

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

MARCIA DI GIAIMO MECCA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEXTO E
CONTEXTO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**São Paulo
2012**

MARCIA DI GIAIMO MECCA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEXTO E
CONTEXTO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

**SÃO PAULO
UNINOVE
2012**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Universidade Nove de Julho

Mecca, Marcia Di Giaimo

Educação Integral: texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Marcia Di Giaimo Mecca. 2012.

106 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Educação Integral. 2. Escola Pública. 3. Escola de Tempo Integral.

I. Mafra, Jason Ferreira. II. Título.

CDU 37

EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEXTO E CONTEXTO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Por
MARCIA DI GIAIMO MECCA

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (Orientador, Uninove)

Examinador: Prof. Dra. Maria Leila Alves (Universidade Metodista)

Examinador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos (Uninove)

Suplente: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira (Uninove)

Aos meus filhos Silvio Mecca Júnior, Sander Ewerton Mecca e Marcio Ewerson Mecca, frutos nobres e especialíssimos de uma raiz tenaz, cultivados com imenso amor, e regados a caráter e determinação; que, apenas pelo fato de existirem, já tornam nosso mundo mais humano, digno, e muito mais sábio e aprazível. Pela força que me emprestam; pela energia que lhes corre nas veias e emanam positividade e alegria, pelas lições aprendidas, pelas minhas tentativas de acertos, pelos possíveis erros por mim cometidos, e pela cumplicidade e dedicação. Por serem e tornarem-se pessoas de bem e do bem, que completam minha existência e são a razão do meu viver.

Ao meu pai José Di Giaimo (em memória) pelo orgulho que sempre demonstrou por mim, e pelo orgulho que ainda lhe venero; por colocar-me sempre frente aos livros, jornais e músicas; por me considerar o seu tesouro, apesar de, na realidade, ele me ter deixado um tesouro, concedendo-me o tesouro do conhecimento. Por ensinar-me os caminhos certos; por ensinar-me a procurar, sonhar e nunca desistir. Pelo exemplo de trabalho e amor e por ser a continuidade do seu legado.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um ato de amor e verdadeiramente vivenciada dentro de nós. Portanto, agradecer verbalmente ou por escrito são apenas diversidades de registros. Realmente o agradecimento está em nosso coração invadindo e enchendo de alegria a nossa alma. Para homenagear algumas de tantas pessoas que colaboraram com este trabalho, direta ou indiretamente, vou deixar registrado nesta página, mas, dentro de mim, eternamente.

Ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, meu orientador, meu professor, cuja sabedoria iluminou estas páginas. Agradeço por ter acreditado em mim, pelo estímulo e incentivo, por apostar em mim, por elevar minha autoestima, por compreender os percalços do caminho, pelas soluções e estratégias criadas; por não me deixar sair do foco e objetivos, e por ser verdadeiramente um Mestre em todas as concepções do termo. Inegavelmente, sem o seu saber, seu conhecimento, sua intelectualidade, retidão, a sua presença, competência, paciência, ética, criticidade e generosidade, nada disso teria acontecido.

Ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão, diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, meu professor, pela oportunidade em poder pertencer ao programa, cujas aulas muito me estimularam, incentivaram e despertaram aprendizagens significativas. Exemplo a ser seguido e dignificado.

A todos os professores doutores do PPGE Uninove, construtores mediadores do meu conhecimento, cujos ensinamentos, conhecimento, sabedoria e criticidade contribuíram para a minha formação, agradeço muitíssimo: Rosemary Roggero, Ivanize Manfredini, Carlos Bauer, José Luis Vieira de Almeida, Mauricio Pedro da Silva, José Eduardo de Oliveira Santos, Roberta Stangherlin, Miguel Henrique Russo, Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Marcos Antonio Lorieri, Cleide Rita Silvério de Almeida, Paolo Nosella e Maria da Glória Marcondes Gohn.

Ao meu esposo Silvio Mecca, que tão dignamente assumiu as responsabilidades a mim atribuídas. Pela paciência e por compreender meus

anseios e sonhos. Por emprestar o seu braço na luta cotidiana e suas mãos na minha obstinação.

À minha mãe Martina Pacheco Di Giaimo, mesmo em sua atual ingênua e fragilizada consciência, mostrou-me que a determinação é um caminho difícil, mas possível.

Ao meu neto Mateus Alves Mecca, que somente pelo fato de existir, já me estimula a estudar mais e a aprender cada vez mais. Espero, num futuro próximo, poder contribuir na construção de seu conhecimento, aquietar suas inquietações e estimulá-lo a estudar cada vez mais, aprendendo cada vez mais. Que ele possa estar integralmente inserido num mundo mais humano e solidário.

À minha nora Tais, professora, educadora, que possa levar adiante e com sucesso a grande tarefa da educação em nosso país.

À Cinthia Soares Manzano, professora e mestra, educadora dedicada, formadora, estrategista, sempre na busca de novas maneiras de ensinar e aprender; contribuindo com a aprendizagem dos alunos deste país e a formação e aperfeiçoamento dos professores em todos os cantos da nossa terra. Jovem intelectual, sensível e meiga, agradeço pelo incentivo, pelos conselhos, pelas inferências tão pontuais e determinantes, contribuindo com este trabalho.

À minha prima Alessandra Mello Guimarães Konopczik Naidoo, mulher incrível e agora também mãe, pela força, incentivo e colaboração.

Aos meus primos Alberto Pacheco Mello e Roberto Pacheco Mello, companheiros de papos, histórias, pessoas especiais e parceiros de vida.

Ao Deto Montenegro, meu diretor do curso de teatro da Oficina dos Menestréis, do Teatro Dias Gomes, por me ensinar a vivenciar a arte; por me ensinar a valorizar o coletivo; por conduzir e levar-nos a explorar e aflorar a sensibilidade e as emoções; valores e concepções humanos, para formação completa do ser. Aprendi que uma constelação brilha infinitamente mais do que uma simples estrela, e que vamos ao palco para amar e não para sermos amados.

À Evelyn Klein, atriz, coreógrafa, produtora e diretora de teatro, mulher forte e de uma doçura incríveis; obrigada por deixar fluir boas emoções e sentimentos.

A todos os meus professores que contribuíram com a minha formação, desde a primeira série, até os presentes dias.

A todos os meus alunos pelas aprendizagens mútuas. Por cada rosto, pelo sorriso, as dúvidas, por cada gesto, cada lágrima, pelas indagações; estimulando-me a pesquisar e aperfeiçoar-me cada vez mais. Pelas lições aprendidas e desaprendidas; pelos momentos de interação, envolvimento e descobertas; e por quanto me foi útil e gratificante ajudá-los a serem homens e mulheres dignos.

À Marcia Moreira Pereira, Patrícia Kassab, amigas do curso de Mestrado, Maria Tereza Pregeli, amiga do curso PFFP, a vocês, pela força e companheirismo, por sempre lutarem e nunca desistirem, mulheres fortes, sábias que tudo fazem e tudo conseguem.

Aos meus amigos da Arte e de arte: Cida Meyer, Marcelo Meyer, Eunice Rosseti, Nilcéa, Givaldo Barbosa, Deinha Navarro, Lilian Scatena, Ciça Scatena, Leninha, Maria, Anna Dip, Cris Bernardini, Cris Caldas, Cris Pelicciari, Leda, Marlene, Rosely, Verinha, Cybele, Beth, Margarida, Sandra, Sonia, Aglaé, Isaura, Malu, Giovani, Leila, Gilberto, Marina, Tadeu, Paulo, Orestes, Shirlei, Anselmo, Tereza, Jurema, Grazy, Ju Caldas, Paulinho Dias e Michel Previtali; agradeço pelas aprendizagens, vivências, trocas de experiências, força e carinho.

À Sandra Regina de Lima Belli e Alberto Garcia Belli, companheiros, amigos, cúmplices, com seus conhecimentos especiais, suas bagagens de vida.

À Nilcéa Farina, pela meiguice, estímulo e força, e seus conselhos tão ponderados.

Agradeço imensamente também a todas as crianças e adolescentes que entrevistei, pois muito contribuíram com esta pesquisa; assim como a seus pais e mães, à comunidade no entorno das escolas pesquisadas, à equipe gestora, professores e professoras, por todos os dias em que estive inserida no cotidiano da escola. Agradeço a oportunidade em poder ter estado ao lado

deles todos, na luta diária da cotidianidade da escola de tempo integral paulista.

Agradeço pelas vivências, pelas observações, pelas reflexões e pelas linhas e entrelinhas.

À Adriana dos Santos Cunha, Marta Raquel Bonafé Botelho, Luiz Carlos Tozetto, amigos, amigos, especialíssimos, com quem se pode contar a qualquer momento, que nos ensinam e nos transmitem força e energia, sempre acreditando que podemos fazer a diferença.

À Bianca Magli, companheira de tempos difíceis, marcados em nossa memória e cravados no coração. Por muitas vezes emprestar-me seu ombro, amparar e enxugar minhas lágrimas.

A todos os meus amigos e amigas da Diretoria de Ensino Norte 1, pela convivência, pela parceria e cumplicidade, especialmente: Michel A. Assali, Claudia Gentil, Robson Cleber, Álvaro Menon, Paula Ramos, Yara Ramos, Maria de Lourdes Costa, Dora Roma, Albanita Cavalcante, Maria Cecília Soares, Lucia Spagolla, Magali Ansara, Fernando Vagliengo, Militino Rosa, Maria do Carmo, Norma Paladini; e também a todos aqueles não citados aqui e que estiveram ao meu lado.

A todos os meus amigos e amigas que contribuem e contribuíram com suas histórias e vivências, ensinando-me a ter clareza e discernimento.

TEORIA DO ROMANCE

[fragmento, 1965]

Bem-aventurados os tempos que podem ler no céu estrelado o mapa dos caminhos que lhes estão abertos e que têm de seguir! Bem-aventurados os tempos cujos caminhos são iluminados pela luz das estrelas. Para eles tudo é novo e todavia familiar: tudo significa aventura e todavia tudo lhes pertence. O mundo é vasto e, contudo, nele se encontram à vontade, porque o fogo que arde na sua alma é da mesma natureza das estrelas. O mundo e o eu, a luz e o fogo distinguem-se nitidamente e, apesar disso, nunca se tornam definitivamente alheios um ao outro, porque o fogo é a alma de toda luz e todo o fogo se veste de luz. Assim não há um único ato da alma que não adquira plena significação e não venha a finalizar nesta dualidade: perfeito no seu sentido e perfeito para os sentidos: perfeito porque seu agir se destaca dela e porque, tornando autônomo, encontra o seu próprio sentido e o traça como que em círculo à sua volta.

(György Lukács)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado investiga a relação (coerência e incoerência) entre os discursos sobre a educação integral e sua materialização no cotidiano escolar. Para tanto, além das leituras documentais sobre tal discursividade, analisou o cotidiano escolar, observando, entre outros aspectos, as práticas escolares e o projeto político-pedagógico de duas escolas de educação integral da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo para verificar como está sendo incorporado na realidade escolar este tema tão abrangente, objeto de discussão, reflexão, teorias e decisões governamentais no momento atual. Primeiramente, este estudo traz à tona os momentos mais significativos da história da educação integral no Brasil. Num segundo momento, ele confronta teoria e prática, observando, nas duas experiências escolares mencionadas, se as concepções expressas nas resoluções, leis e propostas pedagógicas materializam-se no interior das escolas. A investigação revelou que há distintas concepções de educação integral, em alguns casos, antagônicas, já que o conceito pode aproximar-se tanto da ideia de uma educação cidadã, por sua vez, emancipadora e humanista, quanto de uma visão doutrinária, classista, conservadora e, portanto, unidimensional de educação. O trabalho concluiu que, nos casos estudados, as escolas de tempo integral, por não serem ainda objetos de investimento das políticas públicas, não incorporaram a práxis da educação integral, seja em suas dimensões infraestruturais e pedagógicas, seja em seu aspecto político-administrativo.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de tempo Integral. Educação omnilateral.

ABSTRACT

This present Master's degree study investigates the relation (coherence and incoherence) among theoretical speeches on integral education and its performance in the day-by-day school life. With this objective in mind, besides the documental readings on such discursivity, it has analyzed the daily school life, observing, among other aspects, the scholar practices and the political pedagogic project of two integral education schools that belong to the Official Network of Education of São Paulo State, in order to verify how this wide matter, subject to discussions, theories and governmental decisions nowadays, has been incorporated in the present school reality. Firstly, this study takes into account, bringing to light, the most meaningful events of the integral education history in Brazil. Secondly, it confronts theory and practice, by observing, in the two specific school experiences, as the conceptions expressed in laws, governmental resolutions and pedagogic proposals, are materialized within their everyday school life. Such investigation has revealed that there are different conceptions of integral education, in some cases even antagonistic, once the concept may comprehend since the idea of a citizen education, thus, emancipating and humanistic, as well as the idea of a doctrinal, classist and conservative vision, therefore, a unidimensional vision of education. As conclusion, according to the cases studied, the full-time schools, by not having public policies investments yet, do not incorporate the integral educational praxis, either in infrastructural and pedagogic dimensions, or in political and administrative aspects.

Key words: Integral Education. Full-time School. Omnilateral Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEUS – Centros Educacionais Unificados
CIEP – Centros Integrados de Educação Pública
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários da Educação
DE – Diretoria de Ensino
DO – Diário Oficial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EE – Escola Estadual
ETI – Escola de Tempo Integral
FECE – Fundo Estadual de Construções Escolares
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
ICE – Instituto de Co-responsabilidade pela Educação de Pernambuco
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE – Instituto de Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONG – Organização Não Governamental
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional da Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEB – Secretaria da Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SEEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
-------------------	----

INTRODUÇÃO.....	23
-----------------	----

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	27
---	----

CAPÍTULO II

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: GÊNESE E HISTÓRIA.....	41
--	----

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DISCURSOS E PRÁTICAS	66
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
---------------------------	----

REFERÊNCIAS.....	104
------------------	-----

APRESENTAÇÃO

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas.
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento.
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo.
(PESSOA, 1997, p. 89)

Um mundo solidário, com muito mais justiça social e econômica, em convivência pacífica, sem discriminações, respeitando-se toda e qualquer diversidade é o que nos incita, que nos faz lutar, defender nossas ideias e desejos para a humanização, a igualdade, o respeito, o conhecimento da realidade, a criticidade, a interação e integração entre as pessoas, o respeito à natureza, sua preservação, e é nela que interagimos, vivenciamos, nos educamos e aprendemos. Como diz Luckács (apud VIEIRA, 2007, p. 106), “o ser humano estabelece vínculos tanto com a natureza quanto com a sociedade por meio da relação dialética que se desenvolve entre seu ser, bem como com todos os seres vivos na natureza”.

E é aí que começa essa história de investigação. Sob a sombra de uma ameixeira, no embalo de uma balança rústica de madeira e corda feita pelas mãos de meu pai.

Morávamos no bairro do Brás, na capital de São Paulo, poluído pela luta do trabalho e o corre-corre pela sobrevivência, amenizado pelo aroma de goiabada que a fábrica Colombo exalava todas as tardes. Foi lá, na Vila 3 Leões que passei meus primeiros seis anos de vida, em meio à poluição, o cheiro de goiabada, minhas bonecas, as linhas e fazendas de minha mãe, costureira, e meu pai, operário de uma gráfica, no bairro do Bom Retiro, um típico bairro italiano de São Paulo. Meu pai, gráfico, assíduo leitor dos periódicos, mostrava uma alegria pela vida, apesar do duro trabalho a que se

submetia, e nem era valorizado e pago decentemente para isso. Sua alegria era exteriorizada quando cantava e tocava harmônica para mim, sua única filha, seu “tesouro” como ele dizia.

Foi nesse ambiente de muito amor, carinho, mimos e dificuldades que cresci. Só que chegou o momento de começar minha vida escolar e, como faço aniversário no meio do ano, tive que esperar mais um pouco para entrar na escola.

Já estávamos no bairro da Casa Verde em São Paulo, por recomendação médica, pois a poluição do Brás não nos dava qualidade de vida. O bairro da Casa Verde tinha muito verde, e ainda em crescimento, sorvíamos a poeira das ruas de terra.

Era lá, exatamente que estava a minha ameixeira. Companheira e boa ouvinte, público das minhas peripécias, minha primeira aluna, ouvinte de aulas mirabolantes e projetos inusitados; entendedora das minhas alegrias e dúvidas; cúmplice da minha inocência e ingenuidade. Era com ela e para ela que eu contava minhas histórias e inventava as brincadeiras, tendo como testemunhas as formigas, as borboletas e as joaninhas, que me ouviam caladas, mas me entendiam.

Entrei na primeira série do Colégio Nossa Senhora das Dores, uma escola de freiras católicas, de ensino confessional, privado.

Minha mãe trabalhava naquela máquina de costura o dia inteirinho e meu pai na gráfica. O dinheiro curto fez atrasar as mensalidades do colégio e ainda com o aumento do preço do aluguel, tornava-se impossível eu continuar estudando lá.

Na terceira série, fui contemplada com uma bolsa de estudos no colégio até o final de terceiro ciclo. Isso se deu devido a uma redação que escrevi, e, talvez, nas entrelinhas denunciavam minha grande vontade de estudar, minha mágoa por não poder estar onde gostaria e a indignação pelo sacrifício dos meus pais tão bons, tão dignos e tão honestos e corretos, não conseguirem inserir a filha onde queriam. Não me recordo do tema e título da produção textual, mas o que importa é que alguém olhou por aquela família cujo único objetivo era que a filha estudasse.

As outras crianças iguais a mim, filhas e filhos dos outros operários, não sei onde se encontravam, o que faziam ou por onde estavam.

Nem passavam pela porta da minha escola. Imaginem estar naquelas salas amplas, arejadas, no bosque, na quadra de esportes, na sala de música, no jardim, no pomar, no pátio, na cantina, no anfiteatro, no parquinho, etc. O piano silencioso, brilhando sozinho naquela sala só para ele; enquanto os pezinhos céleres nos sapatos engraxados passavam curiosos querendo fitá-lo melhor.

Fui agraciada com uma bolsa de estudos, e até hoje me pergunto se foi por sorte, competência, compaixão ou generosidade. Isto me faz lembrar uma importante reflexão que Freire faz em relação à generosidade.

Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento, da miséria. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida” medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que cada vez mais estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes e poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, 1970, p, 31-32)

Comprovei que gostava e queria muito estudar. A educação que recebi lá foi determinante para ser o que sou hoje. Aliada ao amor de minha família, minha curiosidade nata que me persegue, os valores, a vontade de ler, ler e ler tudo, a solidariedade, o amor, e a luta por uma educação melhor para todos,

são pilares que fui construindo, aprendendo, na grande interação com o mundo.

Naquela escola aprendi a ler, a escrever, a cantar, a bordar, a desenhar, a pintar em tela, em gesso, em madeira, cortei madeira na serra circular, construí pequenas peças, imprimir frases na máquina de linotipos, fiz xilogravura. Dancei muito e fiz apresentações teatrais. Aprendi a arrumar uma mesa e recepcionar convidados. Dissequei animais e os estudei *in loco*. Experimentei no laboratório, várias químicas estranhas. Assisti a filmes. Aprendi hinos e marchei nos ensolarados 7 de Setembro.

Pesquisas, literatura e Artes, faziam parte do meu cotidiano. Frequentávamos as bibliotecas públicas para extrapolar o que aprendíamos em aula. Fiz curso de Inglês paralelamente às aulas.

A minha criticidade ia amadurecendo comigo e assim fui me formando. Ingressei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santana. Terminei o curso de Letras. Prestei uma prova na Secretaria do Estado da Educação, fui aprovada e comecei a lecionar Português e Inglês numa escola pública do Governo do Estado de São Paulo.

Começava ali uma carreira dedicada aos adolescentes que precisavam de valores, conteúdos e vivência. Sempre tentei praticar uma docência digna, humanizada, no respeito mútuo, contextualizando conteúdo para provocar uma aprendizagem efetiva e objetivada.

