



06
Julho
2017

II Seminário de Educação Integral

Concepções e Práticas no Brasil

Faculdade de Educação/UNICAMP

Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC

ANAIS e Trabalhos Completos do II SEMINÁRIO
EDUCAÇÃO INTEGRAL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO BRASIL

Organizadoras do E-book

Profa. Crislaine M. S. Modesto
Profa. Débora Mazza
Profa. Dejanira Fontebasso
Profa. Dirce Zan
Profa. Elaine Ferraz
Profa. Nima I. Spigolon
Tatiane Pattaro

Comissão Organizadora do Evento

Profa. Crislaine M. S. Modesto
Profa. Débora Mazza
Profa. Dejanira Fontebasso
Profa. Dirce Zan
Profa. Elaine Ferraz
Francisco G. L. Mesquita
Profa. Nima I. Spigolon
Tatiane Pattaro

Comissão Científica

Profa. Crislaine Modesto
Profa. Débora Mazza
Profa. Dejanira Fontebasso
Profa. Dirce Zan
Profa. Elaine Ferraz
Profa. Nima I. Spigolon
Tatiane Pattaro

Faculdade de Educação / UNICAMP

Prof. Dra. Dirce Zan - Diretora
Profa. Dra. Débora Mazza - Diretora Associada

Realização

Faculdade de Educação/Unicamp
Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas (RMC)
Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (GPPE/FE, Unicamp)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/ FE, Unicamp)

Apoio

Faculdade de Educação/Unicamp
Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas (RMC)
Biblioteca Popular Paulo Freire
STU (Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp)
Publicações/Biblioteca - FE/UNICAMP

Capa

Tatiane Pattaro

Diagramação

Bruno Oliveira Barros

Tiragem digital

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Ed83 Educação integral: concepções e práticas no Brasil /
Organizadoras: Débora Mazza; Nima I. Spigolon; Crislaine
M. S. Modesto; Dejanira Fontebasso; Dirce Zan, Elaine
Ferraz; Tatiane Pattaro - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

ISBN: 978-85-7713-215-7
Anais e trabalhos completos

1. Educação integral. Mazza, Débora (Org.). II.
Spigolon, Nima Imaculada (Org.). III. Crislaine Modesto
(Org.), et. al. II. Seminário de Educação Integral:
concepções e práticas no Brasil. (2. : 2017: Campinas, SP).

17-006-BFE

CDD – 370

Impresso no Brasil

Junho - 2017

ISBN: 978-85-7713-215-7

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação integral: Congressos

370



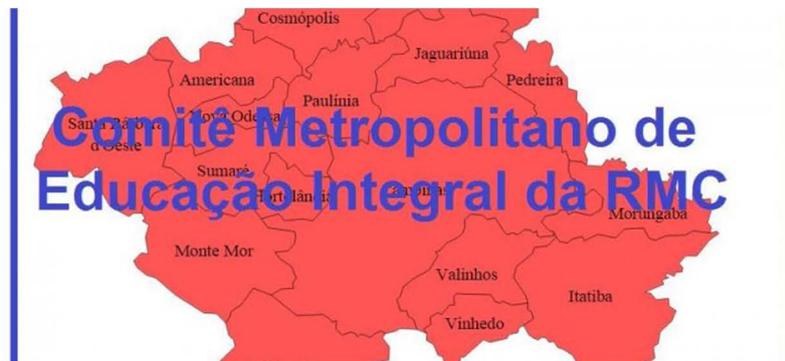
REALIZAÇÃO



UNICAMP



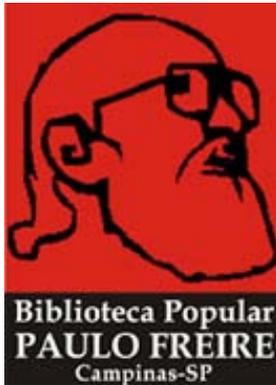
**Faculdade de
Educação**



grupo de estudos
e pesquisas em educação
de jovens e adultos

geja

APOIO



SUMÁRIO

- 1. HISTÓRICO**
- 2. APRESENTAÇÃO**
- 3. TRABALHOS**

HISTÓRICO

No ano de 2016 realizou-se o I Seminário de Educação Integral, na cidade de Vinhedo/SP, numa iniciativa do Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC, em parceria com o Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo, objetivando estabelecer o diálogo e a troca de experiências, a reflexão sobre os avanços, dificuldades e desafios da Política Nacional de Educação Integral, problematizando a relação entre o Estado, a Sociedade, a Escola e a formação dos Educadores em relação às práticas e aos processos educativos. Foi também missão deste evento – organizado em parceria por dois dos colegiados existentes no Estado de São Paulo, mediante o princípio da GESTÃO COLEGIADA EM REDE – contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo. É relevante e oportuno, neste contexto, manter no debate contemporâneo os projetos, os planos, as ações, os programas e as políticas vinculadas com as propostas político-pedagógicas de Educação Integral nos diversos Estados brasileiros, numa proposta de fortificação nacional na construção de uma educação pública de qualidade, tendo o enfoque da vigência da integralidade na Educação.

Assim, o II Seminário de Educação Integral a se realizar em 2017, conjuntamente entre o Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas e a Faculdade de Educação da UNICAMP, visa estabelecer análises e reflexões envolvendo:

- *As perspectivas, continuidades e rupturas no campo da Educação Integral;*
- *As suas concepções e práticas;*
- *As políticas públicas implantadas visando a vigência da meta 06 do Plano Nacional de Educação.*

E que venha o III Seminário de Educação Integral!

APRESENTAÇÃO

Desde o século passado, destacadamente com Anísio Teixeira, o debate em torno da “Educação Integral” no Brasil vem compondo a pauta dos cenários políticos e pedagógicos nas esferas federais, estaduais e municipais.

As concepções de Estado têm marcado, de modo concomitante, implementações, interrupções, continuidades e inícios de programas, ações e projetos no escopo da educação pública lançando mão da integralidade na educação.

Neste ano de 2017, a fim de intensificar os diálogos e ampliar as redes da/na Educação Integral no Brasil, um grupo de professores teve a iniciativa de unir a Faculdade de Educação da Unicamp e o Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas (RMC) para juntos compartilhar a organização e realização do II Seminário de Educação Integral que acontece no dia 06 de julho de 2017, no Centro de Convenções da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o tema “Educação Integral: concepções e práticas no Brasil”.

O objetivo principal foi de dialogar, trocar experiências e refletir sobre os avanços, as dificuldades, os retrocessos e os desafios da Política Nacional de Educação Integral problematizando a relação entre o Estado, a Sociedade, a Escola e a formação dos educadores em relação às práticas e aos processos educativos.

O mapa de participantes delineou diversos estados do país com autorias diversas desde estudantes, professores e educadores engajados em diferentes projetos, práticas e concepções.

Foram apresentados cerca de cem trabalhos, divididos em duas modalidades: pôsteres e comunicações. Eles foram avaliados por um Comitê Científico e aqueles aprovados, na forma e no conteúdo, comparecem nas páginas que se seguem e constituem registros de experiências, processos formativos, marcos regulatórios, políticas e práticas sociais, culturais e educacionais. São narrativas eivadas de fatos, compreensões, desafios, lutas, resistências e esperanças.

A realização de um evento com professores e gestores das redes municipais e estaduais de educação básica e da universidade potencializa

pensar um projeto pedagógico-político na constelação da Pedagogia das grandes convergências [...] com os mestres da humanidade que lutaram por um projeto mais humano, fraterno e solidário de mundo. (FREIRE, 2000, p. 24)

Os autores e as autoras que comparecem nesta coletânea falam de educação, escola, ensino, encontro, relação e, portanto, escrevem e leem o mundo humano e, quando nos reconhecemos como seres humanos no mundo, a história não se apresenta como determinação, mas como possibilidade. Daí a natureza política da educação, seu engajamento no processo de denúncia da realidade perversa e de anúncio da realidade que pode nascer da realidade denunciada (FREIRE, 2000, p.92-3¹)

Assim perspectivamos esse encontro de Educação Integral como exercício de luta em tempos de desmonte do Estado de direito e de retrocessos nas dinâmicas participativas da sociedade. Entendemos que a Educação pode intermediar processos de emancipação humana, justiça social,

¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. SP: Editora UNESP, 2000.

minimização das desigualdades e ampliação da democracia, tendo em vista um mundo aonde seja menos difícil amar, como disse Paulo Freire.

Esse evento compõe também a programação comemorativa dos 45 anos da Faculdade de Educação completados nesse ano. É em meio a uma forte crise política e econômica em nosso país que pretendemos reafirmar o compromisso da FE com uma escola pública, democrática, de qualidade socialmente referenciada, gratuita e laica. Tem sido essa, desde sua origem, a história da FE, ou seja, sua participação na construção coletiva e conjunta desse ideal de educação. No período de 30 de outubro a 01 de novembro desse ano, realizaremos um evento internacional nomeado “Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis” que contará com a presença de importantes pesquisadores e debatedores e que tem por objetivo analisar o difícil momento vivido nas conjunturas nacional e internacionais. Esperamos assim, colaborar para a redefinição e o fortalecimento de nossos princípios e projetos comprometidos com uma escola pública que contribua para a consolidação de uma sociedade mais plural e democrática.

Convidamos os(as) leitores(as) a se movimentar conosco nesses espaços/tempos de resistência e de formação humana, os quais certamente poderão inspirar outros.

Comissão Organizadora:

Crislaine M. S. Modesto
Débora Mazza
Dejanira Fontebasso
Dirce Zan
Elaine Ferraz
Nima I. Spigolon
Tatiane Pattaro

Campinas/SP, inverno de 2017

SUMÁRIO

EIXO TEMÁTICO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Escola de Educação [Tempo] Integral e Escola de Tempo Parcial: Um estudo sobre Abordagem ao Ensino, Motivação e o uso de Estratégias de Aprendizagem	12
Programa São Paulo Integral: Acompanhamento e Formação de Educadores	16
A Jornada Ampliada e o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Erechim/RS	26
Formas de Organização do Trabalho Docente na Escola de Educação Integral: Relato de Práticas com Jogos Matemáticos	37
Jardim - Um Mundo Para os Animais Pequenos Observação de Borboletas	47
Os Quatro Pilares da Educação e a Formação dos Educadores Sociais	59
Um Jogo que se escuta: Encontros com alunos da Rede Municipal de Ensino como parte da Elaboração do Plano de Educação Integral de Itabira, Minas Gerais – 2016	65
O Projeto de Vida como um dos eixos norteadores da Interdisciplinaridade na Escola do Programa Ensino Integral	71
Educação Integral em uma Escola de Tempo Integral	76
Uma Proposta de Formação para construir com as escolas um currículo de Educação Integral	83

EIXO TEMÁTICO EXPRESSÃO CORPORAL, LINGUÍSTICA E VISUAL

A Articulação das Artes Marciais em um Projeto Socioeducacional	94
Teatro Musical: “Conto do Povo de um Lugar”	102
Lugar de Criança é na Escola: 20 Anos de Centro de Educação Fundecitrus	112
Projeto Pequeno Atleta	121
Além do Xequê Mate	129

EIXO TEMÁTICO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

A Pesquisa como Princípio Educativo nas Formações Docente e Discente na EEI Doutor João Alves dos Santos Rede Municipal de Campinas, São Paulo	143
O uso dos espaços da escola e do seu entorno para o trabalho pedagógico com questões da Sustentabilidade socioambiental na cidade de São Paulo: Programa São Paulo Integral 2016	149
Educação Ambiental: Reverberações na Formação Continuada de Professoras de Creche	158
Território do Saber: Trabalho de Campo	168
Educação Integral Sustentável: A Temática Ambiental como Dimensão da Formação Humana	178
Educação Integral: Educação Ambiental e Sustentabilidade no Município de Araraquara/ SP	184

EIXO TEMÁTICO POLÍTICAS PÚBLICAS

Redes de Educação Integral: Experiência de Articulação em Prol de um Território Educativo	189
Os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador como Focos das Políticas Indutoras Educação Integral em Escolas Estaduais em Santarém/PA	199
As Relações entre a Pedagogia Social e a Educação Integral em Tempo Integral no Cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação	210
Educação Integral no Estado de São Paulo: As Propostas de Jornada Integral e Jornada Parcial em Duas Unidades da Rede Pública (2012-2016)	226
Educação de Tempo Integral na Perspectiva Docente	230
Escola de Tempo Integral Integrada aos Espaços do Município	236
As Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Município de Santos	243

EIXO TEMÁTICO CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

A Robótica Educativa Aplicada às Necessidades Educativas Especiais	254
A Educação Integral Frente ao Plano Nacional de Educação e as Reformas do Ensino Médio	264

Projeto Diversidade em Foco: O Olhar Fotográfico dos Alunos da Escola Municipal Vila Fazendinha Sobre a Diversidade	271
Atendimento Educacional Especializado e Algumas Semelhanças com a Educação Integral	279
Educação Integral - A Escola como Direito na perspectiva da Humanização e da Cidadania	283
Educação em Tempo Integral: Mudanças Curriculares Observadas nas Diretrizes dos Municípios Catarinenses	293
CCAIC – Creches Centros de Atendimento à Infância Caxiense (RJ): Os Caminhos de Construção de Política de Proteção Integral com Perspectiva de Ação Intersectorial para Infantes em Situação de Risco Social	300
Pedagogia Social Enquanto Fundamento Teórico para a Concepção Contemporânea de Educação Integral	310
Educação Integral: Pesquisas Acadêmicas no Período de 2010 a 2015	318
A Meta 6 do PNE e as (IM)Possibilidades de Oferta de Educação Integral (E)m Tempo Integral	326
A Formação para a Cidadania Análise da Proposta Desenvolvida Pelo Programa de Ensino Integral Implantado Pelo Governo do Estado de São Paulo	337
Aspectos da (RE)Organização Curricular que Sinalizam Indução à Educação Integral em Escolas Municipais de Florianópolis	346

ESCOLA DE EDUCAÇÃO [TEMPO] INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO PARCIAL: UM ESTUDO SOBRE ABORDAGEM AO ENSINO, MOTIVAÇÃO E O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM²

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Pôster

Jussara Cristina Barboza Tortella³
Carla Regina Gonçalves de Souza⁴

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho retrata uma pesquisa de doutorado em andamento, descritiva, comparativa, de cunho quanti-qualitativo, em uma escola municipal de educação integral em Campinas e uma escola de tempo parcial. Compreende-se a escola de educação [tempo] integral como uma nova possibilidade de reorganização dos tempos e espaços para aprender, desmistificando o conceito de ampliação apenas do tempo. Moll (2009) afirma que o fato de a escola oferecer maior tempo de permanência do aluno no espaço escolar não garante o redimensionamento deste tempo, pois é a educação integral que emerge como uma perspectiva de ressignificar esses tempos-espaços de/para aprendizagens.

Estudos recentes apontam que uma aprendizagem eficaz depende da utilização de estratégias cognitivas, bem como orientações motivacionais que permitam ao aluno tomar consciência dos meios favorecedores para sua aprendizagem e ser capaz de melhor escolher quais estratégias utilizar em cada atividade. “Em síntese, saber aprender contribui para uma aprendizagem bem sucedida” (SILVA e SÁ, 1993, p. 17). O desafio consiste em criar ambientes para que os alunos aprendam e experienciem estratégias de aprendizagem, pensando numa escola de que se diz ser de uma concepção integral de educação.

Sabe-se que muitas são as variáveis que podem intervir na aprendizagem do aluno, porquanto esse trabalho se propõe debruçar sobre o contexto escolar (ambiente) e verificar a relação da aprendizagem e o contexto escolar. Duarte (2000) salienta: “o contexto não é tido como determinando linearmente as abordagens à aprendizagem – na realidade, é entendido que a reacção ao ambiente é mediada pela percepção que os indivíduos fazem dele (p. 94).” Para esse autor, as abordagens à aprendizagem não são passíveis ao meio que o envolve, e depende da forma como esse meio se encontra estruturado.

Assim, o modo como os alunos se relacionam com esse ambiente podem contribuir para uma melhor aprendizagem. Compreender, com base na percepção dos alunos, como o contexto escolar impacta a aprendizagem se torna relevante para o contexto dessa pesquisa. Nesse sentido, compreender como a escola de educação integral tem organizado seus tempos, seus espaços e seu

² Agência de Fomento: FAPIC PUC Campinas

³ PUC Campinas

⁴ PUC Campinas

currículo e ainda, se mais tempo de escola repercute de forma positiva na aprendizagem do aluno é algo urgente considerando o contexto educacional atual.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GERAIS

Comparar a relação entre as abordagens ao estudo, do uso de estratégias de aprendizagem e motivação do aluno da escola de educação integral e o aluno da escola de turno parcial, bem como relacionar o tipo de abordagem encontrada com o êxito escolar.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conhecer as propostas pedagógicas das escolas de educação integral em tempo integral e parcial; bem como a organização dos tempos e espaços para a aprendizagem; 2. Investigar e comparar como o aluno aborda a aprendizagem nos contextos de uma proposta de educação integral em tempo integral e na escola de turno parcial; 3. Investigar e comparar o uso de estratégias de aprendizagem pelo aluno nas duas propostas de escolas; 4. Investigar e comparar a motivação do aluno nas duas propostas de escolas; 5. Compreender qual a proposta de escola que melhor favorece o processo de aprendizagem. 6. Compreender a relação das diferentes abordagens ao estudo com os resultados escolares nas duas propostas de escolas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fenomenografia é a metodologia utilizada para a análise dos trabalhos objeto desta pesquisa. É uma abordagem metodológica qualitativa que lida com a questão de como os seres humanos percebem as coisas de uma determinada situação (MARTON; BOOTH, 2000). Para esses autores, o objetivo central dessa teoria é compreender os fenômenos a partir do ponto de vista de quem os vivencia, coletando e analisando as suas percepções e de forma a elucidar as diferentes concepções que as pessoas têm de um determinado fenômeno.

Esta linha de pesquisa teve grande repercussão com os trabalhos dos professores Ference Marton e seu grupo de pesquisa na Universidade de Gotemburgo na Suécia, que pesquisou como se dava o processo de aprendizagem de inglês pelos alunos na universidade. Após esse projeto, o autor liderou outros projetos que resultaram na análise dos diferentes tipos de aprendizagem – denominada abordagem à aprendizagem. De acordo com a fenomenografia, existem basicamente duas formas de conceber o fenômeno “aprendizagem” – uma que enxerga a aprendizagem como aquisição mecânica de conhecimentos (concepção quantitativa), denominada ‘abordagem superficial’ e outra como compreensão do conhecimento (concepção qualitativa), denominada ‘abordagem profunda’.

A perspectiva das abordagens à aprendizagem busca confrontar o aluno com a aprendizagem, o tipo de motivação e de estratégias utilizadas frente às tarefas solicitadas. Torna-se importante compreender como os alunos procedem a essa abordagem e qual a sua influência nos resultados acadêmicos.

A produção dos materiais empíricos contará com os seguintes procedimentos metodológicos: aprofundamento bibliográfico; análise dos documentos escolares e documentos oficiais; aplicação dos Inventários de Processos de Estudo (IPE) e de Processos de Autorregulação de Aprendizagem (IPAA); observação em sala de aula e no contexto escolar; entrevistas com alunos, professores e equipes gestoras.

4. DESENVOLVIMENTO

As observações acontecerão nas mais variadas atividades propostas pelos professores em sala de aula e fora dela. As observações serão registradas no diário de campo, pois acredita-se que este instrumento possibilita na coleta de informações, o repensar constante de estratégias e técnicas de investigação. As observações, com duração de 50 minutos cada, serão realizadas no primeiro semestre de 2017. Pretende-se observar atividades propostas nas 8 turmas selecionadas, sendo 4 turmas de 6º ano do ensino fundamental, duas turmas na escola de tempo integral e as outras duas turmas na escola de tempo parcial; e 4 turmas de 7º ano do ensino fundamental, duas turmas na escola de tempo integral e as outras duas turmas na escola de tempo parcial. Essas observações ocorrerão em pelo menos 3 atividades em cada turma e serão pré-agendadas.

Serão entrevistados a equipe gestora, uma representatividade dos professores e uma representatividade dos alunos dos 6º e 7º anos (Ciclo III do ensino fundamental) das duas escolas, a fim de atingirmos os objetivos específicos.

E ainda, aplicar-se-á os instrumentos de medidas: Inventário de Processos de Estudo (IPE) e Inventário de Processos de Autorregulação de Aprendizagem (IPAA) a todos os alunos frequentes do 3º Ciclo do Ensino Fundamental das duas escolas.

A análise dos dados qualitativos coletados será feita a partir dos pressupostos do método de análise de conteúdo de Bardin (1977), que se constitui como um conjunto “[...] de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 11). Desse modo, o tratamento dos dados far-se-á mediante as diferentes etapas previstas por esse método de investigação: pré-análise, exploração do material e por fim, o tratamento dos resultados e interpretação. A análise dos dados quantitativos far-se-á através de tratamento estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

5. RESULTADOS

A escola de educação integral pode representar uma possibilidade de melhoria efetiva na qualidade do ensino. Pesquisar e buscar compreender as múltiplas ações educativas, com novas

propostas de trabalho educativo para difundir e disseminar experiências exitosas para a aprendizagem dos alunos. Assim, pretende-se, por meio dessa pesquisa, observar, identificar e ainda, apoiar as reflexões acerca da importância do trabalho do professor e seu compromisso com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Acredita-se que os alunos da escola de educação integral possam apresentar abordagens mais profundas em relação à aprendizagem, bem como motivação intrínseca e o uso eficiente de estratégias de aprendizagem de maneira consciente em relação à escola de turno parcial e, conseqüentemente melhores êxitos acadêmicos.

Esperamos contribuir com a discussão sobre as estratégias de aprendizagem, motivação e autorregulação da aprendizagem como recurso eficiente para o pensar sobre o saber. Desse modo, ao término da pesquisa, que as análises possam gerar práticas pedagógicas que promovam em aprendizados eficientes.

Deseja-se que a pesquisa produza artigos acadêmicos sobre a temática e que o produto desse trabalho possa instigar novos pesquisadores, visto a escassez de produções sobre aprendizagem e a educação integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

DUARTE, A. M. S. P. M. *Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior*. Dissertação de doutoramento em Psicologia (Psicologia da Educação), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2000.

MARTON, F.; BOOTH, S. *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Revista Pátio*, Editora Artmed S. A, ano XIII, Número 51. Agosto/Outubro 2009. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6376/um-paradigma-contemporaneo-para-a-educacao-integral.aspx>. Acesso em: 14-07-2015.

SILVA, Adelina Lopes da; SÁ, Isabel de. *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora: Lisboa, 1993.

PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL: ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Comunicação

Isabel Filgueiras⁵

Ana Paula Z. S. de Pietri⁴

Dalva Franco⁴

João Kleber Santana⁶

Yuri Scardino⁵

Rafael Sândalo Palhares⁵

INTRODUÇÃO

Esse trabalho relata a experiência de acompanhamento e formação de educadores em diálogos com as ações pedagógicas realizadas, ao longo do ano de 2016, nas escolas municipais da cidade de São Paulo que trabalharam em Educação Integral, em consonância com o Programa São Paulo Integral e o Programa Mais Educação Federal, nos quais a Educação Integral é defendida como uma educação para além do tempo na escola, e em que o sujeito é considerado em todas as suas dimensões: intelectual, social, corporal, afetiva e cultural.

O Programa São Paulo Integral, foi instituído na Rede Municipal pela Portaria 7464/2015. O acompanhamento das escolas foi realizado pelas equipes que atuam nos órgãos centrais da Secretaria Municipal da Educação, COCEU/NEI (Coordenadorias dos CEUS e da Educação Integral/ Núcleo de Educação Integral) e DRES (Diretorias Regionais de Educação) a partir da formação de Grupos de Trabalho regionais (três membros de cada DRE) para a realização de ações integradas de três setores: DICEU (Diretorias Regionais dos CEUS), DIPED (Diretorias Regionais Pedagógicas) e da Supervisão Escolar. Esses Grupos de Trabalho realizaram várias atividades regionais com representantes das escolas, para o acompanhamento e auxílio ao desenvolvimento do trabalho com as Unidades Educacionais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental que aderiram ao Programa São Paulo Integral. Dentre essas atividades, foram realizadas visitas nas Unidades Educacionais; reuniões de orientação com a participação dos diferentes segmentos tais como os gestores, os professores do ciclo de alfabetização, os professores orientadores de educação integral (POEI), o quadro de apoio e outros; acompanhamento das atividades pedagógicas, além da realização de seminários regionais.

Os seminários regionais propiciaram a discussão de temas relativos à concepção, gestão, currículo e território na perspectiva da educação integral os quais foram tratados conjuntamente permitindo a discussão e a troca de experiência entre as equipes das diferentes Unidades Educacionais. Paralelamente, a equipe responsável pelo Programa São Paulo Integral realizou, também,

⁵ Formadoras contratadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para compor o Programa São Paulo Integral (junho a dezembro de 2016)

Autor correspondente: belilgueiras@uol.com.br

⁶ Servidores da Rede Municipal de Educação de São Paulo responsáveis pelo Programa São Paulo Integral (2015 a 2016)

o acompanhamento das ações das Diretorias Regionais de Educação e das Unidades Educacionais, especialmente dos gestores e dos POEIs (Professor Orientador de Educação Integral), com reuniões e discussões sobre as concepções do Programa São Paulo Integral bem como dos campos das Culturas Infantis, do Corpo e Movimento e da Sustentabilidade socioambiental.

Durante o ano de 2016, foram realizados quatro Seminários Municipais os quais promoveram a discussão sobre gestão, currículo e território na perspectiva da Educação Integral. Tais seminários configuraram-se como momentos de encontro das equipes das DREs e das escolas para o fortalecimento do diálogo e para a troca de experiências na intenção de trazer subsídios conceituais e destacar experiências pedagógicas da rede. O acompanhamento e formação de educadores também aconteceu no decorrer do curso de formação “Potencialidades educativas nos territórios do saber”, oferecido em 8 pólos do município para o aprofundamento de temas dos “Territórios do Saber” como Culturas Infantis, Corpo e Movimento e Sustentabilidade Socioambiental. Durante o curso foi possível realizar a troca de experiências junto aos professores, os quais apresentaram, como trabalho de conclusão, projetos e relatos nas áreas supra-citadas, sob a ótica do Programa São Paulo Integral. A ampla variedade de propostas pedagógicas apresentadas pelos professores que realizaram o curso de formação evidencia o quanto é possível se trabalhar com o currículo de forma plural, interdisciplinar, e propiciar experiências pedagógicas contextualizadas e inovadoras.

O principal objetivo do acompanhamento e do curso de formação foi contribuir para a problematização das experiências escolares, contemplando a expansão curricular, o reconhecimento do território em que as Unidades Educacionais estão inseridas, e a expansão qualificada do tempo escolar dos educandos, a partir da problematização dos conceitos de experiência e territórios do saber, como será descrito a seguir.

Dividido em cinco módulos, o curso de formação tratou, na perspectiva da educação integral, da descolonização do currículo; do reconhecimento, da apropriação e da articulação dos territórios educativos, dentro e fora da escola, para a realização de experiências pedagógicas; do exercício de novas situações de aprendizagem e de reflexões sobre diversas questões inerentes à formação dos estudantes da escola básica, dentre elas as Culturas Infantis, a Cultura Corporal e a Sustentabilidade Socioambiental. No último módulo do curso, os professores participantes puderam apresentar os seus respectivos trabalhos de conclusão, concebidos a partir das experiências desenvolvidas em suas Unidades Educacionais. A escolha dessas áreas se justifica pelo fato de que todas elas possibilitam a articulação com os demais “Territórios do Saber”, atendem às necessidades do ciclo de alfabetização – o qual foi o principal período escolar atendido pelo Programa São Paulo Integral – além do fato de que são áreas de especialidade acadêmica das formadoras que contribuíram com a equipe da Secretaria Municipal da Educação responsável pelo Programa.

Ao longo da preparação e da execução do curso de formação: “Educação integral: potencialidades educativas nos territórios do saber”, no percorrer de todos os encontros junto aos sujeitos envolvidos com o Programa São Paulo Integral, quer seja nos Seminários, nas Diretorias Regionais de Educação ou nas Unidades Educacionais, as formadoras e equipe da SME trabalharam colaborativamente de modo que as concepções da Educação Integral e conexões entre essas três áreas

do conhecimento fossem sempre acessadas e articuladas às demais ações de acompanhamento da equipe de SME e das DREs.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A proposta teórico-metodológica de formação de professores adotada no curso e nas ações de acompanhamento das equipes escolares buscou inserir e compreender a experiência pedagógica e os saberes docentes nas metodologias de formação. O processo formativo valorizou o papel dos profissionais da educação como agentes de seus próprios processos formativos e a ideia da Escola como locus privilegiado da formação, ultrapassando os limites da formação conceitual acadêmica para um paradigma formativo que entende a mudança educativa como um processo que se constrói em conjunto com os diferentes atores da rede. Neste sentido consideram-se os processos democráticos, coletivos e participativos, nos quais a experiência docente é concebida como fonte primordial da produção do conhecimento e da inovação educacional.

O professor produz conhecimento durante o processo de sua ação pedagógica ao experimentar novos caminhos para promover a aprendizagem. Assim, é importante refletir sobre como a prática pedagógica produz mudanças no modo de agir e de pensar dos educandos e dos próprios professores, o que demanda a redefinição dos modos tradicionais de como se concebe a ação pedagógica na escola, o acompanhamento e a formação de educadores. É preciso romper com a visão reducionista em que se considera o trabalho docente no interior de uma concepção tecnicista. Sobretudo, é importante o planejamento das atividades pedagógicas considerando-se a cultura escolar no interior da grande diversidade social que caracteriza as escolas brasileiras.

Para Tardif (2007) e Pimenta (1999) os saberes da experiência provenientes da história de vida pessoal de cada professor devem ser integrados aos saberes produzidos pelos professores no cotidiano de sua ação pedagógica. Ainda, para Zeichner (2008), um professor deve ser crítico e reflexivo sobre a sua prática e, portanto, valorizar a complexidade da educação como prática social e não apenas com caráter individual, configurando assim o magistério como uma profissão coletiva. Tais referenciais acompanharam as ações de acompanhamento e formação de educadores durante a implementação do Programa São Paulo Integral ao longo de 2016.

Valorizada a cultura escolar, os educandos são também reconhecidos como autores e protagonistas nos processos de aprendizagem, uma vez que as suas histórias, suas culturas e os seus conhecimentos de mundo devem ser considerados. Defende-se, nesse processo, a troca de saberes para a aprendizagem contextualizada e significativa. Para compor a discussão é importante lembrar palavras de Paulo Freire, em “A pedagogia da autonomia”, em que o autor aponta que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando:

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de

quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (Freire, P. 1996. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.)

Bondía (2002), recorre aos vários elementos para se definir/conceituar a palavra experiência. Em um primeiro momento, a define como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Neste sentido, amparado por outros autores, apresenta a concepção de que a experiência não está relacionada ao excesso de informação. Para ele, informação não é experiência, ao contrário, é quase uma antiexperiência. Face ao excesso de informação que circula no mundo globalizado, é possível lembrar-se da personagem elaborada por Milton Santos (1994), o “homem lento”, o qual personifica o homem comum, pobre, que, no ambiente das metrópoles emergentes, resiste às forças verticais da globalização. O “homem lento” é capaz de viver experiências a partir das relações sociais que vivencia em seu lugar, de modo a refletir sobre o que de fato se apresenta como informação significativa para sua existência.

Uma segunda reflexão proposta por Bondía (2002), sobre a experiência, está no fato de a informação sempre vir acompanhada de uma opinião. Ora, na atualidade, parece se colocar ao indivíduo a obrigação de, ao receber informações, necessariamente emitir alguma opinião pessoal. Sem tempo para compartilhar ideias, refletir e organizar a informação, o indivíduo é pressionado a se colocar diante de qualquer que seja o tema em questão, mesmo que, muitas vezes, isso se reduza a apenas se posicionar a favor ou contra uma determinada afirmação. Para o autor, este dispositivo que aciona a opinião imediatamente após a informação torna impossível a experiência.

O tempo, ou melhor, a ausência dele, é outro fator que impede a conexão significativa entre um saber e outro, de modo que a velocidade da informação e a falta de silêncio e de memória são também inimigas da experiência. O fato de o aluno estar mais tempo na escola e com um currículo repleto de disciplinas que, na maioria das vezes, apresenta informações fragmentadas e descontextualizadas, não permite que o educando tenha tempo para conceber e refletir sobre os conteúdos que lhe são apresentados. Neste sentido, a educação integral que aqui se defende não pode se orientar por um currículo amparado, apenas, na transmissão de conteúdos específicos, pois, se assim o fizer, estará fomentando a ausência de experiência durante o processo educativo

Sobre o currículo na perspectiva da Educação Integral, Galian e Sampaio (2012) dizem:

Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes. A relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas da região exigirá, de certo, como algumas propostas já atestam, uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalhos na escola (Galian e Sampaio, 2012).

A partir das reflexões trazidas até o momento, a experiência requer a interrupção, um parar para pensar, para olhar, escutar, pensar mais devagar, sentir, suspender a opinião, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, ter paciência e dar-se tempo e espaço. Significa portar-se como o “homem-lento”, proposto por Milton Santos, de modo que correr riscos seja par-

te do processo vivido pela experiência, o que precisa ser garantido nas ações de acompanhamento e formação, em homologia de processos ao que se espera que os educadores realizem com os educandos.

Na perspectiva do Programa São Paulo Integral, a experiência durante o processo de aprendizagem compõe o tempo expandido na escola, momento em que circulam outros saberes compartilhados pelos próprios professores, educandos, famílias e parceiros do território, de modo a integrar a formação do sujeito educando. A possibilidade de um professor de qualquer área específica do conhecimento compor a sua Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), a partir de um trabalho com outros saberes, e, muitas vezes, a partir de suas próprias experiências, permite que este professor, seus alunos e famílias estabeleçam laços afetivos e sociais os quais, muito possivelmente, resultarão em melhores condições de trabalho na escola. Os “Territórios do Saber” passam a ocupar o mesmo status das disciplinas da Base Nacional comum definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A composição da jornada a partir das aulas atribuídas marca o principal avanço que o Programa São Paulo Integral institui. Com base nas discussões anteriormente apresentadas, pode-se considerar que a cultura escolar e as experiências dos professores, educandos e comunidades são valorizadas e inseridas no currículo da Educação Integral.

Valorizar a experiência não exige o professor de buscar formação permanente junto aos referenciais e discussões inerentes ao “Território do Saber” em que ele se propôs a lecionar. Deste modo, defende-se aqui a realização da formação continuada e de encontros regulares entre todos os sujeitos que compartilham as experiências no “Território do Saber”, nas Unidades Educacionais, entre elas ou fora delas para que o currículo trabalhado no período expandido na jornada escolar responda às orientações de uma Educação Integral que considere todas as dimensões do processo educativo. Neste sentido valoriza-se o encontro e o diálogo entre os professores com aulas atribuídas nos “Territórios do Saber”; entre os professores das disciplinas; entre os professores dos diferentes ciclos; gestores; educandos e parceiros do território.

De modo a exemplificar a discussão que aqui se apresenta, será brevemente relatada a experiência com o Projeto “Horta Pedagógica” nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atualmente, centenas de escolas têm trabalhos voltados ao manejo e ao cultivo de hortas. Não há dúvidas quanto às várias possibilidades de aprendizagem ofertadas pelo trabalho com as crianças na horta, como a reeducação alimentar, a observação dos elementos naturais e suas integrações, o planejamento, o consumo consciente etc. Como observado em algumas unidades escolares, o Projeto Horta atravessou os muros da escola e chegou à comunidade local, onde, em parceria entre escola e associações de moradores, se formaram hortas comunitárias. Todos os envolvidos no projeto circulam, durante o tempo expandido na unidade escolar, entre a horta da própria unidade e a da comunidade. O tempo expandido, a experiência e o trabalho colaborativo, permitem que ações pedagógicas como esta sejam contextualizadas e significativas, considerando-se, sobretudo, o uso do território como potencial educativo.

A experiência como prática indutora das atividades pedagógicas é apresentada, em consonância com as propostas do Programa São Paulo Integral, de modo a se romper com as concepções

rígidas de currículo, o que, na maioria das vezes, impede que sejam recuperados os saberes, as culturas locais e as experiências, tanto dos professores, como dos educandos e da comunidade. Neste sentido, os currículos rígidos estão sujeitos a responder única e exclusivamente às orientações e conteúdos definidos por um currículo prescrito. O currículo que aqui se defende é descolonizado, contextualizado, integrador, a partir do qual prevê-se que os saberes adquiridos pela experiência articulam-se aos demais saberes ensinados nas escolas, em um tempo expandido qualificado, o que também se procurou garantir nas ações de acompanhamento e formação de educadores durante o processo de implementação do programa.

O trabalho pedagógico, apropriando-se das possibilidades oferecidas pelos territórios na perspectiva dos territórios educativos é, também, um princípio norteador do Programa São Paulo Integral. A utilização de recursos ofertados pelos territórios, dentro e fora da escola, em outros espaços que se configuram apenas como a sala de aula para a realização de projetos pedagógicos, permite o exercício de novas situações de aprendizagem e reflexões sobre diversos temas inerentes à formação dos estudantes.

