíveis (Idem).

A expansão do espaço escolar é uma proposta de política educativa cuja realização depende fundamentalmente das condições econômicas, políticas, culturais e territoriais de cada lugar. É da trama tecida pelas especificidades locais com as políticas públicas que se dá a integração. Assim, as redes sócio-educativas, bem como as experiências de educação integral que elas propiciam, podem ser altamente diferenciadas, pois variam de acordo com a dinâmica e a realidade particular de cada contexto.

Não há educação integral sem a integração das diversas 'educações' da cidade, como a 'educação cidadã para o trânsito' e a 'educação socioambiental' que aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade em benefício da formação integral de nossos alunos e alunas (GADOTTI, 2009, p.43).

Gadotti (2009) afirma que para uma educação integral precisamos de uma pedagogia da cidade articulada com uma cidade como pedagogia.

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é um problema ou uma deficiência. É uma riqueza (GADOTTI, 2009, p. 45-46).

Trata-se, portanto, de reaproximar os tempos da vida aos tempos da escola, para avançar na qualificação do espaço escolar como espaço da vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transite em sua complexidade, para que os alunos possam ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela. Para que isso aconteça é necessário considerar os diversos saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais se trabalha. Nesse sentido Moll (2004) aponta:

[...] a possibilidade da conversão do território urbano em espaço educador pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desencadeadas pelos diferentes atores

que vivem a cidade e esta pressupõe explicitação/diálogo acerca do projeto educativo presente nessas ações (MOLL, 2004, P.43).

De acordo com Gadotti (2009) a evasão escolar e a defasagem idade-série causada pela repetência custa mais caro ao país que qualquer inovação escolar, o dinheiro que se investe hoje em presídios é muito maior que o dinheiro que se deixou de investir em escolas no passado. Para se reverter esse processo se faz necessário outra educação, uma educação que leve em conta a cidadania. O ensino atual preocupa-se demasiadamente apenas com a educação e o trabalho, mas esquece que é preciso que se invista em democracia e cidadania, para que as crianças a vivenciem desde a infância. Um dos principais direitos não só das crianças, como de todos, é o direito à informação, pois sem esse não se tem acesso aos tantos outros necessários, daí importância da escola cidadã; todos têm o direito e o dever de educar e serem educados e crescerem juntos à medida que se reconstrói a escola e a cidade.

A escola cidadã não pode ser implantada apenas com a vontade do Estado, ela deve ser desenvolvida com o esforço conjunto de toda a sociedade, por isso a educação integral não pode ser apenas um projeto de governo, mas um projeto da sociedade. As recentes experiências fundadas na concepção cidadã são viáveis, negam e supera o projeto neoliberal capitalista de escola pública, essas experiências comprovam que a educação pública pode ser competente e participativa, e demonstram que o desafio da mudança da escola pública é ao mesmo tempo cultural e estrutural. Não pode haver uma mudança nessa escola se não se mexer na sua estrutura, porém essa reestruturação não deve ser apenas física, mas antes deve estar associada a uma reestruturação espiritual e cultural.

A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação

continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras (BRASIL, 2009b, p. 41).

Nesse contexto, a comunidade educadora reconquista a escola no espaço cultural da cidade e a integra a vida pulsante da cidade. Assim, a escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania (GADOTTI, 2009).

Algumas experiências fundamentadas na ideia de cidade educadora vêm sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas como o projeto Cidade Escola: escola de tempo integral desenvolvido pela prefeitura de Porto Alegre, o programa Educação de tempo integral da prefeitura de Vitória (ES), o programa Escola Solidária de São Paulo, ou ainda o programa Bairro-Escola desenvolvido no Município de Nova Iguaçu (RJ) desde 2005 que vem sendo bem sucedido na identificação local bem como na mobilização das pessoas para o processo de educação e construção da cidadania.

[...] o Bairro-Escola é o alinhamento de todas as políticas educacionais que acontecem num bairro, sejam elas públicas ou privadas. Por exemplo: no seu bairro, além das ações da Prefeitura na área social, deve haver uma igreja que trabalha com reforço escolar ou uma ONG que cuida da questão ambiental. Seu bairro certamente tem também espaços ociosos: a piscina de um clube que não tem movimento durante a semana; a sala de cinema que fica vazia durante o dia, o forno da padaria parado várias horas por dia. No Bairro-Escola, a Prefeitura está promovendo melhorias na infraestrutura e integrando tudo o que já existe num projeto educacional global. O forno da padaria, por exemplo, pode ser usado num projeto de qualificação profissional. Não carece a Prefeitura construir uma padaria-escola, que será caro. Melhor utilizar o que já existe (GADOTTI, 2009. p. 71).

No Bairro-Escola são desenvolvidos e sistematizados experiências e programas que ajudam a consolidar o conceito, no qual se cria um amplo espaço educativo, estruturado por uma rede que une toda a comunidade,

amplia as possibilidades de aprendizagem e melhora a qualidade de vida urbana.

Trabalhar em rede significa conectar o maior número possível dos diferentes atores integrantes da comunidade: as escolas, os comerciantes, os gestores públicos e todos os outros agentes. Criar espaços educativos significa, diante das conexões desse grande grupo, possibilitar que diferentes locais do bairro, como a praça ou os muros, por exemplo, se tornem lugares de aprendizagem. Tudo isso em prol da educação e da melhoria da qualidade de vida da comunidade. Nesse cenário, a experimentação é um elemento essencial. Trabalhar em rede significa sempre ter algo a melhorar. É ação o tempo todo. Ações essas realizadas a partir das demandas que surgem (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007).

Em funcionamento desde 1998, a Cidade Escola Aprendiz, que ganhou novo endereço, na Vila Madalena, em frente a uma praça e a um beco abandonados, também é uma experiência que está dando certo. Os primeiros projetos buscavam intervir no cenário local. Assim, passaram a utilizar o bairro e a comunidade como instrumentos para a melhoria da educação e da comunidade. Hoje, a Cidade Escola Aprendiz atua em diversos projetos como: Escola na Praça; Trilhas Urbanas; Centro de Formação; Núcleo de Comunicação e Tecnologia, Núcleo Institucional, além do projeto Oldnet, em que jovens ensinam idosos a mexer no computador e do cursinho pré-vestibular, que oferece uma bolsa a jovens para que estudem. Um charmoso restaurante, conhecido como Café Aprendiz, serve de palco para eventos culturais. Por fim, o Núcleo Institucional administra e planeja o funcionamento de todo esse trabalho (Idem).

Vemos, desse modo que a educação integral precisa ultrapassar os muros da escola para que se eduque de maneira integral, mas vale ressaltar que todas essas atividades só terão sentido se realmente fizerem parte do projeto político pedagógico da escola, ou seja, a diversificação curricular deve estar totalmente ligada à expansão do território escolar. Utilizar todos os agentes da cidade, bem como os diversos espaços que está possui, sem que haja a verdadeira intenção de ensinar e de educar para a cidadania faz com

que o projeto de educação integral perca seu sentido. Portanto, as escolas de integral devem possuir

os currículos voltados para o âmbito das práticas escolares e para o da cultura dos saberes produzidos pelas comunidades, que assumem papel fundamental. As características ambientais, culturais e históricas singulares de cada Município se evidenciam por meio de uma perspectiva curricular que as acolhe e valoriza. Assim, quando os gestores apontam a necessidade de programas curriculares adequados às realidades locais, fica sugerido que percebem o currículo também como um feixe de relações de acolhimento da diversidade, de cuidado, de proteção e de convivência, do saber do território e de sua gente (BLASIS, 2006, p. 63, apud GADOTTI, 2009, p. 47).

A seguir, apresentamos detalhadamente os objetivos dessa pesquisa, bem como o método adotado para a realização do trabalho.

3 - MÉTODO

O método adotado na presente pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso, no qual o objeto de observação foram três escolas Municipais de educação integral localizadas no Município de Goiânia – GO, e os dados coletados são de natureza qualitativa.

O método do estudo de caso possibilita a compreensão de fenômenos subjacentes e as suas manifestações, em uma instituição, o que julgamos adequado para o presente estudo. Para Triviños (1992), a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas e estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica; retroalimenta-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal, e é veículo para nova busca de informações.

A entrevista semi-estruturada permite aos entrevistados desenvolverem as opiniões de maneira conveniente, considerando a subjetividade envolvida no tema. A entrevista segue roteiro que considera as categorias de análise estabelecidas, embora se modifique a sua forma, conforme as perguntas do entrevistador, assegurando-se as perguntas orientadoras básicas e, ao mesmo tempo, permite-se ao entrevistado refletir sobre o tema, de maneira que se orienta e se envolve gradativamente no decorrer dela. Importa enaltecer a maneira discursiva que cada um, a seu modo, desenvolve durante as entrevistas. As perguntas são estímulos ao entrevistado para explicar seus pontos de vista.

3.1 – OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Apresentar as principais inovações e desafios da educação integral que está sendo implementada em três escolas municipais de Goiânia – GO.

Apresenta ainda os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a escola de tempo integral no Brasil numa perspectiva histórica;
- Discutir a educação integral nas perspectivas de diversificação curricular e de territorialidade.

3.2 – PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Na década de 70 estabeleceu-se um clima de diálogo entre pesquisadores qualitativos e quantitativos. Grande número de investigadores educacionais percebeu que os métodos quantitativos não atendiam às suas necessidades e a investigação qualitativa ampliou-se na educação. Nos anos 80 e 90, o número de publicações aumentou. A teoria e prática feministas influenciaram bastante a investigação qualitativa, principalmente ao estudar a forma como os papéis psicosssexuais influenciavam a construção do mundo, enquanto professores do sexo feminino. Rivais desta influência feminista para a investigação qualitativa nos anos 80 e 90 foram os sociólogos e antropólogos pós-modernos, que tornaram problemático o reconhecimento de determinados trabalhos como científicos.

Como vemos a pesquisa qualitativa ganhou grande espaço no meio educacional e é atualmente bastante utilizada no meio acadêmico, porém as questões concernentes à sua cientificidade e legitimidade são ainda tema de debates. Isso acontece devido as suas características próprias de investigação, pois devem acontecer necessariamente no ambiente natural, que se torna a fonte direta dos dados e o investigador é o instrumento principal. Trata-se de uma investigação descritiva, portanto o significado tem importância vital.

Os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva e o interesse dá-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados

obtidos. Implícita ou explicitamente, toda investigação baseia-se numa orientação teórica e os bons investigadores estão conscientes de seus fundamentos e servem-se deles para recolher e analisar seus dados. A investigação qualitativa tem suas bases mais fortes na perspectiva fenomenológica. Os fenomenologistas estudam o comportamento humano e tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas comuns em situações particulares. Apesar dessa orientação fenomenológica, os investigadores qualitativos enfatizam o subjetivo, mas não negam a existência de uma realidade “exterior” que se equaciona contra os seres humanos numa resistência constante.

Para os autores, Bogdan e Biklen (1994) muitos investigadores que fazem pesquisa qualitativa não se consideram fenomenologistas. Baseiam-se no neomarxismo, no materialismo feminista e no feminismo pós-estruturalista e estas abordagens são frequentemente classificadas como “estudos culturais”. Essas concepções não aceitam a noção de que o mundo é susceptível de ser conhecido diretamente. Não podemos ainda nos esquecer da questão ética da pesquisa qualitativa, pois trata-se de uma investigação feita com seres humanos e deve, portanto, preocupar-se com aspectos como o consentimento e a proteção dos sujeitos.

Muitas perguntas sobre esse tema estão ainda sem uma resposta unânime, tais como: será que a presença do investigador não vai modificar o comportamento das pessoas que pretende estudar? Será que dois investigadores que estudem independentemente o mesmo local ou os mesmos sujeitos chegarão às mesmas conclusões? E os efeitos nos dados das opiniões, preconceitos e outros enviesamentos do investigador? Mas, é certo que a educação só veio a ganhar com essa nova prática que permite o pesquisador adentrar a realidade do pesquisado, já que nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento.

3.3 – ESTUDO DE CASO

De acordo com Yin (1994) o estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa que vem conquistando crescente aceitação na área da educação. É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como o estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, sistema educativo, uma pessoa ou unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particular, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Evidencia-se como um tipo de pesquisa que tem sempre forte cunho descritivo. O pesquisador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge. Pode utilizar vários instrumentos e estratégias. Entretanto, um estudo de caso não precisa ser meramente descritivo. Pode ter um profundo alcance analítico, interrogar a situação, confrontar a situação com outras já conhecidas e com as teorias existentes. Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação (YIN, 1994).