As músicas coloriam as aulas de literatura objetivando a criticidade de suas letras, pontuando o momento histórico que percorríamos. O Inglês era um desafio, pois eu não queria papagaios. Então, nossa aula, certos dias, era um mercado; outros dias, um aeroporto.

Fiz e reproduzi inúmeras análises sintáticas. Eu tinha que cumprir os conteúdos daqueles currículos malucos que serviam para poucos e não para todos. Quantos verbos e advérbios, interjeições, e orações subordinadas iguais a mim e a meus alunos.

Em relação à leitura, era um prazer quando eu trazia de casa, da minha biblioteca particular, os livros para eles escolherem e lerem. Sem cobranças. Ler por ler. Depois resolvíamos o que fazer com elas. Claro que a inspetora de alunos de vez em quando aparecia por lá para saber o motivo da “bagunça”.

As produções textuais, fazíamos no pátio ou nas poucas áreas verdes para praticá-las. Buscar inspiração nas nuvens? Não, escrever depende das suas leituras, do seu conhecimento de mundo, não é dom. A palavra se concretiza a partir da leitura de mundo, suas sensações e emoções.

Naquela época eu já praticava Paulo Freire sem me dar conta disso, sem me aprofundar em suas leituras. Mas para mim, pelo menos intuitivamente e ideologicamente, já existia a trilogia Prática x Teoria x Prática.

Sentia que algo não “batia”, que não podia e queria ousar mais em minhas práticas. Então fui fazer o que eu mais gostava além de lecionar: estudar.

Fiz Pedagogia e aprendia novas técnicas e métodos. Compreendia melhor essa maravilhosa tarefa de educar e educar-se. Percebia que a cada aula, algo novo eu aprendia com meus adolescentes queridos. Até hoje, ousar afirmar que a juventude nos rejuvenesce, dá-nos força e incentiva nossos sonhos.

Depois de alguns anos em sala de aula, por estímulo de uma diretora, fui prestar uma prova para a Coordenação Pedagógica. Fui aprovada, fiz um projeto e apresentei em algumas escolas aos professores das mesmas; e uma me escolheu. À época, os candidatos à coordenação, além de serem aprovados, deveriam apresentar seus projetos aos professores da escola reunidos com a gestão. Após a exposição, que era de quinze minutos para cada candidato, poderíamos sair e aguardar a resposta no dia seguinte. E assim foi...

Comecei uma nova trajetória como Coordenadora Pedagógica em uma escola pública estadual de ciclo I. Apresentava novas práticas, novos projetos, novas metodologias e buscava unir o grupo de docentes. Tratava os alunos e pais como nossos clientes especiais, pois nossa prestação de serviços tinha que ser de qualidade. Era difícil manter a qualidade. Mas o nosso grupo começava a ficar unido e conseguíamos alguns poucos avanços. Quebrar o paradigma de “Eva viu a uva” era o desafio que enfrentávamos. Foi no ano de 2002 esse trabalho, mesmo período que fiz MBA em Gestão de Políticas Públicas.

A minha inquietação com aquela aprendizagem bancária para os adolescentes, e a “Eva viu a uva” para os pequenos, os currículos descontextualizados, as políticas públicas da educação incoerentes, a baixa aprendizagem, a falta de interesse dos alunos, os professores desestimulados; tudo isso fazia um crescendo em mim, palpitando para algo novo, ou não, mas para uma significativa mudança metodológica, curricular e de gestão. Fiz especialização em Administração Escolar.

No outro ano, estava eu passando novamente pelo processo de escolha de coordenador pedagógico, agora em escolas de ciclo II e Ensino Médio. Fui escolhida para coordenar uma escola pública estadual de Ensino Médio, período noturno. Comunidade carente, alunos desinteressados, professores desestimulados, outro desafio.

Mas, na realidade, acho que precisavam mesmo de estímulo e alguém que os ouvisse, os valorizasse e acreditasse neles. Os alunos precisavam ter vez e voz, aprender com vontade e sentirem-se pertencer àquela comunidade escolar. Fizemos o jornal, ativamos o grêmio, aproximamos a comunidade.

Comecei a praticar o protagonismo juvenil que aprendi no curso Ensino Médio em Rede. Nosso grupo de gestão, professores e alunos, estava conseguindo alguns progressos, mas não o necessário. Eu desejava mais para aqueles jovens que tinham uma vida difícil. Alguns trabalhavam o dia todo e vinham para a aula sem jantar e muitas vezes sem almoço. Outros faziam trabalhos informais e se sentiam inseguros e outros não conseguiam emprego. Eles não tinham a oportunidade de frequentar um teatro, um cinema; um museu então, nem pensar.

Por que o pobre não vai a museus? Por que os centros culturais estão tão longe das periferias?

O pouco lazer que os alunos tinham se limitava ao jogo de pelada na rua esburacada, ou ir ao barzinho da esquina para encontrar os amigos e bater um papo. A droga e a bebida eram frequentes para alguns e um chamariz para outros. A falta de estrutura pode causar sérios danos à juventude e a falta de oportunidades contribui tanto quanto.

Então, reporto-me a Paulo Freire para explicar a concepção de “Existência *em* e *com* o mundo”.

É como seres conscientes que homens e mulheres estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos e do mundo. Os animais, por sua vez, estão simplesmente no mundo, incapazes de objetivar-se e ao mundo. Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que tem, a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. (FREIRE, 2006, p. 77).

Esses jovens precisavam conhecer mais, participar mais, estar em outros lugares, expandir suas ideias, ou seja, aprender mais e com o mundo. Afinal, “a criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo, implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural” (FREIRE, 2006, p. 81).

E foi nesse trajeto que fui convidada a compor a Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino Norte 1, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Tínhamos cem escolas para orientar, desenvolver projetos, fazer a formação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Estudar e desenvolver novas estratégias de ensino-aprendizagem, explicar e orientar sobre o currículo e os projetos político-pedagógicos das escolas.

Fiquei responsável também por alguns projetos especiais como: Sala de Leitura, PNLD, Escrevendo o Futuro, Olimpíada de Língua Portuguesa, Superação jovem, Apoio ao Saber, DAC, Recuperação Paralela, Saresp, A Rede Aprende com a Rede; além das oficinas e orientações técnicas para os professores de Língua Portuguesa.

Um projeto muito especial, que tive a oportunidade de acompanhar, foi a Escola de Tempo Integral implementada no ano de 2006, na capital de São Paulo.

Acompanhava esse processo da Escola de Tempo Integral que se iniciava, participava dos encontros e estudos sobre o novo tema. Considerava, naquele contexto, a ideia ótima, do ponto de vista teórico. Era, em meu entendimento, o que eu queria para aqueles jovens, tanto para os pequenos como para os adolescentes. Uma oportunidade de crescerem, expandir seus conhecimentos, e sair das ruas, não ficarem ociosos. Só que a distância entre o que se preconizava e o que realmente acontecia me instigava, e eu precisava saber mais, investigar.

Alguns anos depois, mobilizada por aquelas experiências, fui buscar na temática da educação integral o sentido para este trabalho.

INTRODUÇÃO

O tema da educação integral¹ é atual, embora existam poucos estudos acadêmicos brasileiros a respeito, se compararmos com as temáticas clássicas do campo educacional. Isto se explica, em grande medida, pelo fato de que esta experiência, entendida como modalidade por alguns, é embrionária em nosso país, se considerarmos as características da totalidade das escolas de nossos sistemas de ensino. Para termos uma aproximação deste quadro, basta observarmos que das mais de 5500 unidades escolares da rede pública estadual do Estado de São Paulo, somente 399 escolas participam do projeto de escolas de tempo integral, que teve início no ano de 2006.

O projeto da escola de tempo integral está intimamente relacionado ao conceito de educação integral que, considerando as distintas definições, quase sempre converge para as ideias de formação intensiva e global, emancipação, interdisciplinaridade, cidadania, entre outras.

O presente estudo teve por objetivo (e por objeto) refletir sobre as noções de escola e educação integral, observando se os discursos ajustadores dos conceitos e das propostas se materializam na prática escolar e de que forma isto ocorre. Para tanto, tomou-se como fontes documentos (oficiais e não oficiais sobre a educação integral), práticas escolares e depoimentos/entrevistas de educadores vinculados a instituições de tempo integral.

Além de minhas considerações histórico-existenciais já apontadas na apresentação deste trabalho, o olhar que me moveu nesta investigação foi uma certa convicção epistemológica, qual seja, a de que a razão dialógica é a que, no campo educacional, mais responde às demandas humanas.

Um nome importante do pensamento dialógico foi Chaim Perelman. Pensador do século XX (1912-1984), publicou *Retórica e Filosofia* (1952) e o

¹ Muito simplificada, “Educação integral” refere-se, precisamente, a uma concepção de educação, podendo ou não ocorrer em escola de tempo integral. “Escola de tempo integral” é aquela em que o(a) aluno(a), participando de diferentes atividades curriculares (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares etc.) permanece, diariamente, por, pelo menos, dois períodos na unidade escolar.

Tratado da Argumentação (1958). Opondo-se ao conceito de razão do ocidente, sua obra alterava a lógica, a epistemologia, a metodologia, a concepção de história, direito e ciências sociais. Baseou-se em Gaston Bachelard para a concepção da Razão Dialógica. Para ele, voltar sempre ao ponto de partida e recomeçar tudo, um constante movimento, são os princípios da razão dialógica. É a base da argumentação. Quando você encontra pontos obscuros ou duvidosos, você volta, faz o caminho inverso, pesquisa, argumenta e recomeça o assunto, tentando esclarecer suas dúvidas e desvendar os pontos menos claros que podem estabelecer um novo princípio, um novo caminho, um novo começo.

Perelman foi um pensador atento às transformações lógico-epistemológicas no ocidente a partir do século XIX. Ele explica os signos, os sinais gráficos, como algo sem ambiguidade, diferente da linguagem cotidiana natural – ambígua – com múltiplos significados – polissêmica. O tempo todo, usamos e trocamos as construções vulgares no cotidiano. Nos livros, nas teses, nas praças, não tem símbolos unívocos. A matemática é instrumento restrito. Não é usada no cotidiano. O lógico matemático usa a univocidade dentro da aula de lógica e não no seu cotidiano. Conforme Chaim Perelman (apud HÜHNE, 1994, p. 96), o universo da linguagem está dividido em duas partes: 1) área da linguagem lógico-matemática específica para aquele fim; 2) área da linguagem natural, do nosso dia a dia, dos literatos, dos pedagogos.

Conforme Vernant (apud HÜHNE, 1994, p. 67), a razão grega era a argumentação oral e persuasão pela linguagem. Já a razão contemporânea é a razão experimental, na vida social. Assim, podemos verificar a dialogia presente, que representa o que fazer, como se comportar, no plano da discussão. A razão é a cativação e a argumentação, a persuasão.

O referencial da racionalidade clássica: o que é, é, e não pode deixar de ser. Já os mortais, humanos, têm a alma linguajeira, com discursos que “vão sendo e não vão sendo”, vão trocando as palavras, criando, construindo, transformando e renovando opiniões. Os discursos são linhas curvas que podem ser retificadas. A linguagem ambivalente, polêmica é organizada pela linguagem persuasiva.

Perelman examina os tipos de argumentos, a estrutura do pensamento e diz que a razoabilidade tem que justificar, argumentar, defender, advogar, combater e contrapor-se aos outros; desenvolver uma crítica e combater possibilidades e hipóteses. O campo das Ciências Sociais é o campo das argumentações e não das certezas. A Razão Dialógica não é nem autoritária e nem monológica. Para ele, temos que ter discursos múltiplos e abertos. O discurso monológico é a pura demonstração de poder, de centralização e autoritarismo.

Desde Sócrates, apareceram muitos defensores da razão dialógica, mas, de fato, é em Paulo Freire que ela ganha uma existencialidade profundamente humana e, por isso mesmo, histórica e utópica. Histórica porque não se origina nem se esgota no campo da retórica, já que para Freire, no princípio era o homem e não o verbo. Utópica porque ela é a exata manifestação da existência humana, inconclusa, inacabada, incompleta, criando possibilidades de, como ele dizia, fazer o possível de hoje para amanhã fazer o que agora nos parece impossível, dando materialidade ao inédito viável.

A razão dialógica é, para Freire, o sentido mesmo da educação: criar condições para que as pessoas possam “dizer a sua palavra”. Assim, Freire apontava a dialogicidade como algo essencial para a compreensão e transformação do mundo e para a aprendizagem, já que, segundo defendia, os seres humanos só se educam em comunhão.

Em sua obra seminal, *Pedagogia do oprimido*, esta é uma temática central. Não é por outra razão que ele dedicou dois de seus quatro capítulos à abordagem sobre os problemas da dialogia. Na terceira parte do livro ele trata a dialogicidade a partir da visão de que ela é a “essência da educação como prática da liberdade”. No quarto capítulo, apresenta e explica as características da teoria da ação antidialógica e da teoria da ação dialógica.

A razão dialógica freiriana é não apenas uma perspectiva de construção do conhecimento, mas a única possibilidade de libertação humana: é conhecendo juntos que, juntos, mulheres e homens podem se libertar. A razão dialógica, segundo Freire é, portanto, a possibilidade de realização do

“encontro amoroso entre os seres humanos para pronunciar o mundo”, ou seja, transformá-lo.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os fundamentos que orientam a escolha de categorias e noções com as quais examinamos os problemas em torno de nosso objeto de pesquisa vinculam-se à perspectiva dialético-materialista. Embora lancemos mão, de acordo com a necessidade e os contextos, de distintos autores na construção das reflexões, a tradição marxista, e especialmente a freiriana, compõe o principal quadro dos aportes teóricos deste trabalho.

Além de outros conceitos que, naturalmente, surgem no transcorrer do trabalho, as noções de omnilateralidade e de escola cidadã estarão no centro de nossas reflexões. O conceito de educação integral que também permeará as discussões, já que é a temática deste trabalho, é portador de múltiplos sentidos. Dependendo do contexto, pode aproximar-se tanto da ideia de uma educação omnilateral, se vinculado à perspectiva da emancipação humana, quanto de uma posição diametralmente oposta, porque doutrinária, sectária. No último caso, basta lembrarmos que certa compreensão de educação integral nos remete aos princípios do integralismo, movimento ultraconservador que atingiu Brasil e Portugal, na primeira metade do século XX.

O universo e os procedimentos de trabalho consistiram em investigação bibliográfica, incluindo escritos de variada natureza (livros, artigos, leis, resoluções, projetos pedagógicos etc.) sobre o tema da educação integral, e pesquisa de campo, realizada entre 2010 e 2011, em que foram examinadas realidades de duas unidades escolares de tempo integral, da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, por meio da observação *in loco* e de entrevistas com diferentes atores da comunidade escolar.

A hipótese inicial deste trabalho é a de que as escolas de tempo integral não comportam, na prática cotidiana, os fundamentos que estruturam a concepção de uma educação integral, nem muito menos de uma escola cidadã. Primeiramente, porque, entre outros fatores, há uma distância entre o discurso estruturador da proposta e a realidade escolar que não se transforma substancialmente, visto não haver, de fato, um projeto de política pública

suficiente para implementação das reformas na escola. Em segundo lugar, porque as concepções de escola que sustentam as propostas, de fato, não estão lastreadas na ideia radical de cidadania que dá sentido ao projeto da escola cidadã.

Desde o início dos anos 2000, temos vivido tempos de crises, especialmente se levarmos os contextos gerados pela globalização capitalista que, para além dos avanços tecnológicos, tem levado a diferentes formas de dominação: econômica, social, política, gnosiológica. O desequilíbrio econômico generalizado, gerado pelas especulações de investidores que visam enriquecer a qualquer custo não se dissociam das guerras localizadas, levando sofrimento e crueldade a vários pontos de todos os lugares. Reações terroristas gerando medo e insegurança em toda parte. A exclusão social não considera os projetos de vida, as necessidades humanas e ideais das pessoas.

São tantos e imensos os problemas vividos no mundo que nos cerca que, muitas vezes, esvaindo-se a esperança, não conseguimos encontrar uma saída ou uma luz no final do túnel. Isto se torna muito mais grave nos países periféricos do sistema-mundo.

Por outro lado, como toda realidade se manifesta contraditória, reaparecem também utopias há pouco adormecidas, despertando a vontade de mudar, apontando caminhos e alternativas que possam diminuir as dificuldades enfrentadas pela nossa sociedade em todas as partes do planeta.

Uma dessas manifestações é a educação, talvez, não mais como nos idos de 1920, em que a Escola era considerada como a salvadora do mundo; mas, sim, no sentido de uma Educação formadora de cidadãos críticos, cientes de seus direitos e responsabilidades, para que possamos modificar as ações que geram os problemas sociais, como a exclusão, a discriminação de raça e gênero, a desigualdade social, entre outras formas de opressão.

A história mostra que está nas mãos dos educadores, das instituições, das políticas públicas, da sociedade como um todo, realizar essa mudança. Na profissão de educador não podemos de forma alguma olvidar essas atribuições. O educador deve amar ser educador. É alguém que ama sua profissão, ama seus educandos, deseja-lhes o melhor, o seu crescimento pleno

e, conseqüentemente, para as novas gerações e toda a humanidade, a dignidade e o desenvolvimento ético, profissional e de cidadania.

Essa questão, que representa a nossa realidade atual, impõe aos educadores uma postura crítica e transformadora em busca de uma transformação mundial, garantindo, a toda humanidade, melhores condições de vida, de justiça, de inclusão e inserção social, de igualdade e, por conseguinte, um mundo melhor. Não há dúvidas de que, como antes, necessitamos descobrir meios de modificar essa situação de desigualdade, injustiça e exclusão e construirmos um mundo mais humano.

Esses problemas tão atuais já eram discutidos nos diálogos de Sócrates, há mais de dois mil anos. Questões como dignidade, cidadania, projetos de vida, criticidade, desenvolvimento pleno do ser humano eram tratados, refletidos, dialogados, discutidos permeados de luz e sabedoria.

Para Sócrates, a investigação, a pesquisa, a descoberta do conhecimento, a procura do desconhecido etc. são atos construídos em conjunto. Isso tudo estimulado pelo outro, e o diálogo permeando essas investigações e descobrimentos.

Sócrates usava essencialmente o diálogo com forma de comunicação e ensino, praticando suas reflexões dialogadas em praças públicas e ginásios. Iniciava debates, conversas informais com as pessoas da cidade, buscando uma interação e construção do conhecimento.

Como é de conhecimento geral, no campo educacional, a maiêutica socrática significava dar à luz, como se fosse um parto. Dar à luz uma criança, ou seja, trazê-la à luz do mundo. Analogamente ao conhecimento, descobrir, renascer através do conhecimento, descobrir a verdade, conhecer. Seria a maiêutica um parto intelectual. Sócrates concebeu essa comparação, a partir de sua mãe, cuja profissão, parteira, trazia à luz as crianças que nasciam em suas mãos.

Sócrates colocava o poder da dúvida para novas descobertas. Expunha as ideias em dúvida e seus discípulos, inseridos nessa dúvida, deveriam refletir e descobrir.

A maiêutica baseia-se no princípio de que o conhecimento está presente na experiência de cada ser humano, podendo ser encontrado pelas respostas a perguntas propostas emergidas no diálogo.

Em certa medida, uma parte importante da "História da Educação" realmente começa lá, em tempos remotos, na Grécia. Os gregos colocam, de forma mais sistemática, a educação como problema. Podemos verificar as marcas desse conceito “problema” da educação na literatura grega como na comédia, na tragédia e também na poesia.

Matéria veiculada na Revista Nova Escola, relata ao público um pouco da vida, obra, atitudes, pensamentos e ações do filósofo Sócrates. A matéria diz que Sócrates defendia o diálogo como método de educação, e para ele essa dialogicidade era de suma importância para a aprendizagem e para a construção do conhecimento. Trazer à tona, pelo diálogo entre as pessoas, uma nova ideia, um novo conhecimento. Essa, principalmente, talvez seja uma das razões por não ter deixado nada escrito.