Partindo-se de uma definição mais tradicional de território, a partir dos preceitos da Geografia, o mesmo é um espaço com limites claros e fronteiras bem definidas, onde os indivíduos e grupos sociais estariam bem enraizados. Para Haesbaert (2002), é possível caracterizar uma concepção de território “naturalista”, ou seja:

Ela vê o território num sentido físico, material, como algo inerente ao próprio homem, quase como se ele fosse uma continuidade do seu ser, como se o homem tivesse uma raiz na terra – o que seria justificado, sobretudo, pela necessidade do território, de seus recursos, para a sua sobrevivência biológica. (Haesbaert, R. 2002. Territórios alternativos. 2ª ed. Contexto. São Paulo. p. 118)

Para este autor, outra variante dessa vertente “naturalista” aproximaria o território do campo dos sentidos e da sensibilidade humana, os quais seriam moldados pela “natureza” ou pela paisagem ao seu redor, valorizando-se uma ligação afetiva e emocional do homem com o seu espaço. No entanto, no final do século XX, essa territorialidade, que vincula os homens ao meio, a terra, ao espaço, para muitos autores, estaria sendo perdida. A ruptura entre o homem e a natureza é discutida por Milton Santos em “1992: a redescoberta da natureza”. Para o autor, este processo de ruptura se acelera quando o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta e estabelece uma relação de tipo comercial com os recursos naturais.

Ainda para Haesbaert (2004), o território “desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’, à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’ (Haesbaert, 2004:95-96)⁷.

Território, é ainda um espaço usado, onde desenvolvem-se relações humanas de identidade, vizinhança, solidariedade. Para Santos (2001), no contexto da globalização, o entendimento do território seria um modo de se contrapor à imposição da alienação e do controle das grandes corporações sobre o território. Neste sentido, o “homem lento”, tal como proposto por Milton Santos, seria o personagem capaz de reconhecer e olhar para o seu território e todas as suas relações

sociais, culturais e históricas, uma vez que estaria desassociado das imposições do mundo capitalista e globalizado. É na densidade do território que se afirma o “homem lento”, aquele capaz de desvendar os recursos indispensáveis à vida.

Para Ana Clara Torres Ribeiro (2005), não se deve apreender o território como condição material do Estado moderno, ou seja, de sua soberania, na definição e na defesa de uma forma de sociedade. Diante disso, é imprescindível um olhar frente aos conflitos atuais associados à exploração de recursos estratégicos e às necessidades de legitimação de ação política. Desse modo, segundo a autora, é possível se reconhecerem territorialidades, ou melhor, multiplicidade de formas de apropriação do território que tensamente coexistem num determinado tempo e lugar. Assim, surge um rico universo de relações a partir das práticas sociais, ampliando-se as diferentes visões de mundo que constituem a densidade da vida social, conduzindo, assim, à reflexão sobre o território pautada em sua compreensão como um modo de linguagem e, portanto, como cultura.

É possível, ainda, considerar a existência dos multiterritórios como o proposto por Hasbært. O conceito de (re)territorialização, com o que se constroem territórios múltiplos e adequados, possibilita uma compreensão mais ampla da complexidade constitutiva dos territórios. Os multiterritórios representariam camadas de um mesmo lugar, o que tornaria possível a interação entre os diferentes espaços. Diante desta concepção, explorar as diferentes “camadas” de uma escola pode ser entendido como explorar outras dimensões de território. Considerando-se a diversidade das escolas da Rede Municipal de São Paulo no que se refere aos seus espaços internos e externos, a possibilidade de se reconhecerem os multiterritórios na escola representa um grande ganho no que se refere à ruptura quanto a se considerar apenas a sala de aula como espaço educativo. Muitas das escolas ressignificam os seus espaços, transformando-os em espaços de leitura, arte, descanso, brincadeiras, etc.

Ao enunciar os princípios da Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação, o Decreto n. 7.083/2010 destaca a “[...] constituição dos territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral” (Brasil, 2010). O Programa São Paulo Integral cunha o termo “Territórios do Saber”. Caracterizam-se como “territórios do saber”: 1) Culturas, Artes e Memórias; 2) Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; 3) Orientações de Estudos em invenção crítica; 4) Consciência, Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da saúde; 5) Ética, convivência e protagonismo e 6) Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária. Essas dimensões impactam diretamente no trabalho pedagógico visando um currículo emancipador, permitindo a aprendizagem para além da rigidez curricular, (re)discutindo-se possibilidade de romper com o enrijecimento das disciplinas e permitindo o uso de outros espaços e experiências como potenciais educativos.

O conceito e suas seis dimensões se desenvolve na articulação dos conceitos de territórios educativos e de cidade educadora. O conceito de “Território Educativo”, segundo Helena Singer (2015), permite reconhecer o exercício do potencial educador dos diversos agentes, ampliando e diversificando as oportunidades educativas para todos.

O conceito de “Cidade educadora” se produziu na década de 90 e atualmente é debatido e

disseminado por meio da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)⁸. A cidade de São Paulo participa da Associação, e, para isso, deve integrar suas diferentes instâncias de gestão, seus espaços públicos e não públicos, em benefício de todos que nela convivem.

Nesse sentido, o Programa São Paulo Integral possibilita que ações pedagógicas no campo dos “Territórios do Saber” possam ser desenvolvidas no período expandido da jornada escolar. O professor com aula atribuída no “Território do Saber” poderá desenvolver experiências pedagógicas na sala de aula, em outros espaços, dentro e fora da escola, apropriando-se dos equipamentos públicos ou não públicos oferecidos pela cidade. Poderá apropriar-se de suas experiências para o desenvolvimento de projetos contextualizados e poderá, ainda, trabalhar colaborativamente com as famílias e a comunidade, no território, para compor uma atividade pedagógica a ser desenvolvida.

O trabalho no Território do Saber, dentro e fora da escola, para a realização de atividades pedagógicas, permite o exercício de novas situações de aprendizagem e reflexões sobre diversas questões inerentes à formação integral dos estudantes da escola básica, dentre elas, as oportunidades de aprendizagem para potencializar o currículo prescrito e articulá-lo a tessitura de um novo currículo específico da Unidade Escolar. Potencializar as aprendizagens das crianças a partir do “transbordamento” curricular é o que se defende na perspectiva da Educação Integral. Os Territórios do Saber respeitam a autonomia e autoria docente ao apresentarem-se como grandes campos de articulação em que o educador, por meio do diálogo democrático com a comunidade de aprendizagem e do reconhecimento dos educandos e do território onde estão, pode desenvolver experiências pedagógicas das mais variadas formas e intenções.

OBJETIVOS

1. Descrever os referenciais teórico-metodológicos que ancoraram as ações de acompanhamento e formação de educadores do Programa São Paulo Integral no ano de 2016.
1. Descrever as ações de acompanhamento do Programa São Paulo Integral no ano de 2016.

RESULTADOS

As ações de acompanhamento e formação de educadores do Programa São Paulo Integral aconteceram ao longo dos Seminários gerais e regionais realizados nos diferentes espaços da cidade de São Paulo, nas Diretorias Regionais de Ensino e nos diferentes pólos em que se realizou o curso de formação “Educação integral: potencialidades educativas nos territórios dos saber”.

Os conceitos de “Experiência” e “Território”, além dos temas como as Culturas Infantis, Corpo e Movimento e Sustentabilidade socioambiental, articularam-se com as concepções do Programa São Paulo Integral em todas as ações de acompanhamento do trabalho, permitindo, por meio do conceito de “Território do Saber” a inserção da experiência do professor, estudante ou comunidade do território no currículo, com a possibilidade de se trabalhar em outros espaços dentro ou fora da sala de aula na perspectiva da cidade educadora.

Nesse sentido, as discussões e proposições que se materializam no acompanhamento e formação de educadores respondem a grande diversidade cultural, social, paisagística, estrutural, inerentes das escolas da Rede Municipal de São Paulo bem como da própria cidade; direito à voz dos sujeitos que compõem os processos educativos na rede pública de educação como um modo de responder a essa diversidade no vários níveis como acima citado.

O curso de formação ofereceu 800 (oitocentas) vagas, em oito pólos distribuídos pela cidade, possibilitando o atendimento da demanda de profissionais de todas as regiões. A avaliação apresentada pelos participantes demonstra a boa aceitação e a qualidade dos conteúdos trabalhados.

A partir das avaliações feitas pelos professores participantes, foram elencados alguns dos aspectos como a pertinência dos conteúdos e das metodologias utilizadas pelos formadores, como evidenciado nos trechos abaixo:

- *O curso tratou de conteúdos pertinentes à realidade das escolas (Professor A, polo CEU Aricanduva)*
- *Os formadores apresentaram boa didática, conhecimento teórico e referências (Professor B, polo DRE Santo Amaro)*
- *O curso foi importante para a troca de experiências com outros professores e gestores da rede (Professor C, polo DRE Butantã)*
- *O curso proporcionou novas reflexões sobre a própria prática (Professor D, polo DRE Pirituba)*
- *O curso foi importante para se compreender a concepção da Educação Integral/Territórios do Saber (Professor E, polo CEU Casa Blanca)*
- *O curso foi importante porque focou no trabalho para o desenvolvimento integral das crianças (Professor F, polo SME)*

A troca e o diálogo entre todos os sujeitos envolvidos com a Educação Integral devem ser incentivadas nos processos de acompanhamento e formação de educadores de modo a produzir novos elementos para a discussão crítica de elementos que compõem o cotidiano das atividades escolares durante o trabalho pedagógico da Educação Integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDÍA, JL. (2002). Nota sobre experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 19:20-28.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.*

FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* Edição digital. Paz e Terra, 1996.

HAESBAERT, R. (2002). *Territórios alternativos.* 2º ed. Contexto. São Paulo. 173p.

_____. (2004). Disponível: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>

PIMENTA SG. (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

RIBEIRO, ACT. (2005). Território usado e humanismo concreto: o mercado socialmente necessário. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, 20-26 de março de 2005, Universidade de São Paulo.

SANTOS M. (1994). Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec.

_____. (1992). 1992: A redescoberta da natureza. Estudos Avançados 6(14).

_____. (2001). Por outra globalização (do pensamento único à consciência universal). Editora Record, 6ª ed, Rio de Janeiro. 174p.

SINGER, H. (2015). Educação Integral e Territórios Educativos. II Colóquio Internacional do NUPSI: construindo felicidade. <http://nupsi.org/coloquios/coloquio-internacional-nupsi-usp-invencoes-democraticas-construcoes-da-felicidade/>

TARDIF FM. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8ª edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZEICHNER, KM. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade 29(103):535-554. 2008.

A JORNADA AMPLIADA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ERECHIM/RS

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Comunicação

Greicimára Samuel do Nascimento Zick⁹

Adriana Salete Loss¹⁰

RESUMO

Este estudo é oriundo da pesquisa de mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul a partir do problema: A implantação do Programa Mais Educação e da Educação Integral em Jornada Ampliada nas Escolas Municipais de Erechim têm contribuído para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O trabalho foi realizado com professores dos Anos Iniciais e monitores do programa Mais Educação das 07 escolas municipais de Erechim, objetivando identificar os avanços e fragilidades do processo ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental após a implementação da proposta do Mais Educação e/ou Educação Integral em Jornada Ampliada. A proposta deste trabalho classificou-se como estudo de caso, descritiva e interpretativa, sob a configuração de pesquisa de campo utilizando questionário fechado. A relevância do estudo encontra-se na verificação dos impactos desta política educacional no trabalho pedagógico dos professores e no desenvolvimento integral dos estudantes. Existem avanços na aprendizagem dos estudantes, a distância entre o real e o ideal não está tão longe de ser alcançado, mas um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que a proposta do tempo integral alcance os resultados esperados em todas as escolas municipais de Erechim.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem, Jornada Ampliada, Programa Mais Educação

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa intitulada “A jornada ampliada e o Programa Mais Educação na rede municipal de Erechim/RS”, foi parte constituinte para a elaboração de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Erechim.

Tal estudo foi desenvolvido com professores e monitores do programa Mais Educação das escolas municipais de ensino fundamental de Erechim objetivando identificar os avanços e fragilidades do processo ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, após a implementação da proposta do Mais Educação e/ou Educação Integral em Jornada Ampliada, a partir das opiniões e concepções dos professores e monitores, para verificar os impactos desta

⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (UFFS) e professora da rede municipal de Erechim/RS. greicimara@yahoo.com.br.

¹⁰ Orientadora; Doutora em Educação e professora da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/Erechim. adriloss@uffs.edu.br

política educacional no trabalho pedagógico dos professores e no desenvolvimento integral dos estudantes.

O Programa Mais Educação foi instituído, pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, com a finalidade de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens pelo incentivo a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

A Educação em tempo integral requer muitas mudanças. A escola precisa organizar seu espaço, seu tempo, suas propostas pedagógicas a fim de que realmente os estudantes possam ter uma formação íntegra que os desenvolva em suas diferentes dimensões.

No entanto, passado alguns anos (2010-2017) da implantação desta política no sistema municipal de ensino de Erechim, que resultados obteve-se em relação à educação que vem sendo ofertada e ao desempenho dos estudantes? Como as escolas estão trabalhando a jornada ampliada? Essas questões foram pertinentes para que a partir da pesquisa de opinião pudesse ser feita uma avaliação dessa proposta, apontando avanços e fragilidades deste processo na rede municipal de Erechim.

1. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, a defesa de uma escola pública para atender crianças em período integral surgiu com Anísio Teixeira. Esse educador marcou a história da educação brasileira com suas ideias e atuação política, fundamentadas especialmente pela corrente pragmatista de John Dewey. Para ele, a escola deveria levar em conta os interesses e as experiências de crianças e jovens.

As concepções de Anísio Teixeira revolucionaram a educação brasileira na década de 1930, ampliando as funções da escola e atribuindo-lhe um papel social e cultural de maior destaque na sociedade.

Anísio propôs a criação da primeira escola pública brasileira com atendimento em turno integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque, localizado em Salvador, no estado da Bahia. Esta escola pioneira no país, trazia em sua proposta uma educação profissionalizante e em tempo integral, voltada para a população de baixa renda.

Inspirado na proposta de Anísio, foram criados no Rio de Janeiro, em 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implementados no fim do regime militar. Foram implantados 127 CIEPs no estado do Rio de Janeiro, sendo o primeiro inaugurado em 1985, planejados por Oscar Niemeyer.

Ainda com base nos CIEPs, no ano de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello foram criados os CIACs (Centros Integrados de Apoio à Criança). Os CIACs previam o atendimento em Creche, Pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. Em 1994, no governo de Itamar Franco, os CIACs foram renomeados com o nome de CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança) e visavam a superação das carências das crianças e adolescentes.

É importante contextualizar que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas no Brasil por

profundas modificações no campo da educação, a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 93/94/96 - LDB). Houve a formulação de políticas públicas educacionais que se pautaram no princípio da democratização do ensino, e, em contrapartida, no dever do Estado em oferecer um ensino público e gratuito para todos e, também, a formulação de políticas públicas educacionais de ampliação do tempo escolar.

Enquanto legislação, as ideias de educação integral e de educação em tempo integral, entendidas como ampliação da jornada escolar, estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9394/96), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto-lei nº 6094/07).

Em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, e este, também traz em suas metas a questão da Educação Integral. Aprovado para os anos de 2014-2024, o novo PNE traz 20 metas para a educação, sendo a meta 6 responsável pela educação em tempo integral: «Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.» (BRASIL, 2014, p.10)

Assim, a Portaria Normativa Interministerial de nº 17/2007, criou o Programa Mais Educação, com intuito de atender as crianças e os jovens no contraturno escolar, oportunizando atividades socioeducativas e culturais. Essas ações são desenvolvidas com apoio do Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. É um programa que articula os setores da política social e apoia a ampliação do tempo e do espaço educativo na rede pública.

Através do Mais Educação busca-se uma educação que promova a articulação entre as diferentes áreas envolvidas na formação do ser humano, rompendo com a visão tradicional e disciplinar do ensino. Essa concepção de ensino é reforçada ao buscar a construção de locais educativos fora da escola, no sentido de valorização do saber empírico e da experiência de vida dos estudantes e da comunidade em que a escola está inserida.

A educação em tempo integral já está configurada na educação brasileira. Implementar a educação integral requer o reconhecimento e o enfrentamento de muitas questões, que se postam como desafios ao governo, às instituições educativas e à sociedade em geral.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A proposta deste trabalho insere-se numa abordagem qualitativa e quantitativa, classificando-a como estudo de caso, descritiva e interpretativa, sob a configuração de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

O campo de pesquisa desta investigação compreendeu as sete escolas municipais de ensino fundamental do município de Erechim, tendo como público alvo 90 professores dos Anos

Iniciais e 30 monitores do programa Mais Educação.

A coleta de dados se deu por meio de pesquisa de opinião na modalidade de questionário com assertivas. Este instrumento continha 10 assertivas em relação a implantação da Jornada Ampliada, no qual os sujeitos responderam conforme a sua opinião partindo do seguinte esquema: 1- Concordo plenamente; 2- Concordo parcialmente; 3- Não concordo, nem discordo; 4- Discordo parcialmente; 5- Discordo totalmente.

A análise dos dados obtidos através dos questionários foram tabulados e analisados estatisticamente, de forma descritiva e quantitativa. Foram lançadas as respostas de todos os questionários e cada afirmação configurada em porcentagem, a fim de analisar cada uma delas, considerando para tal, a alternativa de maior porcentagem. Para uma análise geral foram determinadas 05 categorias: aprendizagem; formação continuada; organização do trabalho pedagógico; participação da comunidade escolar e avaliação e planejamento.

3. A JORNADA AMPLIADA NA VISÃO DOS PROFESSORES E MONITORES

A pesquisa aconteceu por meio de questionário fechado. Para o trabalho no anonimato as escolas foram identificadas por letras (A até G). Foram distribuídos 120 questionários (90 professores e 30 monitores), de acordo com o número de professores e monitores de cada escola. Destes, 101 foram respondidos, 07 entregues em branco e 12 não devolvidos.

O programa Mais Educação foi instituído em todas as escolas no ano de 2010. Duas escolas atendem atualmente em tempo integral, sendo uma delas escola do campo.

Os dados dos 101 questionários respondidos foram compilados de modo geral, conforme mostra o quadro abaixo:

Opções	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
	Qtde	%																		
1	33	33%	32	32%	14	14%	25	25%	28	28%	31	31%	16	16%	68	68%	4	4%	27	27%
2	42	42%	46	46%	46	46%	44	44%	39	39%	30	30%	31	31%	24	24%	43	43%	38	38%
3	2	2%	4	4%	3	3%	13	13%	16	16%	22	22%	17	17%	8	8%	7	7%	6	6%
4	12	12%	15	15%	8	8%	13	13%	9	9%	8	8%	18	18%	2	2%	26	26%	17	17%
5	12	12%	4	4%	20	20%	3	3%	3	3%	15	15%	26	26%	0	0%	22	22%	7	7%
	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%	101	100%

O quadro traz as respostas de todos os questionários configurados em porcentagens conforme a alternativa. Em azul têm-se as porcentagens maiores e em vermelho as porcentagens menores em cada questão.

Partindo do conteúdo das assertivas e do resultado dos questionários compilados no quadro geral, estabeleceu-se 05 categorias para análise que serão contempladas a seguir.

3.1 APRENDIZAGEM

A educação em tempo integral tem por finalidade proporcionar mais oportunidades de vivências, desenvolvimento e aprendizagens. As atividades oferecidas pela escola de tempo integral não devem oferecer mais do mesmo, mas oportunizar saberes diferentes, capazes de contribuir para a aquisição de habilidades e competências necessárias para a inserção deste sujeito na sociedade e o exercício da sua cidadania. Assim, compreende-se que a educação em tempo integral visa melhorar o nível de aprendizagem dos estudantes.

Partindo desse pressuposto, as afirmativas I, VII e VIII dos questionários, abordaram a questão do desempenho dos estudantes. Na afirmativa I, «A implantação da jornada ampliada e do Mais Educação tem contribuído para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e consequentemente o seu melhor desempenho em sala de aula », 42% dos sujeitos da pesquisa concordaram parcialmente que existe uma contribuição positiva no desempenho dos estudantes e 33% concordaram plenamente com a afirmação. Somadas estas opções obtêm-se 75% de aprovação da proposta e do programa como favorável à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Todavia, as escolas C e F avaliaram negativamente o programa Mais Educação, tendo a alternativa discordo totalmente com maior porcentagem na afirmativa I. Esses professores discordam que a aprendizagem dos estudantes tem melhorado com a implantação do programa na escola.

Já na afirmativa VII, «A ampliação da jornada ampliada e do Mais Educação não demonstrado resultados positivos na aprendizagem dos estudantes, bem como na elevação dos índices do IDEB, pois os estudantes estão mais cansados, agitados, indisciplinados e sem interesse em realizar as atividades curriculares com dedicação», a porcentagem maior foi de apenas 33%, na opção concordo parcialmente, seguida da opção discordo totalmente com 26%. A porcentagem nessa afirmativa ficou bem dividida entre as alternativas, demonstrando a falta de consenso entre as escolas.

Houve nas afirmativas I e VII uma confusão de ideias, pois estas sendo semelhantes apresentaram porcentagens bem diferentes. Os questionados parecem não ter uma opinião formada sobre a questão, gerando essa confusão de posicionamento.

No entanto, considerando a opção concordo parcialmente escolhida tanto para resultados positivos como para negativos (I e VII), pode-se afirmar que de acordo com a opinião dos 101 questionários respondidos nesta pesquisa, existe uma boa contribuição da jornada ampliada e do programa Mais Educação no desempenho dos estudantes em sala de aula, porém o termo «parcialmente» leva à compreensão de que os resultados positivos não são absolutos e que há aspectos à serem repensados e melhorados para que esta contribuição seja percebida por todas as escolas.

Já em relação à afirmativa VIII, «A escola tem desenvolvido estratégias visando a melhoria do desempenho dos estudantes e a elevação do índice do IDEB», 67% dos questionários concordaram plenamente com a assertiva. Das 07 escolas pesquisadas, 05 apresentaram um aumento no IDEB do 5º ano do ensino fundamental no ano de 2015. Apenas a escola A e D tiveram um decréscimo neste índice, devido ao grande número de defasagem idade/série e o índice de reprovação

dos estudantes.

O IDEB no 5º ano do ensino fundamental à nível de município tem aumentado desde o início do tempo integral e do programa Mais Educação. Em 2011 o índice chegou a 5.6, em 2013 passou para 6.0 e em 2015 chegou a 6.1. A meta estabelecida para 2015 era de 5.4, sendo superada ainda em 2011.

Todavia, é importante salientar que há bastante disparidade nos índices das escolas. O maior índice é da escola B com 7.1 e o menor é da escola A com 5.3 (abaixo da meta). Embora o município já tenha atingido a meta estabelecida, ela não é uma realidade em todas as escolas municipais.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Trabalhar em uma escola de tempo integral exige do professor o domínio de conhecimentos a respeito da educação integral e dos objetivos que se pretende atingir com o aumento da carga horária escolar. Entender a proposta, estudar e articular seu funcionamento em conjunto, deveria ser algo prioritário para toda comunidade escolar.

Assim, as afirmativas III e V do questionário desta pesquisa, abordaram a questão da formação continuada para professores (II) e para os monitores (V) a respeito da educação integral e do programa Mais Educação.

Na afirmativa III, “Os professores tem formação continuada em educação integral, sabem como o currículo da escola está organizado e participam das discussões acerca do funcionamento do programa na escola”, 46% dos professores e monitores das escolas concordaram parcialmente com a assertiva. Ainda 20% deles, discordaram totalmente que tenham recebido formação, destacando as escolas C e F com a maior porcentagem nesta alternativa. No geral, as porcentagens para esta afirmativa ficaram bem divididas entre as 05 opções, compreendendo a divisão de opiniões entre as escolas.

Já a afirmativa V, “Os monitores recebem formação continuada e realizam o planejamento e avaliação das atividades, bem como recebem o suporte necessário para desenvolver suas atividades com êxito”, 39% concordaram parcialmente e 28% concordaram plenamente com a afirmativa. Somadas estas alternativas obtêm-se o percentual de 67% dos monitores e professores concordando com a existência de formação aos monitores.

Apenas a escola F teve como maioria a opção não concordo e nem discordo. Isso se deve ao fato de que o maior percentual de questionários desta escola foram respondidos pelos professores, e estes mantiveram-se neutros por não ter informação sobre a formação dos monitores. No entanto, todas as escolas realizam uma formação mensal com planejamento para os monitores, organizada pela professora comunitária.

Diante das respostas sobre a formação continuada foi possível identificar uma falha presente em todas as escolas. Menos da metade dos professores concordaram que receberam formação e que participaram das discussões para a implementação da proposta. Muitas vezes, essas dis-

cussões ficam restritas à equipe diretiva com a mantenedora, não chegando a ser discutidas com os professores, e sim apenas sendo apresentada à eles como a proposta que a escola receberia. A falta da participação e informação faz com que a aceitação da proposta sofra resistências por parte dos professores.

Revelou-se a necessidade de estudo e reflexão a cerca da proposta da jornada ampliada e também a exigência de um trabalho coletivo na escola para a construção da proposta pedagógica-curricular e da organização do trabalho escolar.

A formação continuada é essencial aos professores e aos monitores. Trabalhar com a educação em tempo integral exige mudanças de toda a escola. É extremamente necessário formar o educador com amplo domínio e conhecimento sobre a proposta e o programa, tornando-o um indivíduo comprometido com a qualidade do ensino e aprendizagem, propondo aos estudantes desafios diários, desenvolvendo-os de forma integral e tornando-os sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de promover a transformação da realidade.

3.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A implementação da proposta de ampliação da jornada escolar e do programa Mais Educação exigiu das escolas muitas mudanças. Foi preciso rever os tempos, os espaços, as atividades que seriam desenvolvidas, os recursos humanos que aumentariam, a organização pedagógica e curricular, dentre outros aspectos necessários para atender aos estudantes por no mínimo sete horas diárias.

A organização do trabalho pedagógico foi contemplada nesta pesquisa nas afirmativas II e IV.

A afirmativa II, versou sobre: “As atividades desenvolvidas pelo Mais Educação são atrativas e educativas, priorizando as necessidades e interesses dos estudantes envolvidos”. As escolas devem escolher três Macrocampos e dentre estes optar por até sete atividades, sendo o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico como obrigatório. Tiveram total liberdade para escolher suas atividades de acordo com sua realidade e necessidades.

Na opinião dos professores e monitores, 46% consideraram as atividades parcialmente atrativas e de interesse dos estudantes e 32% concordaram plenamente com as atividades desenvolvidas. Somando-as tem-se o percentual de 78% de aprovação das atividades oportunizadas através do programa Mais Educação.

A implementação do tempo integral e do programa Mais Educação exigiu a assessoria e suporte da secretaria municipal da educação. A afirmativa IV abordou essa questão. Os questionários evidenciaram que 44% dos professores e monitores concordaram parcialmente que a escola recebeu essa ajuda e 25% concordaram plenamente com a afirmativa (respostas de 06 escolas), somando um percentual de 69% de concordância com a assertiva.

A escola F demonstrou uma neutralidade, com 56% das respostas escolhendo a opção não concordo e nem discordo. Notou-se que os professores não quiseram tomar posição a respeito

da mantenedora, apresentando uma certa insegurança para se posicionarem sobre a afirmativa, mesmo o questionário não contendo identificação.

3.4 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação e o envolvimento da comunidade escolar é um dos mais importantes fatores para a melhoria da aprendizagem e para a construção coletiva de um projeto de educação integral em tempo integral. Esta parceria deve estar baseada na participação da família na vida escolar do estudante. Além disso, a participação efetiva dos pais no processo de aprendizagem facilita também a prática pedagógica dos professores.

Assim, a afirmativa IX, “As famílias participam e acompanham as atividades escolares de seus filhos”, apresentou respostas bem divididas. A alternativa concordo parcialmente somou 43% dos questionários, seguida da opção discordo parcialmente com 26% e discordo totalmente com 22%.

Somadas as opções de concordância (I e II) obtém-se 47%. Já somadas as opções de discordância (IV e V) obtém-se o percentual de 48%. Percebeu-se a diferença de apenas 01% entre a concordância e a discordância na assertiva, dividindo a opinião das escolas.

Para a maioria das escolas, a participação das famílias configura-se como um grande desafio. É necessário um trabalho constante de conscientização da importância da família acompanhar, participar, sugerir e avaliar as atividades escolares dos filhos.

Na educação em tempo integral essa participação acontece de duas maneiras. A comunidade vêm para a escola e a escola vai até a comunidade. Isso acontece na medida em que algumas atividades são desenvolvidas em espaços do bairro e da comunidade em que a escola está inserida. Todo o entorno da escola se torna um território educador.

Por isso é tão importante que as famílias possam estar participando da construção da escola, acompanhando a vida escolar dos filhos, apoiando e ajudando os professores, como também compartilhando os seus saberes e a cultura local.

Para tal, a escola tem o desafio de promover a participação da família e para isso, precisa criar canais de comunicação entre a comunidade para que esta sinta-se parte da escola e venha a participar do processo educativo que ali acontece.

3.5 AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO

O planejamento consiste em uma importante tarefa de **gestão** e é primordial para que realmente o processo educativo aconteça e alcance os objetivos elencados e desejados. Para Libâneo (2001), o planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definir as necessidades a atender, os objetivos a atingir, os procedimentos e recursos necessários, as formas de avaliação.

Nessa perspectiva, a afirmativa X abordou a questão do diálogo aberto entre professores,

monitores e equipe diretiva para o planejamento das atividades e a troca de saberes. As respostas à esta afirmativa apresentaram-se bem divididas entre as 05 alternativas. No entanto, com apenas 38% dos questionários, predominou a opção concordo parcialmente, seguida da opção concordo plenamente com 27%. Somadas as duas opções obtém-se o percentual de 65% de concordância com a existência do diálogo, planejamento e avaliação. Já o percentual de discordância ficou em 24% e a abstenção representou 12% dos questionários.

O diálogo entre professores, monitores e equipe diretiva é de extrema importância para um bom desenvolvimento das atividades, assim como para o planejamento destas e para a avaliação dos estudantes. Por meio desta integração os professores podem dialogar com os monitores sobre o desempenho dos estudantes nas atividades do programa Mais Educação, a fim de ter em mãos mais informações para avaliar o estudante.

O planejamento e o diálogo entre todos é sem dúvida determinante para o bom andamento do processo educativo de uma escola. No entanto, ele também requer uma avaliação dos processos e resultados. Neste caso, a avaliação da proposta do tempo integral e do programa Mais Educação.

- *Nessa perspectiva, a afirmativa X quis saber se a escola realiza reuniões com professores, monitores e demais comunidade escolar para avaliar o programa Mais Educação e as atividades que são oferecidas. As respostas para tal assertiva não alcançaram uma uniformidade, pois todas as alternativas tiveram uma porcentagem significativa.*
- *Assim, 31% dos questionários concordaram plenamente que a escola realiza reuniões para avaliar o programa e 30% concordaram parcialmente. Observou-se ainda o percentual de abstenção de 17%, assinalando a opção não concordo e nem discordo e portanto mantendo-se neutros nesta afirmativa.*
- *As escolas ficaram bem divididas. No entanto, somadas as porcentagens de concordância obtém-se o percentual de 61% dos 101 questionários afirmando a existência de reuniões para avaliação da proposta e do programa.*
- *Fica evidente que as escolas precisam realizar mais encontros para avaliar o andamento das atividades. O percentual de concordo plenamente é baixo considerando o total de questionários. E o percentual de abstenção leva a compreensão de que os professores e monitores não tem informação sobre tal afirmativa ou preferem não se posicionar a respeito, podendo inferir a não realização destas reuniões e/ou da avaliação.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências em jornada ampliada nas escolas municipais de Erechim, evidenciou alguns elementos importantes para elucidar como a ampliação do tempo escolar tem sido tratada, trabalhada e compreendida em cada escola.

Essa pesquisa em educação em tempo integral com foco no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem revelou ainda alguns aspectos que necessitam serem repensados para o aperfeiçoamento da proposta da educação em tempo integral e do programa Mais Educação nas

escolas municipais.

Os resultados apontaram que existem contribuições positivas no desempenho dos estudantes, evidenciadas também pelo resultado do IDEB de cada escola, porém este avanço não é considerado com unanimidade pelas sete escolas investigadas, como “fruto” das atividades proporcionadas pelo contraturno escolar.

Além disso, os questionários tiveram respostas muito divididas em todas afirmativas, sendo que a porcentagem maior em cada uma delas não chegou a ultrapassar os 50%. Apenas uma afirmativa (VIII) sobre as estratégias para o IDEB, obteve uma porcentagem mais significativa em uma mesma alternativa, que foi 67%. As demais questões ficaram entre os 31% e 46%, demonstrando a falta de consenso e as opiniões divididas entre os sujeitos da pesquisa, dificultando um diagnóstico mais preciso.

A falta de informações e conhecimento a respeito da proposta e do programa, como também a lacuna existente nas escolas, distanciando o ensino regular das atividades do contraturno, e em consequência a falta de integração entre professores e monitores, acaba por gerar uma avaliação negativa do tempo integral e do programa Mais Educação.

Evidenciou-se também a necessidade das gestões estarem articulando o planejamento das atividades em conjunto com toda a comunidade escolar, como também a participação coletiva na escolha e na avaliação das atividades oferecidas pela escola. A tomada de decisões não deve partir apenas da gestão, mas de toda a comunidade escolar, sendo todos protagonistas desta educação, e para que possam avaliar, sugerir, apontar caminhos para melhorar o processo ensino e aprendizagem e consequentemente aperfeiçoar a proposta da educação integral em tempo integral que se deseja alcançar no município.

Torna-se urgente propor uma formação à todos os envolvidos no processo educativo de cada escola, que promova a discussão e o estudo a cerca dos princípios, objetivos e funcionamento da jornada ampliada e do programa Mais Educação, bem como, um planejamento participativo para definir ações e estratégias para a sua implementação na escola.

Garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus profissionais, a infraestrutura da instituição e os meios para sua implantação.

Ampliar os tempos e espaços de aprendizagem através da educação integral propicia aos estudantes a aquisição de competências, à conquista de conhecimento, habilidades e saberes, assim como a obtenção de uma visão social diferente.

Portanto, esta pesquisa evidenciou avanços, mas também algumas fragilidades da proposta e do programa. As escolas ainda precisam rever o seu currículo de forma que seja um currículo integrado, precisam ressignificar e qualificar os tempos e os espaços, além de articular ações e estratégias para envolver toda a comunidade escolar no processo educativo.

Há muitos desafios a serem vencidos na implantação do tempo integral, para que realmen-

te não seja apenas mais umas horas na escola, mas que oportunize diferentes aprendizagens e proporcione o crescimento e desenvolvimento dos estudantes, contribuindo para a diminuição da repetência, para a melhoria do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, para uma educação de qualidade nas escolas municipais de Erechim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1996.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e Sociedade. v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos CENPEC. n. 2, sem 2, p. 129-135, 2006.

LIBÂNEO, José C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MOLL, J. (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Roberto R D. da.(org). Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: RELATO DE PRÁTICAS COM JOGOS MATEMÁTICOS

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Comunicação

Mariana Roveroni¹¹

Érika Marin Guimaraes¹²

INTRODUÇÃO

A idealização da Educação Integral impõe, por suas especificidades, novas demandas de tempo e espaços pedagógicos. Essas alterações modificam o trabalho do professor e possibilitam novas configurações acerca das práticas do cotidiano. Partindo dessa possibilidade, a proposta desse trabalho objetiva apresentar as práticas realizadas na E.E.I “Padre Francisco Silva” desenvolvidas no ano de 2016 acerca do projeto com jogos matemáticos. A idealização desse projeto deu-se mediante as demandas colocadas pelos professores dessa unidade de ensino que apontaram para necessidade de desenvolvermos, em conjunto, propostas diversificadas para o ensino de matemática. Assim, utilizando-nos dos diferentes espaços, agrupamentos e tempos escolares, surge a proposta do projeto de jogos matemáticos, visando desenvolver o raciocínio lógico dos alunos que apresentavam maiores dificuldades em sua trajetória de estudo.

Integra ainda nossos objetivos com esse trabalho refletir sobre as diferentes formas de organização do tempo e do espaço que caracterizam as escolas de Educação Integral. É possível vislumbrar outras formas de organizar a ação didática? Como utilizar o tempo a mais que o educando passa na escola de forma a proporcionar uma formação integral sólida, ampla, que transcenda o modelo escolar vigente? Esses são alguns questionamentos que balizaram a realização da proposta de trabalho que apresentamos ao “II Seminário de Educação Integral. Concepções e Práticas no Brasil”.

Palavras-Chave: Educação Integral, jogos matemáticos, tempo e espaço escolar.