As características ou princípios associados ao estudo de caso se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa, gostaríamos, porém, de destacar que os estudos de caso objetivam a descoberta, o investigador deve manter-se atento a novos elementos que poderão surgir, buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. Enfatizam a interpretação contextual, assim para melhor compreender a manifestação geral de um problema o pesquisador deve relacionar as ações, os comportamentos e as interações das pessoas envolvidas com a problemática da situação a que estão ligadas. Têm por objetivo retratar a realidade de forma completa e profunda, o pesquisador deve enfatizar a complexidade da situação procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam. Usam várias fontes de informação, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes e revelam experiência vicária que permitem generalizações naturalísticas, o pesquisador procura relatar as suas experiências durante estudo de modo que o leitor possa

fazer as suas generalizações naturalísticas, por meio da indagação: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? Por fim, os estudos de caso tentam representar os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social, a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a verdadeira. Assim, o pesquisador deve procurar trazer essas diferentes visões e opiniões a respeito da situação em questão e colocar também a sua posição (Idem).

Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa, ou seja, os resultados de um estudo de caso podem ser conhecidos por diversas maneiras: a escrita, a comunicação oral, registros em vídeo, fotografias, desenhos, slides, discussões etc. Os relatos escritos apresentam, em geral, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. Como trabalhos de investigação, os estudos de caso podem ser essencialmente exploratórios, servindo para obter informação preliminar acerca do respectivo objeto de interesse. Podem ser fundamentalmente descritivos, tendo como propósito essencial descrever como é o caso em estudo. E podem ser analíticos, procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com a teoria já existente. Um trabalho exploratório pode ser necessário como um estudo piloto de uma investigação em larga escala. Um estudo descritivo pode ser necessário para preparar um programa de intervenção. Mas são os estudos de cunho mais analítico, que podem proporcionar avanço mais significativo do conhecimento.

Pode-se dizer que um projeto de pesquisa que envolva o Método do Estudo de Caso envolve três fases distintas: a. a escolha do referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar, a seleção dos casos e o desenvolvimento de protocolos para a coleta de dados; b. a condução do estudo de caso, com a coleta e análise de dados, culminando com o relatório do caso; c. a análise dos dados obtidos à luz da teoria selecionada, interpretando os resultados (YIN, 1994, p. 40-77).

Assim, os estudos de caso podem e devem ter uma orientação teórica bem fundamentada, que sirva de suporte à formulação das respectivas questões e instrumentos de recolhimento de dados e guia na análise dos

resultados. Necessita-se da teoria para orientar a investigação. O estudo de caso permite responder a questões como: Que coisas observar? Que dados colher? Que perguntas fazer? Que tipos de categorias construir?

Muito se fala contra a utilização do método de estudo de caso apontando a falta de rigor, influência do investigador, fornecimento de pouca base para generalizações, como pontos fracos desse método, além disso argumentam que são muito extensos e demandam muito tempo para serem concluídos. No entanto, de acordo com Yin (1994), podemos afirmar que a validade tem relação com a precisão dos resultados e dizem respeito ao modelo geral de estudo, exigindo a fundamentação dos conceitos essenciais, definição dos dados a recolher, processos e instrumentos utilizados para o recolhimento de tais dados, organização, análise e interpretação dos dados. A confiabilidade refere-se à questão de saber se as operações do estudo (recolhimento e análise de dados) poderiam ser repetidas, com resultados semelhantes e diz, essencialmente, respeito aos instrumentos usados e à forma como são analisados.

O que se procura generalizar são proposições teóricas e não proposições sobre populações. Nesse sentido os estudos de casos múltiplos e/ou as replicações de um estudo de caso com outras amostras podem indicar o grau de generalização de proposições. De acordo com GIL (1991), este delineamento fundamenta-se na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa. Gil (1991) ainda aponta que:

[...]o estudo de caso é muito freqüente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por único investigador, ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos. A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal (GIL, 1991. p. 34).

Além disso, nem sempre é necessário recorrer a técnicas de coleta de dados que consomem tanto tempo e a apresentação do documento não precisa ser uma narrativa enfadonha e detalhada.

3.4 – OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos escolhidos para a realização da pesquisa foram as entrevistas individuais e as entrevistas com grupos focais, sendo estas semi-estruturadas, que foram filmadas e posteriormente degredadas e utilizadas na análise documental.

A entrevista é definida por Haguette (1997) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS, 1996).

Quanto à formulação das questões o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou

tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a seqüência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1999).

As formas de entrevistas mais utilizadas em Ciências Sociais são: a entrevista estruturada, semi-estruturada, aberta, entrevista com grupos focais, e também a entrevista projetiva. No caso em questão optamos como já citado, pela entrevista individual semi-estruturada com alguns sujeitos da pesquisa e a entrevista com grupos focais com outros.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Já as entrevistas com grupos focais é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, ela se apresenta como um debate aberto sobre um tema. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas idéias e opiniões são do interesse da pesquisa. Esta técnica pode ser utilizada com um grupo de pessoas que já se conhecem previamente ou então com um grupo de pessoas que ainda não se conhecem.

A discussão em grupo se faz em reuniões com um pequeno número de informantes, ou seja, de 6 a 8 participantes. Geralmente conta com a presença de um moderador que intervém sempre que achar necessário, tentando

focalizar e aprofundar a discussão. A primeira tarefa do moderador é a sua própria apresentação e também uma rápida apresentação do tema que será discutido. Logo após os participantes do grupo devem se apresentar.

Neste método de entrevista os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas experiências e a dos outros (BAUER & GASKELL, 2002). Não existe um consenso dentro das Ciências Sociais que determina quando este método é mais eficaz que a entrevista individual, pois a escolha do método sempre irá depender da natureza da pesquisa, dos objetivos da pesquisa, dos tipos de entrevistados e também depende da habilidade e preferência do pesquisador. Entretanto, podemos considerar que a discussão em grupo visa muitas vezes complementar a entrevista individual e até a observação participante.

A intenção de desenvolver a pesquisa a partir do grupo focal é por sua avançada técnica de avaliação que oferece informações qualitativas. Ademais, viabilizam por meio de um moderador (pesquisador), guiar a discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções, preferências. O fator motivador em desenvolver a pesquisa, inicialmente por essa metodologia, é que o grupo é formado por sujeitos com características comuns e que, motivados pelo moderador conversam, debatem, refletem, trocando experiências e interagindo sobre suas idéias, sentimentos, valores, dificuldades, etc. (FAE, 2009).

De forma qualitativa, esta metodologia permite ao moderador promover a participação de todos, evitando a dispersão dos objetivos e da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros. As entrevistas com grupos focais podem ser utilizadas em todas as fases de um trabalho de investigação. São apropriadas para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos. A aplicação do grupo focal tem como base uma metodologia de baixo custo, com resultados rápidos e qualitativos, um maior aprofundamento nas questões relacionadas ao tema gerador, eliminando, devido às características do grupo, posições falsas ou extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados (Idem).

Além disso, nos permitiu como pesquisadores apresentar um tema gerador que norteou as discussões e reflexões do grupo, fornecendo, dessa maneira, elementos para a coleta de informações para a continuidade do trabalho.

3.5 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A fase de coleta de dados iniciou com a ida às escolas, objeto do estudo. Os dados primários foram obtidos nas entrevistas semi-estruturadas com as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia.

Foram elaborados roteiros de entrevista para cada grupo entrevistado: professores, pais, alunos. Na abordagem dos grupos aplicamos a técnica de grupo focal. Realizamos entrevistas individuais e em duplas com a direção das escolas, com a responsável pela educação integral nas escolas e com os coordenadores da experiência na Secretaria Municipal de Educação. Quer nas entrevistas grupais, quer nas individuais utilizamos filmagem e posterior transcrição das falas para análise de conteúdo.

Para análise de dados utilizamos as gravações das entrevistas a fim de identificar os principais avanços e desafios, apontados pelos participantes, na implementação da educação integral nas escolas pesquisadas.

Os primeiros contatos com o Município foram realizados por meio telefônico e por email com a Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, professora Márcia Brito; e com a professora Neide Paiva, Apoio Técnico da Diversidade no Ensino Fundamental. Fomos auxiliados pela SME na escolha de escolas situadas em áreas diferentes do Município. Sendo assim, a pesquisa ocorreu em uma escola na região central de Goiânia (Escola Marechal Ribas Jr.), uma na periferia (Escola Moisés Santana) e outra em área Rural (Escola José Carlos Pimenta). Nesse sentido, as escolas pesquisadas, apesar de serem regidas por um plano de ação unificado para todas as escolas de tempo integral do Município de Goiânia, apresentam características diferenciadas devido à localização na cidade, que influencia no trabalho escolar.

No início das entrevistas, primeiramente nos apresentamos e informamos de forma sucinta os objetivos da pesquisa, em seguida foi pedido a cada entrevistado que assinasse o termo de autorização para a utilização dos dados apurados e os alunos menores de idade levaram a autorização para casa, para que os pais assinassem. As autorizações, posteriormente, foram enviadas pelos diretores das escolas para o pesquisador. Reunimo-nos sempre em círculo de modo que todos pudessem se ver e participar opinando. A pergunta era dirigida ao grupo e, quem quisesse opinar, cada um em seu tempo, o fez. Houve debates. Como regra, garantiu-se o direito a opinar e a divergir. Todas as perguntas foram respondidas. Abordamos entre cinco e vinte pessoas por grupo. Cada encontro durou cerca de uma hora e meia.

As entrevistas individuais e em duplas realizadas com a direção das escolas, com a responsável pela educação integral nas escolas e com os coordenadores da experiência na Secretaria Municipal de Educação duraram cerca de quarenta e cinco minutos. Todos os temas programados foram abordados. Os nomes que ocorrem neste relato são verídicos e apresentados com permissão. As entrevistas foram marcadas, pela própria Secretaria Municipal de Educação.

3.5.1 – EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

A Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) é formada por 323 instituições educacionais, organizadas em: 161 escolas, 105 Centros Municipais de Educação Infantil, 55 instituições de educação infantil conveniadas e 2 Centros Municipais de Apoio à Inclusão. No ano de 2009, a RME matriculou mais de 130 mil alunos nessas unidades educacionais, sendo 45 mil novos alunos.

Para garantir o desenvolvimento de sua estrutura, a Secretaria Municipal de Educação (SME) estabelece diretrizes e políticas, além de promover projetos, programas e ações organizacionais e pedagógicas no âmbito da administração da educação pública municipal. Na constituição desse aparato a SME conta, desde 2001, com o Conselho Municipal de Educação (CME). A função da Secretaria Municipal de Educação é executar a política

municipal de educação e o Plano Municipal de Educação, responsabilizando-se pela Educação Básica nos níveis infantil e fundamental. A SME é estruturada em cinco Departamentos e suas respectivas subdivisões, cinco Unidades Regionais, pelo Fundo Municipal e Desenvolvimento do Ensino e pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação. A educação básica em Goiânia é organizada em ciclos de três anos, em todas as escolas as experiências funcionam durante oito e meia horas por dia, em todos os dias da semana.

O trabalho realizado por todos os profissionais que fazem parte dessa estrutura tem gerado resultados, como os observados na tabela 3, referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Goiânia alcançou, em 2009, a meta prevista pelo Ministério da Educação (MEC) para 2013.

TABELA 3 – IDEB observados em 2005, 2007 e 2009 e Metas para Goiânia.

Ensino	IDEB Observado			Metas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Fundamental											
Anos Iniciais	3,9	4,2	5,1	3,9	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1
Anos Finais	2,9	3,3	3,8	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,7	4,9

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Segundo a Diretora do Departamento Pedagógico, professora Márcia Brito, a origem da proposta de educação integral em Goiânia vinha sendo pensada dentro da Secretaria Municipal há muitos anos:

A RME já trabalhava com educação integral na educação infantil. Quando começou o processo de municipalização da educação infantil, a reconfiguração, a reorganização dos espaços para a educação infantil foram pensados para o atendimento integral. Então, o primeiro atendimento integral que acontece na rede municipal é dentro da educação infantil, para as crianças de 0 a cinco anos e onze meses. Quando a gestão do prefeito Íris Rezende iniciou (2005-2008), em seu projeto político ele já mencionava um compromisso com a educação integral. Ele traz isso em sua plataforma política. O plano municipal de educação da cidade de Goiânia (Lei Municipal n. 1746/08, de 17/09/2008) também, em consonância com a LDB, já traz metas para a educação integral no sentido da ampliação do tempo de permanência na escola, de forma

gradativa. A vontade política já estava estabelecida no plano municipal.