De acordo com Platão, na obra *Apologia a Sócrates*, o conceito de liberdade interior se deve a suas palavras: “livre é o homem que não se deixa escravizar pelos próprios apetites e segue os princípios que, por intermédio da educação, afloram de seu interior”. Sócrates defendia a liberdade de expressão, de comunicação, através da troca de ideias.

Começa a surgir um ideal educativo grego denominado *paideia*, ou seja, a formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão. Platão define *paideia* da seguinte forma:

[...] a essência de toda a verdadeira educação ou *paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento (JAEGER, 1995, p. 147).

De acordo com Werner Jaeger, a palavra *paideia* (de *paidos* = criança) significava simplesmente "criação de meninos".

Mas para o ideal grego, era muito além disso, como a valorização da cultura, a prática da liberdade, respeito às tradições, e as discussões eram permeadas de valores, pensamentos críticos, valorizando-se o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores.

A partir do século V a.C., o ideal educativo grego já não se restringia apenas à formação do homem como homem, mas também como cidadão.

Como diz Jaeger (1995, p. 1), os gregos deram o nome de Paideia a

[...] todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por Bildung, ou pela palavra latina, cultura." Daí que, para traduzir o termo Paideia "não se possa evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os Gregos entendiam por Paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.

Portanto, devido a sua abrangência, o conceito de Paideia estendeu-se para conceituar uma educação por toda a vida, aprendendo-se sempre, e não somente nas escolas. Paideia vem por isso significar:

[...] cultura entendida no sentido perfectivo que a palavra tem hoje entre nós: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem (MARROU, 1966, p. 158)

Na atualidade, podemos considerar a Paideia como o ato de ler, estudar, aprender, aprender a aprender, dialogar, participar, conscientizar, criticar, descobrir, investigar, duvidar, demonstrar, conhecer e aprender pela vida toda.

Ainda perseguindo esse ideal e conceituação, podemos verificar as ideias, experimentos, procedimentos, pensamentos e estudos de Henry Wallon, na sua construção de uma teoria pedagógica.

Fernando Tadeu Santos (2012), no jornal digital *Educar para crescer*, relata que Wallon (1879-1962) foi um filósofo francês, psicólogo e médico que considerava as crianças completamente, em sua integralidade, e não só a cognição. Dizia que só o desenvolvimento e estimulação dessa área não formam plenamente o ser humano.

Wallon procurava conhecer cada criança, suas vivências, e aprofundar-se nas atitudes dessas crianças, seu desenvolvimento e suas inquietações, para estudar a inteligência delas e como ela funciona. Chegou à conclusão de

que a criança é pura emoção e fator determinante para o seu desenvolvimento, fundamentando suas ideias em quatro ações preponderantes: afetividade, movimento, inteligência e formação do eu como pessoa.

Suas ideias e a construção de sua teoria revolucionaram a sua época, tornando-se referência para professores e pesquisadores.

A educação walloniana defendia um movimento integrado entre corpo e alma, cognição, perspectivas, desejos, criticidade, e alcançava muito além da sala de aula: a formação completa do ser humano, inserindo-o na sociedade e aprendendo a trabalhar e agir no coletivo.

O jornalista Marcio Ferrari (2008, p. 1) explicita esse trabalho além da sala de aula, para o desenvolvimento das crianças:

Diferente dos métodos tradicionais (priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos, assim devem ser trabalhados de formas variadas. Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio.

Para além dessa ideia tão atual de plenitude, podemos acrescentar a ideia de coletivo, do social, da aprendizagem colaborativa, da vida em sociedade, do cotidiano.

Desta forma, ilustramos essas reflexões com a experiência de Anton Seminovich Makarenko.

Makarenko era professor que dirigia uma escola na Colônia de Gorki, na Ucrânia, país do leste europeu, fazendo parte da então União Soviética, no início do século XX. Ele valorizava a vida em grupo, proporcionava aos jovens e crianças oportunidades para se posicionarem em todas as questões, uma atitude raríssima para a época. Tudo era combinado no coletivo. Seus projetos de vida, a família, tudo era discutido e resolvido no grupo.

Makarenko dedicava-se e conseguia transformar crianças e jovens com múltiplas dificuldades de aprendizagem, carentes e marginalizados em plenos

cidadãos. Encarava a disciplina com rigidez, mas proporcionava autonomia com responsabilidades, lutando para torná-los solidários e cientes de seus direitos e deveres. O coletivo era o cerne da questão, da transformação daqueles jovens em cidadãos. Confirma essa escola da coletividade a autora Cecília da Silveira Luedemann (2002, p. 24):

A escola como coletividade é uma das mais importantes reinvenções da escola do século XX, operadas por Makarenko, no campo da sociologia da educação. E enfrentar o desafio [...] de desconstruir a imagem de Makarenko criada pelo estalinismo como educador da frente prática e especialista na reeducação de crianças marginalizadas.

Na rotina da escola na Colônia Gorki, os alunos faziam trabalhos manuais, praticavam exercícios físicos, realizavam passeios, frequentavam o teatro, havia recreação e aulas de música.

Percebe-se aí, já nessa época, a preocupação com a formação integral do ser, dos jovens, das crianças; a interação com o meio ambiente, a vida em sociedade, a participação inserida na cultura local.

A coletividade, o “junto”, a formação integral do ser humano, no desenvolvimento de todas as suas capacidades intelectuais, características físicas, emotivas, emocionais, bem como suas habilidades individuais, as experiências, as vivências, tudo isso contribui para uma educação plena e de sucesso.

Estaremos assim nos referindo a uma Educação Integral e Cidadã. Estaremos evidenciando o ser omnilateral, que, como nos apontou Karl Marx (2004, p. 108),

[...] se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma, como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo, ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; o seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana; (por isso ela é precisamente tão múltíplice (*vielfach*) quanto múltíplices são as determinações essenciais e

atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano.

São poucas e pontuais as referências sobre educação de Marx e Engels, mas os princípios por eles defendidos são as bases para uma educação do futuro. Especialmente, a proposta do conceito de formação *omnilateral* do homem, a qual se refere ao Estado prover uma educação pública e gratuita para o povo.

Nessa perspectiva, deve-se considerar, para o desenvolvimento humano, a formação intelectual, corporal e politécnica, dando-se uma unidade em aspectos diferentes, assegurando-se a formação *omnilateral* do indivíduo.

Exemplificando uma perspectiva *omnilateral* educativa, podemos citar trabalhos comunitários dentro das escolas como projetos conjuntos com a comunidade local; oficinas com a participação ativa dos alunos; a realização de um Jornal Mural, um projeto de melhoria do entorno da escola focando a sustentabilidade, o meio ambiente, um projeto de horta no qual após a colheita todos se beneficiem, atividades físicas, vivências práticas; e muitos outros que poderão contribuir para a formação *omnilateral* dos envolvidos, proporcionando-lhes uma aprendizagem não só cognitiva, como prática, técnica, numa abrangência interdisciplinar.

Diferentemente das escolas de ensino técnico que visam mais à colocação do aluno no mercado de trabalho, esquecendo-se de desenvolver outras perspectivas da formação *omnilateral*, principalmente o desenvolvimento humano, para auxiliar na formação de pessoas críticas, alinhadas à realidade e inseridas nela.

O aproveitamento do aluno será a resposta para a principal questão que atualmente se destaca na educação, pois, antes mesmo de sinalizar, ele é uma evidência viva, incontestável do problema educacional, ainda que ele não compreenda todos os meandros desse processo. Afinal, o hábito de tomar consciência de algo foi perdido com a valorização do trabalho mecanicista provido do capital.

Pensar nunca foi fácil; pensar a partir do próprio conhecimento é, ainda, mais difícil. Se tivermos uma situação-problema proposta ao aluno, e o mesmo

não encará-lo como um problema em busca de soluções; se porventura o aluno não conseguir pensar alguma solução e, mesmo quando consegue, essa prática torna-se por vezes inviável diante do sistema social vigente.

Quando um processo educativo se faz coletivamente e mediado pela ação dos professores, é possível colocar em prática uma metodologia de trabalho interdisciplinar.

Nesse sentido, ainda explicitando o ser omnilateral, José Eustáquio Romão aponta-nos que o conceito originalmente foi mais bem explicitado por Kruspkaja – esposa de Lênin – que se inspirara no conceito de omnilateralidade formulado e desenvolvido por Marx e que correspondia à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, política e estética, com vistas à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação (ROMÃO, 2000).

Contatamos esse conceito no Relatório Jacques Delors (1999, p. 100), quando se refere ao quarto pilar “aprender a ser” e sua necessidade de uma educação integral:

Mais do que preparar crianças para uma dada sociedade, o problema será, então fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e a comportar-se nele, como atores responsáveis e justos.

Essa omnilateralidade pressupõe algumas ações de grande importância. Dentre elas, destacamos algo que possa construir ou ajudar a despertar e vivenciar essa omnilateralidade no ser humano. Colhendo na fonte de Paulo Freire, e aprendendo com ele, a dialogicidade transforma, busca, desperta e se insere numa educação integral.

A dialogicidade é um dos eixos principais e fundantes de toda a teoria freiriana. O diálogo, nascido na prática da liberdade, enraizado na existência, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto. No seu livro *Pedagogia do Oprimido*, explica as contradições da educação bancária, na qual inexiste o diálogo verdadeiro. Dedicou os capítulos 3 e 4 para confrontar a ação

dialógica e a ação antidialógica. A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade e, assim, o diálogo é tratado como um fenômeno humano em Paulo Freire,

[...] se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 1987, p. 44).

Freire dizia que não há palavra que não seja práxis, ou que não surja da práxis. Ao pronunciarmos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo. Na dialogicidade estão sempre presentes as dimensões da ação e da reflexão. Ao pronunciar o mundo mostramos que humanamente existimos; se existimos, agimos e modificamos o mundo dado. Quando não há verdadeiro diálogo, não há encontro, amorosidade e respeito. Podemos sintetizar isso expondo que:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 1987, p. 45).

O mundo pode ser transformado pelo diálogo, dar vez e voz aos cidadãos, as oportunidades para eles se posicionarem. Isso começa na família, e se estende nas salas de aula, nos campos, nas ruas, nas comunidades.

A dialogicidade é o encontro das palavras, a descoberta de outras, e as conclusões geradas podem ser inesperadas, tais quais o cotidiano, tais quais a práxis, que de uma ação, surgem outras e outras. A práxis, segundo Freire, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Desvelar o mundo na práxis, na transformação, é a busca do direito de ser.

Para uma educação integral, plena, conscientizadora e cidadã, é necessária essa dialogicidade, essa práxis de transformação, essa dialeticidade entre mundo e ação. A ação e reflexão não devem ser

dicotimizadas. Para a construção de saberes diversos, e desenvolvimento pleno, tem que haver essa busca de transformação e essa dialogicidade.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, já retratava: "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo e com os outros" (FREIRE, 2000, p. 58).

Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo", escreveu.

O aluno chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Professor e aluno aprendem juntos, um e outro, e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressarem.

O diálogo, a superação das dificuldades, a amorosidade, o respeito mútuo, a oportunidade de se posicionar, são atitudes que estimulam uma educação integral, conscientizadora e cidadã.

E ao citarmos escola cidadã, remetemo-nos ao educador José Eustáquio Romão, que explicita melhor esta concepção em sua obra *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*.

A razão dialética para Romão, dentro da evolução do conhecimento, compara-se a uma grande espiral. De um determinado ponto dessa espiral, amplia-se para outros pontos até formar um todo mais amplo, contextualizado, mais vasto e relacionado ao objeto principal, o ponto de partida. Em suas palavras:

O conhecimento se dá por dois passos: a) compreensão e b) explicação. Compreender o objeto significa isolá-lo de seu contexto, tomá-lo como entidade relativamente autônoma de dependências internas e verificar a relação dessas dependências entre si e com o todo. Explicá-lo já implica retomar o contexto mais amplo em que ele se insere, considerando-o agora como dependência interna de um todo mais vasto que o compreende. Ora, esse novo todo (mais amplo), por sua vez, é dependência interna de um outro todo mais amplo ainda, e assim por diante. (ROMÃO, 2000, p. 43).

Portanto, a dialética é uma forma mais coerente de lidarmos com o conhecimento, uma forma mais democrática, por não haver verdades absolutas e sim o crescimento do próprio conhecimento contextualizado, ampliado, transformado, e tornando-se outro conhecimento mais completo.

Uma Educação Integral pressupõe essa apropriação de conhecimento: integrado, apropriado, construído coletivamente, transformado e ampliado. Podemos dizer que a Educação Integral bebe na fonte da dialética, pois esta, com seus pressupostos teóricos e ideológicos, se insere perfeitamente nesta proposta de Educação Integral pela própria modalidade democrática, humanista, libertadora, emancipadora e coletiva.

As categorias principais da dialética são a totalidade e a identidade. Uma pedagogia dialética busca a construção e ampliação do conhecimento, o respeito à cultura e bagagem de vida dos educandos, para, por meio do diálogo, transformar-se em novos conhecimentos e também em projetos de vida.

Romão (2000, p. 50) escreve em sua obra:

Metodologicamente, a categoria fundamental da dialética é a da identidade entre sujeito e objeto. Isto é, se o sujeito do conhecimento, da criação cultural e da práxis são os grupos sociais, a ciência sobre os fatos sociais é ao mesmo tempo, consciência, pois o sujeito integra o objeto da análise. Talvez fosse mais conveniente substituir a palavra “identidade” por interação-identificadora, na medida em que esta expressão preserva identidades próprias de cada elemento da relação de conhecimento, condicionando, porém, sua gênese e existência aos limites da relação.

Para Romão, o Projeto da Escola Cidadã é uma esperança, um processo de construção coletiva das propostas alternativas ao sistema educacional existente no Brasil. A Escola Cidadã refere-se à descentralização da gestão escolar, propõe a universalização do acesso, permanência e conclusão dos educandos, principalmente das camadas mais pobres da população brasileira para o exercício da democracia; a participação na administração das escolas públicas; construírem seus projetos de vida e, conseqüentemente, seu projeto social.

Pretende ser uma escola pública autônoma e popular. Igual para todos, mas respeitando as diferenças locais, regionais e pessoais, enfim a multiculturalidade. Uma escola pública, estatal e comunitária, com autonomia e autogestão.

A Educação Integral pretende e pressupõe uma Escola Cidadã, no que se refere aos conteúdos e currículos, num constante movimento dialético entre o erudito e o popular, entre o geral e o particular, o concreto e o abstrato; entre o todo e o individual, enfim, entre a teoria e a prática.

Na perspectiva de Educação Integral, a Escola de Tempo Integral e Cidadã admite, nos seus conteúdos e processos metodológicos e currículos, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

É o espaço público como palco para reflexões, propostas e ações de pais, professores, alunos e comunidade, para traçarem seus objetivos, participarem do processo educativo e da administração da instituição e construírem seus projetos de vida.

CAPÍTULO II
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL:
GÊNESE E HISTÓRIA

CAPÍTULO II

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: GÊNESE E HISTÓRIA

Concordando com Marx, ao mostrar o movimento histórico como resultante das forças coletivas, e Lucien Goldman, em sua tese do sujeito transindividual, não podemos negar os papéis dos indivíduos na história (Plekhanov). Assim como as inúmeras tribos indígenas, no desbravamento dos territórios de nossas terras, possuímos, em nosso país, grandes desbravadores, pessoas que expandem os territórios, que indicam caminhos, que descobrem e oferecem novas rotas, e principalmente que constroem novas trilhas, novos rumos.

Analogamente à Educação Brasileira, temos afortunadamente, em território nacional, estudiosos, cientistas, pesquisadores, sociólogos, artistas, educadores, professores, políticos em toda gama de profissões e atividades, que, como os mineiros, cavam e descobrem uma pedra preciosa, outros esculpindo, cortando arestas, polindo, trabalhando, até torná-la perfeita, ou quase.

Iniciaremos a nossa busca na descoberta dos rumos, das portas abertas ou de pequenas janelas que abriram o horizonte de ideias e experiências da Educação em Tempo Integral Brasileira, a partir do início do século XX.

Num período conturbado pelo qual passava nosso país, no início da década de 1930, 26 audaciosos educadores e intelectuais resolveram expor suas ideias e agir em prol de radicais mudanças no sistema educacional brasileiro. Com a vitória da revolução getulista, o governo propôs-se a fazer uma reforma no ensino do país, que abarcasse todos os níveis de escolaridade. A então Associação Brasileira de Educação promoveu um Congresso em Niterói, no Rio de Janeiro, com o objetivo de contribuir com a reforma do ensino no país, propondo princípios e diretrizes à educação nacional. Foi assim que surgiu, então, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

O documento, assinado por uma elite de intelectuais, estabelecia novos princípios para a Educação brasileira. Um programa educacional com um

sistema completo de educação destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Esse sistema deveria atender também a toda a população, e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância como da miséria. Os encargos do sistema educacional deveriam ser assumidos pelo Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais. No escopo dos ideais de seus protagonistas, esta nova educação deveria contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e mais humana.

O documento redigido por Fernando de Azevedo tinha como autores, grandes inovadores, os pioneiros: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

De caráter liberal, incorporava, entre os seus fundamentos, princípios da democracia burguesa e já apresentava elementos para uma ideia de educação integral:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (AZEVEDO, 2010)

Em relação à aprendizagem de nossas crianças e jovens, o Manifesto deixava claro que os processos mentais deveriam ser considerados como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos". A escola, por sua vez, depende da vida, e deve satisfazer as múltiplas necessidades materiais e

espirituais dos alunos. Depreendia-se daí o conceito funcional da educação que

[..] deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades" (AZEVEDO, 2010).

O Manifesto preconizava um mundo educacional em que a criança pudesse pertencer e ter oportunidades de realizar seus propósitos de acordo com as suas necessidades; e que pudesse experimentar, observar e criar um ambiente com íntima relação entre a região e a comunidade.

A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. (idem).

As meninas e meninos incentivados, segundo o Manifesto, valorizados em sua cultura local, com oportunidades de acesso e sendo-lhes permitido experimentar e participar desse mundo novo, estarão, certamente, com sua autoestima valorizada e podendo tornar-se pessoas melhores, mais humanas, mais respeitadas, inclusive.

O documento queria uma escola viva e não desarticulada do mundo do educando, algo que lhes pertencesse e pudesse fazer e refazer, atuar e agir. Ainda com a atuação das comunidades e da sociedade participativa como um todo, no auxílio da educação das crianças. Inserir no contexto da escola a pluralidade de atitudes, de ideias e ações. Uma escola plural que acolhesse sem discriminações; enfim, a vida na própria escola.

E por citar vida, ocorre agora oportunamente a citação de C. Boglé (apud AZEVEDO, 2010) numa analogia entre a sociedade e a escola, que se encontra no Manifesto dos Pioneiros:

[...] na sociedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação

consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada. (BOGLÉ, apud AZEVEDO, 2010)

Em algum nível, o Manifesto produziu seus efeitos, na perspectiva de propor transformações à Educação brasileira, reverberando, como se podia prever, nos signatários do documento. Um desses ecos foi Anísio Teixeira.

Um dos principais idealizadores das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira (1900-1971)² foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Foi aluno de John Dewey (1852-1952), num curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Influenciado pelas ideias do mestre, defendia a experiência do aluno como foco do aprendizado, e um desenvolvimento intelectual, atitudinal e social.

Segundo Anísio Teixeira, para um mundo em transformação, haveria a necessidade de um novo aluno, e para isso a educação deveria estar em constante mudança e reconstrução.

Precisaria haver também um novo tipo de homem. Algumas das novas responsabilidades da escola seriam, portanto, educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância.

Para tanto, seria necessária uma mudança profunda na concepção de escola. O próprio ato de aprender, dizia Anísio, durante muito tempo, significou simples memorização. A partir desse novo olhar, seu sentido passou a incluir a compreensão e a expressão do que fora ensinado, envolvendo algo mais. Para Teixeira (1971, p. 43), “só aprendemos quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido”.

² Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900 em Caetité (BA). Filho de fazendeiro, estudou em colégios de jesuítas na Bahia e cursou direito no Rio de Janeiro. Diplomou-se em 1922 e em 1924 já era inspetor-geral do Ensino na Bahia. Viajando pela Europa em 1925, observou e estudou os sistemas de ensino da Espanha, Bélgica, Itália e França, e com o mesmo objetivo fez duas viagens aos Estados Unidos, entre 1927 e 1929, tornando-se aluno e discípulo de John Dewey.

Para Anísio Teixeira, o maior representante do escolanovismo no Brasil, não se aprendem apenas ideias ou fatos, mas também atitudes, ideais e senso crítico – desde que a escola disponha de condições para exercitá-los. Assim, a escola deveria ser o lugar onde se vive e não um centro preparatório para a vida.

Todo o interesse do aluno deve orientar o que ele vai aprender. Portanto, é preciso que ele escolha suas atividades. E isso só pode ocorrer numa escola diferente, cujas disciplinas, como Matemática, Ciências, Artes etc. são trabalhadas dentro de uma atividade escolhida pelos próprios alunos, fornecendo a eles formas de desenvolver sua personalidade no meio em que vivem. Nesse tipo de escola, estudo é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto, e ensinar é guiar o aluno em uma atividade.

Numa escola democrática, no horizonte dewey-anisiano, mestres e alunos devem trabalhar em liberdade, desenvolvendo a confiança mútua, e o professor deve incentivar o aluno a pensar e julgar por si mesmo. "Estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa para uma baseada na autoridade interna de cada um de nós" (TEIXEIRA, 1971, p. 49), diz ele em seu livro *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*.

Foram as escolas comunitárias americanas que inspiraram a concepção de Ensino de Tempo Integral de Anísio Teixeira. Lá a jornada era de não mais que seis horas. Na proposta de Teixeira, o conceito ampliou-se em uma escola de pelo menos oito horas. Anísio defendia uma escola pública que desenvolvesse uma formação integral do ser humano, estendida a todos, e que prezasse pela qualidade educativa. Para tanto, dever-se-ia ampliar consideravelmente os investimentos superando a dicotomia entre recursos disponíveis e as políticas públicas. Para ser eficiente, dizia Anísio, a escola pública para todos deve ser de tempo integral para professores e alunos, como o que ocorria na Escola Parque, fundada por ele, em 1950, em Salvador.



(Escola Parque de Salvador, em 1950; projeto piloto de ensino integral. Foto: CPDOC/FGV)

Essa escola cuidava desde a higiene e saúde da criança até a sua preparação para a cidadania. Esse modelo foi apontado, pelo educador carioca, como solução para a educação primária no livro *Educação não é privilégio* (TEIXEIRA, 1994). Além de integral, pública, para todos, ela deveria ser, segundo o pioneiro, também municipalizada, para atender aos interesses de cada comunidade. O ensino público deveria ser articulado numa rede até a universidade.

Anísio Teixeira ainda propôs a criação de fundos financeiros para sustentar esse tipo de escola. Todavia, eles foram insuficientes para progredir e levar adiante esse modelo de escola.

Nos passos de Anísio Teixeira, em convivência com seus ideais e ideias, aparece, no quadro de nossa história educacional brasileira, uma figura polêmica, um antropólogo, que viria a dedicar-se intensamente à Educação. Deixou uma imensa obra etnográfica, em defesa da causa indígena. Trata-se de Darcy Ribeiro (1922-1997), que foi ministro da educação e, posteriormente, do Gabinete da Casa Civil, durante o governo de João Goulart (1961-1964). Para Ribeiro (apud HEYMANN, 2005, p. 43),

[...] o produto do esforço de estudar e criar não são os escritos em que outros vão conferir. O produto somos nós mesmos,

refeitos e possuídos de uma sabedoria depois de cada esforço criativo. O ruim é que ela é inexpressável, a não ser através de outro esforço que, por sua vez, nos transfigura. O processo não tem fim. Ao contrário de um descascar cebolas, ele consiste em um enfolhamento sem fim.

Já a partir daqui, podemos perceber algumas de suas concepções inovadoras sobre educação. Inquietantes e em constante evolução, expressam sentidos de criação, de troca de saberes, e o aprender para viver, para agir, e transformar. Para Ribeiro, o próprio ser humano seria o produto dessa transformação pela educação. Ela acreditava no homem multifacetado para agir em sociedade de maneira digna e completa. Foi com esse entusiasmo, crença e perseverança que, a partir de 1983, ainda no final da era militar, sua proposta foi se materializando nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), as escolas integrais, em 1983, ainda no final da era militar.

Darcy foi o relator da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)³, de 1996, que, entre outras coisas, preconiza uma formação integral para a cidadania com a participação ativa da sociedade na educação de crianças, jovens e adultos, além do incentivo às escolas para manterem seus turnos da educação básica, em horário integral. Para o que nos interessa aqui, destacamos alguns trechos que nos exprimem o sentido da mais recente lei da educação brasileira.

[...]

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

[...]

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

³ Dados os propósitos deste texto, não nos cabe entrar nas polêmicas sobre o processo desta última LDB, notadamente, no que diz respeito à substituição do projeto da LDB representado pelo então Deputado Federal Jorge Hage.

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

[...]

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

[...]

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.

[...]

§ 2º *O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.* (grifo nosso)

Embora a LDBEN seja o resultado não dos princípios de uma pessoa, mas de um pensamento correspondente aos interesses de variados grupos, no contexto da sociedade classista brasileira, em grande medida ela expressa muitos dos princípios e ideais de Darcy Ribeiro que foi também o autor do Programa Especial do Rio de Janeiro, criador dos CIEPs. Esse vasto programa superou a meta de construir mais de 500 unidades escolares. Eram grandes escolas, estruturalmente projetadas por Oscar Niemeyer; foram implantadas em amplos terrenos, funcionando como educandários e como dinâmicos centros culturais, destinados, principalmente, às populações da periferia metropolitana.

Os CIEPs, cujas propostas pedagógicas geraram polêmicas entre os analistas da educação à época, abriam nos finais de semana, para a população circundante, seus ginásios-cobertos, seus campos de futebol, suas bibliotecas e piscinas, para práticas esportivas e para festividades. Tinham também a

orientação de animadores culturais que passaram a ser uma figura nova nas escolas do Rio, ao lado dos tele-educadores e dos professores de informática. Segundo Ribeiro (1994), foram efetivamente construídos 506 CIEPs, dos quais 97 foram entregues à Prefeitura da cidade do Rio.

Ficaram ativas à época 409 unidades, entregues à administração estadual da educação. Destas, 343 funcionam como CIEPs, de 1ª a 5ª série, que ofereciam 205 mil vagas nos cursos diurnos e 137 mil nos cursos noturnos. As outros 66 eram os Ginásios Públicos, com cursos de 6ª a 8ª séries do ensino fundamental e de 1ª a 3ª no nível médio, atendendo a 58 mil alunos presenciais e a outros tantos em programas de educação a distância, através de módulos de estudo e monitoração, apoiados em programas de televisão. Cerca de 10 mil normalistas foram admitidas como bolsistas, para realizarem programas de aperfeiçoamento, através de recursos audiovisuais e treinamento em serviço.

Havia uma preparação prático-teórica por parte do professorado e da gestão, que, de acordo com os seus gestores, culminava na melhoria da aprendizagem. Segundo Darcy Ribeiro (2012) “medido, através de avaliação externa realizada por equipe autônoma, esse rendimento foi, no mínimo, de 88% para alunos com três anos de escolaridade e de 74% para aqueles que estão na 5ª série”. Ainda de acordo com o autor,

O êxito alcançado pelos CIEPs, enquanto de Tempo Integral, de dedicação exclusiva para alunos e professores, demonstra factualmente o erro cruel em que incidem aqueles que insistem em manter o sistema de turnos, que é uma perversão brasileira.

Nossas crianças não são melhores do que as de todo o mundo civilizado, que julga indispensável uma escola de dia completo para que sua infância se integre no mundo letrado. Em consequência, não há outro caminho para que o Brasil venha, um dia, a dar certo que o de generalizar a educação tipo CIEPs (RIBEIRO, 2012).

Se, por um lado, de acordo com os seus criadores, os CIEPs demonstraram que todas as crianças são suficientemente inteligentes para aprender o que se ensina no curso fundamental, por outro, a maioria delas revelou necessidades de ajudas compensatórias em razão da pobreza em que

vivem e do atraso de suas famílias, que não tiveram escolaridade prévia, nem têm casas e facilidades para que seus filhos estudem orientados por algum parente letrado. De acordo com Darcy Ribeiro (apud OLIVEIRA, 2006, p. 19) a experiência dos CIEPs revelou

[...] que toda a infância brasileira é capaz de ingressar no mundo das letras para se formar como um trabalhador prestante um cidadão lúcido, se lhes forem dadas algumas ajudas fundamentais. Primeiro que tudo, uma educação de dia completo; segundo, uma escola suficientemente ampla para que passem o dia estudando, fazendo exercícios físicos e brincando; terceiro, uma dieta alimentar balanceada, banho diário, assistência médica e dentária, além de uma hora de estudo dirigido.

Por esta avaliação, comprovou-se primeiro “que a culpa do fracasso da criança pobre em nossas escolas ‘não é das crianças, mas da escola’, que de fato só é adequada para alunos que venham de famílias que tiveram escolaridade” (idem). Comprovou-se também “que não é verdadeira a alegação de que a criança que não comeu bem nos três primeiros anos de vida torna-se irreversível para a educação” (RIBEIRO, 2012). Para o educador e antropólogo, ficou demonstrado que “o sistema de reprovação primitiva, que só se aplica em nosso país, é mais uma discriminação classista do que uma pedagogia” (idem). Fazendo um balanço geral desta experiência, ainda no início da década de 1990, Darcy Ribeiro (idem) afirma que

[...] nós educadores, começamos a nos aproximar da massa maior da infância brasileira, com a capacidade de vê-la tal qual é e de ajudá-la a superar, pela educação, suas deficiências, para si própria e para o Brasil. A verdade é que mais de 90% das crianças frequentam nossas escolas por mais de 4 anos, o que demonstra o apreço da nossa população pela educação e a consciência de que seus filhos só progredirão na vida se progredirem na escola. O crime maior que viemos cometendo e em que tantos idiotas ainda persistem é oferecer a essa multidão de crianças uma escola de turnos totalmente inadequada às suas necessidades. Tomam a minoria ínfima de alunos de classe média que, a rigor, nem precisariam dela como seu verdadeiro alunado, porque é o único capaz de progredir numa escola de turnos. O que chamamos evasão escolar não é mais do que expulsão da criança pobre por uma escola que rejeita e maltrata a imensa maioria de seus alunos.

Mas antes desse projeto conhecido dos CIEPs, já na década de 1960, a experiência de educação integral se constituía no Ginásio Educacional Oswaldo Aranha, segundo Mariângela de Paiva Oliveira, que pesquisou os resultados deste trabalho realizado no período de 1966 e 1972.

Naquele momento, vigorava ainda a Lei Orgânica do Ensino, regulamentada, no nível médio, pela Portaria 501, que não dava margem ao desenvolvimento de um projeto piloto que envolvesse renovação. Discutiam-se, ainda, as emendas que dariam forma à Lei de Diretrizes e Bases. Havia, entretanto, uma brecha que possibilitava o experimento no âmbito da legislação estadual. Discutia-se a reforma do ensino industrial. Essa brecha foi aproveitada. No surgimento do texto legal que fixou as diretrizes daquela reforma, a Lei n.º 6.052, de 03/02/61, em seu artigo 25, parágrafo único, dizia que seria instalado um órgão, na Secretaria da Educação, que coordenaria as unidades de ensino vocacional, denominadas ginásios vocacionais.

Após a criação do Serviço do Ensino Vocacional (SEV), subordinado diretamente ao secretário da Educação, foi designada a professora Maria Nilde Mascellani para a coordenação geral deste novo órgão.

Havia uma escassez de funcionários e as tarefas não eram cumpridas à risca. Para a experiência ser levada a cabo, muitos órgãos foram envolvidos, como o FECE (Fundo Estadual de Construções Escolares), para se localizarem prédios em fase final de construção que permitissem algumas modificações na planta, para adequar-se à nova escola. Foram escolhidas, então, três unidades: a de São Paulo, no bairro do Brooklin; a de Americana, cidade industrial do interior do Estado, e a de Batatais, cidade agrícola.

Iniciou-se, a partir daí, uma força-tarefa para a implementação e execução do projeto. O programa, de uma forma geral, abordava planejamento escolar (didático e pedagógico), sociologia educacional, filosofia educacional, técnicas de pesquisa de comunidade em função da escola, relações humanas, psicologia educacional e do adolescente e as próprias áreas de especialização.

O primeiro treinamento de pessoal para os ginásios vocacionais realizou-se no I. E. Caetano de Campos, em 1961, contando com a participação dos técnicos em educação, professores, orientadores educacionais e outros.

Após o treinamento, as comunidades começaram a ser demarcadas, pesquisadas e estudadas, no local onde os ginásios seriam instalados, procurando identificar as características socioeconômicas, culturais, a diversidade de cada comunidade. Os alunos de Ciências Sociais da USP e do Instituto Sedes Sapientiae colaboraram com as pesquisas nas comunidades.

O conceito de “comunidade escolar” começava a ser delimitado e construído por meio da pesquisa, contribuindo para definir as características comuns dos indivíduos no entorno dos ginásios. A prática pedagógica dos ginásios vocacionais foi considerada inovadora para a época e pode ser resumida pela autora desta forma:

Partindo da preocupação de se pensar a educação como elemento auxiliar do processo de explicitação das exigências do homem brasileiro e da sua realidade, o ensino vocacional sentiu necessidade de caracterizar este homem. Tal caracterização situava o homem como um ser que “se faz presente pela consciência, que é a atividade pela qual ele confere à Natureza um mundo de significações”. Assim, a consciência humana organiza o mundo, conferindo-lhe estrutura e forma. O homem é, ao mesmo tempo, sujeito e agente da transformação contínua, ultrapassando a condição de ser natural para situar-se como ser cultural, que, através da comunicação com outros homens, constrói esses sistemas de significações. (OLIVEIRA, 1986, p. 53).

Foram instaladas, então, em 1962, as três unidades dos ginásios vocacionais. Em 1963, mais duas unidades foram concluídas. Uma na cidade de Barretos, cujo forte era a economia pecuária, e outra na cidade ferroviária de Rio Claro.

Nessa nova prática pedagógica dos ginásios vocacionais, permitia-se a opção dos alunos em escolher as atividades que mais lhes interessassem, a partir da 3ª série. Os projetos desenvolvidos interagiam entre a prática e a orientação didático-pedagógica. O jornal do bairro, a cooperativa, o banco, eram parceiros constantes dessas práticas.

A comunidade se integrava à escola numa ação denominada “ação comunitária”, que consistia na realização de pequenos projetos que promoviam uma intervenção social efetiva. As ações tinham uma prática pedagógica integradora. Atuavam diretamente com os alunos como pessoas em processo

de socialização e formação; com os pais, promovendo a integração lar/escola e com a comunidade, paralelamente, contribuindo para a ampliação e difusão.

Partindo dessas colocações, e do entendimento de que todo homem deve ter a oportunidade de descobrir a si mesmo e ao mundo, o ensino vocacional sistematizou o entendimento da educação como um processo que deveria proporcionar ao homem “uma visão de suas próprias exigências, do momento histórico em que vive”, comprometendo-o a ponto de responsabilizá-lo por todo o processo, levando-o conseqüentemente a agir. Nesse sentido, “o homem é o centro do processo educativo, cujo objetivo é que ele se situe, aja e se realize” (OLIVEIRA, 1986, p. 53).

Sendo assim, podemos considerar que os ginásios vocacionais permitiam essa integração escola-comunidade, vivências práticas, novas descobertas e, conseqüentemente, o desenvolvimento pleno dos educandos, identificando uma educação integral.

Ana Maria Vilela Cavalieri (2002), que considera o conceito da Educação Integral nos passos de John Dewey, diz que a escola hoje em dia precisa assumir responsabilidades mais amplas, diferentes de anos atrás, e também necessita corresponder às novas necessidades da sociedade brasileira. A escola, conforme a autora, era feita para uma minoria, com a função única da instrução escolar, desarticulada de sua função social, destinando-se a uma comunidade sociocultural homogênea.

Na segunda metade do século XX, inicia-se o processo de escolarização em massa da população brasileira. Políticas públicas inadequadas, instalações precárias, redução da jornada e multiplicação dos turnos resultaram, entre outros aspectos, na exclusão de grande parte de nossas crianças nas escolas.

Hoje, nossa realidade necessita de um processo de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas. As responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, são outras, e a função de instruir tornou-se insuficiente. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Apesar dos professores não se sentirem aptos a esse trabalho, e não considerarem essas suas funções específicas, esses são fatos e situações atuais que não podem ser desconhecidos.

Daí a necessidade dessa nova identidade para a educação brasileira. Busca-se, então, uma associação entre a instrução formal, a socialização e a integração social. Para isso, o governo integra atividades esportivas, o “Dia da família na Escola”, atividades culturais, programas de reforço, entre outros projetos que procuram subsidiar essa emergência de uma nova escola para uma nova sociedade.

A própria realidade é quem urge para as novas funções da escola. A precaução seria encarar essa nova realidade com políticas públicas coerentes. Estas poderão conter aspectos tanto conservadores como inovadores. Cavallieri (2002) busca, nos fundamentos da concepção de educação integral, os elementos que possam responder à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro numa ação socialmente integradora, de tal forma que essa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública e não atos de exclusão ou discriminação.

A busca de uma nova identidade sociocultural para uma nova escola está necessariamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade. Procurar não obter rompimentos entre “vida” e educação escolar, tentando desvelar possibilidades e limites para a instituição escolar na realidade em que vivemos.

Ainda nesta “colheita”, no encontro de propostas, projetos e alternativas para a nossa educação, deparamo-nos com Jaqueline Moll (2009) e seu texto *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Mais uma figura de importância na abertura do debate nacional, colocando a educação em pauta, defendendo a educação integral como proposta para uma aprendizagem significativa, universalizando o acesso e a permanência na escola, numa ação articulada entre governo, a sociedade civil e todos os atores envolvidos no processo educativo.

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) foi, certamente, a experiência paulistana mais importante de educação de tempo integral. Trata-se de complexos educacionais, esportivos e culturais caracterizados como espaços públicos múltiplos instalados nas regiões periféricas da cidade de São Paulo.

Todas as unidades são equipadas com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscinas, biblioteca, Telecentro e espaços para oficinas, ateliês e

reuniões. Os espaços são abertos à comunidade, inclusive aos finais de semana. Com programação variada para todas as idades, os CEUs garantem aos moradores dos bairros mais afastados acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, contribuindo com o desenvolvimento das comunidades locais.

Os Centros Educacionais Unificados procuram reconhecer o direito das pessoas a uma educação integral, cidadã, popular articulada ao desenvolvimento comunitário. O projeto demonstra em sua arquitetura, grandes áreas de lazer e de acolhimento para a comunidade vivenciar suas práticas cotidianas e principalmente permitir-lhes o acesso à cultura e lazer. Além do conhecimento, da aprendizagem, os CEUs proporcionam essa integração com a comunidade, dando-lhes pleno acesso a todas as áreas, cuja população, carente de oportunidades, não poderia imaginar a sua participação efetiva nessas grandes áreas de lazer cultura, convencionalmente destinadas a uma minoria privilegiada.

Criados no início dos anos 2000, no governo de Marta Suplicy, tiveram grande resistência dos grupos opositores que alegavam ser, estas unidades, investimentos de altos custos. Todavia, quando implantados, graças ao trabalho diferenciado que se implementou ali e ao apoio da população, eles tornaram-se referência de espaços educacionais cuja proposta pedagógica avançava muito em relação às tradicionais escolas municipais. Os governos posteriores prosseguiram com estes centros, de forma que, em 2012, existem 45 unidades espalhadas pela cidade de São Paulo.