1. REFLEXÕES SOBRE O TEMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Um dos argumentos mais recorrentes encontrados no discurso educacional, que ratificam a importância da Educação Integral, é a possibilidade que essa modalidade de ensino possa ter em elevar a qualidade de ensino ou promover melhorias no ensino público. Essa temática aparece com destaque com um “conjunto de políticas que objetivam influir na melhoria da qualidade de ensino no Brasil” (COELHO, 2012, p. 74). Mesmo sem definição de qual qualidade se busca aprimorar, ou quais motivos políticos, econômicos e sociais - levam um ensino público de tempo parcial carer de tal atributo verificou-se em pesquisas de cunho teórico uma relação de associação entre os

¹¹ Doutoranda no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, na linha de Políticas Públicas.

¹² Integrante do Grupo de Estudos de Educação Matemática, vinculado ao LPG, da faculdade de Educação da UNICAMP.

termos “qualidade” e “Educação Integral” amplamente utilizado. Em termos operacionais, empregando como premissa a possibilidade da elevação da qualidade do ensino, tais ideias encontram tradução prática por meio da expansão do tempo escolar e das novas formas de organizações do espaço concebido como educativo.

A ideia de caracterizar a Educação Integral por meio da expansão da carga horária dos educandos está posta, por exemplo, no decreto 6253/ 2007 que dispõe sobre o FUNDEB e da portaria normativa 7.083 de janeiro de 2010 que dispõe sobre o “Programa Mais Educação”. O texto da lei do primeiro decreto preconiza:

Art. 4º - Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares... (BRASIL, 2007)

Com relação ao “Programa Mais Educação” o discurso segue a lógica que apresenta a Educação Integral como forma de melhorar a qualidade do ensino alcançada por meio de mais tempo na escola. O programa em questão apresenta também, como justificativa “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.

A experiência brasileira de Educação Integral tem em seu preâmbulo a extensão da jornada escolar do aluno o que representa uma importante redefinição do tempo escolar dos estudantes, que além de estendido passa a ser preenchido por diversas atividades escolares que podem, ou não, integrarem um quadro de ações que promovam uma formação integral. O uso do tempo escolar passa então a ser questionado: como realizar uma organização pedagógica de práticas que promovam uma efetiva elevação na qualidade do ensino que convirjam para os ideais da Educação Integral? Nesse aspecto Coelho (2012) nos explica:

A grosso modo, podemos dizer que a primeira expressão-escola de tempo integral- compreende a ampliação da jornada como um fator demandado pela própria natureza e função da escola. Em outras palavras, se entendermos ser essa função a de apresentar, constituir e construir os conhecimentos sócio-historicamente consolidados, quanto maior for o tempo dedicado a esse processo, obviamente dentro de uma organização curricular própria à escola e a essa meta, além de presente no projeto pedagógico da instituição, maiores serão as possibilidades de que essa construção, aconteça com qualidade. (Coelho, 2012, p. 81).

Coelho (2012) aponta que uma ampliação qualitativa no tempo em que o educando passa na escola é essencial para concretizar o ideário da Educação Integral, denominado pela autora de formação completa do ser humano. Em um de seus estudos analisados para esse trabalho, a autora investiga junto às crianças se as atividades realizadas no tempo a mais que permanecem na escola contribuem para essa formação. Ao analisar a fala dos estudantes acerca das atividades que realizam no tempo estendido, a pesquisadora encontra concepções divergentes que na análise proposta refletem as díspares concepções de mundo, de sociedade e de educação presentes na

atualidade.

Encontra-se, por exemplo, nas respostas das crianças, sobre a significância do tempo que ficam a mais, fatores intrínsecos a natureza da escola, outros como correlatos ao papel da escola na atualidade e suas funções ampliadas e fatores essenciais para compreender a natureza da Educação Integral. Nesse último caso compreendidas a partir da integração dos saberes socialmente construídos e dos conhecimentos essenciais a prática da cidadania.

Podemos considerar como atividade o resultado material de um trabalho pedagógico pensado e articulado para cumprir com determinados objetivos; temos assim atividades que podem favorecer a formação integralizadora proposta para o modelo de Ensino Integral, como também podemos ter atividades que somente preenchem o tempo a mais que o sujeito passa na escola. A defesa que aqui emerge é da Escola de Tempo Integral versus a Escola de Educação Integral. A forma como o tempo é articulado, planejado e preenchido e sua integralização ao currículo pode dar indício se o tempo a mais passado na escola contribui para a formação integral dos sujeitos.

Continuando com as pesquisas bibliográficas, buscando definir um ponto de partida para a concepção de Educação Integral, encontramos um caráter interessante da questão: existem representações sociais que circulam no imaginário social que atribuem diferentes significados para a expressão. Considerando que “A representação social é o saber do cotidiano, o conhecimento do qual o cidadão comum faz uso para tomar decisões e agir no mundo que o cerca” (MAURICIO, 2009, p. 19) interessou-nos saber, ainda que de forma preliminar, quais são as representações sociais que a sociedade pode assumir com relação à Educação Integral. Esse fator, por si só, já demandaria reflexões no sentido de desvelar possíveis significantes associados ao tema que ao serem difundidos, divulgado pela mídia, podem promover um esvaziamento do sentido. Isso se evidencia, por exemplo, em épocas de eleição na qual o modelo de Ensino Integral torna-se uma propaganda política com apelo de tirar a criança da rua, ou possibilitar que os responsáveis trabalhem de forma mais segura.

Nesse aspecto, a representação social do assistencialismo prevalecesse sobre caráter educativo de formação integral do sujeito. Outras representações sociais sobre a escola de Educação Integral que encontramos em nossas pesquisas são: prevenir a criminalidade, escola para pobres, sanar as carências do ensino parcial, dentre outras. Mesmo sem esmiúça-las é importante não perdê-las de vista quando se pretende, como nosso caso, pensar em como a Educação Integral ganha materialidade nas escolas públicas do Brasil.

Ana Maria Cavaliere, autora de extensa bibliografia acerca da Educação Integral, aponta como premissa para compreender as especificidades dessa modalidade de ensino considerar que, o indivíduo é um ser complexo e integrado. Tal complexidade deve ser expressa por meio de um currículo que se empenha na formação integral e que tenha como horizonte ratificar o sentido público e democrático de nossas escolas. (CAVALIERE, 2014).

Buscamos a partir desse escopo refletir acerca das possibilidades de se construir práticas emancipatórias e lógicas diferenciadas de trabalho pedagógico que ampliem os horizontes de atuação do professor que ao participar de uma nova cultura escolar, redefini a sua docência. É nesse

movimento que concebemos o projeto de jogos matemáticos desenvolvidos na E.E.I “Padre Francisco Silva”.

2. UMA BREVE TRAJETÓRIA DE CAMPINAS

Como educadoras, imersas nas contradições e possibilidades que a escola de Educação Integral oferece, atuando como professoras parceiras no Ensino Fundamental, ciclo 2, (que na escola E.E.I “Padre Francisco Silva” corresponde ao 4º ano) buscamos compreender brevemente o processo histórico que culmina com a materialidade das escolas de Educação Integral no município de Campinas.

Para tal, buscamos a princípio, em nossa própria escola de atuação profissional, documentos ou relatos que nos ajudassem nessa investigação inicial. Encontramos dois documentos que balizaram a implantação desse projeto na rede de ensino na qual atuamos como trabalhadoras. O primeiro documento designado de “Relatório elaborado pela Comissão de Estudos sobre a Implementação da Escola de Educação Integral objetivando à produção de subsídios para a implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas” lançado em agosto de 2013 pretendeu subsidiar as estudos iniciais sobre a implantação do projeto em duas escolas-pilotos e oferecer, assim, subsídios teóricos e práticos para outras experiências que serão implantadas a posteriori.

O documento aborda algumas concepções de escola e de educação, delinea alguns objetivos, pontua a proposta de um currículo específico para a Educação Integral e para finalizar apresenta as duas unidades escolares que servirão de modelo para a implantação desse modelo de ensino no município. O segundo documento denominado “Subsídios à proposta Educacional das escolas de Educação Integral no município de Campinas, caderno 1, datado de fevereiro de 2015 apresenta inicialmente alguns fundamentos da Educação Integral e formas de organização do ensino.

Apresenta as novas formas de organização do trabalho docente incluindo nesse tópico os espaços diferenciados de formação realizados coletivamente com todos os docentes das escolas e também nos momentos entre os docentes do mesmo ano. Apresenta a matriz curricular com ênfase no discurso da transversalidade, apregoando a não hierarquização dos saberes e uma integração dos conteúdos elencados para o trabalho. Finaliza com a definição de alguns critérios para a atribuição de aula e com os métodos de avaliação adotados.

A E.E.I “Padre Francisco Silva”, uma das escolas que desenvolveu projeto piloto em Campinas, torna-se uma escola de Educação Integral em 2014, após realizar a construção de seu projeto de escola no ano de 2013. Cabe destacar que o período que antecedeu à mudança, o coletivo que ali atuava passou por formações e debates sobre como seria o desenvolvido o projeto na escola. Com isso, apesar das inúmeras descontinuidades ocasionadas por falta de investimento público, que afetaram consubstancialmente a realização da Educação Integral nessa escola, a ideia de uma formação integral foi gestada com o coletivo que naquele momento atuava como profissional, docentes e não docentes.

Um diferencial da Escola Integral são os espaços de formação docente, denominados de TDF- Tempo Docente de Formação- que integralizam 04 horas da jornada semanal dos professores. Nessas ocasiões formativas do início do ano letivo de 2016 os professores levantam demandas de trabalho sob as quais, buscávamos respaldo teórico e prático para qualificação da nossa ação pedagógica. Assim se inicia o projeto dos jogos matemáticos na escola, partindo de um problema levantado pelo coletivo de educadores, qual seja: a grande dificuldade nos conteúdos matemáticos que os alunos que iniciam o ciclo 2 do ensino fundamental possuíam.

3. O DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DAS OFICINAS COM JOGOS MATEMÁTICOS.

Buscando promover o desenvolvimento das crianças que apresentavam maior dificuldade da aprendizagem matemática o seguinte projeto utilizou os jogos como ferramenta. Para respaldar o trabalho com o desenvolvimento dos conceitos matemáticos optamos por estudar a teoria construtivista, que explica o processo de desenvolvimento da inteligência. Estando pautado, também, nas matrizes curriculares municipais e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, ambos documentos que apontam para a importância do lúdico na aprendizagem matemática e são utilizados pela rede de ensino de Campinas para composição de seus currículos.

Segundo os preceitos da Epistemologia Genética de Jean Piaget o conhecimento se constrói através da interação com o meio, por meio da ação. A lógica não é inata à criança, sendo necessário oferecer a ela um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, propiciando experiências através do contato físico, onde a criança possa construir e inventar.

O jogo aparece como papel importantíssimo nessa construção da lógica e, conseqüentemente do conhecimento. Piaget considera três tipos de conhecimento: conhecimento social, conhecimento físico e conhecimento lógico - matemático.

O conhecimento social pode ser entendido como convenções da sociedade, por exemplo, o aperto de mãos ou as regras da sociedade. O conhecimento físico é aquele retirado dos objetos através da observação/abstração empírica, seria aquilo que podemos ver. A cor pode ser observada, portanto é um conhecimento físico, mas enquanto a criança observa a cor ela ignora outras informações, como o tamanho, não sendo capaz de observar várias informações ao mesmo tempo.

O conhecimento lógico-matemático/abstração reflexiva é a capacidade do sujeito em relacionar as observações realizadas no conhecimento físico. Quando a criança constrói esse tipo de conhecimento, passa a coordenar tais relações, realizando distinções. Um exemplo: a cor de determinado objeto pode ser igual, enquanto que o tamanho pode ser diferente. Como ressalta Kamii (2002):

As crianças continuam a construir o conhecimento lógico-matemático estabelecendo as mesmas relações feitas anteriormente. Por exemplo, coordenando a relação de “mesmo” e “diferente”, as crianças se tornam capazes de deduzir que há mais animais no mundo do que cães. (KAMII, 2009, p.18).

A criança retira informações do objeto através da abstração empírica, como tamanho, cor, espessura. Mas só consegue fazer relações entre os objetos através da abstração reflexiva, que é a capacidade do sujeito fazer relações entre as informações. O conhecimento lógico-matemático não está nos objetos, mas no sujeito que coordena tais informações. Essa coordenação da ação é realizada através das abstrações reflexivas.

Dessa forma, o jogo matemático apresenta-se para o educando como um objeto sob o qual ele atua e estabelece relações. Esse movimento de ação sob o objeto contribui para a construção de um nível de conhecimento menos elaborado para um mais elaborado. Entretanto não basta oferecer o jogo e observar a evolução acontecer, o professor de mediar, refletir, problematizar e argumentar complementam as ações favoráveis ao desenvolvimento lógico-matemático.

As crianças com maior dificuldade foram escolhidas pelas próprias professoras das salas, especificamente dos quartos anos, dessa forma tivemos um total de trinta crianças participando das oficinas de jogos. Desenvolvemos esse projeto fora do nosso horário regular de trabalho e buscamos atender as crianças enquanto estas estavam nas aulas de matemática, uma vez que elas possuíam dificuldades em acompanhar os conteúdos que eram desenvolvidos nas aulas.

As formas de organização eram variadas, não seguíamos uma estrutura fixa; trabalhávamos em dupla docência, por vezes cada professor conduzia um grupo de alunos e por vezes atuávamos sozinhas com os um educando por vez. Essas ações dependiam dos objetivos que cada jogo estabelecia.

Para que pudéssemos dar início às intervenções, aplicamos as provas operatórias piagetianas, que são entrevistas que buscam descobrir através de atividades a forma como as crianças pensam. Após as provas pudemos constatar que todos os alunos estavam no nível pré-operatório, fase em que o pensamento lógico é intuitivo, explicando a dificuldade para compreender operações matemáticas.

As atividades foram aplicadas com intuito de favorecer o aprendizado, a interação e construção de estruturas do conhecimento por parte dos alunos. Isto aconteceu por meio de propostas didáticas direcionadas, por intervenções necessárias e por adaptações de acordo com os alunos, seus anseios e disposição para a prática, considerando-o sujeito ativo e parte integrante do processo de interação no ambiente escolar.

O espaço físico da escola foi um grande desafio à realização deste projeto, pois não havia salas disponíveis para trabalharmos com as crianças. A referida escola tem como maior desafio acolher um grande número de alunos em um espaço inadequado, principalmente sendo uma escola integral. Para atender às necessidades de todos, de forma que todas as professoras tenham salas de aula, acontece um rodízio de espaços, utilizando inclusive o laboratório e os quiosques como salas de aula. Esses espaços seriam ótimos, se fossem utilizados para suas verdadeiras funções. No entanto, conseguimos desenvolver o projeto, utilizando ora a biblioteca ora a sala de computadores, quiosques, ou qualquer outra sala disponível; pois o jogo em si, nos possibilitava atuar em diferentes espaços, sejam eles considerados formalmente como salas de aulas, ou não.

Dessa forma, no primeiro mês de funcionamento do projeto aplicamos as provas piage-

tianas de Conservação, Classificação e Seriação. As provas foram aplicadas com todas as crianças escolhidas pelas professoras responsáveis pela classe do respectivo aluno. O desempenho de cada aluno nas provas permitiu sabermos em qual nível de desenvolvimento se encontra cada criança. A avaliação aconteceu individualmente com cada aluno.

A aplicação das provas piagetianas nos possibilitou planejar as próximas ações. Assim, investigamos junto ao EDUMAT, grupo de estudos de Educação Matemática vinculado à UNICAMP, quais jogos poderiam atender a nossa demanda. Após essa investigação selecionamos jogos variados de cartas, tabuleiros, ou enigmáticos, para trabalhar com as categorias de conservação, classificação e seriação. A maioria dos jogos foram confeccionados por nós e alguns sofreram algumas adaptações.

No segundo mês de atuação junto aos educandos, apresentamos diferentes jogos de cartas. Nestes jogos as crianças poderiam realizar classificações observando características físicas dos objetos, como por exemplo, a cor, o tamanho e a forma.

Já no terceiro mês apresentamos os jogos de tabuleiro. A forma de organização mental requerida para esse tipo de jogo proporciona aos alunos a construção de estratégias de antecipação, elemento importante na construção da lógica. Alguns desses jogos também trabalhavam as operações matemáticas básicas.

No mês subsequente apresentamos aos educandos uma sequência de jogos que permitiam as crianças fazerem relações entre os números e seriá-los. Nesse momento utilizou-se de várias opções: baralhos, trilhas, enigmas, tabuleiros.

Em seguida apresentamos em conjunto com os jogos que já vínhamos trabalhando, algumas situações problema para os alunos solucionarem, utilizando como recurso estruturas mentais construídas durante o trabalho com jogos. Ao lançarmos uma situação para o educando refletir, buscávamos avaliar em quais níveis ele havia progredido. O jogo promove uma lógica mais elaborada de conhecimento, pois ele implica na articulação entre os níveis de pensamento daqueles que jogam.

No término do projeto as provas piagetianas foram aplicadas novamente com a intenção de averiguarmos os avanços na aprendizagem dos alunos, comprovando a eficácia do trabalho com jogos. Os educandos que participaram do projeto, demonstram avanços em seu nível de conhecimento o que refletiu em melhora em suas atividades escolares.

No final do ano letivo de 2016 apresentamos esse relato na escola onde atuamos no espaço do TDF realizando também a construção dos jogos com as professoras possamos utilizá-los para além dos espaços dos projetos. Como devolutiva, em nossa avaliação anual, foi grata a surpresa da relevância que o trabalho obteve nas duas vertentes que se propôs a atuar: com os alunos em seus avanços e conquistas e com os professores que vislumbraram outras possibilidades metodológicas do ensino com a matemática.

4. CONCLUSÃO

Esse relato perpassou a construção de uma nova identidade docente daqueles que atuam nas escolas de Educação Integral. Como entender e vir a ser um professor que atue no sentido humanizador em seu caráter mais amplo e múltiplo possível? Pensar sobre a prática, ainda que inseridos em sua dinâmica, é um caminho possível.

A reorganização dos tempos, espaços e conteúdos escolares próprias da Educação Integral modificam, ao menos no plano teórico, a forma como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de período estendido. Tal fato, nos impõe uma outra problemática: o tempo a mais que o educando passa na escola contribui de fato para melhor a qualidade de ensino?

A experiência com os jogos matemáticos, ainda de forma inicial e nova mostra que há espaço para o trabalho diversificado. Ressaltamos que essa iniciativa deve compor o currículo e firmar-se como compromisso da escola em seu Projeto Político Pedagógico, para não se perder nas discontinuidades que marcam as experiências na Educação Integral. A oportunidade do trabalho coletivo atuando em parceria na docência mostrou-se interessante no sentido de contruir e atuar com o outro na formação de novas possibilidades práticas na Educação Integral.

O que podemos relatar com essa experiência atravessa também as relações de personalidade e envolvimento com o educando. A expectativa e alegria por participarem do projeto eram latentes. Aquele tornou-se o momento do “brincar”, “jogar”, “pensar” que eles tanto estimaram.

Chegamos ao final do ano letivo de 2016 apresentando em nossa escola, por meio de oficinas de práticas pedagógicas, os resultados dessa experiência. Apresentamos duas formações que aliavam, tanto a teoria que embasou nossa proposta, como a confecção e intencionalidade de cada jogo trabalhado. Nas avaliações institucionais, os professores apontaram a relevância do trabalho com jogos. Nos relatos que obtivemos, os educadores destacaram como que, a partir do estudo das possibilidades dessa ferramenta, passaram a planejar suas ações de forma a incluir os jogos matemáticos em suas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: www.planalto.gov.br.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>

CAMPINAS. Relatório elaborado pela comissão de Estudos sobre a Implementação da Escola de Educação Integral objetivando à produção de subsídios para implementação da política edu-

- cacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, 2013.
- _____. Subsídios à proposta educacional das escolas de educação integral no município de Campinas. Campinas, 2015.
- CAVALIÈRE, A M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1036, out. 2007.
- _____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.
- _____. Em busca do tempo de aprender. *Cadernos Cenpec*, v.1, n. 2, p. 91-101, 2006.
- _____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.
- CASTRO, A. & LOPES, R.E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011
- COELHO, L. M. C. da C.. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educ. rev.* [online]. 2012, n.45 [citado 2016-09-26], pp.73-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-
- DUBET. F. O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustaquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-41.
- KAMII, C. *Crianças Pequenas Continuam Reinventando a Aritmética*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- KAMII, C., DEVRIES, R. Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações na teoria de Piaget. tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. 355p.
- MACEDO, L. *Relações entre a Ação e sua Compreensão*. Ribeirão Preto, 1979. (texto).
- _____. O Papel dos Jogos no Ensino. Palestra proferida no II Encontro Paulista de Educação Matemática São Paulo, USP, 1991.
- _____. A importância dos jogos de regras para a construção do conhecimento na Escola. São Paulo, 1993. (texto).
- _____. *Ensaio Construtivistas*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 170p.
- MAURÍCIO, L.V. “Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral”. In: ____ (Org.). Em aberto, Brasília, v. 22, n.80, abr. 2009.
- PARO, Vitor et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. (Trad. Adail Ubirajara Sobral) Aparecida-

-SP: Ideias e letras, 2005.

_____.A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978 – Os Pensadores.

_____. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE nº 89, de 09/12/2005

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDIM - UM MUNDO PARA OS ANIMAIS PEQUENOS OBSERVAÇÃO DE BORBOLETAS

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Comunicação

Danielle Aparecida da Silva Bevilacqua¹³

1. NOME DO PROJETO

Jardim, um mundo para os animais pequenos e observação de borboletas.

2. INFORMAÇÕES GERAIS

Escola: E.E. Nazira Nagib, tel: (15) 3227-4055

Diretor: Sueli Natali Simionato

Vice- Diretor: Francisca dos Passos Maragno Rigonato

Coordenador Geral: Nadia Cristine Sandoval Paula Santos

Coordenador de Área: Anice Souza de Almeida

Supervisor de Ensino: Elaine Cristina da Silva

PCNP responsável: Darli Pantojo

Diretoria de Ensino: Sorocaba

Professores: Danielle Aparecida da Silva Bevilacqua e Aurelise Maria Marchiori Calasans

3. JUSTIFICATIVA DO PROJETO

Ao iniciar o projeto “Jardim, um mundo para os animais pequenos” do programa do Ler e Escrever 3º ano percebemos a necessidade de ampliar a competência leitora e escritora dos alunos fazendo com que se apropriassem das características do gênero texto de divulgação científica para crianças. Assim foi necessário que os alunos tivessem acesso a esse tipo de texto, não somente o manuseio, ou deixar à disposição, mas se apropriando gradativamente de procedimentos de leitor objetivando a atribuição de sentido aos textos lidos.

Como os alunos desta faixa etária são curiosas acerca dos conhecimentos que dizem respeito a natureza e como a vida dos animais e plantas se constituem nas mais diversas localidades. O projeto alavanca os comportamentos de pesquisador /observador, já que qualifica o olhar da criança para as questões já descritas, como também, viabiliza um trabalho produtivo e pontual acerca do desenvolvimento da competência leitora nos anos iniciais.

Em fevereiro de 2016, a partir do diagnóstico inicial, percebeu-se que o número de alunos que realizam a leitura pouco compreensiva era grande em relação ao ano / série em que estavam,

¹³ E.E Profa. Nazira Nagib Jorge Murab Rodrigues

portanto o movimento metodológico contemplado nesse Projeto atendia as necessidades do grupo, já que traz em sua proposta o trabalho coletivo, no qual o professor assume o papel de um bom modelo no que diz respeito à prática de leitura de textos, uma vez que, a partir da leitura de textos de divulgação científica explicita os procedimentos que são necessários para a leitura de estudo.

Assim o que nos motivou a trabalhar com esse Projeto foram as múltiplas possibilidades de atuação tanto do professor como dos alunos diante dos desafios de aprendizagem apresentados.

4. OBJETIVO DO PROJETO:

- *Tratar de conteúdos relacionados à leitura e à escrita, mais especificamente, ler para estudar, ler em contextos de estudo e produzir textos de autoria (verbetes de enciclopédia infantil) a partir de um texto de apoio (texto de divulgação científica).*
- *Elaborar estratégias para compreender e atribuir sentido ao texto;*
- *Desenvolver capacidades e procedimentos de leitura, implicados na ação de ler para estudar;*
- *Utilizar procedimentos de estudo, como localização de informações em um texto;*
- *Ter comportamento de observador e pesquisador em diversas áreas do conhecimento;*
- *Compreender o processo de metamorfose da borboleta;*
- *Expor (através de seminários) para as outras turmas, as aprendizagens construídas ao longo do projeto didático.*

5. QUAL O PÚBLICO BENEFICIADO DIRETAMENTE:

O Projeto animais jardim atendeu os alunos do terceiro ano da escola, são ao todo 45 alunos.

O grupo era composto por 45 alunos, em que 4 deles ainda não compreenderam a base alfabética do sistema de escrita e estavam em processo dessa construção, já o restante (41 alunos) apresentavam escritas alfabéticas.

Esses alunos são atendidos por dois Professores Referência dois professores de Orientação de Estudo, Práticas Experimentais, Arte e Linguagem Artística e demais Especialistas do Ensino Integral.

6. CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA E DAS CONDIÇÕES SOCIOECONOMICAS DO PÚBLICO:

A escola localiza-se no Bairro Jardim Gualberto Moreira, mais conhecido como Bairro dos Morros. Os alunos em sua maioria são provenientes do próprio bairro, e uma pequena minoria vinda de outros Bairros como: Vila Hortência, Vila Sabiá, João Romão e da cidade de Votorantim, visto que esta cidade faz divisa com o bairro. .

As ruas do bairro são asfaltadas, algumas ruas possuem iluminação, outras não, possui rede de água e esgoto.

Suas ruas são estreitas e tortuosas. O bairro não possui Posto de Saúde, as consultas são agendadas na Igreja do Bairro, todas as segundas feiras para o Posto de Saúde da Vila Sábina.

O Bairro dos Morros é essencialmente residencial com pouquíssimos comércios, contamos com: uma padaria pequena, barzinhos e quitandas.

Sua população é constituída de famílias simples, nível socioeconômico baixo, como: operários comerciários, pedreiros, seguranças, empregadas domésticas, do lar, etc... A religião predominante é a Católica (Paróquia Nossa Senhora Auxiliadora), seguindo-se a Evangélica.

O Bairro possui também a CEI 54, para atendimento das crianças em idade pré-escolar.

A Escola Nazira Nagib Jorge Murad Rodrigues atende alunos do 1º ao 5º Ano do Ciclo I do Ensino Fundamental em Período Integral com alunos em idade predominante entre 06 a 11 anos.

Por possuir uma quadra de esportes a escola tornou-se ponto de referência no bairro, sendo utilizado diariamente o seu espaço esportivo como lazer. A maioria dos alunos se encontra dentro da faixa etária própria para seu referido ano.

Concluimos que nossos alunos em sua maioria não trabalham, apenas ajudam em casa, muitas vezes cuidam dos irmãos mais novos. Quanto à escolaridade dos pais, predomina o ensino fundamental: Ciclo I. Apenas alguns concluíram o Ciclo II. Rádio e TV são de grande audiência, enquanto que, jornal e revista são de pouco acesso.

As profissões dos pais são heterogêneas e constatamos tendências predominantes como pedreiro e operário. As mães trabalham fora como faxineiras, domésticas ou em fábricas, uma grande maioria, permanece no lar.

Percebemos que o índice de pais separados é grande e esse crescimento de separação reflete negativamente no comportamento e na aprendizagem de nossas crianças.

Em toda a pesquisa notou-se que os pais e alunos gostam e valorizam a escola. Esperam que através dela seus filhos tenham um futuro melhor.

Consideram a escola de forma geral com ótimo desempenho. Como melhorias para a escola os pais desejam que a mesma tenham profissionais competentes, bom nível de ensino, mantenha a disciplina e a segurança.

7. QUAL FOI O PERÍODO DE DURAÇÃO:

1º semestre de 2016:

- *Início: Março de 2016*
- *Término e Produto Final: Junho de 2016*

8. METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO:

Animais estudados: joaninha, borboleta, formiga, piolho de Cobra, Tatu Bola de Jardim, Caracol, Centopeia, Grilo, Minhoca, Maria Fedida, Louva Deus e Besouro.

- *Apresentação do projeto;*
- *Roda de conversa e observação dos pequenos animais no jardim da escola;*
- *Leitura de um texto de divulgação científica e de um verbete e análise das características dos gêneros;*
- *Leitura de um verbete de uma enciclopédia;*
- *Produção de um verbete coletivo a partir de um texto de divulgação científica;*
- *Produção de um verbete, em duplas e quartetos, a partir de um texto de divulgação científica. (leitura, planejamento, revisão e digitação).*
- *Escrita de bilhete aos colegas do 1º e 2º anos para exposição dos verbetes;*
- *Organização do seminário e mural a ser exposto para toda escola.*

9. ETAPAS DO PROCESSO: AMPLIAÇÃO DO PROJETO COM A METAMORFOSE DA BORBOLETA

- *Estudo da metamorfose da borboleta;*
- *Observação das lagartas acomodadas em um aquário de vidro para observação;*
- *Observação coletiva dos casulos pelos alunos;*
- *Pesquisa sobre o ciclo de vida da borboleta, por meio de textos de divulgação científica, enciclopédias para a compreensão das nomenclaturas científicas de cada etapa da metamorfose;*
- *Soltura das borboletas na natureza;*
- *Construção de um texto informativo coletivo com ilustrações, a partir das observações e período de cada etapa da metamorfose.*

10. QUAIS FORAM OS RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:

- *Ler e Escrever – Guia de Planejamento e Orientações Didáticas - 3º ano;*
- *Enciclopédias Infantis;*
- *Fala Brasil. Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa. Rita Espescht e Márcia Fernandes. Dimensão. BH, 2011.*
- *Aurelino. Mundo da criança. Positivo. Curitiba, 2005.*
- *Saraiva Júnior. Saraiva. SP, 2005.*

- *Caldas Aulete. Dicionário Escolar de Língua Portuguesa. Globo. SP, 2011.*
- *Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum. Salamandra. Guarulhos, 2005.*
- *Meu primeiro livro de palavra. Maria Tereza Camargo Biderman. Ática. SP, 2005.*
- *Meu primeiro dicionário Houaiss. Objetiva. RJ, 2005.*
- *Descobrimo palavras. Dicionário Intantil. Gilio Gicomozzi. FTD. SP, 2005.*
- *Almanaque Ruth Rocha. Ruth Rocha. Salamandra. 2ª ed. SP, 2011*
- *Passeio no jardim e na horta da escola.*
- *Informática: Sites de pesquisa:*
- www.infoescola.com
- www.wikipedia.org
- www.uol.com.br
- www.curiosidadeanimal.com
- www.sitedecuriosidades.com
- www.brasilecola.uol.com.br

11. RESULTADOS:

- ✓ *Os objetivos foram alcançados?*

Sim, pois já percebemos o desenvolvimento do comportamento leitor nas situações de leitura de estudo, compreendendo as características do gênero texto de divulgação científico;

- ✓ *Quais são os resultados?*

Desenvolvimento das Habilidades para Aprendizagem e Empatia no trabalho em grupo e agrupamentos produtivos obervamos que todos os alunos ampliaram a fluência leitora, mesmo aquele que não lia convencionalmente, pois no inicio do projeto havia apenas um aluno que não estava alfabético.

- ✓ *Concepção de avaliação, produto final.*

Durante o desenvolvimento do projeto os alunos eram avaliados em cada etapa prevista considerando sua participação nas atividades e a construção das habilidades requeridas em cada etapa. Fica evidente a ampliação do vocabulário científico, bem como o comportamento / procedimentos de observador / pesquisador. Conteúdos de natureza atitudinal, tais como: o trabalho em pequenos grupos, comportamento e atitudes em relação ao trabalho coletivo, situações como saber ouvir, saber sua vez de falar, bem como o seu momento de interagir com os demais alunos do grupo e o professor, além disso, oralizar e verbalizar nas situações de comunicação oral sobre a pesquisa realizada (planejamento e execução da fala pública).

✓ *Quais foram os impactos positivos na aprendizagem dos alunos?*

As crianças participaram do intercâmbio oral com mais propriedade devido ao processo que vivenciaram antes do produto final, ou seja, compreenderam a função do ler para estudar e o propósito da realização do seminário, estabelecendo uma necessidade real de busca de informação: Planificar o texto, textualizando com o que foi planejado e planejado com o conteúdo temático; Desta forma percebo que estão mais autônomos em relação aos procedimentos do ler para estudar. Conseguem ler com autonomia textos de divulgação científica sabendo que esse gênero demanda procedimentos específicos de compreensão.

✓ *Quais as dificuldades e os desafios encontrados para a realização do projeto?*

Foi desafiador selecionar bons textos para trabalhar com esse gênero na sala de aula. Trabalhar com a proposta de seminário no 3º ano devido a timidez ao falar em público. Fazer o aluno entender o pleno significado do trabalho coletivo. O trabalho com revisão de texto após a produção dos verbetes.

12. CONCLUSÕES:

De acordo com a proposta do Programa Ler e Escrever o Projeto Animais de Jardim, um mundo para os animais pequenos compreende algumas das expectativas de aprendizagem para o 3º ano. Para isto, dei início com a apresentação do mesmo através de uma roda de conversa e enfatizando que o foco seria quanto a leitura e escrita voltada ao estudo e o produto final que seria a exposição dos animais estudados.

Para que este projeto fosse realizado expliquei que iríamos trabalhar em equipe, portanto, era preciso colocar em prática as Habilidades para Aprendizagem e a Empatia dentro dos agrupamentos produtivos, nos momentos de pesquisas, leitura, escrita e revisão dentro de um movimento metodológico. Desta forma dividi os alunos conforme dificuldades próximas, bem como os alunos com mais dificuldades com aqueles que auxiliassem os mesmos no desenvolvimento das etapas do processo. Os verbetes foram digitados pelos alunos após a revisão, eles sentiram-se motivados, ampliando seus conhecimentos tecnológicos.

Os grupos foram divididos por animais, no qual era realizada a leitura individual, onde os alunos grifavam os aspectos que acharam relevantes sobre o que leram, em seguida sentavam em duplas ou quartetos para comentarem o que acharam importante, refletindo, discutindo e definindo o que seria escrito.

Um grande desafio foi a exposição oral dos animais estudados para os alunos das series iniciais, desde os ensaios, definindo qual a fala de cada um como também vencer a timidez. Professores e alunos, ouvindo e fazendo perguntas nas quais foram respondidas pelos grupos que apresentaram.

Desta forma, percebo as conquistas que esse projeto oportunizou: os alunos estão lendo com autonomia, trabalham e cooperam entre si com mais facilidade, buscam informações com

mais independência, compreendendo o papel de estudante nos projetos escolares.

Em relação a escrita o aluno não alfabetizado no grupo compreendeu o funcionamento da escrita e a sua função social, assim a maior conquista para mim, foi enxergar nesse projeto múltiplas possibilidades de aprendizagem significativa.

Para ampliar o conhecimento dos alunos, nas disciplinas de Práticas Experimentais e Ciências, trouxe para a sala de aula algumas lagartas que viraram casulo em um pequeno vidro para que fosse observado a metamorfose, o ciclo de vida da borboleta. Foram momentos de muita curiosidade, todos os dias eles observavam as pequenas mudanças ou não que acontecia. Em poucos dias os casulos foram ficando escuro, até que depois de 10 alguns alunos vibraram quando viram que as borboletas estavam saindo do casulo. Então fomos soltar no jardim da escola as borboletas para que seguissem o seu ciclo de vida. Assim registramos, através de um texto informativo, o que foi observado e o que foi aprendido sobre a metamorfose da borboleta.

ANEXOS



Foto 1: Alunos do 3º ano em pesquisa sobre os animais de jardim

Imagens autorizadas pelos responsáveis

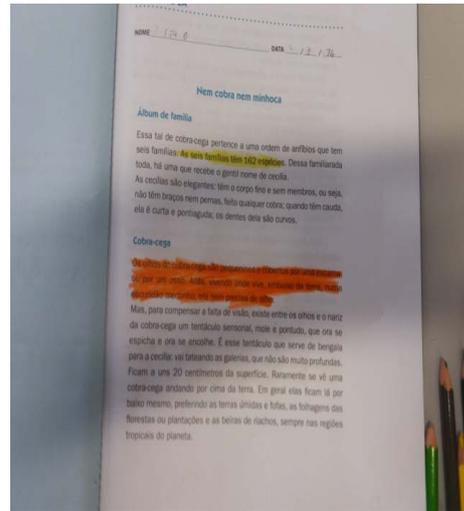


Foto 2: Alunos em pesquisa no jardim da escola

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

Foto 3: Leitura e utilização de procedimentos de leitura de estudos

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

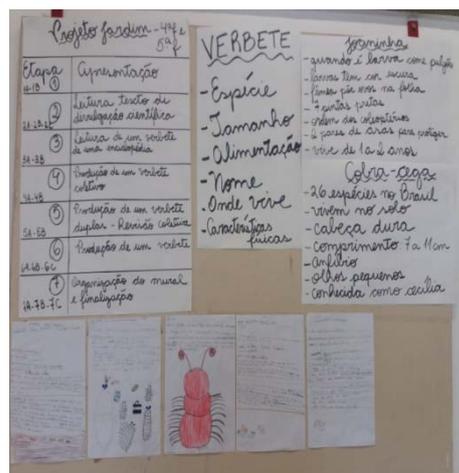


Foto 4: Leitura e marcação das informações necessárias para a construção de um verbete

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

Foto 5: Quadros com as etapas do projeto e informações necessárias para a elaboração do verbete

Imagens autorizadas pelos responsáveis



Foto 6: Alunos estudando a metamorfose das borboletas

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

Foto 7: Observação da metamorfose da borboleta

Imagens autorizadas pelos responsáveis.