Entretanto, em 2005 houve um fato social que motivou e acelerou a realização de uma política de educação integral para o ensino fundamental. Por ordem judicial, a prefeitura teve que remover dezenas de famílias de um assentamento e desocupar o espaço. Foi a partir desse incidente, relata a diretora Márcia, que a educação em tempo integral pode ser experimentada no Município:

Essa preocupação inicial em 2005, essa emergência, fez com que a gente acelerasse o pensar sobre uma escola em tempo integral. As famílias foram todas levadas para um ginásio da cidade de Goiânia. Não podíamos deixar as crianças ali. Em um primeiro momento, desocupamos nosso centro de formação de profissionais da cidade de Goiânia, e as crianças foram levadas para lá. Em um primeiro momento levamos todas as crianças, da educação infantil ao nono ano – todas as faixas etárias. Tínhamos crianças que já haviam passado pelo processo inicial de escolarização e tínhamos crianças que nunca tinham ido à escola. Esse era o nosso problema, a nossa realidade e esse era o espaço que tínhamos ali. Tínhamos a idéia, já estávamos pensando, nós do Departamento Pedagógico já estava dialogando. Os técnicos do Dep. Pedagógico junto com o centro de formação já começava a pensar em esboçar uma proposta de implantação das escolas em tempo integral. (...) Por já estarmos pensando em como acolher uma criança o dia todo na escola, o que oferecer, o que seria conveniente. Quando surgiu o problema, começamos a aplicar o que estávamos pensando. Então a primeira escola em tempo integral surge como solução para uma emergência social. (Professora Márcia Brito, Diretora do Departamento Pedagógico).

Aquela escola experimental, que chegou a atender perto de 250 crianças, funcionou até que todas as famílias fossem para suas novas casas e os alunos para a escola do novo bairro, o Real Conquista. A partir desta experiência, a Secretaria Municipal de Educação iniciou a oferta do ensino integral para o ensino fundamental em 2006 em cinco escolas. O principal critério para a escolha das escolas foi a existência de um espaço físico que pudesse comportar futuras adaptações e construções, conforme fosse sendo construído o currículo de atividades, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Com a ampliação do tempo na escola, utilizou-se o

contraturno para a realização de oficinas diversas, chamadas no conjunto de “parte diversificada”.

Com nova avaliação positiva do processo, em 2007 a educação integral foi levada a mais cinco escolas, seguindo os mesmos parâmetros e critérios do ano anterior. A SME percebeu que a comunidade escolar (pais, professores e alunos) classificava a escola de duas maneiras: “séria”, no turno onde as disciplinas curriculares eram ofertadas; e “do brincar”, no contra turno. A motivação para um turno era qualitativamente diferente e comprometia a integração do tempo, espaço e currículo. A diversificação de atividades precisava ser entendida como integração curricular e não apenas como acréscimo de disciplinas. Do mesmo modo, a educação por ciclos, como já realizada no Município, mostrou-se adequada para a proposta de educação integral. A professora Márcia Brito acrescenta que:

Com a ampliação do tempo deviam vir junto as oportunidades de aprender. Pensamos o eixo cultural: teatro, artes, contação de histórias e música; depois, as práticas desportivas – o que fosse possível realizar na escola: futebol, handebol, natação... O que poderia ser agregado no espaço já existente no novo tempo disponível? Tínhamos escolas com IDEB muito baixo e investimos nas oficinas pedagógicas de produção de texto, de matemática, que melhorassem as perspectivas cognitivas. Aqui em Goiânia nós trabalhamos com os ciclos de formação e desenvolvimento humano. Dentro da proposta dos ciclos já existe a definição da educação integral que almejamos. A proposta dos ciclos afirma a educação integral dos sujeitos: pensando em seus aspectos cognitivos, em seus aspectos sociais, culturais, éticos e estéticos. Essa é a proposta da Rede de Ensino Municipal (Professora Márcia Brito).

A proposta traz em seus objetivos a intenção de se trabalhar o sujeito em sua integralidade. A ampliação do tempo deve ser consequência da realização dos objetivos da proposta. Assim, já em 2008, experimentou-se intercalar a parte “curricular” com a “diversificada”, integrando todos os conteúdos. Esta proposta ocorreu simultaneamente em todas as escolas, mas foi permitida pela SME liberdade para que as escolas tomassem essa decisão em seu ritmo. A SME oferece o formato e a diretriz da proposta de educação integral, a mesma para todas as escolas da rede. As escolas definem seu PPP e elegem quais componentes da parte diversificada do currículo são mais

adequadas e convenientes à sua realidade. Caso a escola avalie sua primeira escolha e decida mudar a oficina, a SME tem procurado acolher o pedido e acompanhar a mudança, estimulando a contínua discussão do processo nas escolas. As mudanças na parte diversificada têm sido realizadas mesmo quando implicam a remoção/mudança de servidor, o que demonstra a atenção e a disposição da SME com a implantação e o desenvolvimento da educação integral.

A implantação dessa política de educação integral no Município fez com que o ano de 2008 fosse marcado por intenso debate promovido pela SME com as escolas. A partir das diretrizes gerais as escolas responderam com sugestões e novos temas para debate. Como todas as experiências já em andamento no Município diziam respeito a crianças do primeiro ciclo, este foi um tema bastante comentado.

Observou-se que, com as crianças menores (6, 7 e 8 anos), que cursavam o primeiro ciclo, o número de oficinas e atividades diversificadas podia ser menor que nos outros dois ciclos. Isso se deve ao fato de que aqueles alunos “precisam mais de um professor referência que os outros”. Assim, no segundo e terceiro ciclos os alunos chegaram a realizar até oito oficinas diferentes. Da mesma maneira, as discussões sobre a prática experimentada levaram a conclusão de que o tipo de oficina a ser oferecido no primeiro ciclo deveria dialogar mais com o processo inicial de letramento. Nesse sentido, as oficinas de teatro e contação de histórias foram as mais ressaltadas.

Outro aspecto ressaltado foi a importância de que cada atividade se integre (ou procure se integrar) à outra: a contação de histórias à matemática, a matemática ao xadrez, o xadrez à história, a história ao português e assim por diante. Com a integração curricular, mesclando as atividades diversificadas com as demais, “a escola como um todo, em todos os períodos, passou a ser prazerosa e, ao mesmo tempo, em todas as atividades, séria”, conclui a professora Márcia Brito.

Outro dado importante que ocorreu a partir de 2008 foi a participação do Governo Federal através da criação e implantação de Programas com ênfase na prática pedagógica nas escolas, como o Mais Educação, o Esporte a Meia

Noite, o Escola Aberta, entre outros. No caso específico da educação integral, o Programa mais referido foi o Mais Educação que, através da descentralização de recursos proporcionou o incremento do número de escolas atendidas com a educação integral. Mesmo o Município tendo apenas três das treze escolas de educação integral com baixo IDEB (um dos critérios para a mobilização dos recursos), o Ministério da Educação foi sensível às necessidades da SME de Goiânia e o programa foi estendido a todas as escolas com tempo integral.

Em 2009 já eram 15 as escolas de tempo integral em Goiânia. Cerca de três mil alunos estão matriculados nessas instituições cujos principais diferenciais são a organização em ciclos, a integração dos turnos e a realização de atividades que integram o currículo, como: judô, futebol, vôlei, handebol, natação, artes cênicas, dança, informática, línguas, contação de histórias, jogos matemáticos, música, xadrez, atendimento pedagógico e psicopedagógico. Tais componentes curriculares fazem com que o tempo e os espaços de aprendizagem sejam relativizados. Nesta fase qualitativa da pesquisa, visitamos as Escolas Municipais de Tempo Integral: Marechal Ribas Júnior, Moisés Santana e José Carlos Pimenta. Na tabela 4 observamos o IDEB das escolas visitadas situadas em perímetro urbano; a Escola José Carlos Pimenta é rural e não participa do cálculo desse parâmetro.

TABELA 4 – IDEB observados em 2005, 2007 e 2009 e Metas para as escolas em tempo integral do Município de Goiânia visitadas.

Escolas visitadas	IDEB Observado			Metas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Moisés Santana	3,4	4,9	5,2	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
Ribas Jr	-	5,1	5,1	-	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6	6,8

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

A partir da análise dos IDEB de 2007 e 2009, período oficial de implantação e desenvolvimento da experiência de tempo integral nas escolas de Goiânia, observamos que, tanto em 2007 (quando a meta foi de 3,9), quanto

em 2009 (quando a meta foi de 4,3), as escolas de tempo integral Marechal Ribas Junior e Moisés Santana superaram as metas do Município.

3.5.2 – AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PESQUISADAS

A escola Ribas Junior, como costumam chamá-la, é a escola localizada no centro da cidade e atende aos três ciclos (1º ao 9º ano). É uma escola grande, com cerca de 300 alunos e todos participam do período integral, mas com espaços mal utilizados ou inadequados para a realização da educação integral, é bastante urbanizada, com poucas áreas verdes, havendo apenas um espaço onde existe uma horta precária. Há uma biblioteca bem ampla, (onde realizamos as entrevistas) as salas de aulas são adequadas, e uma quadra coberta, porém falta na construção, um refeitório e um vestiário, indispensáveis para uma escola que funciona em tempo integral. A integração da escola foi logo constatada, pois ao chegarmos à escola percebemos que não havia nenhuma pichação nos muros, também porque lá estava o resultado de uma das oficinas oferecidas no tempo integral, que era a oficina de grafite.

A escola Moisés Santana, localiza-se na periferia do Município e atende o primeiro e o segundo ciclo (1º ao 6º ano). A escola é grande, com espaços bem distribuídos, tem uma área verde ampla, contando com uma horta bastante utilizada que já está começando a produzir produtos para o lanche dos alunos. Além disso, também estão iniciando uma oficina que busca trabalhar o paisagismo nos canteiros existentes na área escolar. A escola encontra-se bem conservada com os muros pintados, quadra coberta para as atividades esportivas e salas de aula adequadas, muito embora, tal qual na escola Ribas Junior, esta também não tem refeitório nem vestiário. Algo notado como característico dessa escola foi a boa relação com a comunidade, talvez devido a atuação da diretora que está sempre em contato com a secretária da educação cobrando melhorias para a escola.

A escola José Carlos Pimenta, situa-se numa área rural e oferece os três ciclos (1º ao 9º ano). Tem um espaço muito mais amplo que o das escolas da cidade com uma grande área verde, e contíguo ao seu terreno funciona uma

escola de educação infantil e um centro de saúde, porém existe uma menor área construída, faltando inclusive salas de aula, tendo-se que utilizar um quiosque e um toldo improvisados para as atividades de aula e oficinas. Contraditoriamente ao que esperávamos a horta da escola está praticamente abandonada, enquanto a oficina de informática é uma das mais concorridas da escola, juntamente com a oficina de música (inclusive esta escola tem o melhor laboratório de informática das três escolas visitadas). Podemos perceber com isso um vasto campo para a investigação das relações de territorialidade e currículo escolar.

Cabe ressaltar que todas as escolas visitadas desenvolvem, além do Programa Mais Educação, o Programa Segundo Tempo, que construiu as quadras cobertas nas escolas, possibilitando a utilização desses espaços não só para as atividades esportivas, mas também para outros eventos, como festas e reuniões.

3.5.3 – OS SUJEITOS PARTICIPANTES

A fim de investigar a educação integral implantada nas três escolas de Goiânia, dando enfoque aos temas de territorialidade e diversidade curricular, como já citado, realizamos entrevistas com os coordenadores do Programa Mais Educação de cada escola, que são os mediadores do programa e tem como característica principal o trabalho harmônico com as diretoras. Estas, por sua vez, mostraram que são bastante interessadas e implicadas com o processo de implantação de educação integral. Percebemos que são muito atuantes e também queridas e respeitadas pelos alunos.

Os professores participantes da pesquisa, a maioria do sexo feminino, mostraram-se bastantes críticos e empenhados com a proposta de educação integral, mas ainda um pouco desnorteados. Percebemos que há certa harmonia no trabalho realizado entre os professores de disciplinas e de oficinas; vimos ainda que aparentavam cansaço, pois a maioria trabalha nos dois turnos.

Os alunos, em grande parte de classe média-baixa, mostraram-se bastante eloquentes e entusiasmados com a possibilidade de ampliação de seu

conhecimento e com a segurança propiciada pelo ambiente escolar possibilitada pela ampliação da jornada escolar. Já os pais na sua maioria trabalhadores, aparentaram serem humildes e muito religiosos e também muito gratos pela educação integral, pois significa uma segurança para seus filhos.

Essa pequena descrição de algumas características dos sujeitos participantes da pesquisa mostra um pouco da realidade com a qual nos deparamos, mas que constitui a realidade de muitos outros locais que implantaram a educação integral desde o início no Brasil. Para os gestores e professores a educação integral, geralmente é vista como uma chance de mudança e renovação, para os pais é concebida como uma escola assistencialista, e para os alunos esta pode ganhar inúmeros significados, mas em Goiânia percebemos que a ideia de escola de tempo integral dos alunos está em consonância com a concepção dos pais, ou seja, para ambos a escola de tempo integral é um local para os filhos ficarem em segurança enquanto os pais trabalham, com a vantagem de estarem aprendendo.