Trabalho realizado por Fasano (2006, p. 102) afirma que os “Centros Educacionais Unificados, implantados pela Prefeitura de São Paulo, a partir de 2003, apresentavam uma proposta cidadã – logo contra-hegemônica em relação à educação neoliberal”. No entanto, a partir de 2005, com a mudança de gestão, passou a ser “concebido como espaço para vivência de uma educação compensatória” (FASANO, 2006, p.104). Segundo o pesquisador, “foi substituído o conceito de educação integral por período integral, procurando-se fortalecer a histórica fragmentação da formação escolar” (idem).

No âmbito federal a questão da educação integral ganhou força no ano de 2004. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

e Diversidade (SECAD), o Ministério da Educação incentivava o trabalho sobre o direito às diferenças, superando desigualdades e apontando para a criação da Educação Integral, expandindo os espaços escolares e dialogando com as comunidades locais, afirmando a educação como direito de todos.

O MEC organizou um grupo de trabalho, coordenado pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, de vários setores envolvidos com a educação, como os dirigentes municipais, professores universitários, gestores estaduais, os representantes do Conselho Nacional da Educação, entre outros, para a discussão e a formulação, em reuniões periódicas, de uma política de educação integral. O resultado desse trabalho é o texto referência sobre educação integral, que tem como objetivo contribuir para o debate nacional, abrindo possibilidades de articulação com a sociedade civil e o diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos.

Ao defender a educação integral, Jaqueline Moll (2004) considera também importante a ampliação da jornada escolar não apenas como tempo de ocupação, mas com a inserção de atividades construtivas e estimulantes para os alunos.

Na perspectiva da educação integral, a ampliação da jornada do aluno na escola colabora para que a unidade educativa possa refletir suas práticas e procedimentos e organizar novas atividades curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um “conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo” (MOLL, 2004, p. ?). Para a autora,

[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação. (MOLL, 2004, p. 36).

Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a divisão em

fragmentos compartimentados. Não significa tornar o currículo frágil e descomprometido. Significa construir um projeto político-pedagógico coletivamente, no qual a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em valores e necessidades locais e em desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola.

Partilhando desta perspectiva, Antonio Sérgio Gonçalves (2006) diz que as propostas de escola de tempo integral, principalmente as propostas de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, representaram, para seus alunos, não um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor.

Para a Educação Integral, um dos conceitos mais difundidos seria aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, abrangendo todos os seus aspectos humanos, sociais, afetivos, e não e tão somente a cognição, mas a emoção, as atitudes e sua interação com os outros sujeitos. Esse sujeito multidimensional, abrangente, busca sua satisfação plena como em seus projetos de vida, seus anseios, desejos e sonhos. Consegue criar mais, inovar e abrir caminhos.

A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família, na escola; em espaços formais e informais.

Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando todas as suas vivências e aprendizagens. Por exemplo, propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem. O currículo só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano.

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia. (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Além da aprendizagem significativa, temos dois fatores importantes como o tempo e o espaço. Como tempo, consideramos aqui a ampliação da jornada escolar e como espaço, o próprio território da escola, fatores que estão longe de se constituírem neutros.

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam.

É importante ressaltar que o espaço e o tempo escolares também educam considerando-se outros lugares fora e dentro da escola para o desenvolvimento das aprendizagens e tornando-as significativas. E o que é comum a todos é, na realidade, um espaço que tem uma função educativa não apenas para a vida futura e adulta das crianças e jovens, mas para a vida hoje, aqui e agora.

Para se conviver numa sociedade democrática, faz-se necessário democratizar as relações permitindo o acesso de todos a todos os espaços, lugares, instituições, grupos e a toda a gama fervilhante de cultura e informação, para as situações de aprendizagem; compartilhar o aprendizado de um currículo que considere a participação de todos, um currículo palpitante e vivo que propicie a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade.

Para a confirmação e exemplificação desta gênese, neste caminho que percorremos, deparamo-nos com um periódico publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2009, cuja autoria e trabalho muito minucioso e de extrema relevância, comentaremos a seguir. Entre outras autoras do mesmo periódico, destacamos Lúcia Velloso Maurício, conceituada pesquisadora e defensora da Escola de Tempo Integral, baseada numa Educação Integral, articulada à sociedade, privilegiando a cultura local, a cidadania dos educandos, defendendo para isso uma estrutura adequada e políticas públicas coerentes para que essa proposta se concretize.

O conceito de escola pública de horário integral que Lúcia Velloso Maurício reivindica insere alguns condicionantes, entre os quais: a) a criança precisa gostar da escola; b) a criança precisa querer estar na escola; c) a escola precisa ser convidativa. Afirma a autora que “tirar a criança da rua pode ser uma consequência deste fato, mas não um objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento” (MAURÍCIO, 2009, p. 27).

As crianças necessitam conviver no espaço escolar, adaptando-se às dependências físicas e praticar uma vivência nos espaços sociais. A escola deve promover esse lugar de encontro. As crianças devem utilizar a escola como espaço livre e democrático, fazendo parte do seu cotidiano, sentindo-se inseridas no meio físico e social.

Para Lúcia Maurício, o horário integral deve ser para alunos e professores.

Só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão desta função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização deste projeto. Tempo e espaço aqui tornam-se condições para formular propostas que tenham o encontro, a convivência, como eixo para desenvolver conhecimento. (MAURÍCIO, 2009, p. 27).

A escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação. O aluno permanece o dia inteiro nesta escola, este é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento. O tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas. Além disso, o conhecimento pode ser construído através de diversas linguagens; daí a proposta de educação que integra conhecimentos diversos e proporciona formação integralizada, circunstância indispensável no projeto de escola de horário integral.

Para Lúcia, a escola pública de horário integral é uma política governamental, podendo estar na pauta de empresas da sociedade civil, como fruto de parcerias, articulando seus serviços.

Podemos verificar que nesse trajeto de inovações e alternativas para a Educação Brasileira, encontramos esses artífices que compartilham desta luta e reivindicam uma Educação Integral, completa, que contemple todos os “pontinhos” do ser humano. Cada neurônio, cada célula; e cada “pontinho” se complete com outros “pontinhos” de seus pares por toda a vida. Ou seja, a educação não começa e não termina na escola, ela se perpetua por toda a vida. Aprendemos com a vida, com o cotidiano, com todas as pessoas ao nosso redor, e em todos os lugares que pudermos estar.

Neste eterno garimpo por alternativas para a educação brasileira, e em busca de ideias inovadoras, encontramos Moacir Gadotti. Em sua obra *Educação Integral: inovações em processo*, Gadotti (2009) expõe o contexto da Educação Integral desde as escolas-parque de Anísio Teixeira aos CIEPs de Darcy Ribeiro. O que Gadotti nos coloca de grande importância é o fato da Educação Integral não ser confundida com a educação em tempo integral. Não adianta a criança permanecer mais tempo na escola, se ela não ultrapassa seus muros, suas inquietações, se ela não vê significado no que aprende e no que lhe é ensinado. A Educação Integral deve buscar a valorização da cultura local, articulada com todos os seus atores também locais. De acordo com Gadotti, a Escola de Tempo Integral precisa conscientizar-se de que é necessário incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal.

De acordo com este conhecido pesquisador freiriano, o entorno dessa escola deve ser colaborador e participante da aprendizagem dos alunos. Uma Educação Integral utiliza o trânsito da cidade, as cooperativas, as ONGs; as universidades, as comunidades em cooperação com a educação de suas crianças.

Gadotti também nos mostra algumas experiências bem sucedidas, e outras em processo, que ele vem acompanhando no Estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais, e São Paulo. As escolas que possuem essa proposta se articulam com a cidade, o bairro, formando parcerias político-pedagógicas. Segundo o autor, a Educação Integral necessita prezar pela sua integralidade no que diz respeito ao currículo que deve ser flexível, preocupando-se com a sustentabilidade socioambiental e a intertransculturalidade, valorizando o que

há de comum entre elas, na relação entre as pessoas e seus “ecossistemas”. Moacir Gadotti insere em pauta um assunto novo emergente na vida educacional brasileira. Segundo ele, a Educação Integral é uma inovação educacional que religa a escola, a vida e a sociedade. É uma unidade, mas não homogênea, pela real aprendizagem de nossas crianças. Uma escola com qualidade e formação integral do educando, ou seja, o formal, o não formal e o informal, juntos.

A sociedade hoje, cada vez mais globalizada, usando intensivamente o conhecimento, a informação cada vez mais acessível, supõe-se participativa e cada vez mais atuante. O autor nos mostra a necessidade dessa evolução na educação, em prol das crianças e jovens, que possuem o direito a uma aprendizagem condizente com os novos tempos.

Na linha de Moacir Gadotti, Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha (2010) tratam da Educação Integral como meta e alternativa para a Educação Brasileira, especialmente, na obra *Educação integral, educação cidadã: fundamentos e práticas*.

Os autores iniciam a obra, explanando e conceituando a Escola Cidadã como democrática e comunitária, quanto à gestão, e pública e popular, quanto à destinação. Isso significa que uma escola cidadã, além de ser para todos, deve priorizar a vivência colaborativa e a participação de todos os seus atores, tanto na gestão quanto na educação dos alunos.

A Educação Cidadã pressupõe a Educação Integral em que cada espaço pode ser educativo, com todos os atores envolvidos na educação, visando à formação e ao desenvolvimento humano global e almejando a formação de seres humanos que promovam a justiça social e a vida sustentável para todos. Que sejam capazes de ensinar e aprender com o outro. É um desafio de vários sujeitos e não só de educadores. Manter o diálogo, prezar pela sociabilidade, pela felicidade do ser humano.

Educação Cidadã e Educação Integral representam a ressignificação das aprendizagens na escola e devem contribuir para o entendimento do contexto em que vivemos e o nosso estar sendo no mundo (“Leitura de Mundo”). É promover a capacidade de ler a realidade e poder agir sobre ela, como dizia Paulo Freire, para uma transformação social.

Em relação às práticas, elas devem ser ressignificadas a partir do Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola, que dá sentido aos projetos individuais e coletivos de toda comunidade escolar.

Os autores também nos mostram como o currículo dessa escola deve ser elaborado, dando ênfase à diversidade cultural, na organização de toda ação educativa. Busca-se uma visão da totalidade das ações propostas, um currículo que, por sua intertransculturalidade, prioriza as pessoas e os coletivos humanos. O intertranscultural, neste sentido, significa trabalhar com conexões, com vários saberes e conhecimentos e várias linguagens.

Em relação às avaliações, a Educação Cidadã e a Educação Integral propõem a participação de vários sujeitos no processo avaliativo e em todas as etapas, resgatando, de Paulo Freire, a “dialogicidade”, que indica a troca, a conversa, o aluno e professor em constante diálogo de formação, de crescimento.

Enfim, a obra nos indica como é possível praticar uma aprendizagem significativa, dando-se prioridade à formação integral, global do ser humano, dando ênfase às suas múltiplas características; valorizando a cultura dos diferentes povos, a alegria na escola e na comunidade, o lúdico, a sensibilidade, a afetividade, uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental.

Como podemos perceber, a Educação Integral não é um assunto novo, com tantas tentativas, ideias, teorias, experiências, leis, vivências, traçados e tratados que já verificamos nestas trilhas que abrimos neste longo caminho da educação brasileira.

Ao observar essas novas trilhas, mesmo com todos os percalços, pudemos constatar que a Educação Integral seria uma alternativa para um conhecimento democrático, para um viver integrado, participativo, íntegro, para todos os lados e todos os cantos, sem restrições, sem limites e sem exclusões.

Em 2011, a Educação Integral foi colocada em pauta, novamente, no Seminário Internacional de Educação Integral, realizado na cidade de São Paulo, quando o Fundo Itaú Social e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) lançaram nacionalmente a 9ª Edição do Prêmio Itaú-Unicef. Participaram do encontro especialistas do Brasil, Argentina, Chile, México e

Espanha.

Com abrangência em todo o território brasileiro, o Prêmio tem o objetivo de valorizar iniciativas de organizações que atuam em conjunto com o ensino público para a implantação e fortalecimento de políticas na área de educação integral.

Durante o evento de grande importância para a educação brasileira foi lançada a publicação *Tendências para a Educação Integral*, obra que reúne 16 experiências de Educação Integral, implementadas em São Paulo, Bahia, Goiás, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Tocantins, Minas Gerais e Mato Grosso.

A obra, cuja coordenação técnica ficou aos cuidados do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), incluindo a participação de vários autores e as iniciativas da Fundação Itaú Social e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), mostra-nos de maneira clara como a Educação Integral seria o caminho do futuro a perseguir, a lutar e a defender para nossos meninos e meninas, nossos jovens e adultos, para uma aprendizagem digna, participativa e sem discriminações ou exclusões.

Tendências para a Educação Integral é uma publicação que concebe a Educação Integral como a prática do desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano. Todas as dimensões dos nossos jovens e crianças respeitadas e sendo desenvolvidas.

A Educação Integral torna-se uma causa para contribuir com a qualidade da educação. Defende a Educação Integral como parte da política pública de educação, dirigida a educadores e a todos os setores envolvidos com a educação. Educar integralmente significa pensar numa aprendizagem ampla.

É também cada vez mais necessário desenvolver um projeto político-pedagógico integrado, bem definido e que atenda aos anseios da comunidade local.

A Educação Integral não pode estar desarticulada da vida e nem da sociedade. Aquilo que palpita, que se anseia, as inquietações das crianças e jovens precisam ser levadas em consideração e diz respeito a todos os atores envolvidos no processo. Apropriar-se da proposta para a produção de

conhecimento, desenvolvimento das multifunções humanas, unir o passado e o presente, o local e o global, valorizando-se a diversidade social e cultural. Dela participam diferentes atores e saberes, o erudito e o popular, a comunidade e a sociedade juntas e não dissociadas, valorizando-se a diversidade social e cultural.

A Educação Integral converte-se, assim, num espaço de uma sociedade educativa em que diferentes grupos sociais e etnias tenham acesso livre aos múltiplos saberes e fazeres. Um lugar em que se promova acolhimento sem discriminação para a inserção de todos e de todas, com vistas a pensar e a realizar uma educação digna para uma sociedade multifacetada, inquietante e palpitante do século XXI.

CAPÍTULO III
EDUCAÇÃO INTEGRAL: DISCURSOS E
PRÁTICAS

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DISCURSOS E PRÁTICAS

Na primeira parte deste capítulo, serão examinados documentos de referência nacional e internacional sobre educação que, explícita ou tacitamente, sugerem ou propõem a educação integral, seja como concepção educacional, seja como configuração em sistema(s) de ensino. Estes documentos foram escolhidos em razão de sua importância/repercussão (local, regional, nacional e internacional), o que significa que, considerando estar a educação integral num movimento crescente, em menor ou maior medida, esses marcos referenciais exercem ou poderão exercer influência na adoção de práticas da educação integral nos lugares que adotam ou que venham adotar esta proposta pedagógica.

Na segunda parte, analisaremos experiências concretas de educação integral, a partir da observação de campo, entrevistas e levantamento de dados feitos entre 2010 e 2011 em duas escolas de tempo integral da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, situadas na capital paulista. O objetivo é examinar a relação entre a teoria e a prática, ou seja, em que medida essas instituições de ensino incorporam (ou não) os princípios, métodos e procedimentos da educação integral, na prática cotidiana.

3.1 O que dizem os documentos

Se Marx está correto ao instituir o princípio de que as ideias dominantes numa sociedade de classes são as ideias das classes dominantes, então podemos dizer que, no contexto de hegemonia burguesa, os documentos oficiais (tantos os de alcance internacional quanto os de enfoque local) representam interesses e desejos, no máximo, ao nível das reformas, já que as grandes diretrizes, em seu cômputo mais geral, nunca representarão propostas revolucionárias, mas, limitadamente, tenderão sempre à defesa dos desejos e interesses da classe dominante, neste caso, da burguesia.

Não se pode dizer que declarações, manifestos, libelos etc. tenham o poder de mudar a direção dos acontecimentos. Em muitos casos, sobretudo

aqueles que provêm de movimentos e segmentos contra-hegemônicos, não passam de registros históricos, cujas intenções jamais se realizarão. Todavia, de uma forma ou de outra, eles revelam a presença, seja nas classes dominantes, seja nas dominadas, de ideias e ideais que, na superfície ou subjacentes aos escritos, representam movimentos político-ideológicos que podem ou não materializar-se em ações no âmbito das reformas ou das revoluções.

Sobretudo a partir do final do século XX, quando o acesso à educação tem se democratizado em termos mundiais, a educação integral passou a ser um tema abordado em diferentes âmbitos. De forma mais direta ou indireta alguns de seus princípios aparecem nos documentos, ora reforçando aspectos conceituais que pensam a educação integral em suas múltiplas dimensões, ora promovendo aspectos concretos para a sua materialização, como a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Não se trata aqui de fazer uma avaliação minuciosa do acervo de grandes documentos em que o tema está presente, o que demandaria outra pesquisa que tratasse apenas desse objeto, mas de, mencionando alguns desses marcos, apontar a presença de algumas ideias que vão ao encontro ou corroboram a perspectiva da educação integral.

Realizada na Tailândia, em 1990, a Declaração de Jontiem, também conhecida como “Declaração Mundial sobre Educação para todos”, assinada por 155 países, representou um marco na discussão internacional das questões educacionais. Além de defender explicitamente o direito universal à educação básica, afirmando que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998), já propunha que essas necessidades “compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem” (idem), entre eles, “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes”, segundo, a declaração, “necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, compreendem tanto os instrumentos essenciais de aprendizagem” (idem).

O aprender, de acordo com essa proposta, não se limita aos fins intrínsecos da escola, mas devem estar a serviço da vida e do trabalho com dignidade, criando condições para que os sujeitos possam “participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (idem). Numa perspectiva multicultural, a declaração afirma que “A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo” (UNESCO, 1990).

Em seu quinto artigo, este documento afirma que “a aprendizagem começa com o nascimento” (idem). O que significa atentar para os “cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado” (idem).

Outra referência que se tornou mundial foi o trabalho da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco, concluído em 1996. Coordenado pelo político e economista francês Jacques Delors e mundialmente conhecido como Relatório Jacques Delors – que assina o longo preâmbulo intitulado “A educação ou utopia necessária” – este documento, além de traçar um panorama sobre a situação global da educação, propôs os “Quatro pilares para a educação”, quais sejam, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (UNESCO, 2010).

De alguma maneira, esses quatro eixos convergem para um conceito amplo de educação. Mas, especificamente o último, “aprender a ser”, é o que propõe os elementos que mais se aproximam de uma educação integral. Isto fica claro em vários momentos, sobretudo ao enfatizar que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (UNESCO, 2010), de forma que “todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor”. Ainda segundo o relatório, a educação deve preparar o

indivíduo de tal forma que ele possa decidir “por si mesmo, [sabendo] como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (UNESCO, 2010).

Como se percebe, as recomendações de um modelo educacional, proposto por esse organismo da ONU, não se restringem à clássica educação escolar, cujos propósitos se limitavam à reprodução dos conhecimentos disciplinares, considerados como válidos à educação da sala de aula. Ao contrário, ao mencionar o desenvolvimento total da pessoa (“espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”, entre outros) discutidos ao longo do documento, propõe-se uma ampliação, para muito além dos muros escolares, do conceito de educação.

No âmbito da sociedade civil, desde a década de 1970, surgiram também vários documentos. Entre esses, destacamos a “Carta da Terra” e a “Plataforma Mundial de Educação”.

A Carta da Terra é um documento que começou a ser pensado na reunião da Eco-92, encontro sobre sustentabilidade promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), no Rio de Janeiro. Durante aquela conferência, um grupo de representante de instituições, em sua maioria não-governamentais, insatisfeitos com a “Declaração do Rio de Janeiro para o meio ambiente e desenvolvimento sustentável”, resultado daquele encontro, constituíram a “Cúpula da Terra”, para elaboração de uma carta a ser construída e aceita internacionalmente.