Foto 8: Procedimentos de Estudos

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

Foto 9: Observação da metamorfose da borboleta

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

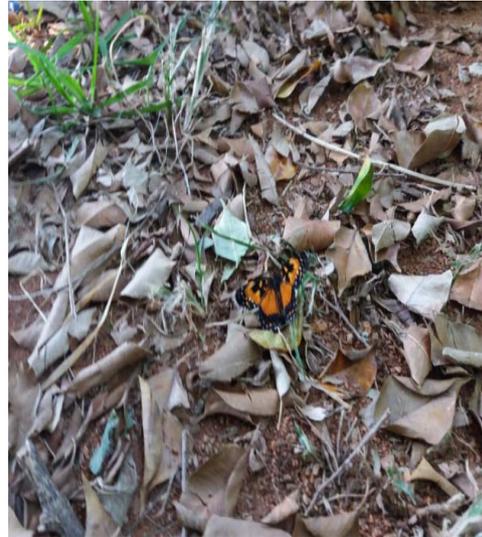


Foto 10: Alunos observando a metamorfose da borboleta

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

Foto 11: Pesquisa de campo

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

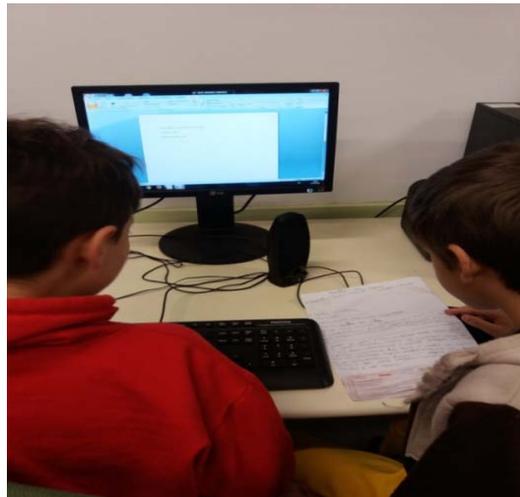


Foto 12: Alunos soltando as borboletas na natureza

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

Foto 13: Alunos digitando seus verbetes na sala de computação

Imagens autorizadas pelos responsáveis.



Foto 14: Comunicação oral da pesquisa em outra sala de aula.

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

Foto 15: Observação da metamorfose da borboleta.

Imagens autorizadas pelos responsáveis.



Foto 16: Alunos estudando a metamorfose das borboletas.

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

Foto 17: Produção dos verbetes.

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

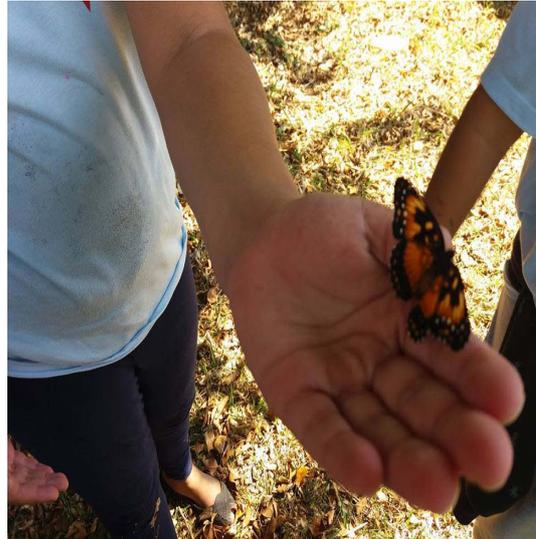


Foto 18: Alunos soltando borboletas na natureza.

Imagens autorizadas pelos responsáveis.

Foto 19: Alunos soltando borboletas na natureza.

Imagens autorizadas pelos responsáveis.



OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Comunicação

Débora de Lima Marreiro¹⁴

INTRODUÇÃO

A educação integral no município de Santos/SP atendeu, entre 2013 e 2016, cerca de 5.000 alunos em Núcleos e em Unidades Municipais de Educação de tempo integral. Para garantir a qualidade e ampliação do Programa Escola Total – programa que define a educação integral no município, houve a necessidade de realização de avaliações e monitoramento contínuo dos trabalhos, para as possíveis intervenções.

A coordenação do Programa investiu em formações mensais coletivas e, em pequenos grupos por área, para aprofundamento de saberes e organização do projeto anual coletivo com foco na leitura, produção textual e oralidade.

Até 2012, apenas as aprendizagens das crianças eram utilizadas para efeito de monitoramento e avaliação, entretanto, foi percebido que outras dimensões precisariam também de monitoramento para atingir a qualidade desejada. Sendo assim, com o intuito de fortalecer a Educação Integral em Santos e visando a essa concepção de educação integral, a proposta de avaliação e monitoramento das aprendizagens dos alunos foi pautada nos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, por se entender que, assim, amplia-se a visão de aprendizagem e estende-se a avaliação para educadores e pais de alunos.

Os resultados encontrados sinalizam desafios no campo das competências socioemocionais, que representam os grandes desafios deste século, quando se percebe uma humanidade marcada por conflitos. Um dos papéis da Educação é estimular a convivência ética entre os diferentes grupos e possibilitar a resolução de conflitos de forma pacífica, assumindo a dimensão de ser humano, como seres interdependentes.

Para contribuir com tal desafio, a coordenação do Programa Escola Total reconhece a formação sistemática de educadores e coordenadores como o caminho ideal para construção de uma nova forma de atuar e fortalecer a concepção de Educação Integral em diferentes pilares e dimensões.

Nesse caminho, a formação de educadores assume grande importância ante as exigências que são colocadas na formação integral de crianças e de adolescentes na sociedade contemporânea. Analisar aspectos relacionados aos cursos de formação inicial de educadores e coordenadores, planos de carreira e salários, formação continuada e condições de trabalho tornou-se importante e essencial para que ocorram mudanças necessárias e bem fundamentadas.

REFERENCIAL PRÁTICO E TEÓRICO

De acordo com o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), “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”, esse artigo chama a atenção da sociedade sobre seu papel educativo.

Em referência à educação formal, a mesma lei, em seu Art. 34, incentiva os sistemas de ensino a ampliarem sua jornada escolar progressivamente no ensino fundamental. Jornada escolar é considerada aqui como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, em atividades intraescolares e/ou extraescolares. Dessa forma, a ampliação do tempo de estudo ou da jornada escolar, possibilita uma maior integração com outros espaços educativos que propiciam práticas educativas diversificadas, em uma ação intencional.

A ampliação do horizonte pedagógico para além da sala de aula e para fora dos muros da escola não está garantida apenas com a ampliação do tempo de permanência, e sim, por meio da construção de um novo paradigma educativo, com outra concepção de aprendizagem, de tempo e de espaço escolar.

Como afirma Jacques Delors¹⁵ (1998):

O principal é que cada pessoa consiga ter um nível de autonomia intelectual que lhe permita formar o próprio juízo de valor diante das mais variadas situações, e que, em cada um desses momentos, ela tenha capacidade de escolher caminhos e alternativas baseadas no seu entendimento da realidade. (DELORS, 1998).

Alguns dados validam a importância do investimento na formação continuada de educadores sociais que atuam diretamente na ampliação da Jornada Escolar regular. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2013, existem 7.900 cursos de licenciatura na área de educação em todo país. Aproximadamente, 50% dos alunos licenciados são formados pelo Ensino a Distância e os especialistas apontam a distância entre a formação e a realidade de sala de aula.

A situação atual dos professores é tão preocupante que o PNE (Plano Nacional de Educação) dedica quatro de suas 20 metas aos professores: prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira.

No que diz respeito à formação, objeto de pesquisa do projeto em andamento, vale ressaltar que há resquícios dos impactos do crescimento rápido das redes públicas e privada de Ensino Fundamental e das adequações improvisadas que foram necessárias para o funcionamento das escolas e geraram a aceleração da formação de professores (GATTI¹⁶, 2008).

A fragmentação em cursos isolados entre si para a formação de docentes tem reflexo direto na atuação com crianças e adolescentes em desenvolvimento. A formação continuada proposta

¹⁵ DELORS, Jacques e EUFRAZIO, José Carlos. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

¹⁶ GATTI, B. A. & Nunes, M. M. (org.). Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2008.

nesse projeto vem ampliar e aprofundar os saberes pedagógicos e a concepção de ensino e aprendizagem estudada na formação inicial. Outro aspecto relevante é que os educadores sociais que atuam na Educação Integral não têm a obrigatoriedade de licenciatura já concluída para iniciar o atendimento à crianças e adolescentes. A formação com foco na realidade dos alunos sustenta as ações dos educadores e dá alicerce ao papel dos coordenadores.

OBJETIVOS

O relato do projeto de formação de educadores e coordenadores organiza os objetivos que direcionam o trabalho formativo. Espera-se que as atividades e ações propostas, possibilitem:

- *Reconhecer a importância da formação continuada de educadores e coordenadores para consolidação de uma concepção;*
- *Alcançar a capacidade máxima de atendimento aos alunos com qualidade em cada núcleo/espço de ampliação de jornada escolar;*
- *Ampliar a articulação de ações com reuniões periódicas entre a Coordenação do Programa e Equipe Gestora das UMEs (Unidades Municipais de Educação);*
- *Implantar o projeto anual com foco na leitura, produção textual e oralidade;*
- *Analisar coletivamente os dados das pesquisas realizadas com educadores, coordenadores, alunos e pais de alunos para planejar as próximas ações e replanejar o processo educativo.*

METODOLOGIA

O processo formativo foi pautado na homologia dos processos¹⁷ que permitiu compartilhar ações, buscar encaminhamentos mais eficazes, mapear condições necessárias à aprendizagem e práticas formativas adequadas ao fazer pedagógico dos educadores sociais. Os encontros formativos planejados e centrados em conteúdos sobre leitura, produção textual e oralidade com estratégias formativas pautadas no trabalho com projetos de forma a oferecer referências de práticas consistentes que despertem reflexões e questionamentos.

O trabalho formativo nos quatro pilares da Educação: Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver reafirma o conceito de Educação de forma abrangente e integral, investindo na formação biopsicossocial do ser humano.

A concepção humanista envolve autonomia e descoberta do próprio potencial de realização, em uma sociedade consumista e materialista, na qual é necessário despertar os alunos para as dimensões da realização pessoal e comunitária, ou seja, a aprendizagem precisa ser integral, considerando todas as potencialidades do indivíduo.

A ampliação do horizonte pedagógico para além da sala de aula e para fora dos muros da escola não está garantida apenas com a ampliação do tempo de permanência, e sim, por meio da construção de um novo paradigma educativo, com outra concepção de aprendizagem, de tempo e

¹⁷ Conceito desenvolvido por Donald Schön. É uma estratégia que busca a coerência entre a formação recebida pelos coordenadores e professores e a didática adotada para o trabalho docente.

de espaço escolar.

O monitoramento das aprendizagens abre a possibilidade de ressignificar atividades e de construir novas propostas de intervenção a partir dos resultados obtidos, dados importantíssimos para a equipe de formação do Programa.

O desafio é abandonar uma prática tradicionalmente transmissiva de atender somente ao que o educador manifesta como necessidade formativa e assegurar uma metodologia que garanta a construção do conhecimento sobre o objeto de ensino e a reflexão acerca das condições necessárias para o desenvolvimento de atividades que propiciem aprendizagens aos alunos.

As situações-problemas foram estratégias utilizadas como desafios aos educadores e coordenadores para desestabilizar conceitos e construir novas formas de pensar e atuar em educação integral.

DESENVOLVIMENTO

A formação dos educadores e coordenadores partiu do projeto anual desenvolvido pela Secretaria de Educação com foco no resgate da função social da Língua Escrita em atividades de leitura, produção textual e oralidade em que o formador propõe situações em que os educadores necessitem articular diferentes respostas, construídas na própria dinâmica de sua prática educativa.

As situações-problema propostas estão contextualizadas pelas tarefas que os educadores encontram no cotidiano do trabalho. A transposição didática é possível por atividades realizadas nos encontros mensais de formação que devem ser reproduzidas com os alunos com menor nível de dificuldade e complexidade.

O trabalho proposto que estimula um maior envolvimento da família com a vida escolar dos seus filhos ainda é incipiente no cotidiano do Programa. O trabalho da Escola Total, visando uma maior atuação com a família, na perspectiva de ampliar a capacidade de diálogo e a relação de confiança com suas crianças e adolescentes, necessita de outras estratégias para se efetivar e poder conduzir reflexões acerca da responsabilidade dos pais em relação à educação dos alunos.

Reuniões de orientação aos pais foram realizadas em parceria com algumas Unidades Municipais de Educação, onde foram observadas a necessidade de investimento desse diálogo como forma de potencializar o protagonismo das famílias de forma reflexiva e não assistencialista, por meio do acolhimento e do empoderamento pessoal. O trabalho formativo dos educadores ocorre mensalmente, com encontros coletivos, com a participação de educadores de todas as áreas (esportiva, pedagógica e cultural) em palestras de orientação geral ou em encontros específicos, com os educadores de cada área e o formador especialista com foco na especificidade de cada eixo na execução do projeto anual.

Concomitantemente, ocorre a formação quinzenal de coordenadores do Programa com encontros formativos que organizam o cotidiano dos núcleos (espaços destinados à ampliação da jornada escolar regular), incentivam e orientam as práticas pedagógicas e provocam reflexões acerca dos relacionamentos sociais e os desafios da convivência diária. Outro aspecto que vale ser

lembrado é a construção e implantação de instrumentos de registro do processo educativo que permite o acompanhamento e monitoramento das aprendizagens.

RESULTADOS

O processo formativo foi monitorado por um instrumento denominado “Ponto de Observação”. Entregue no início de cada encontro formativo, o instrumento era composto por duas ou três questões que permitiam ao educador e/ou coordenador sinalizar sem identificação pontos positivos e pontos a revisar no encontro (proposta, conteúdo, estratégia, dentre outros). Diferentemente das avaliações habitualmente utilizadas, entregues ao final do encontro, o P.O. (Ponto de Observação) parte do princípio de anotações espontâneas durante o encontro e que são entregues ao final como resultado de observação de todo o encontro nos seus diferentes aspectos.

Outra prática avaliativa utilizada foi a “roda de encerramento” em que os participantes eram convidados a explicitar em uma palavra ou frase, o que estavam levando do encontro. A troca de impressões suscitou reflexões e ampliação de pontos de vista. Quanto aos resultados quantitativos, a tabela abaixo traz dados relevantes à avaliação e planejamento de ações e intervenções pedagógicas formativas.

Resultados da formação

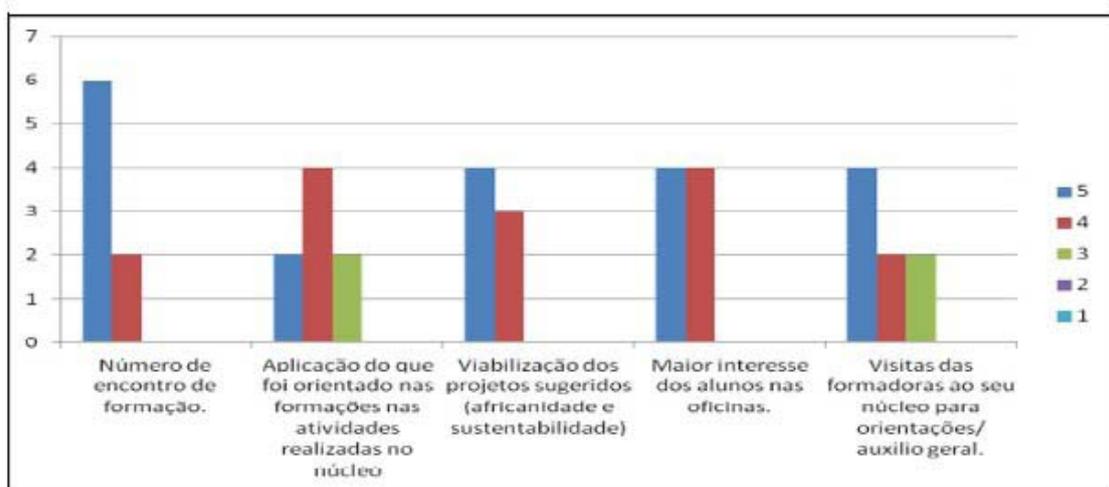


Gráfico 1- Formação Continuada

Os participantes avaliaram de 1 a 5 os itens propostos, sendo 1 a menor pontuação e 5, a maior. Os dados refletem a opinião da equipe de educadores e coordenadores de cada núcleo/ espaço de atendimento. Quanto à questão do que se orienta nas formações e o que se executa pelos educadores nos núcleos, a pontuação ficou entre 5, 4 e 3, assim, verificamos que essa questão deve ser observada como algo a aprimorar, porque compreendemos por esse resultado que ainda há educadores que não seguem satisfatoriamente o proposto nas formações.

Na questão viabilização dos projetos sugeridos, foram avaliados entre 5 e 4, sendo ainda que um núcleo se absteve da resposta. Consideramos esse um importante dado de sucesso para ser mantido: o trabalho com projetos nas formações atingiu o resultado esperado.

Quando questionados sobre o interesse dos alunos pelas atividades das oficinas durante esse ano, surgiram as pontuações 5 e 4, o que demonstra que a formação tem alcançado seus objetivos: despertar um maior interesse do aluno e oferecer qualidade nas atividades. E, finalmente, no item referente às visitas dos formadores aos núcleos para orientações e auxílio em geral, foram avaliados entre 5 e 4, o que também revela que as visitas são estratégias positivas para a constante melhoria da qualidade do programa.

Concluimos que, na dimensão da formação continuada, o caminho percorrido foi bem sucedido, com apenas uma ressalva referente a algumas práticas executadas nos núcleos. A formação visa à promoção da qualidade das oficinas, portanto, os planejamentos devem refletir o que foi orientado nos encontros de formação. Algumas questões relacionadas ao registro das atividades coerente com as ações propostas deve ser acompanhada com mais ênfase pelos formadores nas visitas aos núcleos.

Enfim, a Educação Integral e suas práticas socioemocionais promove também uma maior aproximação dos alunos com suas famílias, acaba criando mecanismos que auxiliam o fortalecimento dos vínculos quando motivam a participação dos alunos e das familiares em eventos durante o ano. Geralmente são mostras de trabalho em que os alunos são colocados em lugar de destaque, por meio dos projetos, apresentações ou campeonatos em geral. Isso valoriza o aluno e melhora sua autoestima, o que reflete em sua vida familiar. Os pais sentem-se orgulhosos dos filhos, formando um círculo virtuoso de amorosidade e valorização da família. Portanto, considerar a opinião das famílias no processo avaliativo potencializa a família como unidade de referência dos alunos, fortalece os vínculos com o Programa Escola Total e possibilita a responsabilidade compartilhada pela educação de crianças e adolescentes, muitas vezes, oriundos de famílias com riscos sociais e reduzidas possibilidades de acesso aos bens culturais.

Diante do exposto, é válido afirmar que a formação continuada de educadores e coordenadores com foco na aprendizagem pautada nos quatro pilares da educação promove mudanças educacionais e sociais relevantes para as famílias participantes diretas do processo e para a sociedade atual.

UM JOGO QUE SE ESCUTA: ENCONTROS COM ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO COMO PARTE DA ELABORAÇÃO DO PLANO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE ITABIRA, MINAS GERAIS – 2016¹⁸

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Comunicação

Paula Chieffi¹⁹

Julio Maria Neres²⁰

INTRODUÇÃO

O relato a seguir serve como um disparador para pensar como funciona a escuta em um contexto educacional e suas possíveis contribuições para produção de questões singulares no campo da educação. Diz respeito à proposição e ao acompanhamento de três encontros de formação com alunos da rede municipal de ensino do interior de Minas Gerais. Durante o processo formativo realizamos processos de escuta com gestores das escolas, equipe técnica da secretaria de educação, professores, pais e alunos. Neste relato apresentaremos as falas dos alunos. Para tanto, colocou-se em operação uma prática de escuta marcada por uma atitude não avaliativa e que se avizinha ao território clínico no que se refere ao engendramento de um campo de conversa que não interdita falas consideradas inadequadas do ponto de vista de uma moralidade escolar.

Os encontros fizeram parte da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Itabira, Minas Gerais, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Fundação Itaú Social para planejar e ampliar o atendimento dos alunos da rede em modalidades de Educação Integral. Os grupos contaram com quarenta alunos das cinco escolas que formam a rede municipal. Sua organização teve a multiplicidade como um princípio e a heterogeneidade dos participantes como um critério, o que resultou no envolvimento das diferentes séries do Ensino Fundamental e na mistura de idades e regiões da cidade; contou, ainda, com meninos e meninas com diferentes percursos e desempenhos escolares. Os quarenta alunos foram distribuídos em dois grupos que se encontraram três vezes, entre junho e setembro de 2015, durante quatro horas. Coube à equipe técnica do Cenpec propor a organização destes encontros²¹.

A seguir, será apresentado o desenvolvimento dos três encontros, bem como algumas questões que problematizam a prática da escuta como intercessora de processos pedagógicos que considerem o aluno como uma das forças operantes no campo educacional.

18 CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)

19 USP

20 USP

21 As atividades propostas nos três encontros foram planejadas de modo a promover a escuta dos alunos. Para tanto foram produzidas pautas específicas que indicam uma sequência possível dos momentos de escuta. Essas pautas estão anexas a este documento.

RELATOS DO ENCONTRO

A experiência escolar foi o foco dos encontros de escuta. Neste primeiro momento, esta experiência é trazida pelos alunos de maneira genérica e variada, o que compõe um painel caótico, uma mistura entre reclamações e elogios, com falas contraditórias. Assim, há queixas acerca da qualidade da merenda, do pouco tempo de recreio, da falta de espaço para atividades fora da sala de aula, da “cara fechada” de certos funcionários e do comportamento autoritário e discriminatório de alguns professores. Ao mesmo tempo, há elogios à merenda, à conduta de alguns professores, às aulas de Educação Física, à boa comunicação com alguns professores, à qualidade do ensino, à parceria com alguns funcionários, ao espaço físico bonito e colorido, aos livros da biblioteca. Nesse momento do processo, a escuta funciona como um modo de registro e de aproximação, por isso não foram feitos questionamentos ou intervenções.

Pode-se atribuir o discurso contraditório dos alunos ao fato dos grupos serem formados por alunos das diferentes escolas, já que cada grupo contava, em sua configuração, com a experiência de pelo menos duas escolas, (considerando que cada aluno frequentou sempre a mesma escola, o que nem sempre acontece). Contudo, é também possível pensar que esta contradição deflagra uma especificidade da experiência escolar que, simultaneamente, é boa e ruim, se desdobra em bons e maus encontros, conta com algumas atividades interessantes e outras chatas, tem espaços bagunçados e limpos, oferece merenda insuficiente e às vezes ruim, mas também lembrada com carinho; o recreio é bom – mas pode ser ampliado.

Ou seja, a vivência escolar não pode se restringir a uma essência homogênea, que se caracteriza por uma lógica excludente manifesta na ideia de que se tem uma escola organizada ou bagunçada, por exemplo. Entretanto a vivência escolar aparece como uma experiência complexa e que se organiza em torno de situações, muitas vezes, contraditórias. Por conta disso, pode fornecer elementos que ajudam na configuração de uma experiência múltipla, repleta de sensações diversas e até paradoxais.

De forma geral, os alunos afirmam o desejo de aprender, discutir e experimentar atividades que se conectam com possibilidades vitais imediatas. Tais desejos se colocam, por exemplo, na reivindicação da participação nos processos que envolvem a merenda escolar: compra e plantio dos alimentos, escolha e preparo das refeições. Nessa mesma direção, mas de outro modo, aparecem manifestações acerca da questão da sexualidade quando os alunos explicitam o desejo de discutir o tema durante os encontros de escuta.

Pensar em uma experiência educacional por vir, exercício feito na sequência deste primeiro painel, levou os alunos a diferentes direções, paisagens e projeções. Uma educação do futuro aparece povoada de aparatos tecnológicos como “mochila a jato”, “skate voador” e “professores robôs”. E traz também ideias singelas, como uma cantina organizadas pelas avós, já que “comida de vó é sempre tão gostosa”. Contempla, ainda, aulas sobre sexualidade, culinária, robótica, criação de aplicativos e programas de computador, pilotagem, mecânica, rádio...

Apesar da importância que os alunos conferem à conteúdos ligados à tecnologia, merecem destaque algumas falas menores, mas que indicam um funcionamento institucional importante.

Quando os alunos vinculam a escola do futuro como um lugar onde os professores os tratem com respeito e de maneira igualitária, o que significa “que não façam diferença porque eu sou branca e ela é negra”, há indicadores de práticas racistas na experiência escolar do presente. Estar à escuta dos alunos não significa somente atentar para possibilidades futuras de um certo desenvolvimento educacional. Mas detectar modos presentes que possibilitem posicionamentos precisos diante de práticas que restringem a vida, tal como as práticas racistas que algumas falas transparecem.

Também merece destaque o fato dos alunos mencionarem o desejo de brincar. Em um dos grupos, houve constrangimento do aluno que quis colocar a brincadeira como uma atividade indispensável na escola. Alguns colegas acharam que brincadeira não podia ser elencada como uma atividade escolar, enquanto outros marcaram o aspecto infantil que se relacionava com essa proposição em tom pejorativo, como se brincadeira se restringisse às crianças.

Com o intuito de tratar as produções do encontro como uma parte de um processo de pensamento que tem diversas camadas e que pode ser desmontado, re combinado e reconfigurado, o chão foi utilizado como suporte para a exposição dos materiais produzidos durante a apreciação coletiva das produções realizadas no encontro. Nele, os diversos painéis foram afixados e foi feita uma plenária para conversar sobre o que havia sido feito e fazer as alterações que se acordassem necessárias. Neste momento, foram destacados elementos que já estavam presentes nos painéis e acrescentados outros, que surgiram na hora. Além disso, durante a plenária, os cartazes foram modificados, rabiscados e acoplados a outros. Colocar os painéis no chão e interferir neles causou certo incômodo no grupo, como sugerem as perguntas: “você vai colocar nosso trabalho no chão?”, “e se sujar?”, “virou tapete?”, “pode rabiscar?”. Tais questionamentos corroboram a impressão destacada anteriormente em relação à escolarização das produções dos alunos, que esperam ter seus trabalhos colocados em lugar de destaque, sem rasuras ou outras marcas que indiquem que houve uma mudança de ideia em relação à exposta inicialmente.

Isso faz pensar que os momentos de produção experimentados na escola são atravessados por uma preocupação excessiva com os resultados e que o processo de conhecimento não é entendido como uma experimentação. Ganha relevância, assim, um caráter disciplinar do exercício do pensamento, promovido como um ato organizado, controlável e mensurável. Importante lembrar que, para Foucault (1998), o controle produz auto-controle, ou seja, uma prática disciplinar produz disciplina e, ao mesmo tempo, cria uma subjetividade disciplinada. Esta dobradiça controle/ auto-controle sugere que as práticas disciplinares se efetivam pelo próprio indivíduo, ao escolher agir conforme normas e condutas que atravessam determinado território, como nos mostram os alunos ao reproduzirem o modo escolar em um território diverso a escola.

Essa atuação escolar em um ambiente não escolar faz pensar em algumas características específicas da configuração dos encontros de escuta. Em primeiro lugar, a atividade é oferecida no horário das aulas, mas acontece fora da escola e conta com alunos de toda rede municipal. Portanto, apesar deste formato fugir da configuração escolar cotidiana, ele se avizinha à experiência escolar. A presença de educadores (professores e técnicos da Secretaria) durante o encontro também tem efeito no sentido de evocar o campo escolar. Esta presença silenciosa convoca a figura de guardiãs que, mesmo sem esta intenção, zelam pela manutenção do bom comportamento e pela

disciplina dos alunos.

Por outro lado, os grupos de escuta se organizam de um modo diverso ao escolar na medida em que não tem como objetivo a transmissão de conteúdos, mas a vivência de um campo de escuta que favoreça a irrupção de falas atravessadas pela experiência escolar. Por isso, o encontro de escuta se constitui como uma espécie de espaço híbrido que não é a escola, mas que pretende evocar vivências educacionais. Nesse sentido, as interferências e ruídos que aparecem nos encontros são bem-vindas, pois ajudam a delinear um território da experiência escolar e educacional, apontando ora seus limites, ora suas potências. O tempo em que acontece o grupo de escuta também marca uma diferença em relação ao tempo escolar. Por um lado, trata-se quase de um instante, quando se compara o tempo alongado e regular do percurso escolar aos três encontros de quatro horas destinados à escuta dos alunos. Por outro, são quatro horas destinadas para esta atividade, o que pode ser considerado um intensivo, se comparado aos cinquenta minutos circunscritos para cada disciplina. Não é possível (ou desejável) mensurar esta diferença, mas aposta-se que ela produza efeitos no sentido de deixar claro que a proposta do encontro é colher sensações, impressões e ideias acerca dessa experiência escolar e de como se pode interferir nela de modo a potencializar processos singulares de aprendizagem.

Vale dizer que os encontros de escuta também têm como objetivo indireto provocar a escola a se voltar para o que os alunos dizem e integrar essas falas no desenho do funcionamento escolar. De forma geral, observa-se pelas experiências realizadas em outros municípios (São Roque, Araraquara, Peruíbe, Belo Horizonte²²), que não se considera a escuta dos alunos como algo relevante para o processo escolar. A isso associam-se muitas queixas de professores no que se refere ao comportamento dos alunos, considerados, na maioria das vezes, “alienados”, “desinteressados” e “preguiçosos”. É comum parte dos professores surpreenderem-se quando entram em contato com a qualidade da produção e pertinência dos conteúdos das falas dos alunos e, no geral, apresentam um comportamento reativo, alegando que somente participam dos grupos os bons alunos, fato imediatamente refutado quando se apresenta a constituição heterogênea dos grupos.

Ao final dos encontros, os alunos foram convidados a gravar um depoimento. A fala de uma aluna talvez aponte uma configuração precisa de uma educação por vir: aquela “que ouve o que a gente tem a dizer, pois nós pensamos e temos ideias”. Essa afirmação referenda a importância da escuta em sua dimensão linear, ou seja, os alunos têm coisas a dizer e, portanto, devem ser ouvidos. Mas é importante que a escuta não se restrinja a esta camada da realidade, sob o risco de não se imaginar outra realidade e ficar-se preso a uma perspectiva dos fatos escolares.

A escuta quando ativada para além da camada extensiva da realidade, pode detectar outras possibilidades dessas posições de alunos e professores, pois ela contribui para que vibrações que já estão aí, mas não são percebidas, sejam articuladas de modo a se tornarem acessíveis, contribuindo, assim, para fazer o pensamento fugir do factual ou ainda, do fatalismo. Considerar as singularidades e os desejos dos alunos é tomá-los como forças capazes de interferir no campo escolar. Isso não significa atribuir um lugar dominante à força-aluno, mas configurar horizontes diversos do

²² As experiências referentes aos municípios de Araraquara, Peruíbe e São Roque estão no escopo das ações do Projeto Estudiar pra Valer (EPV), realizados entre 2009 e 2011. As experiências em Belo Horizonte se integram ao Programa Escola Integrada e remetem aos anos de 2012 e 2013. Todas as ações resultam da parceria entre Cenpec e poder público.

que usualmente se faz presente e que visa à manutenção da instituição escolar; significa, portanto, afirmar que crianças e adolescentes pensam e produzem para além (e aquém) do que se configura como a realidade escolar.

O encontro de finalização do processo de escuta dos alunos para a elaboração do Plano Municipal de Educação Integral de Itabira, teve como objetivo geral a validação das ideias e sugestões elaboradas nos encontros anteriores e a proposição de maneiras de continuar a conversa e a prática da escuta nas escolas.

Quando apareceu, para validação coletiva, uma atitude dos professores descrita por eles como “tratar de forma diferente porque eu sou branca e ela é negra” evidenciando uma prática escolar racista, os alunos reafirmaram e complementaram esta ideia. Um deles comentou que há racismo em sua escola, pois há “uma classe para os alunos bagunceiros e outra para os bons alunos”. Foi esclarecido que esta é uma prática segregadora e criticável, mas não necessariamente racista. Imediatamente os alunos responderam: “mas na classe dos bagunceiros só tem negros e na outra só tem brancos” e “vai ver a cor da classe dos bagunceiros”. Além de dar indícios de práticas pedagógicas excludentes e racistas, esta passagem indica que os alunos percebem as escolhas pedagógicas e não estão alheios ao processo escolar.

Foi perguntado aos alunos se houve momentos em que se sentiram escutados em suas escolas. De forma geral, os alunos reconhecem momentos em que foram escutados pelos professores e pela gestão escolar. Entretanto, reconhecem também a fragilidade destes momentos que acontecem sem regularidade ou “de vez em nunca”, nas palavras deles. Alia-se a isso o fato de algumas propostas participativas serem interrompidas e proibidas. Pelo relato dos alunos é possível inferir que a escuta e os momentos de participação discente são iniciativas tímidas e de pouca duração. Além disso, parecem estar dissociadas das práticas curriculares, pois não são consideradas parte de um processo de aprendizagem que deve ser acompanhado e aprimorado.

Sabe-se que a instauração de um campo de escuta é processual e precisa ser um campo de investimento e acompanhamento coletivo. Conflitos fazem parte desse processo, portanto sua mediação e seu encaminhamento são linhas importantes para delinear um campo de escuta mais ou menos frágil e aberto a interpelações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como é preciso perguntar-se sobre como e para quê funcionam as práticas educativas, é também importante problematizar a pertinência de uma prática de escuta nas escolas. Pois, apesar de operar de formas diversas, práticas de educação e de escuta podem ratificar ou refutar lutas semelhantes. Desse modo, certas escolhas pedagógicas podem segregar e excluir alunos de um processo efetivo de aprendizagem, enquanto outras podem proporcionar experiências educacionais enriquecedoras. Esta mesma complexidade está colocada no campo da escuta, ou seja, há práticas que funcionam para o controle e a vigilância dos alunos e outras que podem funcionar como disparadoras de experiências de aprendizagem singulares. Isso significa dizer que uma prática de escuta não é garantia de um bom trabalho pedagógico, mas um ponto de partida para a

ampliação de horizontes educacionais.

O que significa dizer que a escuta implica uma disposição, ou ainda, um estado de atenção que permite estar à espreita dos acontecimentos e posicionamentos que efetuam modos de aparecimento sensíveis. Mas o resultado é sempre indefinido e indeterminado. Ou seja, uma prática de escuta não se caracteriza de antemão como boa ou ruim, mas carrega a possibilidade de dar volume para um determinado jogo de forças nem sempre aparente no arranjo que se concretiza como real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEIGUELMAN, Giselle. 2012 Mapas diagramáticos como dispositivos críticos da hiperlocalidade. São Carlos: V!RUS, n.8, dezembro 2012. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus08/?sec=3&item=1&lang=pt>>.

DELEUZE, Gilles. 1992 Conversações. São Paulo: Editora 34.
FOUCAULT, Michel. 1998 Nós, vitorianos. In: História da Sexualidade II. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____ 2004 A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes.

MANNONI, Maud 1977 Educação impossível. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

NANCY, Jean-Luc. 2014 À escuta. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira.

O PROJETO DE VIDA COMO UM DOS EIXOS NORTEADORES DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Pôster

Maria Adriana Bachion²³

RESUMO

Este trabalho é resultado do acompanhamento do processo de construção das disciplinas eletivas por meio de metodologia interdisciplinar, de forma a atender às demandas de aprendizagem e o Projeto de Vida dos estudantes da EE Vitor Meireles, escola de ensino médio integral no município de Campinas/SP, pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Leste. Os objetivos consistiram em analisar como essas práticas foram desenvolvidas, em que tempos e espaços ocorreram e a contribuição das mesmas para o desenvolvimento pessoal dos adolescentes. O acompanhamento dessas atividades contemplou a análise do relatório do varal dos sonhos dos alunos ingressantes, das atas das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG) e das ementas das disciplinas eletivas oferecidas no segundo semestre do ano de 2016. Ao ingressar na EE Vitor Meireles, que participa do Programa Ensino Integral, os alunos vivenciaram o acolhimento, atividade pedagógica em que os alunos, por meio de vivências em grupo, foram levados a refletir sobre suas aspirações. Ao final dessa atividade, cada aluno escreveu um primeiro rascunho do seu Projeto de Vida, refletindo sobre os seus sonhos e o passo a passo para realizá-los. Para apoiar os alunos na construção do Projeto de Vida, a matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral contempla as disciplinas eletivas, que integram a parte diversificada do currículo, elaboradas com metodologia interdisciplinar. Essas disciplinas contribuíram para a integração entre os alunos de diferentes turmas e para a definição da escolha profissional dos estudantes, fortalecendo a convivência, a autoconfiança e a autodeterminação dos educandos.