4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da pesquisa passo agora a apresentar o relatório e análise dos aspectos encontrados nas escolas visitadas, bem como suas principais inovações e desafios.

4.1 – ESCOLA MARECHAL RIBAS JUNIOR

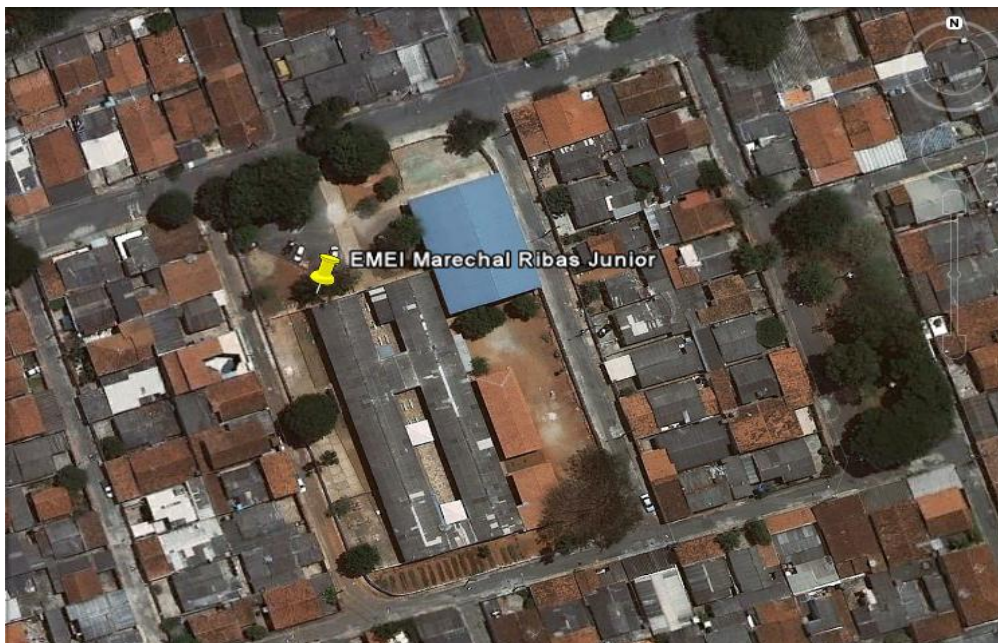
4.1.1 – DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Chegamos à Vila Redenção e, após calorosa recepção da direção da escola, experimentamos a hospitalidade goiana tomando um cafezinho, ao discutirmos e organizarmos as estratégias mais convenientes para conhecer aquela experiência e abordar pais, professores e alunos com entrevistas. Fomos acompanhados pela diretora, que descrevia o funcionamento da escola, explicando suas especificidades, estratégias, conquistas e desafios.

As atividades do dia já haviam começado. O início das aulas ocorre as 07h45m e o final as 16h15m, oito horas e meia por dia. A experiência de educação integral teve início em 2006. Em caráter experimental, os alunos participavam das aulas pela manhã, almoçavam em casa e retornavam para as atividades no contraturno. O período da tarde era facultativo, participavam apenas os alunos que demonstravam interesse nas atividades. Os pais também não se mostravam muito favoráveis e era comum perguntarem se os filhos estavam com alguma dificuldade ou problema que demandasse esse tempo a mais. O diálogo mais próximo com eles procurava convencê-los da proposta que não envolvia apenas mais tempo, mas também diversificação curricular.

Na Figura 2 observamos o perímetro da escola municipal de educação integral (EMEI) Marechal Ribas Júnior. Destaque para os dois pavilhões de salas de aula, a quadra coberta (azul) e espaço para ampliações e adaptações.

FIGURA 2 – Escola Municipal de Educação Integral Marechal Ribas Júnior



Fonte: Google Maps

Em 2007, já observada a adesão de pais e alunos à proposta de educação integral, a escola passou por reformas, especialmente a construção da cozinha e da quadra poliesportiva coberta. A frequência continuou facultativa no contra turno até que as reformas fossem concluídas. Ainda não se serviam refeições e os alunos tinham que ir para casa e voltar à tarde. Foram ofertadas mais oficinas, incluindo informática e reforço. A adesão de pais e alunos aumentou paulatinamente.

Em 2008 os alunos passaram a almoçar na escola e a regra de permanecer de um turno ao outro sem voltar para casa foi instituída. Segundo a Diretora, professora Maria de Fátima dos Reis:

Em 2008 já não era permitido ir para casa na hora do almoço. Foi um momento em que houve uma reação negativa: as crianças se sentiam presas. Não podiam ver um portão fechado, porque estavam acostumados com os portões abertos. Foi uma luta com eles para convencê-los: vocês têm que participar! Como querem participar? Fizemos várias reuniões com eles e com os pais. Não queriam ficar. Diziam que queriam ficar em casa, ver a novela da tarde ou dormir um sono... e nada que se oferecia a eles, aceitavam.

Entre 2006 e 2008 a escola ofereceu oficinas de artes e de esportes. As artes visuais foram, desde cedo, ocupando lugar de destaque na preferência dos alunos. O grafite foi a linguagem mais difundida e apreciada pela comunidade acadêmica. Os muros da escola passaram a representar sua forma de expressão e, na vizinhança, todos os que passavam ao redor não tinham como deixar de notar que a escola estava mudando. Nas Figuras 3 e 4 observamos trabalhos de alunos da educação integral nos muros da escola.



Figura 3 – Grafite nos muros da escola: “Esporte é vida” e “Paz e amor”



Figura 4 – Grafite no muro lateral: “Ame a Natureza”.

Na medida em que novas parcerias com a comunidade foram sendo firmadas e os alunos tiveram acesso a oficinas realizadas fora da escola, houve maior adesão. A escola passou a participar também dos Programas do Governo Federal “Mais Educação”, “Escola Aberta” e “Segundo Tempo”. A Diretora continua:

Até 2008 não havia o programa “mais educação” nem o “segundo tempo”, nem o “escola aberta”. A escola foi à SME em busca de apoio para a realização de novas oficinas e descobrimos esses programas. Na medida em que os alunos começaram a sair à comunidade para realizar oficinas, como a de natação, é que outros alunos foram se entusiasmando com a idéia do tempo integral e passaram a aderir voluntariamente à proposta. Mas agora, em 2009, os alunos do oitavo e nono ano ficam chorando porque querem ficar o dia todo na escola. Eles não querem sair da escola. Mas os pais falam que agora que eles tem muitas atividades, que não precisam ficar na rua

em busca do que fazer, agora que eles vivem mais a escola tem que sair... Como eu falei, no fim de semana a escola está aberta e a escola está cheia. Você chega aqui no sábado e é como se estivesse tendo aula. Eles querem que eu faça a noite do pijama! Querem passar pelo menos uma noite na escola...

Ainda de acordo com a diretora, até meados de 2008 a atitude dos alunos havia mudado completamente. Apesar de a escola estar lotada, com cerca de 350 alunos, não havia mais reclamações dos discentes e, pelo contrário, queixavam-se de que a educação integral não teria continuidade no ensino médio. O relato de uma aluna exemplifica o que registramos na fala de diferentes alunos:

Não tem jeito de aumentar não? Porque eu tô saindo agora, tô no 9º ano. Queria saber se dá pra continuar nessa escola no ensino médio? Eu gosto da escola. Gosto de me encontrar com a turma,... as atividades são legais, aprendi muita coisa interessante. Pena que está acabando. (Aluna "A")

Os pais, a princípio achavam que a escola era apenas um lugar para o filho ficar enquanto trabalhavam. Mas esta concepção tem mudado. Há uma mudança de perspectiva do que é a escola e de qual é a sua função. Aos poucos os pais passaram a deixar de levar os filhos em atividades fora da escola, porque sabem que a escola as oferece e reconhecem sua qualidade. Por outro lado, as famílias passaram a participar mais das atividades promovidas pela escola que, por sua vez, passou a promover atividades especialmente para as famílias. Podemos perceber essa mudança na fala de uma mãe que nos diz:

Eu sou uma mãe que sou muito participativa, que nem a Sandra, vira e mexe a gente tá aqui, assim o tempo que eu tempo eu venho mesmo, se tem algum problema eu venho e resolvo, então assim a gente acompanha de perto. Quase todos acompanham, as reuniões são cheias. Mas seria muito bom que todos os pais acompanhassem... porque eu acredito assim que os pais tem que estar junto pra criança crescer, porque não adianta a criança ficar o dia todo na escola, mas se o pai e a mãe não estão presentes, se fica assim só a caráter

da escola, mas a escola não pode, não tem como controlar, porque aqui são mais de 300 alunos (Mãe “B”).

Nesse sentido, a Diretora afirma que os pais participam assiduamente das reuniões mensais. O calendário escolar é enviado à SME e também aos pais. Eles sabem o que é planejado, o que acontece todos os dias. A relação entre a Direção da escola, os professores e os pais ficou mais estreita. Todos acompanham de perto, integrados, o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Assim, comenta a Diretora:

os pais hoje estão mais seguros com relação à escola hoje. No início de 2008 achavam que os filhos deviam até trazer um marmite. Porque desconfiavam da alimentação. Então eu os levava até a cozinha, o refeitório... Vamos lá ver como está sendo preparado o alimento, a qualidade dele... viam que era uma refeição balanceada, que havia uma nutricionista responsável, um cardápio... então eu falava que não era para trazer lanche. Porque eles queriam trazer skin, pão, refrigerante, bolacha. Aí eu mostrava que aqui eles tinham suco, frutas, saladas. Assim eles traziam as crianças com mais segurança porque sabiam que elas estavam sendo bem cuidadas, bem acompanhadas e que não precisam ter aquela preocupação com os filhos (Diretora da Escola).

A escola instituiu outro espaço de participação, o Conselho de Ciclos. O Conselho se reúne uma vez por semestre durante uma semana e dele os pais também participam ativamente. Conversam com os professores, com os alunos, sugerem coisas, exigem outras. Participam da avaliação dos alunos, dos professores e da escola. Efetivamente, ajudam a construir a realidade da escola.

Ao longo do tempo, a escola, fundada em 1967, passou por várias reformas e ampliações. As atividades são desenvolvidas principalmente na sala da aula, tanto as disciplinas do currículo regular quanto as oficinas (currículo diversificado). Entretanto, fruto da última reforma, a escola já dispõe de quadra coberta onde são realizadas as atividades esportivas e as festas que envolvem toda a comunidade escolar (como a festa junina, o halloween, o natal etc.). No entanto, algumas atividades que necessitam de lugares apropriados ainda acontecem na sala de aula, tais como, as refeições e o descanso. Percebemos também a falta de um vestiário com duchas para o banho dos alunos. Os

professores queixam-se da falta de estrutura para desenvolver atividades diversificadas, como relata uma professora:

O problema é que, muitas vezes, a estrutura não ajuda. Eu, as vezes, tenho vontade de fazer algo diferente. Mas, será que esta estrutura física e material que temos nos capacita a dar um monte de aulas diferentes? Haja criatividade! Se não é possível fora, temos que nos virar dentro da sala de aula mesmo (Professora D).

A implementação de um projeto de educação integral exige mudanças não somente na estrutura física, mas principalmente na base curricular. Faz-se necessário, portanto, uma diversificação curricular que torne o ensino mais atrativo para os alunos, estimulando-os e fazendo com que se interessem mais pelo estudo. Uma das professoras nos relata que:

O professor na escola de tempo integral tem que ser muito mais criativo. A escola de tempo integral exige muito mais do professor, porque o aluno fica o dia inteiro e se cansa mais. Aí você tem que ser criativo, não “rebolar”, não trazer coisa diferente em toda aula. Isso não dá certo. Temos que aprender o tempo certo da aula novamente. Hora de dar uma coisa e hora de fazer outra (Professora D).

Além disso, a diversificação curricular proporciona a descoberta de várias habilidades e talentos que os alunos não sabiam existir. Dessa maneira, a educação integral deixará de ser vista apenas como extensão da carga horária, pois esse tempo a mais na escola passa a ser preenchido com conteúdos instigantes e estimulantes, capazes de promover um desenvolvimento saudável e completo, ou seja, integral. Essas observações, realizadas na reunião com os pais, é reforçada na fala de uma mãe:

Pra mim foi excelente. Foi a melhor coisa que se pode implantar dentro do ensino fundamental, em todas as esferas. Eu sou mãe do aluno (X) que estava guardado, de atuar... Essa escola, com esse tempo integral, pode doar para as nossas crianças, aquilo que eles tinham e não tinham como expandir. Aquela energia que eles tinham, hoje dentro do tempo da escola integral, eles tem. Porque tem, dentro das atividades da escola. Dentro da escola hoje foram descobertos talentos na pintura, na arte, no teatro, na dança, na música. Então, essa diversidade de

atividades que o projeto trouxe, implantou, e que a cada dia, a cada ano, vem inovando, para nossas crianças foi excelente (Mãe C).