Seguiram-se a este momento, várias consultas, encontros e seminários em distintos lugares no mundo até que, em 2000, chegou-se a um documento oficial que, por meio do Conselho Diretivo da Carta da Terra, passou a ser divulgado em escolas, universidades e outras estruturas de ensino em diferentes lugares no mundo.

A Carta da Terra, ainda que não seja um documento de órgão oficial de governo, tornou-se uma referência mundial também para a educação. Já traduzida em mais de 40 línguas, foi subscrita por mais de 4600 organizações. Embora seja um documento muito amplo, espécie de código ético do planeta, há uma dimensão educativa muito forte em suas recomendações. Em diferentes momentos, essa dimensão é destacada, como por exemplo, no

princípio 14 em que se recomenda “integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável” (CARTA DA TERRA, 2012). Outras abordagens nessa direção podem ser observadas, quando se solicita a promoção da contribuição “das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade” (idem) ou ao propor o reconhecimento da “importância da educação moral e espiritual para uma condição de vida sustentável” (idem). De fato, antes de tudo, a Carta da Terra, por ser uma declaração de princípios, configura-se num instrumento que propõe a discussão e incentiva a criação de práticas educacionais alternativas que consideram a educação a partir da integralidade do ser humano.

Resultado do encontro do Fórum Mundial de Educação realizado em 2007, em Nairóbi, a “Plataforma Mundial de Educação” tornou-se, também, um marco como documento de referência da educação, especialmente, naqueles setores engajados na militância social. Organizado desde 2001, inicialmente apenas no interior do Fórum Social Mundial (FSM), o Fórum Mundial de Educação, que promove encontros internacionais, nacionais, regionais e locais, tornou-se o braço político da educação no âmbito deste movimento maior do FSM. Reunindo dezenas de milhares de pessoas em cada encontro⁴, consolidou, em 2004, essa plataforma de lutas que procura materializar o princípio mais geral do fórum, que se declara como “um espaço de constante diálogo entre todas e todos os que, no mundo globalizado, levam adiante projetos de educação popular e de enfrentamento ao neoliberalismo, seja em esferas públicas, governamentais ou não, coletivas ou de pesquisa” (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2012). Entre outras ações desta Plataforma, o documento defende e propõe “difundir uma concepção emancipadora da educação, que respeita e convive com a diferença e semelhança, popular e democrática, centrada na vida, associada à cultura da justiça, da paz e da sustentabilidade do mundo” (idem).

⁴ Apenas para se ter uma ideia, em 2004, o Fórum Mundial de Educação, em sua versão regional, reuniu, na cidade de São Paulo, mais de 100 mil pessoas, promovendo mais de mil atividades autogestionadas e a vinda de conferencistas de todos os continentes para discutir os problemas político-econômicos e pedagógicos da educação.

De fato, os encontros deste Fórum têm reunido grupos e pessoas com visões muito ampliadas de educação que, não excluindo nenhuma das modalidades educacionais (formal, informal, não-formal), defendem visões cada vez mais holísticas da educação.

No âmbito nacional, em 1996, oficializou-se a última legislação brasileira da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conhecida como Lei 9394/96. Em seu Artigo 32, cap. II, ao falar sobre a formação do cidadão, entre outros aspectos, afirma que isto deve ocorrer mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (LDBEN). Para além do ambiente escolar, podem ser considerados como ambiente natural e social, entre outros, o espaço da escola e os espaços fora da escola, onde as crianças poderão aprender em sua própria comunidade, seu bairro, praças e instituições culturais, formando um desenvolvimento integral, espaços educativos e propícios à aprendizagem significativa. Como se observa, esta proposta reflete a aprendizagem não só cognitiva, como o próprio parágrafo determina, mas igualmente a arte e os valores como condicionantes para a formação dos jovens e crianças.

Ainda no Artigo 32, cap. IV, a LDBEN determina que é função da educação trabalhar para “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. Ora, para a solidariedade humana, as pessoas precisam sentir-se inseridas em todo o contexto social. Nada pode ou deve ser-lhes negado. A participação ativa de todos em todos os lugares deveria, ou poderia iniciar-se na infância. Para isso as escolas teriam que abrir suas portas transformando não só elas, escolas, prédios, mas interferindo e dialogando com o seu entorno transformando-os em espaços educativos, para contribuir com uma aprendizagem plena, praticando a tolerância recíproca e paz na sociedade.

A lei de diretrizes da educação, no Art. 34, deixa nítida a intenção de institucionalização da educação de tempo integral quando escreve que “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” (idem). Da mesma forma, mais adiante, afirma, no

segundo parágrafo deste mesmo artigo, que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (idem).

De fato, uma lei não tem força suficiente para mudar práticas culturais enraizadas, sobretudo, quando tais mudanças necessitam de profundas mudanças políticas e econômicas. Ainda mais considerando-se que tal legislação prevê, em si mesma, a autonomia dos diferentes sistemas (federal, estadual e municipal) na organização de sua proposta educacional. Todavia, por ser a lei máxima da educação nacional, cedo ou tarde, os seus princípios e orientações tenderão a ser incorporados nas práticas políticas do país.

Outro documento nacional importante sobre a questão da educação integral é o Plano Nacional de Educação (PNE). Em sua primeira versão, elaborada para a década passada (2001-2010), a proposta da educação de tempo integral já se colocava claramente. Sobre este tema, aquele documento avaliava que a ampliação da jornada escolar para turno integral tinha dado bons resultados e que, por isso, propunha “ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral para pelo menos 7 horas diárias”, ressaltando, também, “que as escolas de tempo integral devem preferencialmente atender as crianças de famílias de menor renda.” (PNE, 2001-2010).

O Plano Nacional de Educação para este decênio (2011-2020) ainda não foi aprovado no Congresso Nacional. Se for sancionado da forma como está, na meta 6, o desafio do país será o de ampliar progressivamente a oferta de escolas de tempo integral até atingir o índice de 50% das escolas públicas de educação básica do país, em 2020. Segundo este documento, como estratégia para atender a esta meta, o país deverá:

Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual

ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa (PNE).

E, segundo o plano, não se trata apenas de ampliação da jornada, mas da institucionalização de uma escola pedagogicamente integral que exigirá uma radical transformação nos aspectos físicos e pedagógicos. Para tanto, será responsabilidade do Estado

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (idem).

De acordo com o documento, tal mudança deverá ser acompanhada de outra perspectiva educacional que visará, entre outros aspectos, “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema” (PNE). De fato, ainda que haja mudanças na aprovação final do texto, dificilmente se poderá ocultar essa tendência nacional favorável ao projeto de educação integral, se considerarmos que a versão atual do documento resulta de ampla discussão realizada com distintos setores da educação brasileira.

No Estado de São Paulo, iniciou-se em 2005 o Projeto Escola de Tempo Integral. Segundo o documento fundador, da Secretaria da Educação, a Resolução SE nº89, de 09 de dezembro de 2005, que dispõe sobre esta nova modalidade escolar, a institucionalização da escola de tempo integral tem por objetivo “prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual”, com vistas a “ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais

e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural” (SEE-SP, 2005).

Desde a criação das primeiras escolas de tempo integral no Estado de São Paulo, passaram-se sete anos. De lá para cá, o mais adiantado Estado da Federação na implantação da dessa proposta conta com apenas 508 escolas, o que significa cerca de 10%, do total das mais de 5200 escolas da rede oficial de ensino, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação. Percebem-se aqui duas preocupações dos governos paulistas, nesse período. Uma de que o Estado caminhará para a consolidação desse projeto; outra de que tal consolidação não ocorrerá em curto prazo. A considerar a manutenção desse ritmo, a institucionalização de todas as escolas deste Estado levará cerca de 70 anos, prazo suficiente para o surgimento de inúmeras outras propostas pedagógicas. Restará saber, entre outras coisas, qual será o ritmo e a proposta de um projeto político-pedagógico que, com as condições materiais adequadas, institua não apenas uma escola de tempo integral, mas uma educação integral, verdadeiramente no sentido dos fundamentos desse conceito.

Um dos documentos de referência nacional sobre educação integral foi o produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em 2011. Encomendado pela Fundação Itaú Cultural e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), “Tendências para educação integral”, reuniu os principais pesquisadores brasileiros da temática. Além de apresentar os principais, segundo o livro, referenciais que fundamentam a educação integral e discorrer sobre o desenvolvimento desta modalidade de educação no Brasil, a obra propõe uma agenda pública para a educação integral.

Como diz na apresentação do livro, o objetivo daquele trabalho foi o de “contribuir para o debate qualificado revelando temáticas, modalidades, arranjos curriculares, tempos, espaços, saberes e aprendizagens contidos na implementação da educação integral no Brasil” (FUNDAÇÃO ITAÚ CULTURAL, UNICEF E CENPEC, 2011, p. 10).

Jaqueline Moll, uma das autoras deste trabalho e pesquisadora-militante da educação integral, mostra que o movimento pela educação integral ganha maior peso a partir de 2010, quando se tornou um dos temas da Conferência

Nacional de Educação. Diretora educação integral do Ministério da Educação, ela revela o empenho do governo brasileiro para acelerar o processo de institucionalização da educação integral no Brasil não só pela legislação (como a criação de uma comissão especial na Câmara dos Deputados para a discussão de um projeto de universalização da educação integral), mas pela inserção deste tema em outros projetos educacionais do governo, como o “Programa mais educação” cujo objetivo é trabalhar para a ampliação sistemática da jornada nas escolas públicas brasileiras.

Ainda de acordo com o livro “Tendências para a educação integral”, os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral possuem lastro “no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico” (FUNDAÇÃO ITAÚ CULTURAL, UNICEF E CENPEC, 2011, p. 19). Esta visão parte do pressuposto de que “o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral)” (idem).

A partir destes pressupostos, esta obra, que procura sintetizar as diferentes concepções de educação integral, defende que, para o contexto brasileiro, uma escola assim necessita: a) de jornada mínima diária de 07 horas em turno e contraturno; b) superar a visão de reforço escolar; c) promover a intencionalidade pedagógica, superando o espontaneísmo; d) aproximar e integrar os diversos campos de conhecimento (artístico, linguístico, ético, físico, científico); e) estabelecer diálogos entre o contexto educacional escolar e o cultural para além dos muros da escola; f) integrar escola, família e comunidade; g) integrar a escola com demais organizações educacionais e culturais de seu entorno; h) promover a multisetorialidade da educação, integrando-a a outras esferas (cultura, esporte, assistência social, meio ambiente), dentro de uma política pública mais ampla.

Embora a obra “Tendências para a educação integral” mencione, em sua apresentação, fazer uma avaliação de um conjunto de 16 experiências de escolas de educação de tempo integral, isto não ocorre. Na verdade, as experiências, colhidas em diversos estados brasileiros, são apenas brevemente

descritas, em um pequeno parágrafo, em que se apresentam dados sobre o período de implantação e projetos que estas escolas desenvolvem.

3.2. A experiência paulista

Nesta parte, examinaremos as proximidades e distâncias entre o discurso oficial sobre a escola de tempo integral e o cotidiano escolar dessas escolas.

Para tanto, tomamos como referências as intenções oficiais explicitadas em documentos sobre a educação integral e os registros da observação de campo que fizemos em duas unidades de escola de tempo integral da rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, situadas na zona norte da cidade de São Paulo.

Antes de entrarmos nos exames destas escolas, apresentaremos dois documentos relacionados à criação e implantação das escolas de tempo integral em São Paulo: o primeiro sobre a criação do projeto “Escola de tempo integral” e o segundo com as diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral. Entendemos a importância de reproduzi-los aqui, considerando que o leitor desta dissertação, para além das interpretações que a autora deste trabalho pode fazer de tais documentos, terá a oportunidade de conhecer, na íntegra, os elementos que fundamentam e instituem as escolas de tempo integral neste Estado.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
RESOLUÇÃO SE Nº 89, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2005

Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral

O Secretário de Estado da Educação, considerando:

* a educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades;

* a importância de se oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender;

* a necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extraescolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão,

resolve:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento;

II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;

III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;

V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

Artigo 3º - O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas.

Parágrafo único - São critérios para adesão ao Projeto:

1 - espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e

2 - intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Artigo 4º - A Escola de Tempo Integral funcionará em dois turnos - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

Artigo 5º - A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:

- I - orientação de estudos;
- II - atividades Artísticas e Culturais;
- III - atividades Desportivas;
- IV - atividades de Integração Social;
- V - atividades de Enriquecimento Curricular.

Artigo 6º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções complementares à presente resolução.

Artigo 7º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
RESOLUÇÃO SE-93, de 12-12-2008

Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas

A Secretária da Educação, considerando a necessidade de:
proceder aos ajustes de reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, com vistas ao melhor atendimento à especificidade didático -pedagógica que as caracteriza;

otimizar as organizações curriculares vigentes nessas unidades, flexibilizando-as com alternativas promotoras de soluções singulares, que aperfeiçoem os avanços já conquistados, resolve:

Artigo 1º - As escolas estaduais que aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral e que continuarão atendendo a alunos dos dois segmentos (ciclos) do Ensino Fundamental em regime de tempo integral, terão suas matrizes curriculares de todas as séries/anos constituídas da seguinte forma:

I - pelos componentes curriculares e respectivas cargas horárias que compõem a matriz curricular do ensino fundamental das escolas que funcionam em tempo parcial, conforme legislação específica;

II - pelas disciplinas de natureza prática, trabalhadas sob a forma de Oficinas Curriculares, a serem desenvolvidas com metodologias, estratégias, recursos didático - pedagógicos específicos e com as cargas horárias que se encontram estabelecidas na presente resolução.

Artigo 2º - na reorganização das matrizes curriculares do Ensino Fundamental, são oferecidas alternativas de carga horária a serem decididas pela direção da escola, obedecidos os termos do artigo 3º da presente resolução.

§ 1º - Nas séries/anos iniciais, poderá ser adotada uma das seguintes alternativas:

1. carga horária mínima de 37 aulas semanais, assim distribuídas:

a) - 25 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e

b) - 12 aulas semanais, destinadas ao desenvolvimento das seguintes

Oficinas Curriculares, consideradas obrigatórias:

Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional, ou

2. carga horária máxima de 45 aulas semanais, assim distribuídas:

a) - 25 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e

b) - 20 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias, na conformidade do disposto na alínea “b” do item anterior, e até 8 aulas, a serem destinadas a uma, ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Saúde e Qualidade de Vida.

§ 2º - Nas séries/anos finais, são oferecidas as seguintes alternativas:

1. carga horária mínima de 39 aulas semanais, assim distribuídas:

a) - 27 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e

b) - 12 aulas semanais, destinadas ao desenvolvimento das seguintes

Oficinas Curriculares, consideradas obrigatórias: Hora da Leitura, Experiências

Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional, ou

2. carga horária máxima de 45 aulas semanais, assim distribuídas:

a) - 27 aulas semanais, destinadas ao ensino do currículo básico, e

b) -18 aulas semanais, para o desenvolvimento das Oficinas Curriculares, das quais 12 aulas destinadas às Oficinas consideradas obrigatórias, na conformidade do disposto na alínea “b” do item anterior, e até 6 aulas, a serem destinadas a uma, ou mais, das seguintes Oficinas Curriculares, consideradas opcionais: Orientações para Estudo e Pesquisa, Língua Estrangeira Moderna - Espanhol e Saúde e Qualidade de Vida.

Artigo 3º - Caberá à direção da escola, ouvida a respectiva equipe gestora e após comprovada e documentada anuência da comunidade local:

I - decidir pela alternativa curricular que melhor comprove a existência de:

a) efetiva sintonia com a proposta pedagógica da escola e que melhor atenda às expectativas e aos interesses educacionais locais;

b) espaços adequados, além daqueles considerados como sala comum de aula, para o desenvolvimento das atividades das Oficinas Curriculares pretendidas;

c) docentes qualificados, conforme disposto no artigo 5º desta resolução, aptos a trabalhar, nas Oficinas Curriculares, com atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas.

II - elaborar o horário escolar observando que:

a) a carga horária mínima de qualquer disciplina desenvolvida como Oficina Curricular será de 2 aulas semanais;

b) a carga horária diária de cada classe de alunos será de, no máximo, 9 aulas, com duração de 50 minutos cada;

c) a duração do intervalo para almoço deverá ser previamente definida, com horário fixo para todos os dias da semana, observados os intervalos de 1 hora entre os turnos e de 20 minutos para cada recreio;

d) tratando-se das alternativas constantes do item 1 dos parágrafos 1º e 2º do artigo anterior, as aulas poderão ser desenvolvidas em 4 dias da semana, podendo o horário de início e término das aulas do currículo básico e das

Oficinas Curriculares ser alterado, na conformidade do interesse e da conveniência resultantes de consulta previamente realizada junto à comunidade escolar.

§ 1º - na distribuição das Oficinas Curriculares consideradas obrigatórias, deverá ser preservada sua inclusão na carga horária de todas as séries/anos do segmento, ficando a critério da equipe gestora, coordenada pela direção da escola, a distribuição das Oficinas consideradas opcionais.

§ 2º - a distribuição e/ou a manutenção das Oficinas Curriculares consideradas opcionais, pelas séries/anos do segmento, deverá ter como base o levantamento dos interesses e preferências dos alunos e a diversidade das atividades já desenvolvidas em séries/anos anteriores.

Artigo 4º - a atribuição das classes e aulas da Escola de Tempo Integral far-se-á na seguinte conformidade:

I - para as disciplinas do currículo básico dos dois segmentos/ ciclos do Ensino Fundamental, observadas as disposições da legislação referente ao processo anual de atribuição de classes e aulas, pelo Diretor de Escola, na unidade escolar, e em nível de Diretoria de Ensino, se necessário;

II - para as atividades das Oficinas Curriculares, pela equipe gestora, assistida pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar, a docentes e/ou a candidatos à admissão, devidamente inscritos e classificados para o processo regular de atribuição de classes e aulas, que tenham efetuado, paralelamente, em dezembro, inscrição específica para participar do processo seletivo referente ao projeto Escola de Tempo Integral;

III - observadas as habilitações docentes definidas no artigo 5º desta resolução, constituem-se componentes do processo seletivo, objeto da inscrição paralela na unidade escolar, de que trata o inciso anterior:

a) o atendimento integral ao perfil exigido pelas características e especificidades de cada oficina curricular a ser atribuída;

b) a análise, pela equipe gestora, do currículo do candidato, avaliando as ações de capacitação vivenciadas, o histórico das experiências bem sucedidas, quando for o caso, a pertinência e a qualidade da proposta de trabalho apresentada e os resultados da entrevista individual por ela realizada.

§ 1º - Após a seleção e a atribuição das aulas das Oficinas Curriculares, a equipe gestora expedirá termo provisório de atribuição, a ser entregue ao docente/candidato, e a relação nominal de todos os contemplados no processo seletivo, com as respectivas cargas horárias, a ser enviada à Diretoria de Ensino, para ciência e ratificação no processo regular de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - Sem detrimento à aplicação do disposto nos incisos II e III deste artigo, as aulas das Oficinas Curriculares poderão ser atribuídas a docentes titulares de cargo como carga suplementar de trabalho, exclusivamente.

§ 3º - no decorrer do ano letivo, o docente que, por qualquer motivo, deixar de corresponder às expectativas do desenvolvimento das atividades da oficina curricular, cujas aulas lhe tenham sido atribuídas, perderá a qualquer tempo, estas aulas, por decisão da equipe gestora; ouvido o Supervisor de Ensino da escola, devendo ser dispensado da função, nos termos da legislação vigente, ou iniciar período de interrupção de exercício, se ocupante de função-atividade de categoria F, ou, ainda, ter sua carga horária reduzida, quando possuir outras aulas do ensino regular.