Palavras Chave: projeto de vida; disciplinas eletivas; interdisciplinaridade; Programa Ensino Integral.

INTRODUÇÃO

Em 2012, o Governo do Estado de São Paulo instituiu pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, o Programa Ensino Integral, com o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de período integral. Esse Programa prevê jornada integral dos alunos, com matriz curricular ampliada, contemplando a parte diversificada além das disciplinas da Base Nacional Comum, que são trabalhadas de forma multi e interdisciplinar para a integração das mesmas, com o objetivo de proporcionar

aos educandos as condições necessárias para que planejem e desenvolvam o seu Projeto de Vida. Essa metodologia é o eixo estruturante do Programa Ensino Integral e está alicerçada na Base Nacional Comum e articulada a todas as demais metodologias do Programa, demandando um esforço da equipe escolar para assegurar seu desenvolvimento (SÃO PAULO, 2014).

As disciplinas eletivas constituem um dos componentes da parte diversificada da matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral e são desenvolvidas com abordagem interdisciplinar, definidas a partir dos projetos de vida dos estudantes, dos temas de interesse e das demandas de aprendizagem dos educandos.

Como é desenvolvido o Projeto de Vida dos adolescentes e qual é o aprendizado proporcionado pelas práticas relacionadas à essa temática na escola de ensino integral? Como as disciplinas eletivas são elaboradas de forma a atender os projetos de vida dos estudantes? Essas questões nortearam o acompanhamento das atividades relativas ao projeto de vida e à construção das disciplinas eletivas em uma escola de ensino médio integral no município de Campinas/SP e teve como objetivos analisar como são desenvolvidas essas práticas, em que tempos e espaços ocorrem e qual a contribuição dessas vivências para o desenvolvimento pessoal e para a escolha profissional dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas escolas do Programa Ensino Integral, as atividades são previstas, planejadas, desenvolvidas e acompanhadas com o objetivo de oferecer aos adolescentes e jovens a oportunidade de desenvolver o protagonismo juvenil, de tal modo que a escola apoie a “formação de cidadãos mais autônomos, críticos e autodeterminados e de uma sociedade mais democrática, solidária e aberta” (COSTA, 2006a, p.177).

Segundo Costa (2000), o protagonismo juvenil é uma proposta pedagógica de atuação de adolescentes, fase da vida em que este tipo de participação autêntica se traduz num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, importantes na construção de sua identidade pessoal, social e no seu projeto de vida.

De acordo com Erikson (1972), construir uma identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. Para Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares (2003, p. 107), “a construção da identidade pessoal é considerada a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro”.

Nesse sentido, o Projeto de Vida, metodologia que constitui o eixo central do Programa Ensino Integral, contribui para o desenvolvimento da identidade do adolescente, uma vez que contempla atividades sobre o autoconhecimento, escolha da profissão e o passo-a-passo para a definição de um planejamento eficaz que o ajude a alcançar a meta estabelecida (SÃO PAULO, 2014).

Um dos componentes da parte diversificada que atendem o projeto de vida dos alunos é a

disciplina eletiva, que possui uma abordagem interdisciplinar a partir das temáticas de interesse profissional e das demandas de aprendizagem dos educandos.

Para Fazenda (1994) a metodologia interdisciplinar requer:

uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo (p. 69-70).

METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido durante o ano de 2016, na EE Vitor Meireles, escola de ensino médio integral situada no município de Campinas/SP, pertencente à Diretoria de Ensino Campinas Leste. Os procedimentos metodológicos contemplaram: 1-) o estudo de bibliografia relacionada ao tema; 2-) a análise documental dos relatórios do varal dos sonhos dos adolescentes, das ementas das disciplinas eletivas oferecidas no segundo semestre/2016 e das atas das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao ingressar na EE Vitor Meireles os alunos vivenciaram o acolhimento, atividade pedagógica em que foram recepcionados por adolescentes que já passaram por essa experiência. Durante o acolhimento, os alunos, por meio de vivências em grupo, foram levados a refletir sobre suas aspirações e, ao final dessas atividades, cada aluno escreveu um primeiro rascunho do seu Projeto de Vida, refletindo sobre os seus sonhos e o passo a passo para realizá-los.

O produto do acolhimento, denominado varal dos sonhos, foi exposto na escola e apresentava as aspirações dos alunos, na forma de desenhos e textos elaborados pelos adolescentes. De acordo com o relatório contendo a sistematização da atividade varal dos sonhos dos alunos ingressantes no ano de 2016 na EE Vitor Meireles, 44% dos educandos apresentaram um Projeto de Vida relacionado à área de Ciências da Natureza e Matemática (especialmente os cursos de Engenharia e Medicina). Na sequência, as áreas de Ciências Humanas (principalmente os cursos de Direito, Arquitetura, Psicologia e Jornalismo) e Linguagens e Códigos (em especial, Artes Cênicas

e Educação Física) abrangeram 24% e 17% dos projetos de vida dos educandos, respectivamente.

Segundo os registros que constam no livro Ata das ATPCG (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral), o vice-diretor apresentou o relatório referente às aspirações dos alunos a todos os docentes, para que tomassem ciência das áreas que deveriam ser contempladas nas disciplinas eletivas.

Os registros dessas atas indicam que o Professor Coordenador Geral (PCG) orientou a articulação entre as áreas do conhecimento, de forma a atender os projetos de vida e as demandas de aprendizagem dos alunos. Os docentes foram organizados em duplas ou em trios, sendo oferecidas onze disciplinas eletivas com metodologia interdisciplinar: 1-Aprendendo a empreender (biologia e língua portuguesa); 2-Calculando os espaços (matemática e geografia); 3- Direito e Ciência (biologia, química e sociologia); 4-Ecoturismo: potencial e diversidade brasileira (biologia e geografia); 5-Educalculando (física e matemática); 6-Eletronic & Arts II (física, matemática e arte); 7-Lógica? É lógico! (filosofia e matemática); 8-Moviarte (língua portuguesa, arte e educação física); 9-Seja Bixo (língua portuguesa, inglês e química); 10-Sustentabilidade Fashion (matemática e língua portuguesa); 11-Cine Brasilis (história e língua portuguesa). As disciplinas eletivas contemplaram duas aulas semanais, sendo oferecidas no mesmo dia e horário, ao longo do segundo semestre do ano de 2016.

Após a elaboração da disciplina pelos docentes e validação das mesmas pelo Professor Coordenador Geral e pelo Diretor da Escola, as ementas foram divulgadas aos estudantes em data previamente agendada e esses tiveram a oportunidade de escolher aquela que mais se relacionava aos projetos de vida e às demandas de aprendizagem dos adolescentes. Os alunos das 3as séries foram os primeiros a escolher a eletiva de interesse, e na sequência, os alunos das 2ª e 1ª séries, de forma a possibilitar a participação de alunos das três séries do ensino médio na mesma disciplina eletiva, de acordo com o projeto de vida e as demandas de aprendizagem dos educandos.

As ementas das disciplinas eletivas evidenciaram que além dos projetos de vida dos estudantes, essas disciplinas priorizaram o trabalho com as demandas de aprendizagem diagnosticadas pelos docentes e sistematizadas pelos professores coordenadores de área (PCA). De forma geral, as habilidades priorizadas nessas disciplinas foram: interpretar textos, gráficos, tabelas e mapas; calcular relações métricas fundamentais (comprimentos, áreas e volumes); resolver situação problema; selecionar, organizar e relacionar informações veiculadas em diferentes fontes e com diferentes linguagens e produzir texto verbal e não verbal.

Nessa perspectiva, as disciplinas eletivas promoveram a ampliação e a diversificação de conteúdos da Base Nacional Comum, assim como a exploração das habilidades em defasagem, considerando a interdisciplinaridade como eixo metodológico.

Para Trindade (2008), ao trabalhar a interdisciplinaridade é essencial:

[...] refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares: atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar

o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além (p. 73).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade contemplada nas disciplinas eletivas a partir dos projetos de vida dos alunos e das demandas de aprendizagem possibilitou a aproximação, a convivência e reciprocidade entre os docentes, fortalecendo o diálogo e a cooperação entre as áreas.

Por meio da vivência das atividades interdisciplinares contempladas nas disciplinas eletivas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer melhor a área profissional de interesse e, assim, de estar mais seguro em relação à tomada de decisão referente ao projeto de vida que foi definido anteriormente.

Dessa forma, a construção do projeto de vida e a vivência das atividades interdisciplinares contempladas nas disciplinas eletivas contribuíram para a reflexão sobre os sonhos e os planos dos estudantes, que é um processo complexo e que, em alguns casos, foi alterado à medida que os alunos refletiram e entenderam melhor quais são seus valores, suas metas profissionais, sendo também um estímulo àqueles que não possuíam aspirações, possibilitando aos adolescentes a oportunidade de aprimorar o autoconhecimento. As disciplinas eletivas também contribuíram para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, relativas às habilidades em defasagem, além de fortalecer a convivência entre estudantes de diferentes séries do ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, A. C. G. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006a.
- _____. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar. (1972).
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. Caderno do Gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.
- _____. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em 05 de maio de 2017.
- SCHOEN-FERREIRA, T.H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E.F. de M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), p. 107-115, 2003.
- TRINDADE, D.F. *Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências*. In: Fazenda, I. (Org.). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Comunicação

Renata de Lara Pereira Tamasí²⁴

Priscila Raucci da Mata Kodama

INTRODUÇÃO

Considerando que um dos objetivos da educação brasileira é a melhoria da qualidade social do ensino e a formação de cidadãos capazes de atuar na sociedade e transformá-la, nossa escola acredita que um dos caminhos que leva o indivíduo a este fim é a Educação Integral dos estudantes. Para tal, é necessário rever, intervir e aprimorar as práticas positivas já existentes na escola, recriando nossos caminhos para alcançar de forma plena todos os objetivos e a garantia dos direitos de aprendizagem.

É neste momento que nos encontramos e temos ciência de que, se desejamos alcançar maior qualidade no ensino e na aprendizagem. Muitos desafios devemos superar sendo alguns deles a ampliação da jornada dos alunos, a reorganização dos horários de aulas, a reorganização da metodologia utilizada em sala de aula, com a ocupação e utilização de outros espaços da Unidade Escolar, e o oferecimento de um currículo diferenciado, integrador e que leve em consideração os interesses dos estudantes.

Nessa perspectiva, a EMEF Emiliano Di Cavalcanti aponta a Educação Integral como uma oportunidade educacional que possibilita novas habilidades e conhecimentos devido à expansão do tempo de permanência, às atividades oferecidas e à metodologia de trabalho. Não se trata unicamente de aumentar o tempo de permanência dos estudantes, mas de reestruturar as bases da escola com vistas a uma formação humana integral.

A educação que almejamos educa integralmente e articula os diversos saberes explorados em aula sempre com a participação ativa de professores, estudantes e comunidade de aprendizagem, oportunizando práticas que favoreçam o desenvolvimento do protagonismo e autonomia do indivíduo. Depreende-se disto uma ampliação qualificada do tempo proporcionando ao educando melhor desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético.

Para efetivarmos uma proposta cujo ponto central é a construção da cidadania sem desvincular com a melhoria da qualidade da aprendizagem, nossa proposta de Educação Integral colocará em destaque as práticas docentes já existentes que devem estabelecer diálogo permanente com a organização dos tempos e espaços (ampliando a oportunidade de e para a aprendizagem), bem como a formação em serviço para melhor e mais eficiente atuação docente.

Nossa proposta vai ao encontro do direito à educação e contribui para a superação das desigualdades educacionais, bem como compromete todos os profissionais envolvidos para o avanço das aprendizagens dos estudantes. O presente projeto busca a construção de aprendizagens com

a oferta de atividades educativas diversificadas articuladas à ampla utilização do espaço escolar e outros espaços e equipamentos públicos considerando o ser humano em sua totalidade.

REFERENCIAL PRÁTICO E TEÓRICO

As atividades da Escola de Tempo Integral requerem uma intencionalidade pedagógica com a integração de tempos, espaços e conteúdos onde todos os envolvidos tenham clareza sobre os objetivos a alcançar.

Pensando na afirmação de Carvalho (2011) de que

“o tempo ampliado deve incluir tempo de trabalho grupal em torno de projetos; tempo para o estudo individual; tempo de exposição de professores e experts da cidade – compartilhando novos conhecimentos; tempo livre e oportunidades optativas – especialmente para adolescentes e jovens,”

Nossa escola tem como princípio orientador do trabalho pedagógico a superação da fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade, a pesquisa e a avaliação como processo. Além disso, oferecemos projetos diários que os estudantes optam e se inscrevem semestralmente.

De modo a superar a fragmentação do conhecimento, buscamos trazer os fatos da vida para serem discutidos na escola sob pontos de vista diversos e não apenas de uma única área do conhecimento. Isto porque a vida e os desafios vividos são apresentados como um todo indissociável e as crianças e jovens os vivem também por inteiro, não tendo divisões em disciplinas escolares.

Neste sentido, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser interdisciplinares, baseados em um currículo amplo que integre diferentes saberes e desenvolva o cognitivo dos estudantes em movimentos de ação-reflexão-ação. O trabalho interdisciplinar exige mudança de atitudes, procedimentos e posturas dos atores (professores, estudantes, gestores e demais funcionários), pois transforma o processo de ensinar e aprender na escola. Para tal, há que se valorizar a abertura para uma nova forma de pensar e agir; valorizando também a iniciativa, a participação e a colaboração dos estudantes e responsáveis para que se sintam corresponsáveis pelo aprendizado.

Nossa escola busca contextualizar os conteúdos, organizando-os de modo a superar a superficialidade e aproximando-os da vida real e seus desafios; dando autonomia e mobilidade ao currículo; valorizando o trabalho em parceria entre diversos professores de diferentes áreas do conhecimento ao estabelecer diálogo entre as atividades do currículo; desenvolvendo atitudes de busca, pesquisa, construção, investigação, descoberta, transformação (transcender a realidade atual) e integrando os conteúdos desenvolvidos nas diversas áreas e componentes curriculares.

A pesquisa possibilita o estímulo à construção do conhecimento e contribui para formar sujeitos críticos, reflexivos e protagonistas dessa construção e, conseqüentemente, sujeitos autônomos e transformadores da realidade. O estímulo à curiosidade trazido pela pesquisa e o prazer na (re)descoberta dos conhecimentos deve ser incentivada, pois é parte integrante do ser humano, proporcionando novas perspectivas. Além disso, a pesquisa como princípio pedagógico possibilita o desenvolvimento e o aprofundamento da reflexão, sistematização, indagação, formulação

de hipóteses e da compreensão de que nossas perguntas, nossos anseios e nossas necessidades são geradores da construção do conhecimento. Ela explora áreas de interesse do estudante que o desafiam a criar soluções para situações-problema, estimulando a criatividade, a participação, iniciativa e autonomia.

Assim, a pesquisa deve partir da realidade e interesse dos estudantes para que possam transcendê-la ao serem capazes de sistematizar o conhecimento, reconhecer suas origens e, se necessário, transformar sua realidade.

A avaliação como processo reconhece que todos os estudantes são capazes de aprender, o que leva os docentes a observarem o estudante em diferentes situações, considerando suas produções, envolvimento, responsabilidade e as circunstâncias e condições de sua elaboração (se elas favorecem ou dificultam sua aprendizagem).

Considerando que buscamos a corresponsabilidade do estudante pela sua aprendizagem, bem como a interação e cooperação entre todos os estudantes, a autoavaliação, associada à avaliação do professor e do grupo de estudantes do qual faz parte, apresenta-se como uma de nossas estratégias para o avanço em seu processo educativo.

Temos consciência que

“[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. É nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e espaços escolares.”
(MOLL, 2009, p. 13)

Por isso a reflexão e acompanhamento constante das práticas são essenciais para garantir uma educação de qualidade.

Pensamos a Escola de Tempo Integral como espaço de interação com base em conteúdos, pesquisas e atividades lúdicas como parte do processo educativo, de modo a propiciar o conhecimento do mundo, sua compreensão e atuação para transformá-lo no mundo que queremos.

OBJETIVOS

- *Contribuir para o desenvolvimento de crianças e jovens autônomos e competentes, que consigam realizar suas potencialidades pessoais e sociais, (re)construindo e ressignificando os saberes construídos e acumulados pela humanidade;*
- *Possibilitar a todos o acesso aos recursos culturais, a metodologias diferenciadas aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem que auxiliem em sua contextualização, a troca de experiências entre diversos grupos, a interação entre diferentes idades para que possam juntos construir, transformar conhecimentos e intervir socialmente de forma ética.*

METODOLOGIA

O currículo apresenta a formação geral obrigatória de acordo com a Base Nacional Curricular Comum, articulada às Atividades Diversificadas Obrigatórias e Optativas. O currículo apre-

sentado na parte diversificada poderá ser alterado a cada ano de acordo com o interesse dos estudantes e disponibilidade dos docentes no que se refere à formação. Para isso, ao final de cada ano letivo, realizamos uma pesquisa sobre os interesses dos estudantes para que possamos planejar os Territórios Educativos do ano seguinte, de modo que atendam as demandas apontadas. Essas sugestões são analisadas e discutidas com os docentes verificando quais poderão ser atendidas. Após essa pesquisa, acrescentamos alguns Territórios Educativos, a saber: Astronomia, Jogos de Tabuleiro, Experiências Científicas, Tutoria, Grêmio, Botânica e Dança.

Muitas das atividades diversificadas que serão desenvolvidas na Escola de Tempo Integral já eram realizadas na escola, fazem parte da cultura escolar e são esperadas pelos alunos a cada ano. Muitas delas tiveram origem nas práticas de sala de aula dos nossos professores e foram ampliadas e redimensionadas para integrar o currículo ora apresentado.

No período da manhã, todas as atividades da grade curricular de nossa escola são desenvolvidas em períodos de 90 minutos (2 h/a) com intervalos de 20 e 10 minutos. Apenas o período destinado ao almoço será de 45 minutos (1 h/a) e o estudante poderá se engajar em atividades de seu interesse como conversar com amigos no pátio externo; leitura de livros, revistas e gibis que ficam à sua disposição no pátio e na Sala de Leitura; uso da quadra poliesportiva; jogos de tabuleiro, pingue-pongue e pebolim. Já no período da tarde, há momentos em que as atividades dos Territórios do Saber acontecem em 90 minutos (2 h/a) e outros em que acontecem em 45 minutos (1 h/a). O almoço, como no caso do turno matutino, será de 45 minutos (1 h/a). Segue abaixo o horário de uma turma de 8o ano

	<i>segunda</i>	<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>quinta</i>	<i>sexta</i>
<i>7h às 8h30</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Matemática</i>	<i>Inglês</i>	<i>Território Educativo</i> <i>Reagrupamento</i> <i>6o ao 9o ano</i>	<i>Artes</i>
<i>8h30 às 8h50</i>	<i>Intervalo</i>				
<i>8h50 às 10h20</i>	<i>Ciências</i>	<i>História</i>	<i>Território Educativo</i> <i>Reagrupamento</i> <i>6o ao 9o ano</i>	<i>Educação Física</i>	<i>Língua Portuguesa</i>
<i>10h20 às 10h30</i>	<i>Intervalo</i>				
<i>10h30 às 12h</i>	<i>Matemática</i>	<i>Território Educativo</i> <i>Reagrupamento</i> <i>6o ao 9o ano</i>	<i>Língua Portuguesa</i>	<i>Matemática</i>	<i>Geografia</i>
<i>12h às 12h45</i>	<i>Almoço</i>				
<i>12h45 às 14h15</i>	<i>Território Educativo</i> <i>Reagrupamento</i> <i>6o ao 9o ano</i>	<i>Geografia</i>	<i>Ciências</i>	<i>História</i>	<i>Território Educativo</i> <i>Reagrupamento</i> <i>6o ao 9o ano</i>

Consideramos que tal forma de organização (em agrupamentos e reagrupamentos), apresenta-se como muito apropriada se quisermos lutar contra o fracasso escolar e em prol do protagonismo e autonomia dos estudantes.

Além disso, a organização em períodos de 90 minutos convida os professores e equipe pedagógica a questionar suas práticas e reformulá-las integrando-as a esse novo tempo escolar; e o reagrupamento dos estudantes por interesse contribui para fomentar o interesse, a curiosidade, a autonomia e a responsabilidade quanto às suas escolhas.

DESENVOLVIMENTO

As atividades educativas da escola de tempo integral são desenvolvidas dentro do espaço escolar, podendo eventualmente utilizar equipamentos sociais e culturais existentes em nossa cidade/Estado, uma vez que a escola não é o único lugar de aprendizagem.

A extensão do tempo (quantidade) na escola deve acompanhar a intensidade do tempo (qualidade). Para tal, todas as atividades terão seus planos de trabalhos estruturados com o objetivo de possibilitar novas aprendizagens e reflexões, comprometidos com a formação integral dos estudantes, ou seja, desenvolvendo as potencialidades humanas nos seus aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais.

Para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral, é necessária firme intencionalidade pedagógica com a integração de tempos, espaços e conteúdos, além da clareza dos objetivos a alcançar por parte de todos os envolvidos (estudantes, professores e demais funcionários da escola).

Todas as atividades desenvolvidas na escola privilegiam o caráter formador da educação integral dos estudantes de modo a facilitar e auxiliar a apropriação do saber sistematizado e a efetivação de novas atitudes.

A reorganização curricular oportunizará o desenvolvimento das potencialidades humanas, promovendo novas atitudes tanto no que tange à cognição quanto à convivência, privilegiando os quatro pilares da Educação apontados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O currículo será organizado de forma a tratar os conhecimentos interdisciplinarmente, ampliando a visão sobre os temas abordados e a compreensão de conceitos e procedimentos de modo concreto, oferecendo aos discentes a oportunidade de experienciar e vivenciar os conceitos apresentados.

Os projetos desenvolvidos pelos professores de cada um dos componentes curriculares buscam uma abordagem global e integrada do conhecimento, favorecem o envolvimento, o interesse e a participação em todo o processo a ser vivido pelo aluno, além de respeitar ritmos individuais de aprendizagens e abordar um tema gerador articulando conteúdos de várias áreas do conhecimento e a ação de diferentes professores que atuarão como mediadores.

Considerando o interesse dos estudantes e o planejamento docente, a escola trabalha com

reagrupamentos de modo a contemplar necessidades pedagógicas e oportunizar trocas entre as várias idades. O reagrupamento de estudantes se constitui em estratégia pedagógica, por isso intencional, planejada e acompanhada pelo corpo docente e equipe gestora. Ele permite que os estudantes sejam atendidos em suas necessidades de aprendizagem e seus interesses. Ou seja, no momento de desenvolvimento do Território Educativo, as turmas são reorganizadas de acordo com a necessidade/escolha realizada pelos estudantes. Portanto, em um mesmo Território Educativo teremos estudantes do 6º, do 7º, do 8º e do 9º ano trabalhando juntos.

Estes reagrupamentos podem ocorrer devido a dificuldades na aprendizagem (Atividades Curriculares Diversificadas Obrigatórias: Aprimoramento de Língua Portuguesa e Aprimoramento de Matemática) ou o interesse dos estudantes (18 opções de cursos divididos nos 5 dias da semana).

No primeiro caso, os professores verificarão quais estudantes necessitam de intervenção específica em Leitura/Escrita e Matemática e os encaminharão para as atividades diversificadas. Já no segundo caso, os estudantes optam quais cursos gostariam de fazer em cada dia da semana. Tal escolha acontecerá a cada semestre para que o estudante tenha oportunidade de migrar de uma atividade para outra.

Cada atividade será desenvolvida em um dia da semana pelo estudante. Assim, se um estudante do 8º ano for encaminhado pelos docentes para o Aprofundamento de Língua Portuguesa e Aprofundamento de Matemática, terá que escolher apenas três atividades diversificadas para preencher a semana. Já um estudante do 6º ano, caso seja encaminhado para o Aprofundamento de Língua Portuguesa e Aprofundamento de Matemática, terá que escolher apenas duas atividades diversificadas para preencher a semana, pois o Território do Saber Tutoria é obrigatório para todos dessa etapa do ciclo. Abaixo, apresentamos as atividades diversificadas desenvolvidas neste ano de 2017.

No turno vespertino, do 10 ao 50 ano, também temos Territórios Educativos, porém fixos, as crianças não escolhem quais Territórios tomarão parte. A escolha de quais seriam desenvolvidos foi feita pelos professores após rodas de conversas com as crianças onde ela puderam falar o que gostaria de aprender na escola.

ATIVIDADES CURRICULARES DIVERSIFICADAS OBRIGATÓRIAS – PERÍODO MATUTINO

- *Aprimoramento de Estudos - Leitura e Escrita*
- *Aprimoramento de Estudos - Matemática*
- *Tutoria*

ATIVIDADES CURRICULARES DIVERSIFICADAS OPTATIVAS – PERÍODO MATUTINO

1. Aprofundamento de estudos – Inglês
2. Astronomia
3. Atualidades
4. Botânica
5. Dança
6. Educação Sexual
7. Esportes
8. Grêmio
9. Jogos de Tabuleiro
10. Laboratório de Ciências
11. Mitos
12. Música
13. Navegando na Leitura:
14. Pesquisa:
15. Produção Audiovisual
16. Teatro
17. TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)
18. Trabalho de Campo

ATIVIDADES CURRICULARES OBRIGATÓRIAS – PERÍODO VESPERTINO

1. Aprimoramento de Estudos - Leitura e Escrita
2. Aprimoramento de Estudos - Matemática
3. Jogos e Brincadeiras
4. Saúde
5. Musicalização

RESULTADOS

O projeto está em andamento, mas já podemos evidenciar alguns resultados positivos do trabalho desenvolvido. Entre eles: percebemos maior respeito entre os estudantes das diferentes faixas etárias, melhora na oralidade, avanço na aprendizagem de Matemática (com melhores resultados na Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), melhor participação e engajamento dos estudantes nas atividades da escola.

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA CONSTRUIR COM AS ESCOLAS UM CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Comunicação

Alexandre Saul²⁵

Osmarina Pereira²⁶

Terezinha Sebestyian Rocha²⁷

INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação integral, suas políticas e práticas, tem ganhado cada vez mais destaque em diferentes cenários e contextos educativos, sobretudo quando se trata de melhorar a qualidade da educação. Nesse texto, serão apresentados e destacados elementos centrais de um trabalho colaborativo entre Universidade e Escola Pública, concretizado em de assessoria, no campo da formação de educadores, para o “Programa São Paulo Integral”. Essa política pública, instituída pela portaria 7464/2015, da prefeitura da cidade de São Paulo, na gestão Fernando Haddad, foi abraçada pela Diretoria Regional de Ensino Pirituba/Jaraguá²⁸ (DRE-PJ), e teve uma adesão inicial de 5 escolas de ensino fundamental (EMEF) e 11 escolas de educação infantil (EMEI).

O Programa São Paulo Integral, em continuidade ao que já vinha sendo desenvolvido na capital paulista por outros programas tais como o “Mais Educação Federal” e o “Mais Educação São Paulo”, abria a possibilidade para experiências de reorganização curricular, dando origem aos chamados “Territórios do Saber”, que se constituiriam em experiências pedagógicas diversificadas e distribuídas, com arranjos distintos, ao longo da jornada ampliada dos educandos, nas escolas que aderiram ao Programa. Essas “aulas diferentes” eram lecionadas por professores polivalentes ou especialistas das diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, buscou-se romper com a lógica do turno e contra turno, ampliando os saberes escolares tradicionais por meio da valorização e da busca por diferentes conhecimentos e formas de conhecer, ampliando a leitura de mundo dos educandos. Em um primeiro momento, o programa priorizou os discentes do 1º ciclo de alfabetização.

A efetivação de um programa ousado como o “São Paulo Integral”, exigiu da DRE/PJ um esforço concentrado de formação, que, para além da utilização de seus próprios educadores e recursos nesse trabalho e no apoio às escolas participantes, previu também a necessidade de contar com uma assessoria externa²⁹, que pudesse reforçar diferentes momentos de construção de conhecimento, propor, analisar e discutir práticas e servir como um par experiente e crítico das ações

25 Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos (UniSantos). E-mail: asaul@hotmail.com

26 Coordenadora Pedagógica na EMEF Antônio Rodrigues de Campos, Prof^o. E-mail: osmarina.p@gmail.com

27 Coordenadora Pedagógica na EMEI Neyde Guzzi de Chizzcio, Prof^o. E-mail: terezinha.rocha@terra.com.br

28 A DRE/PJ – Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá fica na região Oeste da cidade de São Paulo e tem sob sua jurisdição as escolas localizadas em Pirituba, Jaraguá, Perus, Taipas, Lapa, Jaguaré e Jaguará.

29 O trabalho de assessoria detalhado nesse texto foi destinado apenas às EMEFs.

desenvolvidas pelas escolas participantes.

O convite para a participação do professor universitário, de forma continuada, teve o intuito de verticalizar as ações de formação da DRE/PJ no Programa, e teve lugar a partir de contatos prévios dos educadores dessa DRE com o profissional, em cursos lecionados por ele na diretoria, em anos e semestres anteriores, e que tratavam, sobretudo, de questões curriculares e de formação docente, na perspectiva crítico-emancipatória.

A proposta de assessoria da DRE interessou ao assessor pois lhe possibilitaria estar inserido em contexto concreto de formação docente na escola pública, possibilitando-lhe conhecer mais e melhor as equipes e unidades da região, suas realidades, saberes e práticas, permitindo-lhe ampliar seus próprios conhecimentos e colocar em ação propostas de formação na perspectiva humanizadora. Além disso, o tema da Educação Integral vinha ao encontro de seu objeto de investigação na universidade.

Considera-se que o trabalho de formação realizado teve forte relevância social, ao lado da acadêmica, e da opção que se fez por uma educação integral na perspectiva crítico-emancipatória, assumindo que a educação integral não é neutra e que tem sido objeto de teorização, de prática e de crítica de por parte de educadores, responsáveis pelas políticas públicas de educação e de reformadores empresariais³⁰ que, com diferentes interesses e perspectivas, avançam na direção de seus objetivos. Além disso, a formação realizada se inscreveu na esteira de outras tantas propostas que buscam aproximar a universidade e a escola pública por meio de diálogos democráticos, nos quais todos os participantes ensinam e aprendem.

REFERENCIAL PRÁTICO-TEÓRICO

Quanto às concepções de Educação Integral discutidas ao longo de todo o processo de formação, essas entraram em cena para iluminar, para auxiliar a todos os participantes a reconhecer muitas das coisas que já conheciam, a partir de seus saberes da prática, e para também trazer ideias novas, nem sempre inéditas, que pudessem ampliar suas compreensões sobre a Educação Integral como um princípio de pensar-fazer educação. Buscou-se, sobretudo, fazer emergir os conhecimentos dos educadores sobre a Educação Integral e ao lado deles, à medida que iam sendo explicitados conceitos, discutir criticamente os valores, as crenças, os sonhos e os desejos que se conectavam às diferentes propostas. Perguntas como: Por que fazer educação integral? Para quê? Como fazer? Para quem fazer? A favor de quem fazer? Se constituíram em interessantes e cruciais pontos de partida dos vários momentos de formação.

Nos últimos dez anos houve uma grande produção de pesquisas no campo da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral. Vale destacar os dossiês Em Aberto “Educação Integral em Tempo Integral” (MAURÍCIO, 2009) e “Políticas de educação integral em jornada ampliada” (LECLERC; MOLL, 2012) e os livros “Educação integral em tempo integral: estudos e experiências

³⁰ De acordo com Freitas (2014, p. 1109): “Corporate reformers – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”.

em processo” (COELHO, 2009) e “Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos” (MOLL, 2012) como obras importantes para compreender e pesquisar a temática.

De forma geral, a compreensão dos autores das obras supracitadas aponta para a concepção de educação integral que vai além de aspectos cognitivos, respondendo à multiplicidade de dimensões inerentes ao desenvolvimento do ser humano. Isso significa entender a educação integral como aquela que precisa ser construída/praticada de forma a proporcionar aos educandos oportunidades para que eles possam desenvolver, nos limites de suas possibilidades, diferentes aspectos de sua humanidade: cognitivo, histórico, estético, artístico, ético, físico, social, cultural, psicológico, afetivo, político e outros. Essa posição também pode ser encontrada em Cavaliere (2002) e em Freire, quando diz:

Não somos apenas natureza nem tampouco somos apenas cultura, educação, cognoscitividade. Por isso, crescer, entre nós, é uma experiência atravessada pela biologia, pela psicologia, pela cultura, pela História, pela educação, pela política, pela estética, pela ética. (FREIRE, 1993, p. 126).

Em Guará (2009), foi possível compreender a polissemia em torno do conceito e das práticas de educação integral, no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

Ressalta-se, ainda, que ao nos debruçarmos sobre a questão da educação integral, foi preciso estar atento aos alertas de Gadotti (2009) para que esta proposta de educação não resulte em ações assistencialistas, que tomam educação integral como mero sinônimo de extensão do tempo na escola. Dizer isso significa não perder de vista a necessária discussão sobre a finalidade da educação e da escola.

Os documentos e textos de legislação sobre as tendências e perspectivas das políticas de currículo e educação integral no Brasil, a partir da década de 1990 (BRASIL, 1996, 2001, 2010, 2011, 2014) também se constituíram em suporte importante para analisar, nos momentos de formação, os significados, os processos e possíveis impactos dessas políticas sobre a construção e desenvolvimento do currículo, com destaque para as escolas de educação integral. No website Educação Integral, do Ministério da Educação (MEC), o conceito de educação integral está definido da seguinte forma:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2016).

Foi interessante confrontar esse conceito com as concepções e práticas das escolas que

participaram do projeto, buscando aproximações, distanciamentos e contradições entre a política oficial e o que de fato ocorre no cotidiano das mesmas.

Nas produções de Stenhouse (1975), Marcelo Garcia (1999), Silva (2004) e A. Saul (2015) sobre a formação de educadores, foram encontrados aportes teórico-práticos necessários para desvelar os meandros da relação que se estabelece entre a formação em serviço dos educadores, a construção curricular centrada na escola, a educação integral e a melhoria das práticas pedagógicas, na perspectiva crítico-emancipatória.

A BDTD³¹ e o portal SciELO³² também se constituíram em importantes fontes de busca de dissertações, teses e artigos científicos para o estudo dos temas estudados, com ênfase na “educação integral”.

OBJETIVOS

Conforme já foi dito nesse texto, a Educação Integral ainda é uma política pública recente³³, no Brasil, que tem engendrado dúvidas, contradições e resistências quanto a sua implantação, tanto nas instâncias superiores da Educação, como nas as unidades escolares, merecendo, portanto, novas pesquisas, análises e propostas de intervenção e prática. Entre outras questões, buscou-se responder junto aos coletivos de professores e gestores envolvidos na formação, questões como:

- *Que compreensões estão implicadas na organização do tempo e do espaço escolar, tendo em vista diferentes perspectivas do que se entende como educação de qualidade?*
- *Como entender e diferenciar as denominações que têm sido utilizadas para nomear o trabalho nas escolas com tempo estendido: contraturno, continuidade do turno regular, trabalho extracurricular, jornada ampliada, escola total, escola de tempo integral, e outros?*
- *Como organizar e desenvolver o currículo das escolas que se propõem a ampliar o tempo de atendimento ao aluno?*
- *Que currículo permite avançar em uma direção humanista e crítica, considerando as múltiplas*

31 A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), “[...] integra, em um único portal, os sistemas de informação de Teses e Dissertações existentes no país e disponibiliza para os usuários um catálogo nacional de Teses e Dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O IBICT coleta e disponibiliza os metadados (título, autor, resumo, palavras-chave etc.) das Teses e Dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, o conteúdo dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem. O maior acervo nacional de Teses e Dissertações, a BDTD, comemora 10 anos de serviço à comunidade. A sua criação foi a primeira iniciativa do IBICT (IBICT) relacionada ao movimento de acesso aberto à informação científica. A BDTD alcançou recentemente a marca de 200 mil Teses e Dissertações e se prepara para uma modernização em sua estrutura. Considerada pelo site da Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD) como a segunda maior base de dados do mundo e a primeira em acervo local, a BDTD é exemplo de sucesso e o resultado do esforço de 96 instituições de ensino e pesquisa que atuam para maior visibilidade à produção científica brasileira”. (IBICT, 2014).