Durante o período em que os alunos ficam na escola eles são acompanhados pelos professores, coordenadores e monitores. A maioria dos alunos pertence à comunidade local, com idade entre sete e dezessete anos, provenientes de classe média-baixa. Os professores e monitores têm uma coordenação diária para definir os temas que serão trabalhados nas oficinas e nas disciplinas, para que haja um melhor aproveitamento e interação das atividades vivenciadas pelos alunos nesses dois momentos.

4.1.2 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM RIBAS JÚNIOR

- **Inovações**

Os professores apontam avanços conquistados ao longo do tempo pela experiência de educação integral. O primeiro deles trata-se da oferta diversificada de conteúdos através das oficinas. Intercalar (ou mesclar) os conteúdos regulares com a parte diversificada ajudou a integrar o currículo. A diversidade de atividades favoreceu o engajamento paulatino dos alunos. Aos poucos a educação integral tornou-se unanimidade: não houve relatos negativos ou de insatisfação com a experiência por parte dos alunos. Do mesmo modo, os pais, que a princípio viam a educação integral como uma “continuação” da creche, onde os alunos ficavam para que trabalhassem, mudaram de opinião. Reconheceram os esforços da SME e da Direção da escola e, agora, sugerem mudanças no sentido de qualificação dos estudantes em habilidades que lhes sirvam no futuro profissionalmente.

Os professores destacam a importância do suporte dado pela SME priorizando a formação continuada dos educadores, permitindo o espaço pedagógico-democrático para a troca de idéias, opiniões e experiências entre as escolas de outros Estados. Também relatam deste acompanhamento na

sugestão de formas de procedimento, como desenvolver com êxito as oficinas que são realizadas na escola, integrando-as as disciplinas regulares. Valorizam o fato de ter o ensino mesclado (disciplinas e oficinas) articulado para o cumprimento e êxito do currículo que destaca os conteúdos sobre os valores humanos, meio ambiente e resgate da cidadania.

A escola é vista como uma única, o dia todo; não é percebida por pais, professores e alunos fragmentação entre um turno e outro. Hoje se trata de uma única escola: é a “escola séria” e a “escola do brincar”, simultaneamente. As dificuldades de aprendizagem dos filhos são discutidas nas reuniões mensais, minimizando suas conseqüências e antecipando estratégias de reparação.

A ampliação dos espaços de aprendizagem na escola integral é outro fator citado como melhoria, já que há uma participação ativa dos educadores em exposições, congressos, mostras de arte, cinema, parques, zoológicos e etc, para a complementação dos trabalhos pedagógicos realizados em tempo integral. Além disso, podem usufruir da quadra de esportes, que é coberta, para a realização de várias atividades socioeducativas na própria escola. Os professores falam ainda da mobilização social dos educadores e da comunidade para efetivar ações educativas referentes à educação integral.

- **Desafios**

O tempo integral tem sido avaliado pelos professores como um desafio a ser superado. Um aspecto diz respeito ao cansaço dos alunos no fim do dia. Com a diversificação das atividades observam-se muitos alunos sonolentos e enfadados no final do dia. Especialmente os professores que oferecem as últimas atividades da tarde apontam esse fato. Nas avaliações do processo têm se discutido a respeito da quantidade de horas que o aluno passa na escola, na duração das aulas, a didática praticada pelos professores e nas dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos. Ressalta-se ainda a importância do período intermediário entre os turnos como momento de descanso, a natureza das atividades da manhã e da tarde e seu reflexo na motivação dos alunos,

bem como a construção da seqüência de atividades do dia mesclando atividades regulares e diversificadas.

Os espaços também precisam de melhor adequação. Com a construção da quadra coberta, várias atividades foram beneficiadas. Além da possibilidade do desenvolvimento em diferentes modalidades esportivas, a quadra oferece espaço para realização de encontros e eventos. Entretanto, a ocupação do território escolar pela comunidade depende da proximidade das relações entre a escola e a comunidade. A criação do Conselho de Ciclos é um avanço relacional, mas o Conselho Escolar, com participantes de entidades da comunidade, pode ser uma possibilidade no futuro próximo.

O conselho de ciclos é um espaço democrático e propício para a reflexão, não apenas avaliativa, mas aquela que permite pensar em novas atitudes, novos posicionamentos, novas ações e caminhos. É um espaço composto por várias vozes e de vários saberes, já que todos têm a oportunidade de ouvir, falar, refletir e opinar; sempre carregados de nossas vivências de dentro e fora da escola. É um momento de tomar decisões compartilhadas e que permitam construir uma prática de diálogo e de reflexão sobre as ações e intervenções pedagógicas da escola. Momento de compartilhar responsabilidades, saberes e olhares para os alunos que temos em nossas salas de aulas (Professora S).

A maior parte das atividades é realizada nas salas de aula. Algumas salas de aula foram tematizadas, para beneficiar o aprendizado e o manejo de materiais referentes a determinada disciplina. Entretanto, há diversas outras atividades que carecem de espaço próprio, como o laboratório de informática que está sendo montado. O período intermediário é, talvez, o que mais demande atenção quanto ao espaço: não há refeitório, banheiro com ducha nem lugar para descansar após o almoço. Direção, professores e alunos concordam que a gestão no período intermediário precisa melhorar.

Finalmente, como experiência, a integração dos conteúdos curriculares diversificados precisa ser acompanhada com rigor. Os problemas e as dificuldades de aprendizagem existem. As disciplinas de “português” e “matemática”, como fato ou tendência na educação brasileira, também são desafios pedagógicos nesta escola. A integração destes componentes curriculares com outros provavelmente deve melhorar a motivação e o

rendimento dos alunos. O desenvolvimento de projetos, como a feira de ciências, pode contribuir para melhorar a participação engajada dos alunos nas atividades, entretanto, seu acompanhamento em casa possui o limite que a formação dos pais impõe. Em geral com baixa escolaridade, os pais precocemente têm seu nível escolar superado pelo filho, o que impede que opine, corrija e acompanhe melhor seu desenvolvimento. A realização de Programas como o Escola Aberta, o incremento da formação continuada e o engajamento de um maior número de pais nessa iniciativa pode colaborar, em médio prazo, na melhoria do acompanhamento dos alunos.

O tempo, o espaço e o currículo são categorias de análise qualitativa do ensino que organizam esta lista de desafios, cuja superação deve colaborar no alcance das metas pedagógicas e no incremento de avaliações como o IDEB nos próximos anos.

4.2 – ESCOLA MOISÉS SANTANA

4.2.1 – DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A escola Moisés Santana localiza-se no bairro Capuava e iniciou sua experiência na educação integral no ano de 2006. Em um primeiro momento atendia cerca de 150 alunos que tinham aulas regulares pela manhã e voltavam no contra turno à tarde. Alunos do Primeiro Ciclo faziam oficinas terças e quintas. Alunos do Segundo Ciclo faziam oficinas segundas, quartas e sextas. A Diretora, professora Katia Calile explica que:

Em 2006, um dos motivos que levou a SME escolher nossa escola foi a falta de credibilidade que ela estava tendo na comunidade. Em 2002 ela devia atender uns 720 alunos. Fomos tendo perdas significativas de alunos de semestre para semestre. Não era nem de ano para ano. Quando chegou em 2005 o quantitativo de alunos era quase de 200, não chegava a

200 alunos. Eu fui uma das que defendeu que deveria haver uma mudança na proposta da escola e que a escola era viável. Público nós tínhamos bastante, não tínhamos era um atendimento a altura desse público. Fui convidada para ser gestora da escola por acreditar no projeto de tempo integral.

Dentro da perspectiva da implantação da educação integral, em 2007 a SME realizou uma reforma na escola, adequando alguns espaços à diversificação do currículo. A escola passou a atender todos os 170 alunos em período integral, das 7h as 17h, sendo o período vespertino facultativo. A Diretora acrescenta que:

A princípio seguimos o PPP comum de todas as escolas de tempo integral da época, com atendimentos pontuais no contra turno: grade curricular pela manhã e as oficinas no vespertino. Depois, com o entendimento da SME e da Regional, começamos a diversificar o currículo. (...)

Desde 2008 o tempo integral é obrigatório e as famílias têm a opção de matricular os filhos na escola Moisés Santana que oferece educação integral, ou em outra escola. Para resgatar a credibilidade da escola, procurou-se “trazer as famílias também para dentro da escola”. Foram oferecidas oficinas para as famílias, palestras de informação e de formação para os pais, sempre procurando dividir a responsabilidade da educação entre a escola e a família. A aproximação entre escola e família foi pedagógica: proporcionou a implicação dos pais nas atividades dos filhos, sua responsabilização pela educação co-compartilhada com a escola e os ensinou a participar mais do espaço escolar. Isso fez com que a escola mudasse sua imagem na comunidade e chegasse a atender 220 alunos ainda naquele ano. Como ressalta a Diretora:

É obrigação da família dar educação, dar o limite, trabalhar os valores. E cabe à escola dar continuidade a essa formação e trabalhar a parte cognitiva e ajudar a sistematizar conhecimento. Estão enganados aqueles que afirmam que a escola tem que dar conta de tudo. Educação também é dever da família.

A escola trabalhou em 2009 com 215 alunos em tempo integral. Segundo a Diretora, a capacidade máxima que a estrutura física da escola comporta oferecendo ainda um ensino de qualidade está entre 200 e 230 alunos e apenas para o primeiro e o segundo ciclos. A proposta de educação integral resgatou a credibilidade da SME junto à comunidade. A Diretora relatou que recebe pelo menos cinco famílias por semana procurando vaga na escola e entram em fila de espera. Além do incremento na participação das famílias houve também a diversificação das atividades, especialmente nas áreas de arte, meio ambiente e esporte. Houve ainda a integração de programas do governo federal e do governo municipal, que impulsionaram as atividades da escola.

Em 2008 a escola foi beneficiada pelo Programa Escola Aberta, desenvolvido pelo Ministério da Educação com apoio da Unesco. Na perspectiva de consolidar uma cultura de paz na escola e promover a inclusão escolar, especialmente através da diminuição dos índices de evasão, foram desenvolvidas oficinas para os alunos e a comunidade para a formação cidadã. Contando com a participação da Universidade Federal de Goiás e do Coletivo Jovem de Meio Ambiente na condução das oficinas, avalia-se que houve maior conscientização entre os participantes, redução de atos de violência na comunidade e na escola.

O Programa e a escola atingem juntos seus objetivos ao oferecerem oportunidades de atenção às crianças e jovens da comunidade, caracterizados como em situação de vulnerabilidade social, trazendo-os e mantendo-os motivados nas atividades da escola de tempo integral. O Projeto Horta Escolar é desenvolvido na escola pela SME desde 2001, por meio do Departamento de Alimentação Educacional (DALE). Essa iniciativa ajuda a compor o Projeto “horta e paisagismo na escola” desenvolvido pelos professores da área de meio ambiente.

Em um espaço de 30 metros quadrados, os alunos participam de atividades que envolvem o preparo da terra para receber as sementes, a adubação, a sementeira, a irrigação e a colheita das hortaliças.

Figura 5 – Alunos do EMEI Moisés Santana participam da oficina de plantio de alimentos.



Fonte: acervo de pesquisa

A escola possui uma pequena estufa onde os alunos acompanham o crescimento das plantas, desde a semente até o ponto de transferência para os canteiros. Nos canteiros aprendem a cuidar da planta até o dia em que estão prontas para o consumo. Cerca de 14 variedades de legumes, verduras e temperos diversos são produzidos e utilizados no almoço.

A escola foi beneficiada pela construção de quadra poliesportiva coberta e desenvolve programa esportivo apoiado pelo Programa Segundo Tempo, do Ministério do Esporte e Lazer. São desenvolvidas oficinas de vôlei, de futsal, de basquete e de jogos de tabuleiro. Todos os alunos participam e utilizam materiais esportivos e uniformes fornecidos pelo Governo Federal. A quadra é utilizada pelos alunos não apenas nos momentos em que as oficinas são realizadas. Na hora de lazer é um dos momentos em que alunos de diferentes turmas se misturam para praticar um esporte.

As artes cênicas são as preferidas pelos alunos da escola. As oficinas desenvolvidas culminam em montagens que são apreciadas pela comunidade escolar. Dentro das atividades do Programa Escola Aberta, a escola apresenta montagens originais desde 2007. Esta iniciativa une o setor público e o privado e tem foco principal nas artes plásticas. Em sala de aula, são desenvolvidas oficinas de técnicas de pintura, utilização de cores e pincéis, filosofia e história da arte, além das oficinas de confecção de telas.