Artigo 5º - na atribuição de aulas das Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral, deverão ser observadas as seguintes habilitações/qualificações docentes:

I - Nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, relativamente às oficinas de:

a) “Orientações para Estudo e Pesquisa” - diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso equivalente (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas;

b) “Hora da Leitura” - diploma de licenciatura plena em Letras / Língua Portuguesa ou de licenciatura plena em Pedagogia / curso equivalente (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas;

c) “Experiências Matemáticas” - diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática, ou de licenciatura plena em Pedagogia / curso equivalente

(Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas;

d) “Língua Estrangeira Moderna -Inglês” - diploma de licenciatura plena em Letras / Inglês;

e) “Informática Educacional” - diploma de licenciatura plena em qualquer disciplina, comprovando formação, conhecimento e proficiência na área de Informática;

f) “Atividades Artísticas” - diploma de licenciatura plena em Educação Artística / Arte;

g) “Atividades Esportivas e Motoras” - diploma de licenciatura plena em Educação Física;

h) “Saúde e Qualidade de Vida” - diploma de licenciatura plena em Ciências Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural ou de licenciatura plena em Pedagogia/ curso equivalente (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou em Magistério das Matérias Pedagógicas.

II - Nas séries/anos finais do Ensino Fundamental, relativamente às oficinas de:

a) “Orientação para Estudo e Pesquisa” - diploma de licenciatura plena em qualquer componente das atuais matrizes curriculares da Secretaria da Educação ou de licenciatura plena em Pedagogia / curso equivalente (Normal Superior), com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas;

b) “Hora da Leitura” - diploma de licenciatura plena em Letras / Língua Portuguesa;

c) “Experiências Matemáticas” - diploma de licenciatura plena específica em Matemática ou de licenciatura em Ciências com plenificação em Matemática;

d) “Língua Estrangeira Moderna - Espanhol” - diploma de licenciatura plena em Letras, com habilitação em Espanhol;

e) “Informática Educacional” - diploma de licenciatura plena em qualquer disciplina, comprovando formação, conhecimento e proficiência na área de Informática;

f) “Atividades Artísticas” - diploma de licenciatura plena em Educação Artística / Arte;

g) “Atividades Esportivas e Motoras” - diploma de licenciatura plena em Educação Física;

h) “Saúde e Qualidade de Vida” - diploma de licenciatura plena em Ciências Biológicas ou licenciatura em Ciências com plenificação em Biologia, ou ainda licenciatura plena em História Natural.

Artigo 6º - para o professor, ao qual se tenham atribuído aulas de Oficina Curricular da Escola de Tempo Integral, que comportam substituição docente, por qualquer período, são assegurados os mesmos benefícios/vantagens a que fazem jus os seus pares docentes no ensino regular, observadas as normas legais pertinentes, exceto a possibilidade de afastamento das referidas aulas para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único - Aplicam-se ao docente, de que trata este artigo, as disposições da legislação específica do processo de atribuição de classes, turmas, aulas de projetos da Pasta e modalidades de ensino, bem como as da legislação referente ao processo regular de atribuição de classes e aulas.

Artigo 7º - para fins de definição de módulo de pessoal, nos termos do regulamento específico, deverá ser considerado em dobro o número de classes da Escola de Tempo Integral que estejam em funcionamento nos termos da presente resolução.

Artigo 8º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE - 77, de 29/11/2006.

3.3 Procedimentos de registros e de observação

As observações e registros de campo nas unidades educacionais aqui discutidas foram realizados no período de novembro de 2010 a junho de 2011, totalizando 184 horas, distribuídas entre as duas escolas pesquisadas. Uma dessas escolas atende ao segmento do Ensino Fundamental I, de 1ª a 4ª séries, e a outra de Ensino Fundamental II de 5ª a 8ª séries.

Por termos optado pelo anonimato dessas instituições, denominamos a primeira escola de “Jardim das Primaveras” e a segunda de “Jardim de Outono”. Os nomes dos funcionários dos diversos segmentos de tais instituições citados aqui neste trabalho, pelas mesmas razões, são, igualmente, fictícios.

Para o desenvolvimento deste trabalho de campo, lançamos mão de distintos procedimentos de coletas de dados, sem os quais, inviabilizar-se-ia a realização dos propósitos desta pesquisa. Consideramos que somente uma entrevista estruturada ou um levantamento de opinião elaborado por meio de questionários (a exemplo da aplicação da Escala Likert) limitaria a nossa possibilidade de constituir uma visão de totalidade da realidade daquelas escolas.

Assim, além da leitura de documentos oficiais (como a proposta do governo e os Projetos Pedagógicos das escolas), coletamos informações por meio de roda de conversas, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas (com professores, coordenação e direção), observação em sala de aula, observação e estudo da prática docente, observação postural e atitudinal dos alunos, observação nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), observação do cotidiano escolar, trabalhos dos agentes e funcionários das escolas, bate-papo informal com alunos, oralidade no Pátio, observação dos espaços educativos, observação do entorno da escola (o bairro, a comunidade), passeios e atividades extra sala de aula, participação nas festas, participação nas reuniões, bate-papo informal com professores (“hora do café”, sala dos professores), entrevista com pessoas da comunidade (vizinhos e comerciantes), entrevista com familiares (pais, mães, tias, tios, avôs e avós dos alunos).

3.4 Escola de Tempo Integral Jardim das Primaveras

Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental I, de 1ª a 4ª séries, situada na zona norte de São Paulo/SP. Seu funcionamento ocorre de segunda a sexta-feira das 7h às 17h. Em termos de infraestrutura, possui uma Biblioteca

(sala de leitura com acervo), uma quadra coberta, uma sala de vídeo com equipamento, um laboratório de informática com 14 computadores, uma sala dos professores, uma sala da Coordenação, uma sala da Direção, uma Secretaria, um Pátio coberto, uma cantina, oito banheiros, dezesseis salas de aula, uma sala de aula adaptada, uma cozinha.

Esta escola é composta por 520 alunos, 31 professores (17 atuando no currículo básico e 14 nas oficinas curriculares), uma Diretora, uma Vice-diretora, uma Professora Coordenadora Pedagógica, uma Secretária, três agentes de organização escolar, quatro inspetoras, três merendeiras, uma voluntária, quatro agentes de serviços gerais, um cantineiro.

Na equipe gestora, em termos de formação profissional, a diretora (44 anos) é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Educacional. A vice-diretora (43 anos) é graduada em Pedagogia e a coordenadora pedagógica (41 anos) possui Magistério, é graduada em Serviço Social, Pedagogia e pós-graduada em Educação lúdica.

A secretária (41 anos) é graduada em Pedagogia, a agente de organização escolar (49) é graduada em Serviço Social e licenciada em Educação Artística. A agente de organização escolar (48 anos) é em Pedagogia, a agente de Serviços gerais (44 anos) possui formação até a 5ª série do Ensino Fundamental e o cantineiro (60 anos) é graduado em Administração de Empresas.

3.5 Escola Integral Jardim de Outono

A Escola Integral Jardim de Outono, situada também na zona norte de São Paulo, é composta por turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Regular e EJA). Inaugurada em 1969, é uma das tradicionais escolas estaduais da região. Em termos ambientais, a escola possui 16 salas de Aula, uma sala multimídia, uma sala de informática, um laboratório de Ciências e Arte, uma sala de leitura, uma quadra de Esportes (coberta), uma sala do Programa Escola da Família, um depósito de materiais pedagógicos (para uso das oficinas do programa), uma sala de materiais pedagógicos, banheiros

masculinos e femininos com várias repartições internas, banheiros dos funcionários da limpeza (dentro do vestiário, sendo um multiuso e outro com chuveiro), dois banheiros de professores (um masculino e outro feminino) com duas repartições internas cada um, banheiros dos funcionários da Secretaria e da inspetoria, um banheiro da Equipe Gestora, uma sala de materiais de limpeza, uma sala de merenda (depósito), uma sala de refeitório, uma cozinha (equipada com pias, fogão, geladeira, freezer e forno), um pátio coberto, uma sala de coordenação, uma sala da Direção, uma sala da Vice-Direção, uma Sala dos Professores, uma sala da Secretaria (com 02 salas de arquivo morto e espaço contíguo para prontuários em uso e documentação de professores), uma Residência do Caseiro (casa com dois quartos, sala, cozinha, banheiro e área de serviço).

Na ocasião em que a coleta de dados foi realizada (2010), as turmas, que compunham quase 900 alunos estavam distribuídas da seguinte forma: a) de 5ª a 8ª séries (11 turmas, totalizando cerca de 362 alunos); b) 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (13 turmas, totalizando 344 alunos); c) Educação de Jovens e Adultos (de 1ª a 3ª séries, totalizando cerca de 212 alunos).

3.6 A escola de tempo integral vista por dentro

O processo de acompanhamento das atividades cotidianas das duas escolas mencionadas revelou que existe um longo caminho a percorrer para transformar a escola de tempo integral em uma escola integral. O estudo destas unidades escolares mostrou ainda que, para uma integração entre esses dois conceitos, são necessárias profundas mudanças de concepções e práticas no que diz respeito às **dimensões infraestruturais, pedagógicas, administrativas** e de **políticas-públicas**. Considerando que todas essas dimensões estão necessariamente integradas, discutiremos, sem estabelecimento de hierarquia, alguns aspectos que consideramos relevantes para este trabalho.

Como não podia deixar de ser, a primeira avaliação que temos quando visitamos uma unidade educativa de tempo integral, é a de que estamos adentrando mais uma escola comum dentre as milhares do Estado de São Paulo. Nos espaços que pesquisamos não se percebe qualquer mudança arquitetônica estrutural na escola, a não ser determinadas reformas e adaptações que, de uma forma ou de outra, também ocorrem nas demais unidades escolares da rede oficial de ensino.

Salas de aula, pátio, cantina, secretaria, biblioteca, quadra de esportes lembram as clássicas escolas há que estamos acostumados. Vale lembrar que outras propostas de escolas de tempo integral, como os Cieps, no Rio de Janeiro, e os Ceus, no município de São Paulo, são unidades especialmente equipadas com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscinas, biblioteca (com acervos especiais e ampliados), Telecentro e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. Nas entrevistas que realizamos, professores reconhecem textualmente que “a escola não tem estrutura física para funcionar como escola de tempo integral” (Joana, professora de geografia).

Com mesma estrutura das escolas tradicionais, as crianças ficam o tempo todo em sala de aula, com as carteiras em fileiras, o professor na frente, explicando, ministrando a sua aula. Isso se repete pela manhã e a tarde, causando nas crianças uma ansiedade muito grande por não poderem extravasar suas energias, e canalizá-las para atividades diferenciadas, ocupando outros espaços da escola.

O problema infraestrutural é, de certa maneira, determinante na organização de uma escola de tempo integral, já que a própria resolução que estabelece os critérios para a criação das escolas de tempo integral, em seu artigo 3º, afirma que a adequação dos espaços é condição para se aderir ao projeto, isto porque, para transformar uma unidade escolar em escola de tempo integral faz-se necessário criar um “espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral” (RESOLUÇÃO SE Nº 89). Segundo a mesma Resolução, é necessário comprovar que a unidade escolar que abrigará o modelo de escola integral possua “espaços adequados, além daqueles considerados como sala comum de aula, para o desenvolvimento das atividades das Oficinas Curriculares pretendidas” (idem). Em uma das escolas pesquisadas, uma professora afirma que não há espaço “até para a educação não formal”.

Observamos que algumas atividades não podiam ser realizadas na biblioteca porque não haviam livros suficientes para os alunos. Mesmo em oficinas, muitas vezes, não havia materiais específicos para as atividades propostas. Em geral, a SEE fornece o material básico: lápis, borracha, giz de cera, lápis de cor. Os materiais extras para as oficinas, quando solicitado pelo professor, são comprados com a verba da escola. Todavia, nem sempre a escola dispõe de recurso para tais compras.

Mesmo para quem não é um especialista no assunto, parece-nos evidente que uma escola que se proponha a transformar a qualidade pedagógica de seu trabalho, tomando como ponto de partida a ampliação da permanência de seus alunos na escola, precisará instituir reformas profundas em suas condições infraestruturais. Se a estrutura física permanece a mesma, se os materiais pedagógicos não se renovam e não se ampliam, se a alimentação das crianças não se aprimora, enfim, se as carências de materiais não são resolvidas, evidentemente, nenhuma proposta pedagógica inovadora poderá produzir bons resultados, por melhor que sejam as intenções de seus gestores e docentes.

A respeito das políticas públicas voltadas para a educação integral, no Estado de São Paulo, há pouco o que se considerar. Apenas em 2012, o governador do Estado de São Paulo sancionou a lei que concede “gratificação” de 50% sobre o salário-base dos profissionais que trabalham nas escolas de educação integral, especificamente, no Ensino Médio. Nos documentos oficiais não encontramos nenhuma informação sobre uma política pública direcionada às escolas de educação de tempo integral. Confirmando esta informação, uma professora coordenadora (PC) relatou-nos que não há qualquer tipo de recurso diferenciado para os demais professores e outros profissionais das escolas de tempo integral, nem mesmo projetos de formações pedagógicas específicas para esses grupos.

Se o que ocorre em qualquer ambiente social, em última instância, possui suas razões nas condições materiais de existência, como tem demonstrado a teoria marxista, é coerente imaginar que as condições das práticas pedagógicas sejam bastante afetadas na execução da proposta da educação integral. Por isso, ainda que possamos perceber, nas intenções, propostas avançadas pedagogicamente para essa modalidade educacional, observamos que tudo permanece no campo ideal, já que não se produzem condições objetivas para a sua realização. É o que se revela ao compararmos a proposta de uma dessas escolas com o seu cotidiano escolar.

O Projeto Pedagógico de uma das escolas, em seu cômputo geral, demonstra intenções progressistas de uma proposta educacional. Ela parte do pressuposto de que a unidade escolar não é um fragmento isolado na sociedade. Ao contrário, reconhece-a como parte integrante de um tecido social muito mais amplo que, por isso mesmo, precisa questionar-se discutindo o seu papel neste contexto e de que forma empreender uma proposta que contribua para a “formação cidadã” de seus alunos. De acordo com o documento desta escola, a “educação preconizada no Projeto-político-pedagógico [...], fundamenta-se no princípio de ofertar um modelo de educação que dê conta de contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade”, por meio da “construção, disseminação do conhecimento e (re)leitura de mundo, num processo contínuo de aprendizado envolvendo professores, alunos, funcionários e toda a comunidade”.

Conforme consta na apresentação do projeto aqui examinado, a escola sente a “necessidade de empreender uma proposta de trabalho coletivo, a qual possa ofertar subsídios para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública”, comprometida com “o exercício pleno da cidadania”, de forma a tornar-se um “instrumento real de transformação social. Espaço em que se aprenda a aprender, a fazer, a conviver e a ser com e para os outros”. De acordo com os autores daquele documento, o “Projeto-Político-Pedagógico [...] proposto está fundamentado numa metodologia participativa, de uma responsabilidade assumida coletivamente e embasado nos pressupostos teóricos da pedagogia sócio-interacionista”.

Para tanto, enfatizam-se os seguintes aspectos: “a aprendizagem significativa [...], o interesse pelas múltiplas dimensões do saber, a aprendizagem colaborativa, a importância da aprendizagem para a vida e sua possível aplicabilidade para a solução dos problemas sociais”. Para os autores do projeto, a “visão a ser trabalhada [...] na escola em relação ao conhecimento é a de que este deve responder aos desafios presentes na sociedade contemporânea, fazendo com que o aluno possa integrar o que foi aprendido na construção de uma nova realidade social”, para retornar “à prática cotidiana com novas propostas de ação e mudanças, estabelecendo a relação prática-teoria-prática”.

Na proposta desta escola, a abordagem do conceito de cidadania é bem mais ampla do que nos acostumamos encontrar nesse tipo de documento. Para ela, o desafio da educação escolar é “formar o cidadão completo: afetivo, emocional, social e cognitivo”. Como se pode perceber, a leitura atenta do documento – pelas fontes e posicionamentos valorativos, políticos e epistemológicos – demonstra que existe ali (não sabemos se resultado de um pequeno grupo ou do coletivo da escola) expressões e intenções de se produzir uma escola muito mais preocupada com a qualidade educativa e, ao mesmo tempo, comprometida com um projeto de transformação social. Na prática, todavia, observamos que a dinâmica das atividades cotidianas viabiliza outro projeto, aquele que se materializa na reprodução da velha rotina das escolas tradicionais.

Isoladamente, alguns educadores possuem posições avançadas em relação à concepção de uma nova educação. Luciana, coordenadora de uma das escolas aqui pesquisadas, afirma que “concebe a escola de educação integral como um espaço para uma educação completa e íntegra, voltada para a formação e integração do ser na sociedade”. Segundo ela, “o professor que trabalha com a educação integral deve assumir uma postura de mediador, colaborador e interativo, preocupado com a relação aluno-aprendizagem e práticas sociais”. Ela acredita no “trabalho com projetos interdisciplinares valorizando a produção de cada aluno”, por isso “procura envolver os alunos e a comunidade nas atividades”. Por outro lado, ela reconhece que “não há nenhuma formação direcionada ao professor de oficina”. Segundo ela, o que ocorre é uma carência “em relação ao apoio pedagógico e direcionamento da oficina pedagógica”, porque não há um trabalho mais orgânico de formação entorno de um projeto pedagógico já que “os professores buscam [individualmente] a sua própria formação”.

A extensão do diálogo pedagógico com a comunidade é problemática, pois, “os pais veem a escola como um lugar onde os filhos ficam quando os pais estão trabalhando. ‘Creche’ ou depósito”. Segundo a coordenadora, “é a cultura de que o filho está na escola eximindo a responsabilidade dos mesmos”. Dona Guilhermina, vizinha da escola, considera que o tempo integral é uma solução viável para os pais, mas que a permanência das crianças na escola não garante melhoria do aprendizado de seus filhos. Afirma que, muitas vezes, as crianças saem revoltadas por permanecerem mais tempo na unidade escolar.

A respeito do envolvimento da escola com a comunidade, um dos princípios da escola integral, a professora Yara relata que a “comunidade é pouco participativa, pois a visão de Educação de Tempo Integral é compreendida como uma escola onde o filho estuda e fica fora das ruas, enquanto os responsáveis trabalham”. De acordo com a educadora, “é feito sempre um trabalho junto a comunidade da sensibilização para a compreensão do verdadeiro contexto da Escola de Tempo Integral, promovendo encontros e palestras”, mas, infelizmente, “não há interação significativa”. A professora afirma também que o diferencial da escola está no fato de que ela promove atividades “no período das oficinas onde são desenvolvidos trabalhos com conteúdos formais de forma lúdica, aplicados sempre com poucos recursos físicos e financeiros, e muito de boa vontade, força e criatividade, buscando sempre o aprendizado significativo”.

Neusa, outra professora, diz que partilha do projeto pedagógico da escola e que o assume “com responsabilidade, mas a escola não tem estrutura para funcionar como escola de tempo integral”.

Professora de letras, Gabriela, há três anos na escola, considera que a proposta de uma educação integral possui um “valor inestimável na formação do cidadão”. Todavia, na vida concreta da escola, diz que “infelizmente não há um programa ou plano que vise à melhora da aprendizagem”. De acordo com ela, “não existe um mapeamento dos alunos, por exemplo, para que fossem ressaltadas as dificuldades e as habilidades”. Falando de sua iniciativa particular, afirma:

Nos primeiros dias de aula eu preparei uma pesquisa sobre leitura para conhecer os alunos e verificar também as críticas e sugestões dos mesmos, pois com 7ª e 8ª séries já conhecem a escola de tempo integral. Fiz a proposta de aplicar a todos os alunos uma pesquisa sobre o que eles achavam da escola e o que esperavam, mas não obtive apoio da equipe gestora.

Ao analisar os aspectos pedagógicos gerais da escola, a mesma educadora faz as seguintes considerações:

Na sala dos professores as coordenadoras afixam informações sobre cursos e comentam sobre os mesmos. No entanto, não tive conhecimento de cursos específicos para a educação em tempo integral.