32 A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que compreende uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo, em parceria com a Bireme - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto passou a contar com apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

33 Ao longo de quase um século, diferentes iniciativas vêm buscando a implementação da Escola de Tempo Integral e da Educação Integral no Brasil. Vale destacar os projetos de Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, nos anos 1950, na Bahia (TEIXERA, 1962), e de Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio Janeiro, na década de 1980 (RIBEIRO, 1986). Em termos de políticas públicas mais abrangentes, porém, são mais recentes os marcos legislativos que, observados avanços e limitações, vêm oferecendo possibilidades para vislumbrar e construir a escola de tempo e educação integral no país. Dentre eles estão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996), que em seu artigo 2º prevê ampliação da jornada escolar do ensino fundamental; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001, que ampliou o tempo estendido na escola também para a educação infantil e delimitou em sete o número mínimo de horas nas unidades; o Programa Mais Educação que, em 2007, tornou-se o maior indutor de políticas públicas para a escola de tempo integral e, finalmente, o PNE 2014, lei n. 13.005/2014, cuja meta 6 determina a ampliação da oferta de educação básica pública em tempo integral e da jornada de professores em uma única escola, com o apoio da União.

dimensões que caracterizam o desenvolvimento do ser humano?

- *Como desenvolver o trabalho de formação de educadores que atuam em escolas de educação integral?*

A busca de repostas a essas perguntas passa, necessariamente, por questões de ampliação do acesso e permanência dos estudantes na escola, pela recriação e ressignificação de tempos, espaços, saberes e práticas, por decisões sobre a gestão escolar e condições de trabalho dos profissionais da educação. Esses focos de atenção exigiram estudos na área do currículo, entendido aqui como um percurso de formação que envolve decisões, em diferentes esferas, sobre a estrutura organizacional da escola, os conhecimentos a serem selecionados e trabalhados, procedimentos e métodos de ensino, relações sociais e valores humanos. Decisões essas que afetam o desenvolvimento dos estudantes em formação, os professores e suas práticas, e as relações entre a escola e a comunidade (SAUL, A, 2015).

Com o trabalho realizado, pretendeu-se contribuir para a produção de conhecimento na subárea da formação docente, com ênfase na educação integral, por meio da análise crítica e coletiva de propostas curriculares concretas de escolas públicas e que gerassem conhecimentos e propostas para intervenções e estimulassem o desenvolvimento da autonomia dos participantes.

METODOLOGIA

Algo que merece destaque na proposta de trabalho conjunto entre o profissional contratado para a assessoria e os educadores responsáveis pela coordenação das ações na DRE/PJ foi o dialogicidade como princípio metodológico. A Diretoria de CEU³⁴ e Educação Integral – DICEU e a Diretoria Pedagógica – DIPED da DRE/PJ, conjuntamente e de forma integrada com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, e participantes da comissão de elaboração da proposta do programa São Paulo Integral, ficou com a responsabilidade de apresentar e discutir o programa em todas as escolas interessadas e, posteriormente, de acompanhar, sistematicamente, todas as ações de formação e assessoria, nas escolas que aderiram ao programa e nos Seminários realizados em CEUs e na DRE. Na DRE/PJ, assumiram esse compromisso Terezinha A. Sebestyian Rocha da DICEU, Osmarina Pereira da DIPED e Alexandre Saul da PUC/SP, como assessor.

Desde as conversas preliminares, foi marcante a abertura ao diálogo e o desejo de realizar, de fato, uma parceria. Houve espaço para o envio mútuo de propostas e contrapropostas que envolviam o desenho do trabalho pedagógico a ser realizado e as condições materiais necessárias para a sua realização.

Uma proposta democrática de formação precisa considerar os conhecimentos e formas próprias de trabalhar dos educadores nas escolas, as políticas, práticas e intenções da Secretaria e de suas demais instâncias de articulação e decisão, e também, a experiência dos assessores externos. Considera-se que o exercício da escuta autêntica dos diferentes sujeitos envolvidos na construção e execução de um projeto educativo, administrando conflitos e procurando construir

³⁴ Os CEUs, ou Centros Educacionais Unificados, são equipamentos públicos voltados à educação criados pela Prefeitura da cidade de São Paulo na gestão Marta Suplicy (2001-2005), localizados em regiões periféricas do Município.

consensos, com rigor e amorosidade, é condição essencial para viabilizar a práxis formativa. Trata-se, também, de exercitar a solidariedade.

Após alguns encontros das equipes do DIPED e DICEU com a assessoria, foi possível chegar a um desenho de formação que compreenderia diferentes momentos de trabalho com os diversos atores do programa São Paulo Integral. Foram previstos encontros de formação docente, com a participação do assessor, em reuniões pedagógicas e/ou JEIFs³⁵ em todas as escolas que aderiram ao programa, encontros de formação com as equipes gestoras e supervisores dessas escolas, tendo em vista analisar os desafios vivenciados na prática das ações de implementação da educação integral nas escolas e perspectivas de superação, e momentos de estudo com a equipe da DRE/PJ, nos quais eram discutidos, de forma crítica, os limites e possibilidades apreendidos nas escolas e nos encontros com as equipes gestoras, em relação à ampliação do tempo escolar, ao trabalho político-pedagógico realizado nos “Territórios do Saber” e aos diferentes condicionantes presentes nos contextos de prática: materiais, organizacionais e ideológicos, e outros (PARO, 2016).

Além dos encontros de formação, pensou-se na realização de Seminários, com a participação dos diversos sujeitos do Programa São Paulo Integral, nos quais gestores, docentes e discentes das escolas participantes pudessem apresentar comunicações e produções com resultados do trabalho derivado das práticas desenvolvidas. As comunicações seriam discutidas entre os educadores presentes nos Seminário e por debatedores externos. Os seminários contaram, também, com a realização de palestras com temáticas pertinentes ao programa. Esses encontros foram compreendidos como momentos culminantes dos trabalhos realizados pelos educadores, nos quais se constrói conhecimento, pode-se fortalecer o diálogo, partilhar práticas, confrontar argumentos, e, ainda, sensibilizar docentes e gestores de outras escolas para a importância da Educação Integral e da adesão a programas e projetos como esse. Esse desenho de formação teve como inspiração a prática dos “grupos de formação”, criados na “Gestão Paulo Freire”, no governo da prefeita Luiza Erundina de Souza, na cidade de São Paulo (1989-1992).

No decorrer da assessoria, com duração de 10 meses, a temática da educação integral foi pesquisada e discutida com professores e gestores das escolas envolvidas no programa e outros educadores, em seus locais de trabalho e horários remunerados de formação, em diferentes momentos, tomando ponto de partida as práticas curriculares de educação integral dessas escolas. Foram realizados 15 encontros de formação, com a participação do assessor, nas escolas, 6 encontros de formação reunindo gestores das 5 escolas, assessoria externa e interna (DICEU e DIPED) e supervisores escolares, 6 encontros com educadores do DICEU, DIPED e supervisão escolar e 4 Seminários com a participação de professores e gestores das escolas, assessoria externa e interna e supervisores e membros da Secretaria. A expectativa era gerar um movimento de formação docente capaz de subsidiar os sujeitos da prática com elementos teóricos e práticos que lhes permitissem melhor compreender e superar os desafios por eles enfrentados de forma dialógica, coletiva e contextualizada.

35 Na Jornada Especial Integral de Formação - JEIF, os professores que fazem opção por essa jornada de trabalho ficam 25 horas semanais a mais na escola para formação coletiva.

DESENVOLVIMENTO

As ações da DRE/PJ na implantação e acompanhamento do Programa São Paulo Integral contribuíram com o propósito de auxiliar as equipes gestoras e educadores no fazer diário dos educandos. Acredita-se que a função da escola vai muito além da mera memorização de conteúdos que muitas vezes são ensinados aos alunos sem a preocupação com uma aprendizagem significativa e humanizadora.

O diálogo e escuta atenta são premissas importantes para construção da aprendizagem e da construção vínculos, esses últimos, fundamentais para se caminhar na busca por uma escola diferenciada que pensa na formação do educando na sua integralidade.

Muitos foram os obstáculos e limites para as equipes gestoras e educadores no decorrer deste ano. Questões relativas à construção das programações educativas, ao tempo destinado para a formação dos educadores, à utilização dos espaços das escolas (nem sempre adequado e preparado para práticas diferentes daquilo que se faz costumeiramente em sala de aula), ao (re)conhecimento dos princípios que fundamentam a educação integral em um horizonte de emancipação, e outras. Essas dificuldades, porém, após alguns meses, começaram a ser superadas, gerando importantes saberes teórico-práticos e conquistas nas unidades educacionais. Foi possível acompanhar com alegria escolas que passaram a planejar e executar seus próprios projetos de pensar-fazer educação integral para todos os alunos, com autonomia, e não apenas para os 1^{os} ou 2^{os} anos que estavam no Programa São Paulo Integral, e que contavam com recursos financeiros específicos e ampliação da jornada regular.

Sabe-se que ainda são muitos desafios para a realização da educação integral com a qual os autores desse texto têm sonhado, ou seja, aquela que não é a “alavanca de transformação da sociedade”, porém, pode oferecer grandes contribuições em termos de humanização e compreensão crítica da realidade.

Contudo, a sua importância sócio-cultural para os educandos, educadores e comunidades; o entendimento de que o ensino-aprendizagem não se dá apenas dentro da sala de aula e/ou dentro da escola; e o desejo de que a educação possa, de fato, cumprir o seu papel na luta mais ampla por uma sociedade mais justa, nos moverá na busca de uma escola com qualidade social para todos os estudantes.

RESULTADOS

Vimos que Educação Integral é uma produção histórico-social e como tal, carrega em si diferentes teorias de ensino-aprendizagem, concepções filosóficas, antropológicas, sociológicas, e psicológicas, em constante disputa por posições hegemônicas. Assim como o conceito de Educação, em uma perspectiva mais ampla, ela não é nem pode ser neutra, podendo, portanto, servir para o controle social e obtenção de resultados, ou, para usar uma expressão de Paulo Freire, à vocação ontológica de “ser mais” de mulheres e homens. Por isso, é preciso que se esteja atento para voltar as práticas à criação de uma Educação Integral que se distancie da busca exclusiva de

um domínio técnico de conteúdos, do mero assistencialismo, ou da ampliação do tempo na escola em que se cumpre “mais do mesmo”. Uma educação integral que esteja comprometida em instituir práticas pedagógicas humanizadoras, que aliem a construção de conhecimentos e o desvelamento da realidade. Conhecimentos esses que possibilitem dignidade para todos, auxiliando na produção de uma vida com mais sentido, significado e dignidade, em diferentes dimensões.

Esse “jeito” de organizar a formação, proporcionou e reforçou movimentos de interação e integração entre as escolas, e possibilitou não perder de vista as práticas concretas dos educadores, nas variadas situações de avaliação das ações realizadas e de estudo sobre fundamentos da educação integral. Em acréscimo, gerou elementos prático-teóricos que retornaram ao cotidiano das “salas de aula” na forma de alterações de planos de ensino e princípios educativos valorizados pelos professores (escuta, diálogo, participação, etc.) e iniciativas da DRE/PJ para atender reivindicações das escolas, que emergiam nos momentos de formação e discussão das práticas, no tocante à algumas das condições materiais e pedagógicas necessárias para dar continuidade dos projetos das escolas. Por exemplo, a contratação de novos professores e a mobilização de recursos para utilização de mais unidades de transporte para que as unidades pudessem ampliar possibilidades de “aulas” e ações educativas com as crianças, fora das escolas.

Outros resultados importantes, apreendidos nas escolas, e relatados em momentos de reuniões da assessoria com os gestores, foi a criação de um grupo autônomo das cinco escolas que adeririam ao programa, para trocar experiências, informações, fazer reivindicações e estudar a educação integral; o aprendizado e a troca de experiências entre professores polivalentes e especialistas, que podiam incluir na suas jornadas os “Territórios do Saber” e ampliaram momentos de partilha uns com os outros sobre detalhes do trabalho pedagógico com crianças pequenas, questões relativas à especificidades das diferentes áreas do conhecimento ou a trabalhar à docência em uma perspectiva compartilhada; perguntas de crianças de outros anos que expressavam sua curiosidade sobre as novas práticas desenvolvidas nas escolas ao indagar seus professores com questões como essa: “Professor, porque as crianças do integral são tão felizes?”

O espaço destinado a esse texto não seria suficiente para dizer dos grandes aprendizados obtidos ao longo do ano 2016, trabalhando com os educadores nas escolas e na DRE, exprimir a felicidade com as relações e conhecimentos construídos, para agradecer e abordar tudo aquilo que se pôde, com humildade, ensinar, exatamente porque pôde-se, antes, aprender. Espera-se, contudo, que o trabalho realizado possa se configurar como um registro que ajude outros educadores e pesquisadores a identificar objetivos, intenções e utopias comuns, para que se possa construir, em diferentes contextos de trabalho pedagógico, investigação científica, e de luta política, novas proposições curriculares e de formação docente e discente ricas em aprendizagens importantes para todos. Por fim, o que os autores desse texto desejam é que se possa fazer, cada vez mais, da formação de professores e da escola, ambientes democráticos e divertidos, integradores, prazerosos e transformadores, buscando não apenas o que é possível fazer hoje, mas sempre fazer o melhor possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 26 mai. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/8_2_pesquisa_qualitativa_relatorio_enviado_010511_seb.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

COELHO, Martha Coimbra da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

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

_____. Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Isa Maria R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia V. (Org.). Educação integral e tempo integral.

Em Aberto, Brasília, v. 22, nº 80, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT. Disponível em: <<http://www.ibict.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

LECLERC, Gesuína; Moll, Jaqueline. Políticas de educação integral em jornada ampliada. Em Aberto, Brasília, v. 25, nº 88, 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MAURÍCIO, Lúcia V. (Org.). Educação Integral e Tempo Integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, nº 80, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

RAVITCH, Diane. The death and life of the great American school system. 2. ed. Rev. Amp. New York: Basic Books, 2011.

RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Ed, 1986.

SÃO PAULO. Portaria n. 7464, de 03 de dezembro de 2015. Institui o Projeto São Paulo Integral. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 03 dez. 2015. Disponível em:

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/34852.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

SAUL, Alexandre. A Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTOS - SEDUC. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/news.php>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STENHOUSE, Lawrence. An introduction to curriculum research and development. Lon-

don: Heinemann London, 1975.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 38, nº 87, p. 21- 33, jul./set., 1962.

A ARTICULAÇÃO DAS ARTES MARCIAIS EM UM PROJETO SOCIOEDUCACIONAL

Eixo temático: Educação Corporal, linguística e visual

Categoria: Comunicação

Edcarlos Rodrigues Ferreira³⁶

Débora de Lima Marreiro³⁷

INTRODUÇÃO

A ampliação da Educação Integral está prevista na Meta 6, do Plano Nacional de Educação e no município de Santos/SP já ocorre com atendimento em diferentes eixos/dimensões: Pedagógica, Cultural e Esportiva.

Uma retrospectiva histórica mostra que a Educação física surge como expressão no século XVIII, em obras de filósofos voltados à educação. Portanto, desde essa época, a formação da criança e do adolescente concebida como uma educação integral – corpo, mente e espírito –, está prevista e representa um avanço na concepção de desenvolvimento integral. A educação física passa a interagir com a educação intelectual. O modelo de educação fragmentada, obedecendo critérios de divisão de conhecimento ainda resiste nos tempos atuais, apesar do esforço de muitos docentes em busca da articulação de saberes.

A educação brasileira tradicional situou, desde a década de 1920, a Educação Física como uma atividade complementar e parcialmente isolada nos currículos escolares, com objetivos externos como preparação de atletas e treinamento pré-militar.

A disseminação de Centros esportivos e de lazer públicos, academias e escolinhas de esportes, mesmo em pequenas escalas, popularizou as práticas corporais e esportivas em geral. Esse movimento validou o surgimento da investigação científica e filosófica acerca da atividade física e da cultura do movimento físico. Em meados de 1960, na Europa e Estados Unidos e, na década de 1980, no Brasil, a Educação Física passa a constituir-se, nas universidades, como uma área reconhecida academicamente.

Porém, a inserção das Artes Marciais no currículo, surge de forma sistemática somente com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem uma visão mais ampla de diferentes áreas do conhecimento, inclusive, a Educação Física.

O presente projeto vem explicitar a inserção das Artes Marciais na ampliação da Jornada Escolar Regular, no município de Santos. A matriz curricular da ampliação de jornada prevê um trabalho voltado aos diversos eixos e no eixo esportivo foi inserida a prática de Artes Marciais nas modalidades – judô, karate, capoeira e taekwondo.

O grande desafio foi inserir a prática com um olhar pedagógico presente nas aulas, pois, os professores traziam a prática de academia e competições.

Diante do exposto, a forma de agregar valores pedagógicos à prática sem perder a essência

36 SEDUC Santos

37 SEDUC Santos

das modalidades foi o desenvolvimento de um projeto que articulasse diferentes oficinas e eixos. Surgiu assim, o Festival Internúcleos de Lutas, um evento pioneiro que inova o conceito de integração, com a realização simultânea de quatro modalidades de lutas (karatê, taekwondo, judô e capoeira), promovendo a união entre alunos, núcleos e UMEs (Unidades Municipais de Educação). A proposta do Internúcleos foi oportunizar a participação dos alunos em uma grande festa, marcada por articulação de saberes; participação coletiva de alunos, educadores e coordenadores; fortalecimento do sentido de pertencimento; despertar de lideranças e vivência de preceitos do desenvolvimento integral.

REFERENCIAL PRÁTICO E TEÓRICO

De acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal³⁸, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ressalta o papel educativo da sociedade “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”.

Dessa forma, a legislação vigente garante a formação integral nas diferentes dimensões com a ampliação do tempo de estudo ou da jornada escolar e possibilita uma maior abrangência nas atividades propostas no horário ampliado.

Nesse aspecto, as atividades esportivas devem assumir a tarefa de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, possibilitando o exercício da cidadania e instrumentalizando o aluno cidadão no uso das habilidades físicas e esportivas em benefício da qualidade da vida. Como salienta Betti³⁹: “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade” (BETTI, 1992).

A prática das Artes Marciais rompeu barreiras e julgamentos presentes nos dias atuais. Para isso, a aprendizagem superou as habilidades motoras e o desenvolvimento das capacidades físicas. A necessidade de aprender os fundamentos técnicos e táticos de determinada luta, aprender a organizar-se socialmente para a prática esportiva, compreender as regras como um elemento que torna a luta possível, respeitar o outro e seus limites, reconhecer o outro como companheiro para que a prática ocorra, foram tarefas incansáveis propostas na mudança de postura de educadores e alunos.

Diante disso, vale ressaltar que a Educação Física deve levar o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com elas, levar à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, levar ao conhecimento, com-

38 https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp

39 BETTI, M. Ensino de 1º. e 2º. graus: Educação Física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, 1992.

preensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (Betti, 1992).

No que diz respeito à formação dos educadores para atuarem no Programa, é imprescindível destacar que os saberes comunitários foram considerados com a mesma importância dos saberes acadêmicos, resultando em um projeto formativo real e empoderador.

OBJETIVOS

O objetivo do trabalho apresentado é reunir as várias áreas e oficinas que compõem a Educação Integral por meio de ações desenvolvidas para a estruturação, organização e execução do referido evento esportivo como um produto final resultante de ações concretas e sistematizadas realizadas durante as aulas em todo o ano letivo.

Dentre os principais objetivos, destacam-se:

- *Integrar diferentes modalidades;*
- *Desafiar os próprios limites;*
- *Fortalecer a interação entre participantes (atletas e torcida) de núcleos e UMEs diferentes;*
- *Desenvolver o respeito às diferenças;*
- *Promover a disciplina nas aulas e no evento a partir da vivência dos princípios filosóficos das Artes Marciais;*
- *Valorizar as modalidades distintas;*
- *Possibilitar a vivência de preceitos da Cidade Educadora traduzindo valores globais em ações locais.*

METODOLOGIA

O processo formativo foi pautado na homologia dos processos⁴⁰ que permitiu compartilhar ações, buscar encaminhamentos mais eficazes, mapear condições necessárias à aprendizagem e práticas formativas adequadas ao fazer esportivo e pedagógico dos educadores sociais.

Os encontros formativos planejados e centrados na visão pedagógica das lutas / Artes Marciais com estratégias formativas pautadas na transposição didática em que os educadores vivenciavam dinâmicas, jogos e atividades lúdicas a partir do movimento das lutas nas quatro diferentes modalidades.

A interação das diferentes modalidades foi essencial para o desenvolvimento do grupo de educadores que agregaram novos saberes a cada encontro formativo.

Os encontros trouxeram o embasamento teórico necessário em relação ao desenvolvimento infantil e a integração de práticas com jogos de oposição, jogos de competição e cooperação,

40 Conceito desenvolvido por Donald Schön. É uma estratégia que busca a coerência entre a formação recebida pelos coordenadores e professores e a didática adotada para o trabalho docente.

sequências pedagógicas, demonstração, resolução de problemas, jogos de mímica e expressão corporal, circuito, gincanas e a simulação para o grande festival.

Por que Festival e não, Campeonato? O objetivo era a realização de uma grande festa, portanto, no Festival, todos seriam premiados de acordo com seus resultados. Todos os participantes e as diversas aprendizagens e habilidades foram reconhecidas e validadas.

É oportuno observar que na prática de Artes Marciais voltada à Educação, o fim de uma luta não é o objetivo, e sim, o processo de aprendizagem com o desenvolvimento físico, emocional e social.

Na prática, a metodologia propõe uma grande reflexão a respeito do papel das Artes Marciais no cotidiano escolar, uma análise das estratégias utilizadas, o despertar de uma visão com alicerce pedagógico fundamentado em bases sólidas que agregam uma nova prática.

A progressiva centralização e burocratização do ensino prejudicou a autonomia do professor, porém, com referencial teórico sólido e consistente, as mudanças são possíveis e respeitadas.

DESENVOLVIMENTO

A articulação entre as quatro modalidades de lutas – judô, karate, capoeira e taekwondo representou a essência do trabalho, pois, permitia a elaboração de uma visão global, distante da visão unilateral presente na formação inicial dos educadores.

Os encontros formativos foram imprescindíveis na construção desse novo paradigma no Ensino das Artes Marciais. A formação dos educadores e coordenadores teve como ponto de partida a mudança de paradigmas a partir de situações-problema que envolvessem mais de uma modalidade. No início, os educadores não conseguiram vislumbrar um caminho para a articulação, porém, com o processo de desconstrução da visão unilateral em que uma modalidade acreditava ser superior à outra, houve um empoderamento coletivo que permitiu a construção de propostas inovadoras.

Como resultado da integração das diferentes modalidades de lutas, surgiu a interação com oficinas pedagógicas e culturais. E o trabalho com o desenvolvimento integral dos alunos perpassou o desenvolvimento integral dos educadores. As competências socioemocionais foram acionadas com palestras, vivências e construção de propostas interdependentes.

As situações-problema propostas foram contextualizadas pelas tarefas que os educadores realizaram no cotidiano do trabalho. A transposição didática foi possível por atividades realizadas nos encontros mensais de formação que deveriam ser reproduzidas com os alunos com diferentes níveis de dificuldade e complexidade.

Concomitantemente, os pais participaram das atividades prévias ao Festival e compreenderam vários princípios resgatados com a prática das Artes Marciais. A importância da interação com disciplina e respeito, a importância do desenvolvimento físico e socioemocional, a relevância do trabalho que possibilita o exercício da cidadania, enfim, a compreensão dos aspectos que contribuem para o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

RESULTADOS

A avaliação de resultados em Práticas Esportivas tem características e dificuldades comuns aos demais eixos, mas também apresenta peculiaridades. Em primeiro lugar, a avaliação de resultados cujos critérios são de difícil explicitação, porque envolvem diferentes visões e valores.

Considerando a diversidade de opiniões e divergência de posturas, algumas questões podem ser encaminhadas. Não se pode reduzir a amplitude da avaliação que pode ser vislumbrada com a questão: o que avaliar no aluno? Algumas concepções propõem a avaliação da totalidade do aluno e refletem um rendimento ideal. Mas, o que considerar como ideal?

Portanto, o presente trabalho avaliará os resultados considerando as facetas afetiva, social, física e pedagógica. O resultado da proposta foi mensurado com uma pesquisa autoavaliativa entre os alunos de forma virtual. O instrumento utilizado foi um semáforo proposto na ferramenta Google Docs, em que os alunos clicavam em vermelho (Opção1), amarelo (Opção2) ou verde (opção 3) e registravam os próprios saberes socioemocionais.

Foi um exercício de imersão nas próprias emoções e identificação de pontos fortes e frágeis na própria postura.

Algumas questões estão expostas como referência para a discussão de resultados. Vale destacar o número de respondentes, 1482 alunos do Ensino Fundamental I e II. participantes da ampliação de jornada escolar. As questões abaixo representam competências socioemocionais diretamente trabalhadas nas aulas de Artes Marciais/Lutas.

Trabalho em grupo e colaboro com os amigos

1482 respostas

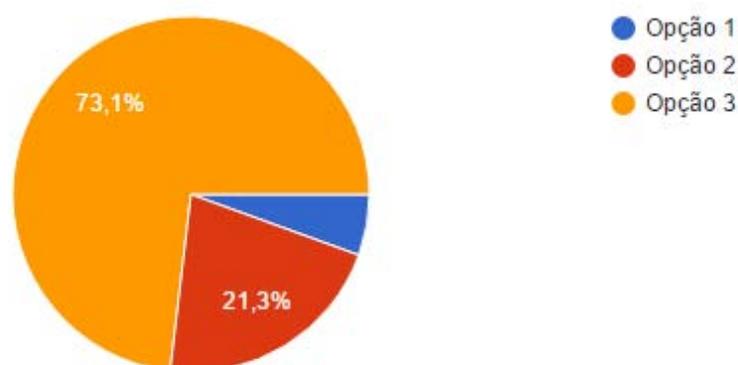


Gráfico 1 – Colaboração no trabalho coletivo

Em relação à colaboração no trabalho coletivo, prática amplamente construída nas aulas de lutas e práticas esportivas, os alunos demonstraram um resultado bastante satisfatório, com 73,1% de respostas positivas e os alunos que ainda têm dificuldade, assumiram não conseguir trabalhar

coletivamente, o que representa um avanço na análise da própria postura e a responsabilização pelo comportamento.

Eu aprendi a ouvir o outro com atenção e respeitar sua opinião

1482 respostas

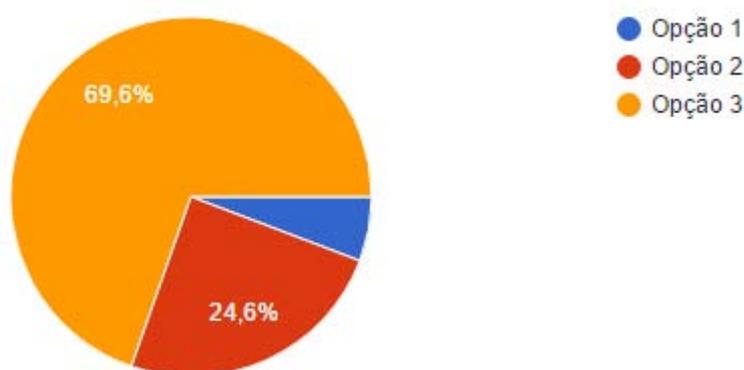


Gráfico 2 – Respeito às diferentes opiniões e escuta

As respostas demonstram a dificuldade em ouvir o outro e respeitar opiniões divergentes. A maioria, 69,6% afirma conseguir ouvir e respeitar opiniões diferentes, algo tão esperado na sociedade atual.

Eu aprendi a jogar respeitando as regras

1482 respostas

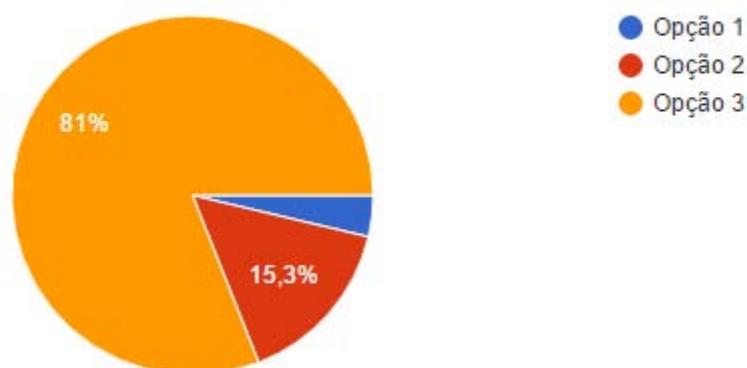


Gráfico 3 – Jogar e respeitar regras

Em uma faixa etária com tantas dificuldades em relação à disciplina, o respeito às regras durante os jogos propostos nas diferentes modalidades das lutas, 81%, representa a eficácia da prática esportiva na formação de crianças e adolescentes que começam a entender a importância e aplicabilidade das regras.

Eu aprendi a controlar minhas emoções para conviver melhor com os amigos

1482 respostas

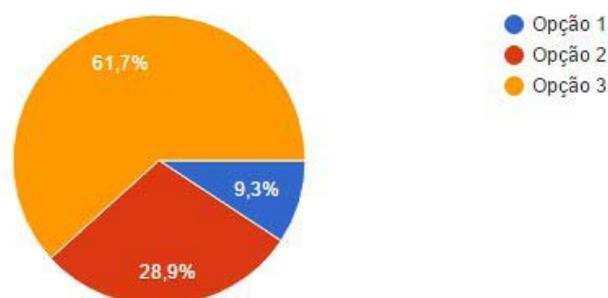


Gráfico 4 – Autocontrole emocional

A sinceridade dos alunos está diretamente representada na questão acima, em que somente 61,7% admitem ter autocontrole emocional. Olhar para si e admitir a dificuldade em controlar as próprias emoções é um exercício de autoconhecimento libertador para que uma nova postura seja adotada diante dos desafios emocionais do cotidiano.

Enfim, os dados demonstram as habilidades e competências socioemocionais desenvolvidas e construídas com as atividades diversas e, principalmente, com as aulas de Artes Marciais. Um aspecto extremamente relevante é a verdade presente nas respostas, o relato dos educadores que acompanharam o processo de autoavaliação descrevendo as expressões dos alunos ao relatarem o que já conquistaram e o que ainda há um esforço para se conquistar. Os números isolados dizem pouco da grandeza do processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelos alunos, educadores e coordenadores.

Uma resposta precisa demanda ainda muita investigação científica, contudo, é certo que, quanto mais as habilidades e competências são investigadas e trabalhadas, mais nos aproximamos dos fatores de aprendizagem.

O processo formativo foi monitorado por um grupo de observação em que os educadores postavam fotos e vídeos com sugestões de atividades realizadas com os alunos. O formador mediava o processo convidando, semanalmente, os educadores para o exercício de compartilhamento de experiências bem sucedidas.

Outra prática avaliativa utilizada foi a “roda de sugestões” em que os participantes eram convidados durante a formação mensal, a explicitar uma prática com diferentes estratégias ou que envolvesse conteúdos distintos.

A avaliação em Práticas Esportivas não pode privilegiar somente critérios informais como interesse, comportamento e dedicação, como geralmente são avaliados, pois, isso torna a avaliação pouco transparente ao aluno, à comunidade escolar e ao próprio professor, se este não efetuar uma reflexão crítica sobre os processos de mediação, já referidos, que ocorrem na avaliação⁴¹

41 LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista de Educação AEC, v. 15, n. 60, 1986.

(LUCKESI, 1986). Ser capaz dessa reflexão é talvez mais importante do que dominar instrumentos técnicos de medida sofisticados, porém no mais das vezes, irrealizáveis na prática. A autoavaliação permitiu aos educadores, coordenadores e formador, avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem e replanejar intervenções nos pontos frágeis identificados pela equipe.

Para encerrar, o processo formativo dos educadores e a autoavaliação dos alunos possibilitou uma reflexão crítica sobre a importância do trabalho coletivo, com um produto final (festival) bem definido, ações planejadas e respeito aos diferentes saberes.

Evidentemente, a articulação entre as diferentes modalidades de lutas, a formação consistente dos educadores e os critérios bem definidos da avaliação com caráter formativo compuseram momentos de ensino e aprendizagem efetivos e construtivos.

TEATRO MUSICAL: “CONTO DO POVO DE UM LUGAR”

Eixo temático: Educação Corporal, linguística e visual

Categoria: Comunicação

Ana Carolina de Araújo⁴²

Ana Beatriz Lourenço⁴³

Lívia Matos Soares Fernandes⁴⁴

INTRODUÇÃO

A viabilidade do projeto “Conto do povo de um lugar”, realizado na EEI “Professor Zeferino Vaz” foi fruto de trabalhos em música, teatro e dança desenvolvidos desde o ano 2014 – ano de implantação do projeto piloto de educação integral – com alunos dos ciclos III e IV do ensino fundamental. A professora Ana Beatriz Lourenço, neste ano, trabalhava com tais linguagens artísticas, bem como de trabalhos com cinema. No ano de 2015 e primeiro semestre de 2016, o trabalho teve continuidade, com a integração das professoras Ana Carolina Araújo e Lívia Matos ao corpo docente da unidade educacional. Durante este ano, foram desenvolvidos processos criativos que, dialogando com outros conteúdos trabalhados no componente curricular Arte e cruzados com outros componentes, em parceria com outros professores, culminaram em diversos produtos artísticos, e entre eles destacamos apresentações de peças teatrais (adaptações de Shakespeare), produções de filmes e videodanças, ensaios fotográficos, trabalhos híbridos entre artes da cena e tecnologias, aula espetáculo realizada pelas professoras e participação no desfile de 7 de setembro (2015) com fanfarra e performance em dança.

Neste cenário, em meados de maio os alunos de 6º a 9º anos já demonstravam proximidade e interesse em realizações cênicas e, tendo sido construída a parceria entre as três professoras autoras deste trabalho, identificou-se no teatro musical uma oportunidade de desenvolver as quatro linguagens artísticas em uma produção que integraria todos os anos desta etapa do ensino fundamental. Teatro, dança, música e artes visuais seriam contemplados em um único projeto comum.

Neste ponto, faz-se necessária uma explanação: a proposta de um projeto na linguagem do teatro musical só se fez possível a partir da característica principal da parceria das três professoras: a formação acadêmica. A professora Ana Beatriz tem formação em música, a Ana Carolina tem formação em dança e a Lívia em artes visuais. Ambas tiveram vivências em teatro em suas trajetórias enquanto estudantes. Desta forma, a contemplação das quatro áreas seria efetivamente realizada, fator que se contrapõe à necessidade da polivalência do professor de artes, de modo geral, nas instituições escolares.

Tendo posto isto, acreditamos que a efetivação da educação integral tem estrita ligação com a potencialização das relações dos sujeitos com as pessoas (direta ou indiretamente ligadas ao contexto escolar), objetos, saberes, para novas formas de construção de si e do mundo, e nesse sentido, em consonância com o projeto piloto, vimos na realização deste projeto uma prática de

42 EEI Padre Francisco Silva

43 EMEF André Tosello

44 EEI Professor Zeferino Vaz

“ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional da comunidade escolar” – trecho do projeto piloto publicado em Diário Oficial, submetido sob a Resolução SME nº05/2014. (CAMPINAS, 2014, p.6).

REFERENCIAL PRÁTICO E TEÓRICO

Partindo do conceito de artista-docente, trazido por Isabel Marques em sua obra *O ensino de dança hoje* (2007), “o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo.” (p. 112). Tal compreensão se contrapõe à histórica função do professor de arte, na educação formal, de mediador entre a arte (como objeto acabado) e o aluno, e propõe uma situação relacional, na qual o exercício da criatividade circula entre todos os envolvidos.

A formação do artista-docente não descarta a importância da construção de saberes oriundos do campo da educação, mas é necessário reconhecer que não haja dominância de teorias educacionais sobre o pensamento artístico, para que não se separe a arte contextualizada da arte da escola, promovendo a “escolarização” da arte. A lógica de funcionamento das estruturas escolares - currículo, avaliação, espaços físicos, não contempla a organização dos processos artísticos, pois são conduzidas por outras concepções, ideais e filosofias. No caso do artista-docente, é necessário compreender seu papel, função e atuação, e em uma perspectiva que possibilite a realização do trabalho pedagógico através de processos criativos.

Considerando os princípios norteadores da educação integral de Campinas propostos na resolução supracitada e no projeto piloto, acreditamos na consonância entre esta concepção de prática artístico-pedagógica e a formação integral do aluno na etapa do ensino fundamental.

Neste projeto, objetivamos a construção de saberes sensíveis, próprios da área de conhecimento da arte. Partindo desta premissa, o único caminho é a experiência corporal, numa atitude relacional. Como vimos em Fabião (2008, p.237), em relação à performance, “Corpos são sistemas relacionais abertos, altamente suscetíveis e cambiantes” movidos por afetos. Interessou-nos então, a proposição de situações relacionais onde os corpos dos sujeitos e objetos entrassem em relação para que os seus limites se tornassem mais porosos, e através das experiências com a linguagem do gênero do teatro musical, pudessem ser descobertos novos caminhos para atuar conscientemente. Dessa maneira, então, a experiência atuaria como uma potencializadora qualitativa de relações.

Destacamos a seguir um trecho do trabalho de Beatriz Cabral intitulado “Drama como método de ensino” sobre pedagogias para o ensino de teatro, que aborda algumas das propostas deste projeto e que referencia a forma como foi desenvolvido:

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento.