A principal meta do projeto é incentivar e divulgar as produções artísticas do meio estudantil e promover inclusão social.

Figura 6 – Alunos do EMEI Moisés Santana em apresentação no Projeto Museu de Arte Jovem



Fonte: acervo de pesquisa

A escola oferece, ainda, visitas e passeios orientados, sempre acompanhados pela Direção da escola e por professores responsáveis. Como exemplo, integrando o componente meio ambiente, recentemente houve visita à Emprapa, onde puderam conhecer pesquisas e inovações relacionadas às práticas agrícolas, pecuárias, florestais e agroindustriais. Observaram o cultivo de arroz, plantas medicinais, algodão colorido e até um girassol vermelho. Além de fomentar a participação na horta da escola, a visita teve como consequência a criação de redações livres sobre o tema, que foram desenvolvidas e trabalhadas nas aulas de português, integrando os componentes curriculares, porém nem todas as escolas demonstraram essa preocupação na integração com a comunidade, já que em Goiânia, percebemos que faz-se necessário uma maior utilização dos espaços públicos e privados da cidade, que são ainda pouco utilizados para as atividades escolares, conforme podemos ver na tabela 5.

TABELA 5 – Número de locais utilizados pelas escolas de educação integral

Locais	Estados ¹						Região (total) ²	
	Goiás		Mato Grosso		Mato Grosso do Sul		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Praça pública e/ou parque	2	14,3	4	19,0	-	-	6	13,6
Biblioteca	-	-	2	9,5	-	-	2	4,5
Igrejas	-	-	3	14,3	-	-	3	6,8
Museus	1	7,1	-	-	-	-	1	2,3
Clubes	4	28,6	2	9,5	-	-	6	13,6
Associação comunitária	-	-	6	28,6	1	11,1	7	15,9
Casas particulares	1	7,1	1	4,8	-	-	2	4,5
Campos de futebol/quadra	4	28,6	8	38,1	2	22,2	14	31,8
Espaços de outras secretarias	1	7,1	3	14,3	-	-	4	9,1
Outros locais	-	-	7	33,3	2	22,2	9	20,5
Total	13	-	36	-	5	-	54	-

¹ O cálculo dos percentuais tomou por referência o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas em cada estado (GO: 14; MT: 21; MS: 9).

Fonte: BRASIL, 2009d

Como podemos observar os números de espaços públicos utilizados pela escola ainda é muito pequeno e para se tornar uma cidade educadora, muito ainda tem que ser feito no sentido de reajustar as funções da escola e da comunidade já que:

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem re-significar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (BRASIL, 2009b, p. 35).

Vemos, portanto, que a escola está no caminho certo, e que com apenas alguns ajustes poderá se tornar uma escola modelo em educação integral.

4.2.2 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM MOISÉS SANTANA

- **Inovações**

A maior conquista da experiência até o momento foi o resgate da credibilidade da escola no bairro. Esse fato é ressaltado por todos os atores sociais entrevistados. A diferença entre uma escola com alunos evadindo ao ponto de se questionar a destinação do espaço físico, para uma escola em que os alunos permanecem o dia todo, motivados e interessados nas atividades demonstra onde a experiência avançou.

A experiência avançou ainda pelo abandono da idéia de “contra turno”. A integração dos turnos através da criação do turno intermediário e do horário de almoço possibilitou encarar sem fragmentação a experiência escolar. Do mesmo modo e no mesmo sentido, o ato de intercalar a oferta de atividades estabeleceu nova dinâmica entre professores e alunos. A distribuição “igual” ordenou de forma equivalente conteúdos antes vistos de forma desigual.

A mobilização das famílias pela escola deve ser ressaltada. Como a maior parte dos pais é da classe trabalhadora e tem compromissos desde as 8h da manhã, seria difícil contar com sua presença em reuniões. A mobilidade da Direção e dos professores em marcar reuniões com os pais a partir das 6:30h da manhã criou o necessário e oportuno espaço que lhes faltava. Com a oportunidade de participar, não deixaram de comparecer – como no caso de nossa entrevista, neste horário e com mais de 40 presentes. A inovação no horário das reuniões fez com que se percebesse a necessidade de gerar oportunidades de participação aos pais, como a realização do Programa Escola Aberta e de outros de seu interesse.

- **Desafios**

Questiona-se, entre os professores, o perfil do professor da educação integral. Concordam que não é no âmbito universitário, senão com uma disciplina introdutória como ocorre com muitos conteúdos pedagógicos, que a formação deve ocorrer. A prática no cotidiano, criando metas e desafios, superando problemas e obstáculos, é que seria a principal responsável pela formação deste professor. Entretanto, ressaltam que há maior carga horária despendida entre os que se dispõem à educação integral do que àqueles que trabalham no ensino regular. A dedicação passa pelos três períodos: o matutino, o intermediário e o vespertino. Diferentemente do ensino regular onde a preocupação do professor é com suas aulas e sua inserção no turno em que trabalha.

Tanto a Direção, quanto os professores e os pais, em algum momento, destacam a importância da iniciativa da educação integral no bairro. A escola conseguiu tornar-se uma referência de educação de qualidade. Contudo, com algum pesar, referem o limite reduzido das vagas. Como podemos observar na Figura 7, a escola situa-se em uma esquina, tendo seu terreno forma triangular. Com a construção da quadra de esportes quase todo o espaço útil foi ocupado. Seu limite é contingente ao perímetro que ocupa. Há previsão de construção de refeitório, mas dificilmente comportará ampliações e novas construções.

Figura 7 – Escola Municipal de Educação Integral Moisés Santana



Fonte: Google Maps.

Dessa forma, podemos afirmar que não é possível incrementar a oferta de vagas. Há alunos matriculados que se deslocam até 30 km na cidade para lá serem atendidos. Registramos relatos desses alunos queixando-se de cansaço. Por sua vez, os professores referem que esses alunos, pelo mesmo motivo, apresentam menor rendimento acadêmico que os alunos que residem mais perto. Esses dados apontam que alguns pais preferem a educação integral (ainda que distante) do que uma escola regular perto de suas casas, e revelam também o desafio da Secretaria Municipal de Educação para ampliar o número de escolas em tempo integral no Município, atendendo cada vez mais alunos e os matricula, na medida do possível, mais próximo de sua residência.

Os professores desta escola apontam que a formação do professor para a educação integral deve contemplar conceitos como interdisciplinaridade e transversalidade. O aprendizado do desenvolvimento de projetos coletivos, que integrem alunos e professores de diferentes conteúdos, é meta a ser alcançada. Nesse sentido, a realização de cursos complementares, como extensão universitária ou mesmo mestrado strictu sensu, são apontados como caminhos fecundos e esperados em curto prazo, para a realização deste desafio.

De forma complementar ao papel do professor, os docentes desta escola questionam também o “perfil do aluno” da educação integral. A reflexão dos professores aponta tanto no sentido de um “tempo” ótimo, coletivo, para aprendizagem, quanto no sentido da inclusão e da convivência com alunos portadores de necessidades especiais. Os professores concordaram com uma colega ao afirmar que:

É necessário que tanto o espaço físico quanto as abordagens pedagógicas da escola sejam adequados a portadores de diferentes necessidades especiais. Nossa escola possui uma rampa que permite acessibilidade a cadeirantes. Não estamos preparados pedagogicamente para lidar com outras necessidades especiais, espalhadas em diferentes salas, especialmente em tempo integral. Temos que pensar que nem todo aluno pode estar na educação integral, pelo menos enquanto nós professores não estivermos preparados para recebê-los. (Professora “G”).

O desafio apontado pelos professores é aprender a lidar com esses alunos portadores de necessidades especiais em tempo integral convivendo com os demais. Foram sugeridos seminários e encontros entre os professores da educação integral a fim de se compartilhar experiências e criar um espaço de trocas permanente. Para dar conta do desafio, sugeriram a criação de uma atividade de formação ligada à Secretaria Municipal de Educação e à Universidade.

A Direção da escola ressalta que a escola tem desempenhado um papel relevante no âmbito da educação integral, tem alcançado metas como o IDEB, tem procurado participar de todas as iniciativas propostas pela SME, mas que, contudo, trabalha sua gestão no limite da falta de recursos. Apela para a necessidade de mais investimento na educação integral para que mais projetos pedagógicos de qualidade possam ser realizados e afirma que:

Somos uma escola diferenciada. Temos o projeto Mais Educação e o Projeto Escola Aberta, onde há verba diferenciada. Mas são verbas que tem propostas muito claras de como gastar e sobre o que e como fazer. Não dá a autonomia que precisamos. Quando falamos em repensar a questão da verba por aluno é pensar na autonomia da escola construir o seu PPP e poder efetivá-lo na parte financeira também. Porque na questão de pessoal nós temos conseguido avançar. Mas a questão dos recursos financeiros está pesando bastante. Por exemplo, temos um problema seríssimo que é a questão do gás de cozinha. A escola Moisés Santana gasta dez botijões de gás por mês. Isso significa R\$ 450,00 por mês. No final de três meses significa R\$ 1.500,00. Em uma verba total de R\$ 5.000,00 reais, se você tem que tirar R\$ 1.500,00 só para o gás, isso sem falar que o preço do gás não é estável e a verba dos projetos sim, é um problema. Esse *per capita* praticado desde o ano 2000 de R\$ 13,00 por criança não dá. Esse recurso vem de quatro em quatro meses, é um valor “simbólico” e não atende às necessidades da escola. Hoje em dia a escola gasta mais com gás e com material de limpeza do que com material pedagógico. Isso é preocupante porque em uma escola de qualidade o material pedagógico tem que estar em primeiro lugar (Diretora Katia Callile).

Podemos compreender a preocupação da diretora, pois sem um reajuste no valor *per capita* recebido pela escola há dez anos as prioridades

podem acabar se invertendo; não podemos negar que itens, como o gás de cozinha, são de grande importância para o bom funcionamento da escola, mas eles não devem se tornar objeto de maior investimento, já que não fazem parte do objeto fim de uma instituição escolar: ensino e aprendizagem.

Finalmente, há a necessidade de se pensar o refeitório, os espaços de descanso e lazer do turno intermediário. O desafio que se põe, além da organização do espaço físico, é o aprimoramento das atividades intermediárias, responsáveis pela integração entre os turnos. Trata-se da definição de conteúdos “novos”, como lavar as mãos antes das refeições, almoçarem junto com o coletivo, compartilhar a mesa, escovar os dentes, conversar após o almoço, etc. A convivência é plena em prática e valores que, com certeza, devem constar no currículo de uma educação integral.

4.3 – ESCOLA JOSÉ CARLOS PIMENTA

4.3.1 – DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência aqui é realizada em uma escola rural, no bairro Vila Rica, quase na divisa com o Município vizinho, Nerópolis. Ao lado da escola funciona o Posto de Saúde da região. Os filhos dos funcionários do posto, incluindo da médica pediatra, estudam na escola. A Diretora da escola também tem dois filhos que lá estudam. Os alunos, em sua grande maioria, são filhos de trabalhadores do bairro de Vila Rica, de sítios e fazendas dos arredores.

Ao lado e em frente à escola há uma exuberante fazenda com ampla pastagem e mata ao fundo. A paisagem é admirável. O cheiro de mato e ausência de poluição qualificam a região. Logo que chegamos nos sentimos na zona rural. Na Figura 8 podemos observar um bezerro fotografado desde o portão principal da escola.

Figura 8 – Fazenda em frente ao EMEI José Carlos Pimenta, na divisa entre Goiânia e Nerópolis.



Fonte: acervo de pesquisa

Após uma viagem de quase uma hora desde o centro da cidade e diante da imensa propriedade ao redor, a primeira impressão que se tem é que a escola possui muito espaço. De fato, podemos observar na Figura 9 uma imagem de satélite que nos mostra o perímetro da escola ocupando mais da metade de um quarteirão.

Figura 9 – EMEI José Carlos Pimenta e fazendas vizinhas



Fonte: Google Maps

Figura 10 – Escola Municipal de Educação Integral José Carlos Pimenta



Fonte: Google Maps

Dentro do terreno da escola destaca-se o pavilhão de aulas no formato em “J” e a quadra esportiva coberta, recém construída. A quadra é considerada tanto pela Direção quanto pelos professores como o maior diferencial para a realização de uma proposta de educação integral. Ela viabiliza a realização de práticas desportivas, festas comunitárias e encontros e mobilizações diversas. Analisando a Figura 10, podemos afirmar que ainda haveria espaço para a construção de outro pavilhão e outra quadra esportiva. Apesar do terreno generoso, a escola possui apenas sete salas de aula. O pavilhão de aulas é antigo e, a fim de atender às demandas da educação integral, foram montados um quiosque e uma tenda. Os alunos afirmam que “em dias de chuva a oficina tem que ser interrompida e nos abrigamos nas salas de aula” (aluno R). A sala dos professores foi transferida para uma casa de um quarto entre o pavilhão e a quadra, onde ainda se lê na parede: “brinquedoteca”. Uma mãe comentou que “eu acho uma pena que os professores tiveram que ir para a brinquedoteca, porque antes lá era bem legal, meu filho adorava ir pra lá” (mãe F).