Para aquela professora, “realmente não há uma articulação. O que realmente falta é uma organização tanto da educação formal como da não formal”. Ela diz que “por parte do corpo docente e da equipe gestora não há quase o interesse nem à opinião dos alunos”. Perguntada sobre como é feita a tomada de decisões em relação aos objetivos e prioridades das ações previstas no programa de educação integral, respondeu:

De forma desarticulada, pois não há um HTPC próprio, salvo alguns encontros. Acredito na importância do HTPC com professores da educação formal junto com a da não formal, mas é necessário um encontro para resolver, determinar os casos particulares da educação de tempo integral.

Ao procurar fazer uma análise mais totalizadora dos principais problemas da escola, a professora Gabriela, a nosso ver, uma das mais preocupadas com a incorporação do projeto da escola integral, relata o seguinte:

Eu vejo que nessa unidade infelizmente não há uma articulação, uma organização efetiva. Realmente falta material e até espaço para a educação não formal. No entanto o que me entristece é que muitos docentes que deveriam apontar essas defasagens, quase não o fazem, ou não fazem. Temos um caderno de orientações para cada oficina, mas muitos, acredito, nem o leram. Não há uma cobrança efetiva da coordenação e raras presenças da Direção, o que deixa a cargo de cada docente tomar suas atitudes. A escola de tempo integral tem sua relevância, mas a aplicação não está sendo levada ao “pé da letra”, e assim também não há muito interesse em apontar falhas para se reavaliar o andamento.

Ao observar os aspectos pedagógicos, administrativos e materiais somados às políticas governamentais no que diz respeito às escolas de tempo integral, tomando por base os dois casos aqui examinados, a pesquisadora deste trabalho (aposentada como professora e atualmente na gestão de uma das escolas da rede) conclui que o projeto da escola integral ainda não se materializou no Estado de São Paulo. Acima dos obstáculos concretos aqui relatados e outros que poderiam ser apontados, reside um problema mais de fundo, uma questão conceitual que deve ser respondida a partir da seguinte pergunta: o que deve ser uma escola de tempo integral?

De tudo que vimos, lemos, observamos, constatamos, seja das fontes oficiais (Governo de São Paulo), seja das fontes autônomas, uma escola de tempo integral não deve ser simplesmente aquela em que o tempo de permanência dos alunos seja ampliado para 7, 9 ou 10 horas.

Ao se propor uma escola de tempo integral, deve-se, por imperativo ético e pedagógico, intencionar a criação de uma nova escola. Esse movimento, como explica Paulo Freire, é moral, epistemológico e, essencialmente, político. Portanto, como não é possível remendo novo em roupa velha, para lembrar o sábio dito popular, é preciso que escola seja reinventada. Isso se faz, evidentemente, a partir das experiências historicamente construídas (com os seus sucessos e fracassos) e de um profundo debate sobre a escola que desejamos e precisamos. Há, no Brasil, uma enorme massa crítica acumulada sobre essa discussão. Gestão, avaliação, aprendizagem, currículo, entre outros, são temas estudados cotidianamente em nosso país. Especialistas de todas as áreas residem aqui no Estado de São Paulo, que é um lócus privilegiado em tais estudos.

Mas isso tudo não resolve o problema político da educação que aqui estamos discutindo. Para que se inicie uma mudança radical, no contexto a que nos referimos, a experiência mostra que é necessária opção e dedicação política. Isso requer, antes de tudo, investir, profundamente, no educador⁵. E não pode haver escola integral sem um educador integral. Para que isso se faça não é possível esquecer de suas condições materiais de existência, entre eles, salário justo, formação científica, recursos didático-pedagógicos etc.

Sem isso, poderemos até reequipar as escolas, com novos espaços, tornando-as materialmente viáveis para acolher, em dois períodos, os mesmos alunos por 7 ou 10 horas diárias. Mas tal procedimento não mudará a velha escola das aulas cansativas, dos alunos desanimados e despreparados, dos professores desesperançados, dos diretores desamparados. Para além da ideia de escola de tempo integral, reside a proposta da educação omnilateral, em que a formação humana é pensada em suas múltiplas formas e potencialidades. Nela, a centralidade está na realização plena da pessoa humana pensada para a construção da justiça, da democracia e da paz. Uma educação integral, ainda que não seja de tempo integral, terá contribuições para esta realização, que hoje pode se configurar como simples utopia, mas, amanhã, poderá materializar-se num projeto novo de sociedade.

⁵ Por educador entendemos, obviamente, o professor, mas, igualmente, todos os envolvidos nos diferentes segmentos da escola (gestores, coordenadores, funcionários administrativos, funcionários de manutenção etc.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil ocupa, hoje, o lugar de sexta economia mundial, superando, pela primeira vez, a Inglaterra e a Itália. Há perspectivas de que, mantendo o atual quadro de crescimento, o país se torne a quarta potência econômica em menos de duas décadas. Todavia, quando se trata da questão educacional, pelos modelos avaliativos hegemônicos, o país vai muito mal. Segundo a Folha de São Paulo (2012), a educação brasileira ficou na 88ª no ranking da educação mundial da Unesco, em 2011 (PINHO, 2012). Ainda que possamos questionar os critérios de avaliação dos órgãos internacionais, o fato é que, o sabemos no dia a dia, nenhum brasileiro(a) discorda do fato de que a educação está aquém de nossas necessidades.

Por outro lado, em todos os discursos de plataformas políticas, seja nos municípios, seja nos estados, seja no âmbito federal, há tempos, a educação têm sido prioridade da retórica eleitoral. Pesquisas revelam que a população brasileira, em geral, compreende a educação como um dos campos mais estratégicos de investimento do país.

Há, portanto, um grande contrassenso. Mesmo considerando os grandes avanços obtidos na última década (com o aumento dos investimentos no Ensino Básico e no Ensino Superior), se comparado ao que se realiza nas nações com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais avançado, o Brasil tem uma longa estrada com desafios enormes a serem superados. Basta observarmos que apenas recentemente o país chegou ao índice acima de 95% de crianças de 07 a 14 anos matriculadas nas escolas, enquanto que cerca de 60% dos jovens acima dessa faixa-etária ainda não podem cursar o Ensino Médio. Como consequência de uma herança de exploração e exclusão exercida pelas elites políticas e econômicas desde séculos, temos ainda mais de 13 milhões de analfabetos, contingente superior à população da maioria dos países da América Latina.

Como é possível observar, se caminhamos ainda que lentamente para a democratização do acesso ao Ensino Básico, o mesmo não podemos dizer a respeito da qualidade educacional de nosso país. Dizer que a escola “de antigamente” era melhor que a de hoje é compactuar com as elites na tese de

que educação deve ser privilégio e não direito, já que, a escola de 40 anos atrás servia a um grupo muito pequeno de brasileiros. Além disso, se não desejamos a escola “de antigamente” por seu elitismo, não a desejamos igualmente pelos paradigmas pedagógicos que lhes davam sustentação.

A ânsia pela educação verdadeira e de boa qualidade para os nossos jovens e crianças, é objeto de preocupação de grande parcela da nossa sociedade, de todos os cantos e lugares, da maioria dos profissionais envolvidos ou não com a escola. Podemos citar os professores, gestores, advogados, profissionais da saúde, filósofos, educadores, empresários, economistas, jornalistas, pais, mães e todo uma gama de pessoas que anseiam pelo bem, pela qualidade da educação, reprovando qualquer tipo de exclusão ou discriminação.

Como educadora, professora e gestora não me eximo da obrigação de lutar por esse direito, propondo, humildemente, além da qualidade em educação, que ela seja plena, completa, significativa, abrangente e que atinja a todos os meninos e meninas do nosso país.

Nessa busca e inquietação, trabalhando e vivenciando o interior de algumas escolas públicas, percebo que muita coisa está errada. Uma vontade de entender melhor e investigar os porquês foram suficientes para levar adiante a pesquisa que se realizou, portanto, por uma razão política e epistemológica.

Ao optar pela investigação sobre a educação integral, não o fiz apenas porque esta é uma tendência hoje no Brasil, mas pelo convencimento de que, até o momento, esta proposta pedagógica parece-me ser a que mais contribuiria para a melhoria da qualidade educacional de nosso país.

Ao examinar duas escolas de tempo integral, universo desta investigação, deparei-me com práticas pedagógicas, gestão escolar, estrutura física, planos e projetos, que, hipoteticamente, não correspondiam a uma Educação Integral.

Percorri então, as trilhas das escolas de tempo integral para verificar *in loco*, já com o olhar focado ao tema, isenta das obrigações da luta profissional, apenas com o olhar de pesquisadora, atento aos detalhes que mostravam o cotidiano escolar.

Munida de referenciais de importantes educadores brasileiros, entre os quais, Paulo Freire, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, passei a observar com acuidade o que ocorre nos lugares que elegi para a minha investigação.

Ao discutir um dos conceitos centrais deste trabalho, logo deparei-me com a abordagem sobre a omnilateralidade. De vertente marxista, esta concepção é, para mim, aquela que mais traduz a ideia de educação de que necessitamos. Uma educação em que o ser humano tomado em sua condição histórica e, a partir dela, é capaz de, desenvolvendo suas múltiplas dimensões (científica, artística, filosófica, espiritual etc.), construir-se sempre em busca do seu *ser mais*. Todavia, como não me propus neste trabalho empreender uma reflexão teórica sobre tal conceito, mas trabalhar com a realidade de nosso contexto, encaminhei-me pela abordagem da escola de tempo integral, a partir das discussões acerca da escola integral.

A hipótese central de nossa investigação se referia à dicotomia existente entre teoria e prática, isto é, das contradições que se apresentavam entre os discursos sobre a escola de tempo integral, que se vale de uma concepções de escola integral, e o que se passava na vida cotidiana das escolas.

Na introdução deste trabalho, apresentamos, em linhas gerais, a forma pela qual essa temática se configura no atual cenário de discussão pedagógica no Brasil. No primeiro capítulo, tratamos dos pressupostos teórico-metodológicos com os quais trabalhamos para o desenvolvimento desta investigação. Nesta parte, fizemos um percurso da temática da educação integral desde as reflexões gregas até as discussões das teorias atuais. No segundo capítulo, tratamos da história da educação integral no Brasil, desde os primeiros movimentos (como o Manifesto dos pioneiros da educação, de 1932), até os atuais projetos que incorporam práticas desta proposta pedagógica. No terceiro e último capítulo, estabelecemos procedimentos comparativos entre teoria e prática, primeiramente, recuperando aspectos de importantes documentos (internacionais e brasileiros), e, posteriormente, focalizando representações e práticas, de diferentes atores de duas unidades escolares do Estado de São Paulo que foram transformadas em escolas de tempo integral.

Esta pesquisa revelou que o tema da educação integral é, ao mesmo tempo, muito remoto, já que possui fundamentos nas experiências e pensamento de antigas civilizações ocidentais, e bastante atual, haja visto que as diferentes instâncias de governos brasileiros (municipal, estadual e federal) vêm adotando progressivamente essa prática nas redes escolares.

A investigação mostrou também que há distintas concepções do que seja educação integral. Para alguns, restrita à ampliação da permanência na escola, para outros, constituída a partir de um projeto político-pedagógico específico, em que as diferentes esferas da escola precisam ser ressignificadas dentro de uma nova concepção pedagógica.

Este trabalho demonstrou, ainda, que, na realidade pesquisada, os elementos fundantes da escola integral não se materializaram coerentemente nas práticas escolares. Entre outros aspectos isso ocorre porque, embora o tempo de permanência dos discentes tenha sido ampliado, para 07, 09 ou até 10 horas, nenhuma alteração significativa ocorreu, seja no campo administrativo, seja no pedagógico, seja na própria configuração dos espaços da escola. Além disso, a escola de tempo integral ainda não faz parte, de maneira consistente, de uma política-pública educacional.

Ao observarmos o cotidiano de uma unidade escolar, o que vemos são escolas comuns, com raras adaptações em seus ambientes, insuficientes para qualificar aqueles espaços como que especialmente projetados para um modelo escolar inovador. Estudos sobre arquitetura escolar demonstram que a ambiência não é apenas necessária, mas determinante na qualidade educacional e na definição de uma proposta pedagógica de educação.

Do ponto de vista da administração, embora se espere que em uma proposta inovadora, o trabalho gestor ocorra de forma mais participativa com envolvimento de toda comunidade escolar (professores, alunos, gestores, demais funcionários e familiares), não se observam mudanças significativas. Os princípios mais elementares de uma gestão escolar democrática não se materializam nas práticas, ainda que sejam intencionados em seu projeto pedagógico. Ocupados com as intensas demandas burocráticas do cotidiano escolar e sem os devidos aportes teórico-metodológicos, já que não há formação especial para este tipo de administração, diretores e coordenadores

reproduzem as clássicas práticas administrativas tão comuns nas escolas tradicionais.

A dimensão pedagógica, finalidade essencial da educação, é, igualmente, repetida, a exemplo do que se faz nos modelos educacionais da escola pública paulista. Apesar da boa vontade de alguns educadores que, mesmo diante de todas as dificuldades, se mostraram engajados numa proposta transformadora, como não há estrutura material suficiente, nem aportes de formação continuada para os docentes, as aulas nessas unidades escolares se confundem com as que são ministradas no dia a dia da rede paulista.

Vale ressaltar que em uma das escolas examinadas encontramos um projeto político-pedagógico bastante avançado, se comparado aos que costumamos encontrar nas escolas comuns, com fundamentos sólidos e aportes teórico-metodológicos referenciados em bibliografia variada e reconhecidamente progressista nos meios acadêmicos.

Percebe-se, entretanto, que, como as condições objetivas de trabalho são demasiadamente obstaculizantes, a prática pedagógica – que deveria caracterizar-se por um processo continuamente dinâmico de forma a integrar as diferentes áreas do conhecimento e articulando de maneira intencionalmente dialógica as atividades nos dois turnos em que as crianças permanecem na escola – torna-se alienante, já que, na maioria das vezes, os educadores, sem condições de inovar, caem numa roda-viva em busca de “estratégias de sobrevivência” em sala de aula. E o que se faz fora da sala aula, nas oficinas pedagógicas, muito pouco acrescenta à rotina do trabalho docente.

Numa abordagem dialético-materialista, conscientes de que o estudo desses dois casos não revela toda realidade do que acontece no conjunto das escolas de tempo integral do Estado de São Paulo. Mas, sabendo que este microcosmo resulta de uma política de estado mais ampla, que se homogeneíza na rede oficial de ensino, podemos concluir que o fracasso (ou o sucesso), entendido como a distância entre expectativa de uma escola de tempo integral e os resultados concretos que ela produz, não se restringe aos méritos ou deméritos de seus atores internos. Ao contrário, é pela ausência

desse suporte maior do estado provedor (com uma política pública objetivamente destinada a esse modelo de escola), determinação político-econômica em última instância, que as transformações mais fundamentais não ocorrem e, a não ser em exceções de praxe, não poderão ocorrer.

O problema da educação integral do Estado de São Paulo inscreve-se, portanto, num problema mais geral da educação brasileira, qual seja, o de finalizar a democratização do acesso e construir uma educação de qualidade sociocultural que atenda as demandas político-econômicas e culturais da sociedade brasileira. Como demonstra a história, nenhum programa cultural, em sociedades democráticas, se efetiva sem um processo de construção coletiva. Se o projeto de educação integral, que passa pela escola de tempo integral, ainda não se expressa como resultado de um amadurecimento coletivo de seus fundamentos e métodos entre os educadores da própria escola, muito menos o será entre os educadores alheios a esse projeto, que trabalham nas chamadas escolas comuns.

Sabendo-se que a educação é um problema de todos, a construção da integralidade ou da omnilateralidade como projeto educacional nacional só pode ocorrer a partir de um amplo debate com toda sociedade civil. É a partir dele que não apenas os princípios, fundamentos e métodos deverão ganhar legitimidade, mas, igualmente, há que se construir, coletivamente, a definição das políticas e ações necessárias sem as quais nenhum projeto social, em qualquer sociedade, poderá se viabilizar. Nunca é demais lembrar o alerta de Paulo Freire de que a educação, como todo projeto cultural, é, antes de tudo, um problema político, quer dizer, econômico em última instância, como diria Karl Heinrich Marx, um conhecido educador alemão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALMEIDA, José Luiz Vieira [et al]. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. Em busca da historicidade das práticas escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.] (Org.). *Instituições Escolares no Brasil*. Conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Integral, Educação Cidadã: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massanguana, 2010.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUER, Carlos. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Pulsar/Xamã, 2009.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAVALIERI, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2012.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). *Tendências para educação integral*. Brasília: Fundação Itaú Cultural e Nações Unidas para a Infância (Unicef), 2011.

CHAMADOIRA, Luiz Carlos Netto (Org.). *Educação integral pela trilogia analítica*. São Paulo: Proton, 1984.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Unesco/MEC/Cortez, 1999.

DIAS, Elaine T. Dal Mas; LORIERI, Marcos Antonio (Org.). *Teorias e políticas em educação*. São Paulo: Xamã, 2009.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão da sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernandez. Igualdad, equidad, solidaridad. *Educación e sociedade*. Campinas, v. 22, n. 76, 2001.

FASANO, Edson. *Centro educacional unificado, contraposição à escola de lata*. 2006. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Metodista. São Bernardo do Campo: 2006.

FERRARI, Márcio. Henri Wallon: o educador integral. *Revista Nova Escola*, São Paulo, jul. 2008. Edição especial.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. *A Carta da Terra na Educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010..

_____. *Educação Integral no Brasil: Inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. (Org.) *40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. São Paulo: Cenpec, 2006. (Cadernos Cenpec n.º 2, Educação Integral).

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. España: Santillana Ediciones Generales, S. L., 2003.

HEGENBERG, Leônidas. *Saber de e saber que: alicerces da racionalidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HELLER, Agnes. *Cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HEYMANN, Luciana Quillet. Os fazimentos do arquivo Darcy Ribeiro. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, nº 36, julho-dezembro de 2005, p. 43-58.

HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

Jaeger, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4. ed. Tradução Artur M Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEFEBVRE, Henry. *A vida cotidiana no mundo inteiro*. São Paulo: Ática, 1991.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, György. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MAFRA, Jason Ferreira. Utopia e projeto possível. In: TORRES, Carlos Alberto et al. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. P. 9-40.

MARITAIN, Jacques. *Os direitos do homem e a lei natural*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARROU, Henri Irénée. *História da Educação na antiguidade*. Trad. Mario Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MAURICIO, Lucia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, 2009.

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

_____. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Diálogo com Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Mariangela Paiva. *A memória do ensino vocacional: contribuição informacional de um núcleo de documentos*. 1986. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

OLIVEIRA, Thais Cristine Chagas de. *Escola pública de tempo integral: e experiência dos Cieps em Americana-SP*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. (Trabalho de Conclusão de Curso). Campinas: Unicamp, 2006.

PESSANHA, José Américo Motta. Razão Dialógica. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 67-100.

PESSOA, Fernando. *O guardador de rebanhos e outros poemas*. Seleção e introdução Massaud Moisés. São Paulo, Cultrix, 1997.

PETITAT, André. *Produção da escola. Produção da sociedade*. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

PINHO, Ângela. Brasil fica em 88º em ranking de educação da Unesco. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2012.

RIBEIRO, Darcy. *Cieps, as escolas integrais*. Rio de Janeiro: Portal do PDT, 1994. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/cieps-as-escolas-integrais>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

_____. *Cieps – as escolas integrais*. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/cieps-as-escolas-integrais>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org.). *Educadores Brasileiros do Século XX*. v. III. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. *Sistemas Municipais de Educação: a Lei de Diretrizes e Bases no Município*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto, Lisboa: Afrontamento, 1987. (Histórias e Idéias).

SANTOS, Fernando Tadeu. *Henri Wallon*. Jornal digital Educar para crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

SARTRE, Jean-Paul. *O Muro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Original da Universidade do Texas, 1971.

_____. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TORRES, Carlos Alberto et al. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.