Algumas características básicas são associadas ao drama como atividade de ensino: contexto e circunstâncias de ficção, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com os interesses específicos dos participantes; processo em desenvolvimento através de episódios, um pré-texto que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um professor-personagem, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos. Entre as estratégias que articulam essas características, algumas são fundamentais: as convenções teatrais que identificam formas distintas de ação dramática, a quantidade e a qualidade do material oferecido aos participantes, a delimitação e ambientação cênica (CABRAL, 2006, p.12).

Dentre os referenciais práticos que sustentaram este projeto encontram-se as propostas de Klauss Vianna, Pina Bausch, Laban, do repertório das danças populares como forró, samba e hip hop, os jogos teatrais de Viola Spolin e Olga Reverbel.

OBJETIVOS

O projeto tinha como objetivos que os alunos, no decorrer do processo, tivessem oportunidades para:

- ✓ *Conhecer o gênero do teatro musical;*
- ✓ *Assistir filmes que utilizassem a linguagem do teatro musical;*
- ✓ *Participar de um processo de criação que culminasse na apresentação nesta linguagem;*
- ✓ *Participar da construção de roteiro e conhecer este como um gênero textual;*
- ✓ *Criar cenas a partir de canções da música popular brasileira;*
- ✓ *Conhecer ritmos musicais diferentes;*
- ✓ *Desenvolver habilidades de canto coral e solo;*
- ✓ *Participar de práticas musicais em grupo, tocando instrumento;*
- ✓ *Criar e realizar coreografias em diferentes linguagens da dança;*
- ✓ *Apreciar apresentações artísticas produzidas pelos alunos;*
- ✓ *Fruir de suas próprias produções;*
- ✓ *Expressar-se sensivelmente através das linguagens artísticas;*
- ✓ *Desenvolver autonomia para realizar processos criativos;*
- ✓ *Potencializar relações entre pares através do contato entre diferentes etapas da escolarização;*
- ✓ *Construir cenografias;*
- ✓ *Aproximar-se dos outros alunos a partir das memórias trazidas e compartilhadas;*

- ✓ *Aproximar a comunidade escolar dos projetos realizados;*
- ✓ *Desenvolver-se globalmente em seus aspectos físico, social, afetivo e cognitivo.*

METODOLOGIA

Dentre os métodos utilizados no decorrer deste projeto, os principais foram:

- ✓ *Audição – prática de dança, canto e instrumento e improvisação em teatro;*
- ✓ *Escuta e apreciação musical;*
- ✓ *Estudo das letras das músicas;*
- ✓ *Escrita de textos narrativos, poéticos e desenhos sobre memórias da vida dos alunos;*
- ✓ *Compartilhamento dos textos;*
- ✓ *Exibição de filmes de teatro musical;*
- ✓ *Laboratórios de criação de cena e de dança;*
- ✓ *Elaboração individual e coletiva de roteiros;*
- ✓ *Escrita de relatórios sobre as produções;*
- ✓ *Vivências de estilos de dança: ritmos brasileiros, dança contemporânea, hip hop;*
- ✓ *Laboratórios de improvisação em dança;*
- ✓ *Manipulação de objetos cênicos para criação em dança;*
- ✓ *Prática em coreografia: alunos intérpretes;*
- ✓ *Prática em canto coral;*
- ✓ *Prática coletiva com instrumentos musicais;*
- ✓ *Ateliês de criação cenográfica;*
- ✓ *Jogos teatrais;*
- ✓ *Ensaio de dramatização;*
- ✓ *Discussões sobre os resultados parciais;*
- ✓ *Ensaio gerais;*
- ✓ *Apresentações;*
- ✓ *Compartilhamento das percepções, sensações, discussões sobre o resultado.*

Foram utilizados diversos espaços da escola para o desenvolvimento do projeto, como: salas de aula, sala de jogos, salas de cinema, laboratórios de informática, pátios, quadra, quiosque, biblioteca, sala de educação física.

DESENVOLVIMENTO

Para o início do projeto, que foi desenvolvido no segundo semestre de 2016, realizamos a conceituação de teatro musical expositivamente e exibimos dois filmes musicais, “O Mágico de Oz” e “Os produtores”. Realizamos discussões sobre o gênero e sobre conhecimentos prévios dos alunos. Paralelamente, em nossos planejamentos, entre os conteúdos havia o trabalho com a música popular brasileira, e por conta disto, estabelecemos o pano de fundo para a peça que seria construída.

A estrutura do roteiro foi elaborada pelas professoras, a partir da escolha inicial do repertório, que posteriormente sofreu algumas alterações. O eixo central para a pesquisa das músicas foi: músicas que trouxessem personagens e narrassem suas histórias ou fatos marcantes de sua vida, com a preocupação da seleção contemplar minimamente algumas décadas da história da música brasileira.

Neste universo, foram selecionadas 24 músicas, algumas delas nomeadas já com os personagens, como Samba do Arnesto, de Adoniran Barbosa, a Rita, de Chico Buarque e Rosa Morena, de Dorival Caymmi; outras, como Saudosa Maloca, de Adoniran e Domingo no Parque, de Gilberto Gil, nas quais os personagens, nomeados, aparecem no decorrer da canção, e outras, como Telegrama, de Zeca Baleiro e Conversa de Botequim, de Noel Rosa, que os personagens não são nomeados, mas aparecem em suas funções/ocupações. Ainda contava com músicas como Isso, de Titãs e Nossas histórias, de Oswaldo Montenegro, que abordavam sentimentos e traziam imagens sobre o cruzamento das histórias. O título da peça faz referência direta à canção Canto do povo de um lugar, de Caetano Veloso, e foi escolhida pelo fato de que não situa geograficamente, mas afirma um povo, uma localização e no contexto que se pretendia criar, adquiriu a conotação de pessoas que estão expostos à passagem dos dias e dos acontecimentos dos quais são atores.

A partir desta seleção, foram elencados os personagens de cada canção e suas histórias foram cruzadas entre si para elaboração de um roteiro inicial. Tendo sido concluída esta etapa, apresentamos para todos os alunos (das 12 turmas existentes) este roteiro, incluindo as músicas. Este momento foi muito importante para a motivação dos alunos à participação na peça, que não seria obrigatória, mas sim, que eles poderiam optar em participar atuando, cantando, tocando, dançando, escrevendo cenas ou produzindo objetos cênicos – ou mesmo realizando todas as atividades. A nossa percepção foi de grande aceitação da temática, das canções, embora quase todas tenham sido novidade para a maioria dos alunos e das possibilidades de participação.

Partimos para a realização de uma audição, que seria para as atividades de atuar, cantar, tocar e dançar. Seu objetivo não foi, em momento algum, de excluir alunos interessados, mas de mapear quantos, em quais funções e como se engajavam no projeto. No total, para a audição se inscreveram cerca de 150 alunos, dos quais quase todos participaram efetivamente.

Alguns alunos se inscreveram para personagens específicos – os personagens principais, entretanto a maioria se interessava por mais de um então não especificou. A partir do número de interessados, criamos mais personagens para atender à demanda total, estabelecemos dois elencos, alteramos algumas canções e propostas de cenas, pois os textos ainda não estavam construídos, e estabelecemos que seriam realizadas quatro apresentações, duas por elenco.

As audições teatrais eram realizadas da seguinte forma: eram propostos alguns temas, e em pequenos grupos os alunos teriam que criar e apresentar uma pequena cena. Alguns alunos, porém, desenvolveram previamente algumas cenas, escritas por outros alunos, o que vimos como uma possibilidade de eles próprios dirigirem algumas cenas, de forma autônoma da nossa direção.

Nas audições de dança, era ensinada uma sequência coreográfica com momentos para improvisação livre, para se observar facilidades, familiaridades com estilos de dança e o nível de inibição/descontração

De todos os participantes, a maior taxa de desistência foi de alunas dos nonos anos que se inscreveram para dançar. Cerca de dez alunas. Deve-se talvez, ao fato de os ensaios da dança acontecerem após o período das aulas e elas já estarem engajadas em aulas de aprofundamento em matemática para as provas dos vestibulinhos, processos seletivos das escolas técnicas da cidade, os quais realizariam ao final do ano. Nas outras áreas, a desistência foi quase nula, e alguns alunos migraram de uma área para outra.

Após as audições, e tendo reformulado o roteiro, começamos o desenvolvimento da peça por área. Neste momento, as atividades eram desenvolvidas nas aulas de arte, sendo divididas de acordo com as turmas das professoras. A professora Ana Carolina trabalhava com os alunos dos sextos e sétimos anos, a professora Lívia, com sétimos e oitavos e a Ana Beatriz, professora adjunta, atuava em todas as turmas, tendo maior atividade nos sextos e sétimos anos, por conta de afastamento médico de longa duração de professoras dessas turmas.

Apresentamos a partir de agora, às vezes em ordem cronológica, outras vezes não, as principais etapas do projeto.

Uma das primeiras etapas foi realizada com sextos e sétimos anos. Como o ponto central da peça era contar histórias de pessoas, partiríamos do conhecimento de nossas próprias histórias. A proposta, então, foi de cada um escrever narrativas, poemas, fazer desenhos sobre momentos marcantes da vida dos alunos, felizes, tristes, divertidos. Fizemos o compartilhamento das histórias, e foi um momento de grande sensibilização, comoção e alteridade, que ressoou durante todo o desenvolvimento do projeto.

Alguns alunos escreveram poesias em seus relatos, e posteriormente, escreveram e apresentaram seus colegas com outras poesias, a partir das narrativas ouvidas. Em uma turma, especificamente, uma aluna começou a escrever muitas poesias, e frequentemente, lia para os colegas.

Na etapa seguinte, tendo apresentado todas as músicas da peça para estas mesmas turmas, os alunos e a professora Ana Carolina escolheram conjuntamente uma música para cada turma, a partir de propostas da professora, para que pudessem desenvolver as cenas respectivas à estas canções. Tendo sido eleita, foram feitos estudos sobre a letra da canção, um breve estudo sobre o

compositor, e seguiram-se os laboratórios práticos.

Nos laboratórios, os alunos se dividiam livremente em grupos e cada um criava uma cena a partir de trechos da música ou da música como um todo. Depois, apresentavam para os outros grupos, discutiam as produções, com sugestões para melhorar e reformulavam a partir destas contribuições. Começaram a sugerir figurinos, objetos cênicos e propostas de posicionamentos no espaço cênico. Em um momento posterior, a professora dirigiu as cenas. À medida que as cenas iam ficando “prontas”, passávamos para outro momento, o da escrita do roteiro, construído coletiva ou individualmente, e que teve grande importância não só do ponto de vista do exercício da escrita no gênero roteiro, mas também levou os alunos à percepção de lacunas ainda existentes nas cenas, uma vez que escritas, algumas transições não faziam sentido ou não obtinham o efeito esperado por eles.

Tendo finalizada esta etapa, as danças destas turmas foram elaboradas a partir das gestualidades das respectivas cenas, combinadas à repertórios de movimento do forró, samba, marcha, e outros ritmos desenvolvidos em aulas anteriores ou trazidos pelos próprios alunos. Elementos da ginástica artística, que estava sendo estudada nas aulas de educação física foram incorporados às coreografias; a capoeira, presente na escola através do programa Mais Educação, também foi trazida para uma das cenas, especificamente por um grupo de meninas que fazem esta aula e posteriormente integrando alguns meninos desta turma. Estas alunas ensinaram posturas, golpes e outras gestualidades da capoeira para os colegas.

Concomitantemente, aconteciam os ensaios do grupo de dança, conduzidos pela professora Ana Carolina, nos horários regulares das aulas e em horários de reposição de aula (decorrentes da greve dos funcionários públicos de 2016). Este grupo era composto por meninas dos sextos e sétimos anos, em um primeiro momento. No decorrer dos encontros, alguns outros alunos e alunas começaram a participar também. Este grupo tinha como objetivo a experiência com coreografias, que foram desenvolvidas parte pela professora, parte através de laboratórios de criação. Nestes últimos, os alunos trabalhavam com manipulação de objetos para criação do gestual e com frases de movimento, sempre tendo como ponto de partida a canção da respectiva coreografia.

Em cada etapa discutíamos a história toda da peça, as modificações, as relações entre os personagens, para que, apesar de cada turma ser responsável por um pedaço da história a ser contada, todos estivessem conectados à totalidade da peça.

Os alunos do grupo de teatro ensaiavam em diferentes horários (da mesma forma que ocorria com o grupo de dança), de acordo com o núcleo a que pertenciam, as cenas que participavam e o elenco a que pertenciam (que dividimos entre elenco vermelho e elenco azul, sendo que alguns alunos participavam dos dois). Iniciamos com a leitura branca do texto, seguindo as leituras dramatizadas, já construindo as gestualidades, organização espacial, relação entre os atores e atrizes e os objetos cênicos, até a memorização do texto e aprofundamento na dramatização. A evolução do grupo e individual foi grande, pudemos trabalhar de forma mais individual questões como imitação de voz e posicionamento em cena. Semanalmente tínhamos um ensaio com os dois elencos, nos quais eles observavam a atuação dos colegas, trocavam contribuições, apreciavam o trabalho desenvolvido.

Uma atenção especial foi dada a um grupo de alunos dos oitavos e nonos que integravam o grupo teatral. Na ocasião da audição, tais alunos trabalharam como roteiristas e trouxeram questões que estão na pauta das discussões sociais, como questões de gênero, e homofobia, desenvolvidas com humor. Tendo visto a construção do discurso e acompanhando o posicionamento destes alunos, participantes do grêmio estudantil e que sempre trazem em discussões a desconstrução e preconceitos, foi aberto um espaço no roteiro para que eles criassem e dirigissem uma cena que dialogasse com problemas sociais. A cena foi desenvolvida a partir das discussões sobre refugiados e pessoas desabrigadas em processos de “desocupações”, e como referência as professoras apresentaram o teatro de revista brasileiro, bem como artistas deste gênero teatral, com o cuidado de apontar o interesse na linguagem e no humor, e não o aspecto sexualizado e de exposição do corpo feminino. Em torno da personagem Terezinha (que era a personagem desabrigada), em diálogo direto com a música de abertura do programa do Chacrinha (1982), foi criada a cena que contava com oito escritores-atores.

A parte musical foi desenvolvida em duas frentes, separadas em um primeiro momento, e que depois foram unificadas: o coral e a banda. O coral era composto por aproximadamente 30 alunos, majoritariamente dos sextos e sétimos anos. A professora Ana Beatriz conduziu estes trabalhos. Desenvolveu com o coral, diferentes grupos: o coral todo, solos, grupos de 4 alunos. Desenvolvemos também momentos nos quais o coral adentrava as cenas, envolvendo maiores gestualidades, e momentos em que alguns personagens cantavam em cena.

A banda foi composta pela professora Ana Beatriz, quatro alunos do nono ano e uma aluna do oitavo. Estes alunos já tinham experiência musical, com violão e percussão, e que haviam participado do projeto da fanfarra em 2015 conduzida pela professora.

Cantar foi uma grande experiência para alguns alunos especialmente muito tímidos, retraídos, de autoconhecimento, afirmação de identidade e de socialização. À medida que, realizando a audição, constatamos pessoas com facilidade e outras com genuíno interesse em cantar, a professora realizou um trabalho individual com vários alunos para que eles se sentissem à vontade, conhecessem o repertório, desenvolvessem um certo domínio sobre a canção e então pudessem participar de ensaios coletivos, nos quais houve grande surpresa dos colegas, quando ouviram vozes que não imaginariam. Alunos que só aceitaram participar, de início, na produção e contrarregagem, passaram a ser solistas do coral e a terem um comportamento mais confiante no cotidiano escolar.

Os objetos cênicos e figurinos foram produzidos de diferentes maneiras. Com a escassez de recursos, utilizamos peças do traje da fanfarra da escola, figurinos do acervo pessoal das professoras, bem como de peças de roupas dos próprios alunos e de acessórios produzidos pelas professoras – como arranjos florais para cabelo. Os cenários foram produzidos pelas turmas de sétimo e oitavos anos da professora Lívia, com caixas de papelão, que se transformaram em carro, fogão, móveis. Objetos como frutas artificiais caixotes de madeira e de plástico compuseram a feira. Também foram utilizadas mesas e cadeiras da escola. A maquiagem também foi realizada por estes alunos.

Em novembro, realizamos os ensaios gerais na biblioteca da escola, por ser esta a sala mais

ampla, onde reunimos atuação, dança e música. Nestes ensaios os alunos puderam fruir o trabalho dos colegas e se apropriar dos saberes que estavam desenvolvendo. Havia grande empolgação, sobretudo quando ensaiavam testando os figurinos, pois estabelecia-se outro tipo de presença, diversa da cotidiana nas atividades escolares. Apesar de não serem artistas, eles estavam produzindo arte em todas as suas linguagens.

RESULTADOS

A peça foi apresentada quatro vezes, sendo duas por elenco, no auditório da Estação Cultura “Prefeito Antônio da Costa Santos” de Campinas, nos dias 29 de novembro e 2 de dezembro de 2016. Por dia, realizamos 2 sessões, uma à tarde, destinada aos alunos da escola e uma aberta à comunidade, realizada à noite. As sessões noturnas estavam lotadas. As sessões vespertinas contribuíram em absoluto, pois foi nelas que os alunos puderam conhecer o espaço, que até então não tinham nenhuma vivência e que era muito diverso dos espaços da escola, além da presença dos elementos e materiais técnicos, como os equipamentos de som e iluminação, que alteram a percepção e o exercício do que havia sido construído na escola.

Vemos com grande êxito este projeto, por muitos fatores. Elencando alguns: a ampliação do repertório musical e gestual. O conhecimento de outros ritmos musicais e os conteúdos sensíveis que são trazidos por ele. A aproximação a estes campos da cultura brasileira, tão diversificada e rica. O contato com outros tipos de dança e de relação com a construção de conceitos sobre corpo e gesto. O desenvolvimento e refinamento de habilidades, e a sua própria descoberta. A expressão de si próprio cantando, dançando, atuando, produzindo materiais cênicos e roteiros. O desenvolvimento rítmico. A pesquisa sobre a cultura brasileira. A sensibilização através das histórias das canções. A integração entre alunos de diferentes faixas etárias. A construção e fortalecimento da identidade e a autoria como construção desta. A alteridade. A compreensão da arte e seu contexto e a criação de contextos coerentes com histórias trazidas pelas canções. O desenvolvimento da autonomia para produção e direção das cenas, danças e personagens.

Apesar de uma estrutura muito rígida e limitante imposta pela matriz curricular, o trabalho das professoras de descobrir momentos para os encontros, e dos professores dos outros componentes curriculares que apoiaram em muitos momentos e liberaram os alunos para ensaios extras em horários de aulas, dando suporte para que eles não ficassem defasados em relação ao conteúdo desenvolvidos nestas aulas. A disponibilidade e empenho dos alunos em construir estes momentos pelo desejo de participar, foram cruciais para a viabilização do projeto.

A escassez dos recursos limitou possibilidades, definiu o espaço para a apresentação, uma vez que o uso do auditório da Estação Cultura é gratuito, porém não é o mais adequado para o tipo de teatro que foi concebido, por questões acústicas e estruturais. Embora o projeto de Educação Integral de Campinas não tenha subsídios suficientes para sua efetivação, o engajamento dos professores e alunos superou grandes dificuldades de realização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Beatriz A. V. Drama como método de ensino. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº05/2014. Dispõe sobre a organização do trabalho pedagógico nas unidades educacionais integrantes do Projeto Piloto “Escola de Educação Integral - EEI”. Diário oficial, Campinas, SP, 10 de março de 2014. p. 4-9.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea” – em Revista Sala Preta, n.8, São Paulo, ECA-USP, 2008.

MARQUES, Isabel A. Ensino de Dança Hoje: textos e contextos. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA: 20 ANOS DE CENTRO DE EDUCAÇÃO FUNDECITRUS

Eixo temático: Expressão Corporal, Linguística e Visual

Categoria: Comunicação

Renata Fabiana Alexandre⁴⁵

Rosângela Aparecida de Oliveira Gonçalves⁴⁶

INTRODUÇÃO

Este texto se constitui em relato sobre a experiência do Município de Araraquara/SP⁴⁷ com a Educação Integral, tendo como viés a trajetória de uma instituição – o Centro de Educação Fundecitrus, o qual no ano de 2017 completa 20 anos de atendimento gratuito a crianças e adolescentes em período contra turno à frequência em unidades de Ensino Fundamental.

A Educação Integral para crianças em idade pré-escolar existe no município desde o ano de 1982, já para as crianças que frequentam o Ensino Fundamental, esta modalidade de atendimento teve seu início no ano de 1993 e atualmente conta com uma rede de 09 unidades municipais de Educação Integral.

Assim sendo, considerando o objeto deste texto, abordaremos brevemente no item Lugar de Criança é na Escola, a trajetória desta modalidade no município, com destaque ao Centro de Educação Fundecitrus. Posteriormente, no título Da Educação Complementar à Educação Integral, apresentamos o referencial teórico que subsidia e orienta as ações nesta modalidade, assim como, a organização da unidade referênciada neste artigo, com destaque à estrutura curricular – constituição e conteúdos das oficinas. Já no item Nossos textos de todo dia, trazemos com destaque o desenvolvimento de projetos especiais elaborados e executados, na unidade, no decorrer de duas décadas.

LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA

Desde meados dos anos de 1997, o então Centro de Educação Complementar (CEC) Fundecitrus, terceira unidade municipal de educação em contra turno à escola regular do Ensino Fundamental, inicia seu atendimento com 240 crianças e adolescentes. Naquele contexto, o termo Educação Complementar compreendia o atendimento a crianças em situações de vulnerabilidade social ou como ação para prevenção ou retirada de crianças em situação de rua. O arcabouço jurídico foi composto pela Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e orientaram a definição dos objetivos do então Programa de Educação Complementar (PEC):

(...) Orientado pelos direitos fundamentais à vida e à saúde; à educação; à

45 Doutora em Educação - UFSCar

46 Lic. em Ciências Sociais FCLAr/UNESP

47 Município paulista localizado na região central do Estado, com aproximadamente 210 mil habitantes.

cultura; ao esporte e lazer; à liberdade; ao respeito e dignidade; à convivência familiar e comunitária da criança e do adolescente, o Programa de Educação Complementar – PEC fez derivar de tais direitos seu objetivo geral: reconhecer em cada criança uma pessoa humana em processo de desenvolvimento preservando sua imagem e identidade, sua autonomia, seu espaço e objetos pessoais, garantindo-lhe integridade física e psíquica (ECA, Artigo 17). Do objetivo mais geral foram desdobrados aqueles que orientaram mais de perto a prática pedagógica:

- Assegurar o acesso e a permanência da criança à escola pública e gratuita, como direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (ECA, Artigo 53).

- Respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e o acesso às fontes de cultura (ECA, Artigo 58).

- Assegurar o direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos que respeitem a condição peculiar da criança e do adolescente de pessoa em desenvolvimento (ECA, Artigo 71).

Em meados de 1996, foi lançada a campanha LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA⁴⁸ pela ABECITRUS - Associação Brasileira dos Exportadores de Cítricos, em resposta às denúncias de trabalho infantil na cadeia produtiva de cítricos. O município de Araraquara/SP foi convidado a participar desta iniciativa, por ser reconhecida a experiência com a Educação Complementar e, ainda, pela sua localização no centro geográfico na região citrícola e sucroalcooleira do Estado de São Paulo. Neste ínterim a unidade de educação complementar Fundecitrus foi inaugurada, tendo uma característica peculiar: por meio de um convênio com a Fundecitrus - Fundo de Pesquisa da Citricultura e através dele, foi cedido prédio e equipamentos para constituição das oficinas, cabendo ao município toda a manutenção e provimento de bens materiais de consumo e pedagógicos, merenda, transporte e recursos humanos para suficiente funcionamento.

Outra peculiaridade desta unidade escolar diz respeito à sua clientela, pois os alunos matriculados pertencem a bairros de diversas regiões da cidade, bem como de sistemas de ensino diversificados: estadual, municipal e particular.

DA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR À EDUCAÇÃO INTEGRAL

A estrutura curricular das unidades de Educação Complementar compreendia a época a organização de princípios norteadores (educar para cidadania; educar para a cidadania cultural; educar pelo diálogo; educar para a paz; educar para o respeito ao meio ambiente) organizados fisicamente em oficinas, as quais os conteúdos de aprendizagem foram distribuídos em áreas de conhecimento, como consta a seguir:

Quadro 1- Organização das oficinas e respectivas áreas de conhecimento

48 Parceria entre ABECITRUS, Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança, Fundo das Nações Unidas pela Infância-UNICEF e Organização Internacional do Trabalho - OIT.

<i>Conteúdo de Aprendizagem</i>	<i>Oficina</i>	<i>Áreas de conhecimento</i>
<i>Linguagem</i>	<i>Texto I</i>	<i>Literatura; poesia; histórias; interpretação de enunciados matemáticos.</i>
<i>Informática</i>	<i>Texto II</i>	<i>Introdução à informática; jogos e programas.</i>
<i>Relações humanas</i>	<i>Relações</i>	<i>Teatro; educação sexual; expressão corporal; expressão de sentimentos e afetos; expressão corporal e dança.</i>
<i>Artes Visuais</i>	<i>Expressão</i>	<i>Artes plásticas; contextualização histórica e geográfica de obras de arte.</i>
<i>Musicalidade</i>	<i>Musica e canto</i>	<i>Sons; ritmos; letra e melodia; canto coral; dança; instrumentos musicais.</i>
<i>Organização do cotidiano</i>	<i>Práticas de organização do cotidiano</i>	<i>Educação ambiental/ higiene pessoal e do ambiente; educação doméstica; artesanato e culinária.</i>
<i>Lazer</i>	<i>Recreação e jogos</i>	<i>Brincadeiras; jogos infantis; esportes; festas coletivas; passeios pela comunidade.</i>
<i>Orientação Ocupacional</i>	<i>Cultura para o trabalho</i>	<i>Mercado de trabalho; relações trabalhistas; escolha ocupacional.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de BRUNETTI e CAPALDO, 2009.

Neste contexto, as principais diretrizes foram constituídas pela relação cultura e educação e pelos estágios de desenvolvimento, na perspectiva teórica de Jean Piaget⁴⁹ (DOLLE, 2000; PIAGET, 1989, 1996).

A opção teórica e a organização da estrutura curricular que abrangem o conceito de Educação Complementar foram atualizadas e ampliadas no decorrer do ano de 2013⁵⁰, a iniciar pela escolha da denominação Educação Integral, como consta na Lei Municipal nº 7.863 de 2013:

Art. 3º As instituições municipais de ensino compreendem as seguintes etapas e modalidades da educação básica:

§ 4º O Ensino Fundamental em tempo integral será oferecido nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs – e nas Unidades que compõem o Programa de Educação Integral.

49 DOLLE, J. M. Para compreender Jean Piaget. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral: In: MACEDO, L. (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: cada do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

50 Vide Lei Municipal nº 7.863, de 25 de janeiro de 2013, disponível em <http://www.camara-arq.sp.gov.br/Siave/documento?sigla=lo&numero=7863>.

Art. 2º A abrangência do Programa de Educação Integral se estenderá aos alunos do ensino fundamental de outras redes de ensino.

As modificações ora propostas e implantadas são visualizadas, sobretudo pela terminologia utilizada na nova definição das oficinas, tanto nominal quanto pelo conceito de competências e habilidades, neste contexto, envolvidos no programa de Educação Integral. O Centro de Educação Fundecitrus, assim como as demais unidades de Educação Integral, ora Educação Complementar absorveram a mudança na nomenclatura e, também, assumiram as adequações em sua estrutura curricular, como o vislumbrado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Comparativo entre as nomenclaturas das oficinas: Educação Complementar e Educação Integral do Município de Araraquara/SP

<i>Oficinas 1993-2013: áreas de conhecimento</i>	<i>Oficina – 2013: áreas de conhecimento e competências</i>
<p><i>Texto I</i></p> <p><i>Literatura; poesia; histórias; interpretação de enunciados matemáticos.</i></p>	<p><i>Leitura</i></p> <p>LINGUAGENS</p> <p><i>Demonstrar fluência verbal; reconhecer a importância da leitura; desenvolver o gosto de ler; apreciar obras de literatura e de textos populares; perceber e interpretar as relações e a sociedade</i></p>
<p><i>Texto II</i></p> <p><i>Introdução à informática; jogos e programas.</i></p>	<p><i>Tecnologia da Informação e Comunicação</i></p> <p>LINGUAGENS</p> <p><i>Conhecer recursos básicos da informática como forma de comunicação e desenvolvimento; reconhecer as orientações de segurança na internet; demonstrar atitudes de pesquisa.</i></p>
<p><i>Relações</i></p> <p><i>Teatro; educação sexual; expressão corporal; expressão de sentimentos e afetos; expressão corporal e dança.</i></p>	<p><i>Artes Cênicas</i></p> <p>LINGUAGENS</p> <p><i>Vivenciar sentimentos e crenças por meio do relaxamento, expressão corporal e da exposição oral; conhecer a si mesmo e aos outros, respeitando opiniões divergentes; conhecer e apreciar diferentes representações artísticas.</i></p>

<p><i>Expressão</i></p> <p><i>Artes plásticas; contextualização histórica e geográfica de obras de arte.</i></p>	<p><i>Artes Visuais</i></p> <p><i>LINGUAGENS</i></p> <p><i>Desenvolver a representação de sentimentos, emoções e ideais por meio das artes plásticas; conhecer a história da arte; respeitar o trabalho dos colegas; conhecer artistas plásticos, obras de arte popular e erudita; apreciar expressões e manifestações das Artes Visuais; reconhecer a arquitetura como arte.</i></p>
<p><i>Musica e canto</i></p> <p><i>Sons; ritmos; letra e melodia; canto coral; dança; instrumentos musicais.</i></p>	<p><i>Música</i></p> <p><i>LINGUAGENS</i></p> <p><i>Reconhecer sons e ritmos do próprio corpo e do ambiente; conhecer, nomear e experimentar diversos instrumentos musicais; apreciar a música como uma forma de compreensão de mundo e de interação humana; respeitar a linguagem musical de diferentes origens étnicas, regiões brasileiras e países.</i></p>
<p><i>Práticas de organização do cotidiano</i></p> <p><i>Educação ambiental/ higiene pessoal e do ambiente; educação doméstica; artesanato e culinária.</i></p>	<p><i>Educação Ambiental</i></p> <p><i>CIÊNCIAS HUMANAS E DA NATUREZA</i></p> <p><i>Aprimorar os hábitos de higiene pessoal e do ambiente; respeitar os direitos humanos e valorizar a diversidade; respeitar as regras de circulação na escola e em demais espaço sociais; realizar estado do meio e implantar ações sustentáveis nas unidades escolares e no entrono; compreender a elaboração de projetos de vida.</i></p>
<p><i>Recreação e jogos</i></p> <p><i>Brincadeiras; jogos infantis; esportes; festas coletivas; passeios pela comunidade.</i></p>	<p><i>Recreação, jogos e prática desportiva</i></p> <p><i>MATEMÁTICA</i></p> <p><i>Desenvolver habilidades corporais; conhecer a origem de determinados jogos; valorizar o trabalho em equipe; respeitar as regras estabelecidas para a execução de diferentes jogos; conhecer e praticar esportes.</i></p>
<p><i>Cultura para o trabalho</i></p> <p><i>Mercado de trabalho; relações trabalhistas; escola ocupacional.</i></p>	<p><i>Não existe oficina, conteúdo, área de conhecimento ou competência correspondente.</i></p>

<i>Tarefas escolares</i>	<i>Orientação de Estudos e Pesquisa</i>
	<p><i>LINGUAGENS</i></p> <p><i>Formação de hábitos de estudo; praticar diferentes estratégias de estudo; desenvolver interesse pela pesquisa.</i></p>

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do Documento da Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara/SP (2013)

Trazemos, ainda, para compor o quadro de transição no uso dos termos Educação Complementar e Educação Integral, os objetivos definidos, acordo com Documento⁵¹ da Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara/SP (2013, p.12):

- ✓ *Melhorar a qualidade da educação básica oferecida pelo município, ampliando as experiências dos alunos e fortalecendo os conhecimentos das áreas do saber;*
- ✓ *Estimular e valorizar a confiança, a flexibilidade, criatividade, autonomia, convívio pacífico e o protagonismo infanto-juvenil;*
- ✓ *Favorecer o exercício dos princípios básicos de uma sociedade democrática ressignificando a cultura herdada e considerando a diversidade como direito dos povos e dos indivíduos;*
- ✓ *Garantir escola inclusiva que conheça seus alunos, respeite suas potencialidades e necessidades, respondendo com qualidade pedagógica;*
- ✓ *Enfatizar o acolhimento, o aconchego, o bem estar, o trabalho em equipe, o comportamento cooperativo, solidário e responsável;*
- ✓ *Promover ações sustentáveis no interior das unidades escolares, contemplando o pressuposto de pensar global e agir localmente;*
- ✓ *Demonstrar a importância da cidadania e ingresso no mundo do trabalho.*

Evidenciamos que tais alterações, envolvendo supressão ou acréscimos na terminologia das oficinas e, também, nos objetivos do programa, trouxeram um impacto na matriz curricular das unidades⁵², sem, no entanto, inviabilizar os projetos específicos a cada uma delas. Projetos denominados especiais, com determinação de temas considerados como eixos norteadores à prática pedagógica de cada Centro de Educação Integral.

NOSSOS TEXTOS DE TODO DIA

Na história da Educação Integral do município de Araraquara/SP, projetos específicos foram desenvolvidos por todas e em cada uma das unidades.

Em duas décadas de atendimento a crianças e adolescentes, o Centro de Educação Funde-

⁵¹ Material digitado.

⁵² Tema pertinente a estudos e análises futuras.

citrus desenvolveu projetos variados, tanto em seus temas quanto nos tempos de duração. Dentre estes projetos um se destaca: Nossos textos de todo dia: formando leitores e produtores de textos⁵³.

O destaque ao projeto se deve por alguns fatores:

- a) Consta como atividade pedagógica no calendário oficial da unidade escolar em cada ano letivo;
- b) Está em sua sexta edição;
- c) Envolve todos os discentes da unidade;
- d) Os temas são de escolha dos próprios alunos;
- e) Os textos são elaborados durante todo o ano letivo na Oficina de Leitura e registrados na Oficina de Tecnologia da Informação e Comunicação;
- f) Os textos selecionados, após deliberação dos docentes responsáveis pela Oficina de Leitura, são publicados em edição própria - entregue à equipe e alunos da unidade;
- g) Realiza-se evento para lançamento de cada edição, tendo a participação de toda a comunidade escolar, incluindo os familiares dos nossos alunos.

Para compreensão deste projeto, explicitamos a seguir, objetivos, metodologia e alguns resultados já alcançados.

Dentre os objetivos:

- Desenvolver estratégias e procedimentos de leitura eficientes para ensinar os alunos;
- Ler individualmente e em grupo diversos gêneros literários;
- Compartilhar o conhecimento já produzido e registrado nas várias áreas da cultura e ciência;
- Contar e ouvir histórias, despertando o interesse e motivação para a leitura e escrita;
- Ampliar o vocabulário dos alunos;
- Oportunizar aos alunos o acervo de obras literárias de diferentes autores e gêneros buscando sempre ampliar seus conhecimentos e suas capacidades criativas;
- Reconhecer a leitura como fonte essencial para produzir textos;
- Criar recursos facilitadores para a alfabetização e letramento;
- Produzir e revisar textos em diferentes gêneros.

Como metodologia assumiu-se

- Leitura de diferentes gêneros literários e de textos produzidos, coletiva ou individualmente pelos alunos;
- Rodas de leitura silenciosa e partilhada na Oficina de Leitura;
- Contação de histórias feitas pelos educadores e por alunos;
- Socialização das impressões obtidas nas leituras e contações;

⁵³ Antes desta iniciativa específica, na unidade a escrita fora incentivada na realização de outros projetos desde o ano de 2000. Projetos nos quais envolviam a escrita de contos e poesias elaborados em momento/tempo específico e, não, no decorrer do ano letivo como consta na proposta vigente.

- Apresentação de imagens, figuras, desenhos que são analisados, discutidos pelos alunos, gerando a produção de textos coletivos;
- Correções de textos produzidos individualmente ou no coletivo;
- Digitalização dos textos na oficina de Tecnologia da Informação e Comunicação – T.I.C;
- Exposição dos textos digitalizados no em mural na unidade;
- Leitura de gibis;
- Incentivo à leitura do acervo da Biblioteca Circulante⁵⁴.

Como resultados, há evidências de:

- Maior envolvimento dos alunos nas atividades de leitura e escrita na Oficina de Leitura;
- Notório prazer e gosto pela leitura;
- Expectativa e curiosidade pelas coleções bibliográficas e edições anteriores da publicação da unidade;
- Melhora da auto-estima dos alunos escritores;
- Melhora da atenção no envolvimento e participação em atividades de leitura, escrita e/ou contação de histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, neste breve texto, evocamos a experiência do Centro de Educação Fundecitrus, em seu vigésimo aniversário, para elucidarmos a trajetória precursora da Educação Integral no Ensino Fundamental no município de Araraquara/SP. Apresentamos alguns princípios da concepção teórica que norteou a organização curricular das unidades de Educação Integral, ora concebida como educação complementar em seus primórdios. A estrutura das oficinas possibilita constatar as áreas de conhecimento do ensino fundamental abordadas nesta concepção: linguagens; ciências humanas e da natureza; matemática. Na descrição de um projeto especial desenvolvido no Centro de Educação Fundecitrus, foi desvelada a peculiaridade e a especificidade que é facultada no desenvolvimento do projeto político pedagógico a cada unidade da Educação integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Acesso em: 29 mar. 2014.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: Acesso em: 04 abr.2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: Acesso em: 27 mar. 2014.