A escola possui o melhor laboratório de informática entre as escolas visitadas. Há uma sala especial com ar condicionado, banda larga e todas as 20 máquinas funcionando. A professora responsável afirma que “foi doação de

um fazendeiro da vizinhança e que, com recursos próprios a escola jamais teria tido condição de comprar esse equipamento” (Professora C). Os alunos adoram trabalhar nos computadores: “a gente usa pra se comunicar, pra fazer pesquisas, e aumentar o conhecimento. A gente começou a usar há pouco tempo, com a educação integral, e que é muito importante pra nós” (Aluno T). Os pais também referem o aprendizado como algo que não poderiam ter acesso em casa ou fora da escola: “moramos muito no interior, em uma sede de fazenda. O celular só pega em determinados pontos. Computador, só aqui na escola mesmo, eles aprendem muito” (Mãe W).

Paradoxalmente a escola rural tem a pior horta, estava quase desativada, e a melhor sala de informática. A professora de meio ambiente e ecologia explicou que “com o período de chuvas a folhagem foi bastante prejudicada e, com poucos recursos, não demos continuidade. Optamos em realizar outros projetos na área de meio ambiente, mas na época certa ela volta” (Professora MA). Um dos projetos que ganhou destaque foi a construção da “sala de ciências”. Nela há fitas VHS e DVD sobre astronomia, botânica, zoologia. Há trabalhos realizados pelos alunos em feiras de ciência. Mas o destaque é para a quantidade de animais, de insetos a pequenos mamíferos, que os alunos trazem de casa e são colocados em formol para exposição. Há insetos como libélulas, besouros, aranhas, escorpiões, cigarras; há anfíbios como sapos, rãs, e também répteis, especialmente uma enorme variedade de cobras; e até um morcego – projeto ambiental que diversifica o dever de casa.

Figura 11 – Acervo de répteis coletados nas fazendas



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Na verdade, os alunos os trazem principalmente das fazendas onde moram, pois lá existe grande variedade de bichos. Segundo a professora de Ciências, quando trazem os animais ela ajuda a dar o tratamento necessário para que o bicho possa ser identificado e preservado para exposição. Ela os utiliza como ilustração em suas aulas. Na Figura 11 podemos observar parte do acervo zoológico que a escola coleciona.

Apesar da amplitude do terreno os espaços são limitados. Procurou-se dividir a escola em salas temáticas, para cada disciplina regular. Nos intervalos das aulas, os alunos mudam de sala e os professores aguardam a próxima turma. O papel do coordenador do turno é muito importante. Sem ele poderia haver muita dispersão e grande prejuízo de tempo. Mas funciona! Com competência a rotina já foi aprendida e os alunos é que nos ensinam que: “na hora do intervalo o tempo é livre, mas agora, o máximo que dá é pra ir rapidinho no banheiro, mas nem precisa” (Aluno X).

A escola procura engajar-se nas atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação. A participação só não é mais efetiva devido ao problema da mobilização de pais e alunos para atividades realizadas na cidade. Apesar da limitação a escola poderia atender pelo menos mais 40 alunos. Contudo, não há demanda para tanto naquele setor. Além disso, a escola deve se ocupar da conclusão da adaptação dos espaços ao tempo integral, como nos aponta a professora F:

Eu acho que as condições físicas, elas são muito importantes, teria que ter refeitório, banheiros, por exemplo, para os meninos tomarem banho, um lugar pra eles descansarem, uma área de lazer para esse período que termina aula de manhã e começa a tarde. Ficam aqui no quiosque, mas não cabem todos e aí acabam indo para a quadra, que é mais longe para se cuidar (Professora F).

Recorrente em todas as escolas visitadas, e citado por todos os atores participantes, o problema da falta de espaços adequados para a oferta de atividades diversificadas e, principalmente, para o turno intermediário, será sem dúvidas um dos desafios a serem enfrentados pelos que defendem uma educação integral. Um aluno comentou que:

Na hora do intervalo, depois do almoço a gente vai descansar, mas não tem nenhum lugar certo pra isso, tem que ficar nos colchonetes na sala de aula, aí tem outros alunos que querem assistir televisão, eles ligam a TV e a gente não consegue dormir, às vezes também faz muito barulho ou muito calor na sala e eu nem consigo descansar. Às vezes, quando volto pra aula à tarde eu ainda estou cansado (Aluno K).

Como podemos perceber a falta de um espaço apropriado para o descanso pode comprometer o desempenho do aluno no período vespertino, seja em qualquer atividade ou disciplina. O almoço é balanceado e freqüentemente há uma funcionária da SME que fiscaliza o armazenamento, a confecção, a qualidade e a distribuição dos alimentos. No dia da pesquisa, lá estava ela. A comida é farta e todos saem satisfeitos. Servidos no pátio, em fila única, os alunos dirigem-se às salas de aula para comer. Se o espaço da cozinha é suficiente para atender com qualidade à escola, falta um refeitório. Devemos lembrar que este espaço falta em todas as escolas. Grandes ou pequenas, as escolas não foram construídas tendo em vista esta necessidade pedagógica. Quando o último coleguinha conclui sua refeição, arrumam-se colchonetes pelo chão da sala para uma soneca, um cochilo ou apenas para, como em casa, assistir televisão.

Cada escola da SME de Goiânia tem liberdade para escolher e propor os conteúdos diversificados que forem convenientes à sua realidade. No EMEI José Carlos Pimenta, são realizadas atividades esportivas especialmente relacionadas ao futebol; há, periodicamente, o plantio da horta; oficinas de informática e reforço (especialmente para letramento e matemática); e ainda oficinas de arte.

Entre as escolas visitadas, cada uma desenvolveu uma habilidade artística diferente. Esta escola apresentou-se como uma “escola musical”. O professor de música era bolsista universitário até concluir o curso. Passou no concurso e decidiu continuar o projeto na escola, mostrando que os vínculos criados são muito fortes e contribuem significativamente para o aprendizado, como podemos observar na figura 12, o coral organizado há um ano:

Figura 12 – Coral de alunos do EMEI José Carlos Pimenta



Fonte: Acervo dos pesquisadores

Todos os alunos passam por uma gostosa iniciação sonora: participam da banda de percussão, flauta e cordas, como observamos na Figura 13.

Figura 13 – Banda de percussão e cordas do EMEI José Carlos Pimenta



Fonte: Acervo dos pesquisadores

No dia da pesquisa fomos homenageados com uma apresentação especial que interrompeu o andamento de outras atividades e contou com a presença de muitos pais. Os alunos aprendem a manipular os instrumentos, a

perceber os sons e sua possível sincronia com outros, a trabalhar em grupo e, principalmente, a apreciar boa música.

No início de sua implantação, iniciada em 2008, a experiência de educação integral trouxe algum desconforto, preocupação e até insegurança para os professores. Dúvidas sobre o que lhes seria exigido “a mais” no trabalho cotidiano, sobre onde se pretende chegar com isso, sobre quais os benefícios para os alunos e para os professores. Mas, com o passar o tempo e valendo-se também dos avanços de outras escolas que já funcionavam com o tempo integral, os professores foram se apropriando da ideia e colaborando no aprimoramento da experiência, como podemos constatar na fala de uma das professoras:

A experiência começou no ano passado e eu fiquei um pouco assustada com a organização que havia na escola, porque era assim: o ensino regular acontecia de manhã e as oficinas a tarde, aí como a minha sala é temática e minha turma é de alfabetização eu senti um pouco de dificuldade, já esse ano eu fiquei mais feliz com a nova organização da escola, está bem melhor, estou me adaptando, apesar de eu não ter concordado com a escola de tempo integral, porque principalmente o ano passado eu percebi que os meninos estavam ficando muito cansados, esse ano melhorou, só que se o espaço físico fosse mais adequado, porque eu sei que a escola é até grande, as salas são boas, mas o que acho assim primordial, é que falta um refeitório, um lugar para descanso no intervalo, coisas adequadas para os meninos, porque eles pedem por isso e precisam disso para uma rotina saudável. Melhorou muito o rendimento das crianças esse ano, com essa troca, porque tanto tem ensino regular e oficina de manhã quanto a tarde (Professora J).

Os professores concordam que “educação integral” é um conceito em construção. Já se sabe que o princípio de tudo é a ampliação da jornada escolar. A Direção trabalha com a informação de que há recursos do FUNDEB para a educação integral, atendendo-se a determinados critérios. Recursos “novos” para a escola são sempre bem vindos, podem ser traduzidos em melhoria nas práticas pedagógicas. Participam de vários projetos da SME de Goiânia e conhecem e participam de Programas do Governo Federal, como o Mais Educação. Apesar de não haver consenso sobre o que seja realmente a educação integral, concordam que estão no caminho certo, procurando a

convergência entre a Secretaria Municipal de Educação, o Governo Estadual e o Governo Federal. Uma das professoras comentou que:

Olha, eu acho que a Secretaria como um todo e nós enquanto escola ainda não conseguimos alcançar o ideal, ou o mínimo de escola de tempo integral. Eu acho particularmente hoje, que educação integral é o aluno entrar de manhã, passar o dia inteiro na escola e sair a tarde. O integral, as atividades de período integral, a educação integral como um todo, eu acho que nós ainda não conseguimos. Primeiro precisamos ter a concepção coletiva do que seja isso: trabalhar integralmente com o aluno (Professora F).

Nesse sentido, a proposta de educação integral desta escola conta com a motivação e a disposição de todo corpo docente. Os pais dos alunos, que a princípio se mostraram reticentes quanto a permanência dos filhos na escola por mais tempo, são favoráveis à sua participação. Poucos alunos queixam-se de cansaço. A maior parte afirma que o conceito de educação integral, para os atores envolvidos, ainda está muito na superficialidade, está no aluno entrar de manhã na escola e sair à tarde, muito embora pudemos perceber que os professores sabem que não é só isso, eles sabem da complexidade que envolve a missão de desenvolver seres humanos de maneira integral, para que se tornem cidadãos plenos, que tenham discernimento e autonomia e uma consciência social, como nos segue relatando a professora:

Então essa questão de poder escolher, inicialmente a proposta era esta: as aulas do ensino regular de manhã e a tarde seriam as oficinas e essas oficinas eram variadas, e nós pensamos que inicialmente todos os alunos nossos passariam por elas até eles se acostumarem com as oficinas, porque até então era tudo novo, mas acabou que se cristalizou, então ao invés de ser uma coisa que de início seria obrigatória pra todos, o ideal era ser optativo, passou a ser obrigatório. Os alunos precisam e fazem todas as atividades, mesmo que eles não gostem, que não tenham muita aptidão, como é o caso da música, por exemplo, nós temos excelentes cantores, excelentes músicos, mas tem aluno que não se adéqua, que não consegue trabalhar dentro dessa cultura musical. Então eu acho que a gente precisa avançar nesse sentido, eu acho também que

agente precisa trabalhar melhor a questão do trabalho coletivo e do que seja educação integral.

Apesar dos problemas a serem superados, a implementação da educação integral trouxe muitas melhorias para escola, com o aumento do horário escolar e com a oferta de diversas oficinas, os professores concordaram que o rendimento e o comportamento dos alunos, de modo geral, melhorou bastante. Concordaram também que a relação entre a teoria e a prática tornou-se facilitada na educação integral, já que enquanto nas disciplinas do currículo comum se pode trabalhar de maneira mais densa o conteúdo, nas oficinas a prática mostra-se como aliada ao aprendizado concreto.

Os professores apontam para uma mudança que está acontecendo na figura do aluno rural, que “já não pode mais ser visto da mesma maneira”. De acordo com os educadores, ainda há casos de alunos que chegam mais tarde na aula porque têm que ajudar os pais a ordenhar as vacas e outras atividades, porém a grande maioria não se interessa mais por esses assuntos, e estão sempre em contato com as mais diversas tecnologias. Como conseqüência, podemos pensar em uma “urbanização” da área rural.

Através das entrevistas pudemos perceber, a princípio, que a experiência da educação integral ainda está muito recente (apenas 2 anos de educação integral). Na visão dos próprios professores envolvidos não há ainda sequer um consenso sobre o conceito de educação integral que está sendo implantado, o que dificulta o trabalho e o objetivo almejado, que é oferecer uma educação de fato integrada e integradora. Além disso, percebemos nas falas de pais, alunos e funcionários que esse fato se confirma, pois cada um dos atores traz a sua visão de educação integral, sem que haja uma consciência do processo como um todo. Um fato que pode exemplificar bem essa questão, diz respeito a mudança de horário das atividades; no primeiro ano de educação integral na escola as aulas eram ministradas no período da manhã e as oficinas no período da tarde, mas algumas reclamações como o cansaço e falta de interesse, motivaram a mudança para o segundo ano, fazendo com que acontecesse a mescla de disciplinas e oficinas; para os professores isso foi um

grande avanço, já que isso permite a articulação entre a teoria a prática, mas a maioria dos alunos preferia o sistema anterior, pois logo depois de fazer uma oficina esportiva, por exemplo, eles não conseguiam concentrar-se numa aula teórica.

4.3.2 – AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM JOSÉ CARLOS PIMENTA

- **Inovações**

Apesar de ser ainda muito recente, a experiência de educação integral na escola José Carlos Pimenta apresentou muitos avanços, sendo o principal, de acordo com os entrevistados, o aumento no interesse dos alunos proporcionado pelas oficinas e melhor rendimento. Todos concordaram que as crianças se desenvolveram melhor após a implementação da educação integral. Além disso, destacaram que a comunidade está mais bem integrada à escola fazendo com que haja uma vivência mais ativa e participante na educação das crianças.

Os professores e alunos apontam como avanço a implementação das salas temáticas. Elas permitem uma maior comodidade e organização para os professores e representa também uma quebra na monotonia, para os alunos. Para os professores a mescla de disciplinas e oficinas trouxe uma possibilidade de trabalhar melhor, pois os espaços e tempos puderam ser otimizados com essa nova configuração.

Segundo os pais, os passeios que as crianças fazem como atividade escolar, são oportunidades valiosas para as crianças, já que a maioria deles não poderia proporcionar aos filhos essa experiência. Eles destacam ainda como ponto positivo o cuidado da escola com as crianças, pois por estar localizada ao lado do posto de saúde, quando há algum problema elas são encaminhadas imediatamente. Muitos pais relatam que houve uma melhoria significativa das crianças em casa depois da educação integral e que o tempo a

mais na escola é mais bem aproveitado do que em casa. Avaliam a alimentação oferecida na escola como sendo de muito boa qualidade. Também referem que as oficinas são ministradas pelos próprios professores (e não por monitores), o que, em sua opinião, deve favorecer o aprendizado.

- **Desafios**

Como primeiro grande desafio da escola podemos destacar o trabalho que deverá ser realizado com todos da comunidade escolar, no intuito de formar um conceito de educação integral aprofundado, afim de dar direção ao processo que vem sendo implementado. No discurso dos professores o conceito possui muitas significações. Os professores sugerem enfaticamente a promoção, por parte da SME, de cursos de educação integral para fortalecer cada vez mais a experiência. Outro grande problema a ser resolvido diz respeito ao espaço que precisa ser readaptado para a oferta desse tipo de educação, pois todos os entrevistados destacaram esse ponto como fundamental para melhorar a educação.

Um desafio que certamente não é um problema só desta escola, mas das escolas de educação integral de todo o país, é mudar a visão de caráter assistencialista que esse tipo de instituição tem recebido por parte da sociedade. Para grande parte dos pais entrevistados a escola de tempo integral “foi uma maravilha, já que os filhos estão na escola aprendendo, ao invés de estarem na rua” (Mãe Y). Enquanto eles trabalham as crianças estudam. Os estudantes, quando entrevistados, apresentaram a mesma visão dos pais, afirmando que “a escola integral está sendo boa porque não precisamos mais ficar em casa sozinhos” (Aluno F).

Por fim, trazer os pais (homens) para a escola também é referido pela Direção como um desafio. Do mesmo modo, integrar melhor toda a comunidade no processo de educação implicando-os no processo poderá ser decisivo no incremento da qualidade da educação integral.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já falamos as experiências de educação integral que estão em desenvolvimento em Goiânia fazem parte do Programa Mais Educação, sendo assim, conforme o andamento da pesquisa, algumas perguntas surgiram: quais as diferenças entre a matriz do programa Mais Educação e a experiência desenvolvida em Goiânia - GO? Seria possível Goiânia tornar-se uma cidade educadora? As escolas de educação integral do Município de Goiânia têm se constituído como 'escolas que protegem' (que é um dos desafios propostos pelo MEC)?

Com base no referencial teórico e no relato dos atores envolvidos gostaríamos de ressaltar alguns pontos relevantes das questões acima. O segundo caderno da série Mais Educação nos traz o texto referência para o debate nacional e no capítulo três *Educação integral: uma proposta em construção* nos é apresentado as diretrizes para as escolas que implantam o Programa Mais Educação, e um importante aspecto desse texto, diz respeito ao tempo, espaço e currículo.

O que pudemos observamos em Goiânia foi que há uma boa articulação entre o tempo e currículo, já que constatamos, principalmente no relato dos professores, a preocupação não só com a qualidade, mas com a intenção pedagógica, a coerência e a afinação das oficinas com as disciplinas para que ocorra a potencialização e completude do aprendizado. As oficinas são ministradas por professores de quarenta horas, diferentemente de outros Estados visitados, onde as oficinas são geralmente ministradas por monitores bolsistas, o que gera uma grande rotatividade causando descontinuidade e defasagem na relação disciplina/oficina.

Já quando falamos dos espaços, verificamos que Goiânia ainda não tem uma estrutura adequada para a educação integral, não somente no que se refere à questão de utilização dos espaços públicos fora da escola, mas principalmente, na própria escola, aonde vimos a falta de refeitório, vestiário e dormitório, entre muitos outros espaços adequados para atividades específicas. Assim, percebemos que os três aspectos ainda não estão em total harmonia e integração previstos no Programa Mais Educação. Cabe ressaltar que esse

Programa tem uma matriz norteadora para as escolas que o aderem, uma vez que nos apresenta um ideal de educação integral, porém cada escola se desenvolve de acordo com suas necessidades e especificidades.

Em relação aos cuidados dispensados pela escola, verificamos através das entrevistas, na fala não só dos professores, mas principalmente dos pais e até dos estudantes, que as escolas de educação integral em Goiânia têm desempenhado o papel de escola cuidadora. Muito se falou da segurança que a escola proporciona aos estudantes nessa extensão de horário e também da tranquilidade dos pais, que podem trabalhar sem se preocuparem com seus filhos, que estão na escola aprendendo e desenvolvendo outras habilidades.

Assim, uma escola que cuida e protege traz bastante conforto para os pais e muitas possibilidades de desenvolvimento para os alunos, porém para os professores, essa escola ocasiona uma sobrecarga de responsabilidade e atividades extras, influenciando significativamente na atuação em sala de aula. Portanto, essa questão nos leva conseqüentemente a outra de importante relevância: a formação dos profissionais que atuam na educação integral, pois certamente deve ser uma formação diferenciada.

Verificamos enfim, que a educação integral em Goiânia cresceu bastante em alguns aspectos, porém ainda precisa avançar bastante em outros para que consiga alcançar o objetivo almejado pelo Programa Mais Educação – de se tornar uma cidade educadora. Percebemos que apesar das escolas localizarem-se em regiões diferentes as principais inovações bem como os desafios a serem enfrentados são basicamente os mesmos.

Gostaríamos ainda de ressaltar o curto espaço de tempo - de apenas três anos - do início da educação integral em Goiânia. Dessa maneira acreditamos que o Município embora tenha iniciado a educação integral a partir de uma 'provocação' da Prefeitura Municipal e não de uma iniciativa da comunidade ou em parceria com ela, pode sim tornar-se uma cidade educadora, se continuar buscando sempre melhorias e aperfeiçoamento da prática educacional, pois pudemos auferir a vontade de participar e a valorização que a comunidade confere a educação integral, propiciada às suas crianças.

Por fim, percebemos que ao tentar responder algumas das questões citadas no início dessas considerações, surgiram novas perguntas que são perspectivas de continuação desse trabalho. A primeira delas seria: Qual é a situação da educação integral de Goiânia com relação às outras capitais do Centro-Oeste (Campo Grande – MS, Cuiabá – MT e Brasília – DF)? Assim, com um aprofundamento maior poderíamos fazer inferências mais genéricas e descrições mais objetivas e conclusivas sobre a educação integral no Centro-Oeste.

A escola rural constante desta pesquisa não possui a educação do campo, que tem por finalidade a fixação do homem no campo. Dessa maneira, outra possibilidade, é a de observar se existe alguma escola rural em Goiânia com essa finalidade. Se existe como se dá o seu funcionamento? Se não existe, deveria existir?

Contudo, o desdobramento que mais nos entusiasma é o de investigar qual a perspectiva para que todas as escolas do Município de Goiânia se tornem de tempo integral, pois, como pudemos observar o número de escolas de educação integral mais que triplicou de um ano para o outro. Seria possível manter ou mesmo melhorar a qualidade?

De um modo geral, essas perspectivas devem instituir uma linha de pesquisa que pretendo seguir no Doutorado, procurando colaborar com o desenvolvimento e a qualidade da educação integral no país.

6 – REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. (Diversos Autores). **Bairro – Escola passo a passo**. São Paulo: MEC/UNICEF, 2007.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, L. F. F. **A escola de tempo integral no Distrito Federal – uma análise de três propostas**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do Município de Porecatu – Paraná**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná: Faculdade de Educação, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jul 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para uma proposta de atenção à criança em sua dimensão pedagógica**. Cadernos de educação básica, série institucional, Caderno nº 2, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente**. Concepção Geral, Caderno nº 2, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan 2001.

BRASIL. (Diversos Autores). **Série Mais Educação: gestão intersectorial no território**. Brasília: MEC, SECAD, 2009a.

BRASIL. (Diversos Autores). **Série Mais Educação: Educação integral; texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009b.

BRASIL. (Diversos Autores). **Série Mais Educação: rede de saberes; pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Brasília: MEC, SECAD, 2009c.

BRASIL. (Diversos Autores). Educação integral, educação integrada em tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Relatório técnico de pesquisa. MEC, SECAD, 2009d. disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php,itemid=586&id=12372&option=com_content&view=article, acessado em 15/12/2010.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/821234/decreto-7083-10>, acessado em 24/10/2010.

CANELADA, Antonio Carlos Mansano. **Análise e breve crítica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília segundo o referencial da Pedagogia Waldorf**. Brasília, UnB, 2008. (monografia)

CAVALIERE, A. M. V. **Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil**. In: Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002. p. 93.

COELHO, L. M. C. C e HORA, D. M. **Diversificação curricular e educação integral**. Rio de Janeiro. 2004.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro, IBGE, 1969.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE) da UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Grupo Focal. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/escplural/grupofocal.htm>. Acessado em 25/10/2010.

FARIA, Lia. **CIEP: a utopia possível**. São Paulo, Livros do Tatu, 1991.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOVERNO DE GOIAS. Mapa da região de Goiânia. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/>. Acessado em 15/05/2011.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, nº 2, 2006. Edição especial sobre educação integral.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação. Recife, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

INSTITUTO PAULO FREIRE/ PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Inter-transdisciplinaridade e transversalidade.** Disponível em http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm. Acessado em 25/04/2011.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de Antroposofia.** 4. ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** 6. ed rev. ampl. São Paulo: Antroposófica, 1998.

MACHADO, Flora Prata. **Escola de horário integral: dia-a-dia concretizando utopias.** In: Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002. p. 211.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral.** *Cadernos Cenpec*, São Paulo, nº 2, p. 57 – 67, 2. 2006.

MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação integral e currículo intertranscultural.** Disponível em http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/PauloRobertoPadilhaArtigosIt0001/Educacao_integral_e_curr%EDculo_intertranscultural.pdf. Acessado em 27/03/2011.

PROKOFIEFF, Sergei O. **O que é antroposofia?.** São Paulo: Antroposófica, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O livro do CIEP.** Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral/organização CENPEC, São Paulo, 2006. (Caderno de Textos).

SCHMELZER, Albert. Como nasceu a pedagogia Waldorf. In GOBEL, Nana (Org.). **Pedagogia Waldorf.** Catálogo da 44ª Conferência Internacional de Educação da UNESCO. Genebra: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V., 1994.

STEINER, Rudolf. **A Prática Pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem.** São Paulo: Antroposófica/FEWB, 2000.

TORRES, Carlos A. **A política da educação não-formal na América Latina.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

TRIVIÑOS, A.N.S. **A Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1992.

YIN, Robert (1994). **Case Study Research: Design and Methods.** (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Traduzido por: Ricardo L. Pinto. Adaptado por: Gilberto de A. Martins. Disponível em: <http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp>. Acessado em 30/05/2011

7 – APÊNDICES