54 Acervo próprio para empréstimo aos alunos da unidade.

BRUNETTI, S. P. V.; CAPALDO, O. de L. 4º Encontro Anual do Programa de Educação Complementar: Educação, Sustentabilidade e Responsabilidade Planetária. Araraquara, 2012, Material digitado, 55 páginas.

BRUNETTI, S. P. V.; CAPALDO, O. de L. 3º Encontro Anual do Programa de Educação Complementar: Interpretação do Mundo: Linguagens Integradas. Araraquara, 2011, material digitado, páginas.

PROJETO PEQUENO ATLETA⁵⁵

Eixo temático: Expressão Corporal, Linguística e Visual

Categoria: Comunicação

Daniel Vargas Zanotta
Tânia Simara Donaduzzi

APRESENTAÇÃO

O governo federal para incentivar a Educação Integral em todo o país criou o Programa Mais Educação (PME) que é uma estratégia de implementação da Educação Integral, contribuindo para a formação de crianças, adolescentes e jovens, articulando diferentes ações, ampliando tempo, espaço e oportunidades.

Em Novo Hamburgo o PME foi implantado em 2008 a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Município e o Ministério da Educação. Desde então, a Educação Integral, colabora muito para a educação do município, favorecendo a inclusão social e o fortalecimento de ações para cultura de paz. Estas conquistas estão relacionadas aos objetivos do Programa, que proporciona aumento do tempo de permanência da criança na escola, práticas e vivências enriquecedoras e variadas e a ampliação das articulações entre as escolas e comunidade. Estas articulações oportunizam momentos de diálogos, estreitam a conexão entre os envolvidos, desenvolvem o sentimento de pertencimento, fortalecendo a valorização e o respeito pela comunidade e pelo espaço escolar.

Ao longo dos anos percebe-se os avanços do Programa de Educação Integral através das experiências de sucesso em várias escolas da Rede Municipal de Ensino. Com o objetivo de que os avanços sejam constantes, a partir deste ano será instituído, por meio das atividades do Programa Novo Mais Educação (PNME), o Projeto “Pequeno Atleta”; naquelas escolas que aderiram as atividades de práticas esportivas. Pela execução do Projeto, busca-se somar qualidade às atividades realizadas, oportunizar uma participação maior das crianças e jovens na prática desportiva e assim contribuir com sua formação.

Tal Projeto tem seu enfoque no esporte, que é uma ferramenta fundamental no processo de aprendizagem, pois auxilia no desenvolvimento dos alunos, diminui a desigualdade social, oferece oportunidades e vivências enriquecedoras, fortalece a identidade coletiva e auxilia na valorização dos bens públicos, pois são da sociedade e merecem cuidado também por parte de sua população. Como manifestação cultural, o esporte é muito importante, pois é o que agrega mais praticantes e adeptos em todo mundo, contribuindo com a identidade social dos envolvidos, como lazer ou meio de subsistência.

Na perspectiva da educação ser acessível e democrática, a prática desportiva realizada dentro da proposta do Projeto “Pequeno Atleta” colabora para que todos tenham acesso a diferentes experiências, ampliando seu envolvimento na sociedade de maneira positiva, contribuindo dire-

tamente em seu desenvolvimento e em sua formação como cidadão.

Dentro do esporte educacional devemos crer e fortalecer as parcerias que envolvem a família e a escola, como também com as associações privadas, sociais em conjunto com o poder público, para ampliar a oferta de oportunidades a todos os envolvidos em educação.

JUSTIFICATIVA

De acordo com as garantias de direitos às crianças e adolescentes previstas no ECA e na Constituição Federal, é obrigação de todos cuidar e zelar pelas crianças e jovens, bem como atender suas necessidades básicas e seu desenvolvimento saudável e integral. Neste sentido é obrigatório incluir nas instituições de ensino ações e políticas voltadas ao desenvolvimento pleno do aluno.

Os projetos de contraturno escolar têm papel importante de colaboração na formação integral, pois amplia o tempo de participação dos alunos nas práticas pedagógicas e gera atitudes que aprimoram as suas capacidades, habilidades e autonomia.

Algumas ações desenvolvidas pelas escolas, nestes projetos e em suas atividades curriculares, colaboram, exemplificam e reiteram que estas práticas contribuem positivamente nos alunos, nos membros da comunidade e na própria escola que as propõe. Esta situação, porém, não é uma unanimidade na Rede Municipal de Ensino (RME) e fica evidente a necessidade da Secretaria Municipal de Educação criar estratégias para que mais escolas se comprometam neste processo, pois contribuirão grandemente para a cidade.

Neste enfoque, passa então ser um dos objetivos do Setor de Educação Integrada multiplicar as iniciativas de sucesso para que as demais instituições de ensino tenham subsídios e conhecimento para aderir às novas propostas e assim contribuir para a melhora dos indicadores educacionais, da qualidade do ensino e diminuir a evasão, repetência e defasagem idade/série.

Com a perspectiva de melhora na qualidade do ensino, será implementado o Projeto Pequeno Atleta, com práticas orientadas e voltadas ao esporte sadio, envolvendo vivências desportivas e de competição. Como o público que o Programa atende são crianças, que têm como característica o interesse por realizar atividades lúdicas e brincadeiras de modo divertido, o esporte, especialmente o atletismo, oferece a chance de desenvolver estas competições de forma atraente, acessível e instrutiva, na busca da superação de umas com as outras. Esta proposta difere do esporte profissional, contribuindo para formação harmoniosa das crianças e jovens.

O Projeto será desenvolvido dentro do Programa Novo Mais Educação e visa, por meio da iniciação desportiva, despertar o interesse por práticas saudáveis, promover o desenvolvimento motor e propiciar à criança perceber suas potencialidades e limitações, bem como de seus colegas. Esta interação contribui para a boa convivência e aceitação das diferenças favorecendo uma sociedade mais democrática.

OBJETIVOS:

a) Geral

Oferecer aos alunos inscritos no Programa Novo Mais Educação a participação em atividades físicas voltadas à iniciação desportiva com o intuito de promover a saúde e qualidade de vida.

b) Específicos

- *Aprimorar habilidades motoras;*
- *Desenvolver o fortalecimento mental e social de crianças e adolescentes;*
- *Diminuir a vulnerabilidade e risco social através dos valores do esporte;*
- *Conhecer diferentes realidades;*
- *Participar de práticas saudáveis;*
- *Melhorar o rendimento escolar;*
- *Desenvolver o espírito de coletividade;*
- *Ampliar o tempo de permanência em espaços escolares;*
- *Estimular o envolvimento dos professores de Educação Física na proposta do Projeto.*

METODOLOGIA

Através da adesão da escola ao Programa Novo Mais Educação os alunos inscritos poderão conhecer e praticar diversas modalidades esportivas de forma simples, lúdica e sadia, por meio do Projeto Pequeno Atleta. O esporte que embasará esta iniciação será o atletismo.

Para as escolas que aderirem ao projeto será disponibilizado aos seus articuladores e facilitadores, amparo teórico e prático para qualificar seu trabalho. Estas formações contribuirão também para valorização destes agentes que atuam no PNME, sentindo-se assim mais integrantes do grupo escolar e comprometidos com a proposta, o que fará diferença no processo escolar, auxiliando a buscar o sucesso desejado por todos.

Aos alunos será proporcionado na primeira etapa do projeto o teste de avaliação física do PROESP (Projeto Esporte Brasil), que consiste em verificar com instrumentos simples de avaliação o estado nutricional, o desenvolvimento motor e corporal de estudantes com idade entre 06 e 17 anos, identificando possíveis talentos nas escolas.

A partir desta verificação, as atividades de iniciação desportiva serão realizadas, e adaptadas, com os materiais disponíveis e o espaço físico encontrado no ambiente escolar. As práticas ocorrerão dentro do previsto no quadro de horários do PNME.

Nestas práticas todo aluno terá papel fundamental no programa, o que o tornará participante e atuante no contexto geral. Com isto, cada estudante tem a chance de se tornar protagonista das ações de sua escola, o que elevará sua autoestima e despertará o interesse em participar de outras ações, mesmo na sociedade.

Todos os alunos serão estimulados a participar das atividades desenvolvidas na escola e em

competições promovidas pelo setor da Educação Integrada da Secretaria Municipal de Educação, bem como de outros eventos promovidos por outras secretarias ou instituições. Também serão motivados a integrar equipes esportivas de Novo Hamburgo para seu aperfeiçoamento técnico e melhor aproveitamento de seu potencial.

A elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Pequeno Atleta serão realizados por um professor habilitado para desenvolver a proposta.

CRONOGRAMA

<i>Ações</i>	<i>Período</i>
<i>Apresentação da proposta do Projeto Pequeno Atleta aos Coordenadores Comunitários e aos Coordenadores Pedagógicos das escolas</i>	<i>Fevereiro</i>
<i>Realização da SEMANA DE MÚLTIPLAS VIVÊNCIAS, para implementação e formação dos agentes que atuarão no Projeto Pequeno Atleta</i>	<i>Março</i>
<i>Formação com os Coordenadores Comunitários sobre os protocolos exigidos para validação dos testes do PROESP</i>	<i>Março</i>
<i>Fórum para divulgação e socialização das práticas e vivências realizadas no Projeto</i>	<i>Julho</i>
<i>Acompanhamento e realização de oficinas nas escolas participantes</i>	<i>Ao longo do ano</i>
<i>Apresentação ao Setor de Educação Integrada da SMED as ações desenvolvidas nas escolas relativas ao Projeto</i>	<i>Quinzenal</i>
<i>Realização de eventos desportivos</i>	<i>Abril e Novembro</i>
<i>Participação em competições desportivas</i>	<i>Conforme demanda</i>
<i>Realização de Festivais de Integração entre os alunos</i>	<i>Setembro</i>
<i>Avaliação do desenvolvimento do Projeto</i>	<i>Diariamente</i>

PÚBLICO ALVO

Professores ou estudantes de educação física que atuam nas escolas, Articuladores e Facilitadores do Programa Novo Mais Educação, alunos das cinquenta e três escolas municipais que frequentam o Programa, contemplando aproximadamente quatro mil alunos da rede pública municipal e a comunidade em geral.

AÇÕES

De acordo com o proposto no cronograma, no decorrer do ano desenvolveram-se algumas ações. Destas, inicialmente foi oferecido suporte teórico e prático, na “Semana de Múltiplas Vivências” aos profissionais que atuam diretamente com os alunos, pois é por meio da qualificação que se busca a excelência da prática pedagógica.



Nesta semana, promovida antes do início do Programa Novo Mais Educação com os alunos, os Articuladores puderam experimentar e vivenciar as modalidades de atletismo, de forma lúdica tal qual a proposta do Projeto Pequeno Atleta. Além de vivenciar também receberam suporte teórico (método PROESP de avaliação física, fundamento técnico de atletismo, guia prático de miniatletismo da Confederação Brasileira de Atletismo e confecção de implementos com material alternativo).

Com o início das atividades do PNME nas escolas, as práticas de atletismo começaram a ser vivenciadas pelos alunos, de acordo com o local e os materiais disponíveis nas instituições de ensino que frequentam.

Na perspectiva de ampliar as experiências educacionais, oportunizar novas vivências e aprendizagens aos alunos, foi realizado pelo Setor de Educação Integrada da Secretaria de Educação o “I Festival do Pequeno Atleta”. Este evento teve por finalidade que os estudantes realizassem a prática de atletismo em local apropriado e conhecessem os materiais adequados para as modalidades disponíveis na ocasião (salto em distância, salto em altura, lançamento de pelota, corrida de velocidade). Este evento teve cobertura na mídia, como segue:

Festival do Pequeno Atleta movimentou estudantes em Novo Hamburgo muito mais do que uma disputa por milésimos ou centímetros, o Festival do Pequeno Atleta foi um momento de integração entre estudantes de diferentes escolas do município. Promovido pela secretaria de Educação (SMED) de Novo Hamburgo na última quarta-feira, 3, o evento reuniu cerca de 380 alunos da rede municipal de ensino, divididos em dois grupos entre manhã e tarde, que competiram em provas de diferentes modalidades de atletismo. As atividades aconteceram na pista atlética da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH).

“As provas básicas do atletismo como as corridas já fazem parte do rol de brincadeiras de muitas crianças. Levar este espírito para uma pista de atletismo como da IENH proporciona uma experiência inesquecível, além de motivar a participação em projetos esportivos e em outras competições nas escolas ou nas equipes esportivas de NH, ocupando o tempo ocioso destes alunos de forma saudável e muito divertida. Com a alegria no rosto e pedidos de novo evento temos a certeza que alcançamos o esperado”, avaliou Daniel Zanotta, Coordenador do Projeto Pequeno Atleta.

Participaram da ação, estudantes que fazem parte do Programa Novo Mais Educação nas escolas municipais. O programa, que oferece atividades no contraturno escolar, atende cerca de 4 mil crianças e jovens na cidade. Além da cedência da pista (preparada especialmente para o evento), o apoio do IENH

se estendeu à organização das provas, com a ajuda dos atletas e estudantes da instituição, sob a coordenação esportiva de Mario Garcia Kichoffel.⁵⁶



RESULTADOS

Através da formação dos profissionais que atuam no PNME busca-se a qualificação das

56 Disponível em (29/05/2017): <https://www.facebook.com/188766024500202/posts>

práticas desenvolvidas com os alunos que frequentam o contraturno escolar, contribuindo para diferentes aprendizagens e desenvolvimento integral dos educandos. Com a realização de um trabalho qualificado, pretende-se despertar nos alunos um maior interesse e comprometimento com as questões escolares, tornando-os mais participativos.

Estando os alunos mais engajados nas propostas, veremos maior participação nas atividades esportivas e na participação em eventos fora do ambiente escolar, como em torneios, festivais e campeonatos. Envolvendo-se nestas propostas os alunos retornam à escola disseminando o gosto pela prática esportiva, contribuindo para a promoção de sua saúde, qualidade de vida, auto-estima e fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorização da escola.

AVALIAÇÃO

A avaliação do Projeto acontecerá durante o desenvolvimento do mesmo, por meio do interesse demonstrado pelos alunos, da participação e interesse da comunidade nas competições e festivais realizados.

Também será realizada pelo Setor da Educação Integrada, mediante acompanhamento das atividades e pelos demais setores da Secretaria Municipal de Educação.

CONSIDERAÇÕES

O PNME tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, das famílias e de diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. O Projeto Pequeno Atleta, incorporado ao Programa, associa a prática desportiva e todas as ações que dela decorrem ao processo de escolarização, resultando na aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades de cada criança, adolescente e jovem.

Através deste Projeto crianças e jovens terão a oportunidade de praticar esporte no contraturno escolar, descobrindo as diversas práticas desportivas, com ênfase no atletismo. O aluno, ocupado nestas práticas saudáveis, diminui seu tempo ocioso, interfere positivamente nas relações entre aluno e professores/escola, melhora o rendimento escolar e diminui a evasão, como já percebido em outros projetos esportivos desenvolvidos em Novo Hamburgo.

Com a participação de crianças e jovens em esportes, e com seu envolvimento em competições, a imagem de atleta toma conta de seu imaginário, alimentando sonhos e expectativas, direcionando suas escolhas para um futuro mais agradável. O cuidado com a saúde passa a fazer parte de seu cotidiano, escolhendo melhor os alimentos, ignorando outros, mas principalmente dando subsídios para não haver envolvimento com drogas lícitas ou ilícitas.

Além da contribuição aos estudantes, também há contribuição para os envolvidos no PNME, que orientados e capacitados nas formações oferecidas pela SMED, e acompanhados pelo apoio pedagógico das equipes escolares, tem mais condições para auxiliar no processo ensino/

aprendizagem amparando suas práticas no espaço escolar.

Na comunidade escolar também há reflexos positivos deste engajamento percebido na escola, que é o desejo de participação e de valorização dos esforços. Este envolvimento estimula mais pessoas a participarem das atividades da escola, fazendo com que as vivências sejam maiores e mais enriquecedoras. Estas ações da comunidade promovem mudanças positivas, pois cria um sentimento de pertencimento que passa a fazer parte do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Candido Alberto. Abrindo Espaços: múltiplos olhares. Brasília: UNESCO, Fundação Vale: 2008.

GOZZOLLI, Charles, LOCATELLI, Elio, et al. Miniatletismo Iniciação ao Espote: Guia Prático de Atletismo para Crianças. Brasil: 2011.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto Esporte Brasil. Disponível online: <https://www.ufrgs.br/proesp/>. Acesso em 24 de fev. 2017.

Fundação Francisco Xavier Kunst. Projeto de Atletismo: Promovendo a Saúde Através do Esporte. Novo Hamburgo: 2015.

GONZÁLES, Fernando, DARIDO, Suraya, DE OLIVEIRA, Amauri. Esportes II: Badminton, Peteca, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Atletismo. Brasil.

Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador – Adesão – Versão I. Brasil, 2016.

ALÉM DO XEQUE MATE

Eixo temático: Expressão Corporal, Linguística e Visual

Categoria: Comunicação

Cidonia Busatta⁵⁷

Daniel Vargas Zanotta

APRESENTAÇÃO

O governo federal para incentivar a Educação Integral em todo o país criou o Programa Mais Educação (PME), que é uma estratégia de implementação da educação integral, contribuindo para a formação de crianças, adolescentes e jovens. O Programa visa ampliar o tempo, espaço e oportunidades dentro da escola, articulado em diferentes ações.

Algumas ações propostas pelo município de Novo Hamburgo visam desenvolvimento de atividades como ferramentas no processo de aprendizagem, fortalecendo a identidade coletiva e auxiliando na valorização dos bens públicos, que são da sociedade e merecem cuidado destes. Uma destas ferramentas é o jogo de Xadrez. Se existe um jogo que pode ajudar o aluno a desenvolver suas potencialidades, habilidades e relações sociais saudáveis, esse jogo é o Xadrez, que propõe o uso do pensamento ativo, da elaboração de estratégias que são ações fundamentais para a qualidade da aprendizagem de modo geral.

No momento percebemos que os educandos estão muito envoltos com as mídias e isso pode ser muito positivo para a aprendizagem como também não, se sua exploração não for carregada de propósitos no contexto escolar. Através do uso das mídias muitas vezes os alunos se tornam por demais sucintos, por vezes acomodando-se na facilidade das respostas e, o xadrez traz uma proposta mais aprofundada na ação de cada, provocando atitudes e reações a partir dos seus posicionamentos e realizações.

Os benefícios do Xadrez fazem com que o aluno desenvolva criatividade, autoestima e respeito ao outro. Tanto que a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) estimula sua prática no ambiente escolar e criou o Comitê de Xadrez Escolar, para que seu uso seja uma ferramenta pedagógica.

A educação deve atender os direitos fundamentais das pessoas e para tanto precisa ser acessível e democrática. Nesta perspectiva, podemos vislumbrar o acesso do aluno a diferentes práticas que ampliam seu envolvimento com a sociedade, contribuindo com a proteção daqueles que se encontram em vulnerabilidade e risco social, refletindo diretamente em seu desenvolvimento e sua formação como cidadão. Dentro da prática educacional devemos crer em parcerias que envolvem a família e escola, também as associações privadas e sociais, trabalhando em conjunto com o poder público para ampliar a oferta de oportunidades para todos os envolvidos em educação.

O público o qual atingiremos, necessitam de muitos estímulos para compreender o proces-

so com o qual constroem sua aprendizagem, por isso apostamos no xadrez como esta ferramenta semanal de aprendizagem. Oportunizamos a prática nas cinquenta em três escolas da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo.

JUSTIFICATIVA

A Educação Integral tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades de crianças, adolescentes e jovens.

A garantia de acesso à educação e direitos fundamentais passam pelo olhar cuidadoso da família, do Estado e da sociedade para capacitar o aluno. Neste sentido torna-se obrigatório incluir políticas voltadas ao melhor aproveitamento escolar do aluno para que ele possa desenvolver responsabilidades e tomadas de decisão baseadas em seu julgamento crítico para auxiliar na construção de uma sociedade melhor.

Portanto, o Xadrez será um recurso para a escola oportunizar e estimular o aluno à prática do exercício mental, do pensar, do agir, de efeitos não mensuráveis, mas com resultados notórios na aprendizagem escolar.

Alguns benefícios do xadrez na idade escolar:

Ensina perder e o reconhecer diferentes emoções.

Como em qualquer esporte, no Xadrez há os vencedores e os não vencedores, mas o ambiente em que uma partida de Xadrez é disputado, faz com que a derrota seja melhor assimilada. Além disso, quem perde tem mais consciência do esforço que fez para vencer a partida e, toda a derrota, assim como a vitória, é resultado de um esforço individual nesse jogo. Tanto no momento da vitória como na derrota surgem inúmeras emoções, diferentes a cada partida, que contribui para o aprendizado e autoconhecimento.

Desenvolve raciocínio e concentração:

O Xadrez exige que o aluno antevêja algumas jogadas à frente. Ele deve fazer simulações mentais dos seus movimentos e de como o seu adversário reagirá. Para isso, seu repertório de conhecimento deve ser amplo, para que ele tenha capacidade de encontrar os melhores movimentos das peças. Isso exige raciocínio e concentração. Essa é uma das características do xadrez, um jogo que exige atenção total mesmo quando se espera o adversário jogar, e mesmo quando várias pessoas estão a sua volta analisando a partida em andamento.

Trabalha a paciência:

As Crianças sempre querem fazer várias coisas ao mesmo tempo. Numa época em que aparelhos eletrônicos, como celulares e tablets são multitarefas, o jogo de Xadrez trabalha o contrário, a paciência é fundamental no jogo. Esperar pelo movimento do adversário é saber dar chance para que ele faça o melhor dele. Enquanto isso, o aluno deve ficar concentrado no jogo, sem realizar

outras atividades.

Provoca a imaginação

Cada movimento no Xadrez abre uma infinidade de combinações. E como cada peça tem seu movimento particular, somadas essas duas características, o aluno tem à sua frente um universo inteiro para criar e imaginar. Precisarás usar da versatilidade para aplicar as regras e tentar superar o adversário. Resolvendo os problemas que se criam após cada lance.

Desenvolve a maturidade na tomada de decisões:

Um movimento errado pode significar uma derrota no Xadrez. E o aluno terá que lidar com seus próprios erros e saber administrá-los. Como outro benefício do Xadrez é oferecer chances para se redimir, a cada novo lance o aluno pode encontrar uma saída para consertar aquele problema. A solução terá que vir dela, sem interferência de adultos. E também será responsável por atitudes perante a escolha dos seus melhores lances realizados durante a partida.

Ajuda a aprendizagem de outras disciplinas:

Todo o raciocínio desenvolvido em torno do Xadrez ajuda o aluno a encarar com mais facilidade as matérias do currículo escolar. A matemática é a que mais vantagem leva, pois requer recursos que o Xadrez também exige: lidar com cálculos de espaço e movimentos, probabilidade de lances, progressões e combinações, geometria dos espaços e movimentos que são lineares e não lineares.

Outras matérias também ganham com a adesão do Xadrez na escola, pois o aluno desenvolve concentração, capacidade de analisar as leituras de cada contexto após os lances de cada jogador, as interpretações e a construção de histórias referentes a cada partida. Além de auxiliar no desenvolvimento de outras habilidades como organização, autocrítica, sociabilidade, superação, capacidade de cálculo, obediência às regras, otimização do tempo, memorização, raciocínio, concentração e a qualidade na aprendizagem é o que mais se espera.

O aluno só tem a ganhar aprendendo Xadrez na escola e, a escola também, pois desenvolverá alunos ativos, participativos e autocríticos. Ao inserir o Xadrez, a escola deverá ter a preocupação de manter uma orientação de forma que o jogo se manterá ativo, havendo prática constante, zelo pelo uso e manutenção dos recursos, criando responsabilidades e comprometimento tanto do aspecto material como cognitivo.

Através da prática do Xadrez na escola teremos alunos que saibam analisar soluções, avaliar erros e resultados com senso crítico e, indivíduos mais autônomos na busca do conhecimento e na sua qualidade.

Com a implementação do Xadrez como ferramenta pedagógica na disciplina de Matemática, no Programa Novo Mais Educação, a escola como um todo passa a se beneficiar. Para que esta prática aconteça com êxito nas escolas serão realizadas pela equipe da SMED formações para os coordenadores e monitores, que receberão acompanhamento pedagógico semanal para segurança e qualidade no desenvolvimento do projeto que se denomina “Além do Xeque Mate”. Este Projeto, acima de tudo, visa a permanência, a elevação na qualidade do tempo e aprendizagem do aluno.

OBJETIVOS:

A) GERAL

Oferecer aos alunos do Programa Novo Mais Educação um recurso pedagógico, dentro da disciplina de Matemática que promova a qualidade do tempo, do ensino e da aprendizagem.

B) ESPECÍFICOS

O Projeto “Além do Xeque Mate” visa:

- Reestabelecer a prática do Xadrez nas escolas;
- Fortalecer o ensino e a aprendizagem através da prática do Xadrez;
- Oportunizar ferramentas de avaliação que permitem reconhecer o seu modo de aprender e sua postura diante da aprendizagem;
- Proporcionar através do exercício do Xadrez a elevação da qualidade da aprendizagem;
- Melhorar o rendimento escolar;
- Desenvolver o fortalecimento mental e social de crianças e adolescentes;
- Ampliar o tempo de permanência em espaços escolares;
- Qualificar o tempo de permanência dos alunos no espaço escolar;
- Estimular o envolvimento dos demais professores da escola na proposta do Projeto.

METAS

Algumas metas que se pretende alcançar com a realização do projeto:

- Implantar ou fortalecer o ensino do Xadrez em todas as escolas;
- Proporcionar formações aos coordenadores e monitores da Educação Integrada;
- Promover encontros gerais e regionais de estudos;
- Ministras oficinas para os alunos;
- Realizar eventos nas escolas, por regiões e municipais;
- Divulgar boas experiências;
- Criar monitores de Xadrez entre os alunos para orientar o jogo na hora do recreio;
- Realizar jogos on-line entre as escolas;
- Promover torneio australiano;
- Realizar torneio de equipes;
- Realizar em nível de escolas, torneio interturmas;
- Reativar o Centro Municipal de Xadrez.

DESENVOLVIMENTO

A princípio os coordenadores do Programa Novo Mais Educação passaram por uma formação de 20 horas de Xadrez, uma semana denominada Múltiplas Vivências, envolvendo atividades didáticas, explorando conteúdos matemáticos nas construções de xadrez, pré jogos e as estratégias e táticas do ensino de Xadrez na escola. Esta formação foi em grande grupo e, contamos com a participação de 60 participantes. Na semana seguinte os coordenadores foram subdivididos em grupos de quatro regiões, onde as escolas se localizam na cidade, atendendo as dúvidas surgidas durante a primeira formação. Um tempo depois, os monitores do Programa também passaram por uma formação de 10 horas para desenvolver o projeto de xadrez com os alunos.

E, os alunos, através da disciplina de Matemática, no Programa Novo Mais Educação, realizam momentos da prática do Xadrez sem primeiramente visar a competição, mas como exercício do pensar e do agir, principalmente envolvendo construções matemáticas presentes nas peças, no tabuleiro, nos movimentos, nos valores. Também estudo específico das jogadas básicas, dos diferentes tipos de mates, dos movimentos especiais. Com o passar do tempo, momentos de Xadrez competitivo serão oferecidos aos alunos dentro do Programa e também momentos que envolvam o restante dos alunos da sua escola, das escolas da região e do município.

Durante a execução do Projeto realizaremos eventos envolvendo a prática do Xadrez na escola. Também organizaremos torneios através de parcerias, pois haverá demanda de recursos para a aquisição de medalhas e troféus.

Os alunos que mais se destacarem com a prática do Xadrez farão parte de uma equipe municipal de Xadrez, que representará o município em eventos externos.

Em datas alusivas ao Xadrez realizaremos eventos para a prática do jogo entre as escolas em espaços a serem definidos.

Com a expansão da prática de Xadrez se fará necessário um espaço onde os alunos, jovens e demais pessoas da comunidade poderão se encontrar para jogar Xadrez, por isso, em parceria com a Secretaria de Cultura, pretende-se reabrir o CMX, Centro Municipal de Xadrez.

Atenderemos as demandas semanais nas escolas sendo que diariamente estaremos nestes espaços para dar assessoria no desenvolvimento do Projeto.

Também realizaremos Campeonatos Abertos de Xadrez, isto é, que outras escolas de outras cidades e enxadristas possam participar.

Com o desenvolvimento do Projeto, e os alunos estando com a prática do jogo fortalecida, os mesmos ministrarão oficinas com representantes de alunos por escola, para que sejam monitores de Xadrez na hora do recreio, e tenham seu protagonismo estimulado.

Organizar e realizar torneios de Xadrez entre as escolas, campeonatos por zoneamentos, Torneio geral municipal, Torneios comemorativos: dia 31 de maio Dia do Enxadrista, 20 de julho, Dia do Amigo, dia 11 de agosto Dia do Estudante, outubro semana da Criança, Fórum Municipal de Educação, 19 de novembro no Dia Mundial do Xadrez. Organizar um Festival de Xadrez con-

vidando as escolas das três redes e escolas da região. Através destes eventos, formar uma equipe municipal para representar a rede em eventos externos intermunicipais, estaduais e nacionais.

Promover a Prática de Xadrez aberto ao público de todas as escolas em lugar a ser definido com parcerias de outras secretarias, recriando o centro de Xadrez.

CRONOGRAMA

Ações	Período
Apresentação do Projeto Além do Xequete Mate	Fevereiro
Realizar formação com coordenadores do Programa Novo Mais Educação	Março e longo do ano
Realizar formação com monitores do Programa Novo Mais Educação	Longo do ano
Acompanhar e realizar atividades nas escolas participantes	Semanal
Agendamentos para oficinas com assuntos específicos	Conforme demandas
Realizar eventos e torneios	Semestral
Realizar evento no Dia do Enxadrista	31 de maio
Realizar Torneio em comemoração ao Dia Mundial do Xadrez	19 de novembro
Participar de competições	Conforme demanda
Campeonatos por regiões	Semestral
Promover Festivais de Integração entre os alunos	Anual
Realizar um momento pedagógico com as diretoras das Escolas Municipais de NH para vivenciar a prática do xadrez como ferramenta pedagógica.	Agendar

PÚBLICO ALVO

Professores de qualquer disciplina das escolas, Coordenadores e Monitores do Programa Novo Mais Educação, alunos das cinquenta e três escolas municipais que frequentam o Programa, contemplando até cinco mil alunos e comunidade geral.

PARCERIAS

Estabelecer parcerias para a realização e êxito do projeto “Além do Xequete Mate” através do Programa Novo Mais Educação com todas as escolas municipais, com a Secretaria da Cultura, Secretaria de Esporte e Lazer, Empresas privadas, Enxadristas municipais, estaduais, brasileiros e internacionais.

RESULTADOS

Através da formação dos profissionais que atuam no PNME atingimos cerca de cinco mil alunos com a prática do xadrez, através do projeto intitulado Além do Xeque Mate. O mais relevante está sendo percebido na mudança da postura dos alunos perante os hábitos de estudos, melhorando a qualidade da aprendizagem, interesse e comprometimento nos estudos. O xadrez está tomando conta da escola. Em todos os espaços da escola vê-se tabuleiros organizados com desafios a serem superados. Com a participação em eventos, campeonatos e torneios de xadrez percebemos que os alunos ao retornar à escola disseminando o gosto pela prática deste esporte, conquistando mais adeptos aos eventos. Na sala de aula, os alunos se tornaram mais ativos e responsáveis com seus estudos.

Imagens da Formação dos Coordenadores da Educação Integrada



Reconhecendo o domínio das peças



Estudando domínios das peças

Construindo o número com o valor das peças



A geometria na construção do tabuleiro



Formação Técnica para os disseminadores de Xadrez



Professores estudando aberturas



A geometria do tabuleiro de xadrez⁵⁸

58 Os responsáveis legais pelas crianças registradas nas fotografias deste trabalho assinaram a autorização para o uso das imagens



Reconhecendo as peças



A matemática dos valores das peças



Construindo o número a partir dos valores absolutos das peças



Alfabetização através do xadrez



Grupos das peças e o material dourado



Analisando os caminhos das peças e seu domínio



Analisando peças longas e peças limitadas



Estudo de posições de mais qualidade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Candido Alberto. Abrindo Espaços: múltiplos olhares. Brasília: UNESCO, Fundação Vale: 2008.

GONZÁLES, Fernando, DARIDO, Suraya, DE OLIVEIRA, Amauri. Esportes II: Badminton, Peteca, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Atletismo. Brasil.

Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador – Adesão – Versão I. Brasil, 2016.

BRENELLI, R. P. O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. São Paulo: Papirus, 1996.

DAVIS, M. D. Teoria dos jogos: uma introdução não-técnica. São Paulo: Cultrix, 1973.

TIRADO, A.; SILVA, W. Meu primeiro livro de xadrez: curso para escolares. 5. ed. Curitiba: Expoente, 2003.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS FORMAÇÕES DOCENTE E DISCENTE NA EEI DOUTOR JOÃO ALVES DOS SANTOS REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS, SÃO PAULO

Eixo temático: Educação Ambiental e Sustentabilidade

Categoria: Pôster

Maria José Adami⁵⁹

INTRODUÇÃO

Uma escola de educação integral traz intrinsecamente uma ideia de currículo diversificado ou diferente da escola convencional. Com frequência são citadas pelos estudiosos das questões dela que, entre as aulas dos componentes curriculares, devem ser mescladas propostas de atividades artísticas, esportivas ou de cunho lúdico como parte diversificada integrante do currículo. Deduz-se que tais atividades sejam mais agradáveis ou mais palatáveis que as aulas tradicionais. São mesmo, inquestionavelmente. No entanto, lança-se uma questão: como transformar o núcleo duro curricular em aprendizado prazeroso e significativo também? É esta resposta que o PROGRAMA PESQUISA E CONHECIMENTO NA ESCOLA (PESCO) propõe dar à escola de educação integral: a formação concomitante do professor e do aluno pesquisadores. Ao professor, é oportunizada a revisão da sua prática pedagógica; ao aluno é possibilitada a coautoria do seu processo de aprendizagem e de (re)significação de conhecimentos, trilhando juntamente com os professores e com os pares o percurso da pesquisa a partir de temas de interesse das turmas de alunos envolvidas neste Programa.

REFERENCIAL PRÁTICO E TEÓRICO

O PESCO parte da metodologia científica como método organizador dos conhecimentos a serem buscados durante o desenvolvimento curricular do ensino fundamental. Ele inverte a prática convencional de uma aula: ao invés de uma ou mais respostas para uma pergunta feita pelo professor ou uma professora de qualquer componente curricular, os alunos iniciam sua pesquisa a partir de uma pergunta instigadora dentro do tema escolhido para estudo. Similar a um pesquisador de quaisquer áreas de conhecimento, após esta pergunta ou, melhor, o problema de pesquisa demarcado, levantam-se hipóteses para ele e se desenha a trajetória da pesquisa a ser feita, de forma a confirmá-las ou refutá-las.

Como autores referenciais nesta proposta da pesquisa como princípio educativo, o PESCO trabalha com Pedro Demo, Gilles Deleuze, Silvio Gallo e outros que tratem da pesquisa na escola básica ou da transversalidades de saberes. Outra marca do Programa é ser estruturado a partir de um curso formativo aos professores da Secretaria Municipal de Educação (SME) no qual, por meio da atuação de uma equipe composta por coordenadores pedagógicos e professores tutores, são

lançadas semanalmente atividades orientadoras para a condução da pesquisa nas escolas participantes do Programa. O ineditismo deste curso é ser on-line em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁶⁰ ancorado na plataforma Moodle⁶¹, eliminando um dos entraves do engajamento de professores nos cursos de formação docente oferecidos pela SME⁶²: horários dos encontros presenciais conflitantes com a jornada integral de trabalho na unidade escolar. Neste ano, está em desenvolvimento o terceiro curso oferecido pelo PESCO, intitulado “O desenvolvimento da pesquisa e da (re)organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar”. Nele, treze professores da EEI Dr. João Alves dos Santos são cursistas e é sobre o trabalho deles que versa este trabalho.

OBJETIVOS

- a) Introduzir a pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica do ensino fundamental, por meio da inserção da metodologia da pesquisa científica como análoga às etapas da pesquisa como princípio educativo.
- b) Oportunizar aos alunos produzirem pesquisas próprias e autorais a partir de perguntas indutoras dentro dos temas selecionados para estudo.
- c) Preparar os alunos pesquisadores para socializarem com os demais alunos da SME as pesquisas realizadas em um evento no final do ano letivo chamado de “Fórum Estudantil de Pesquisa”.

METODOLOGIA

O curso, iniciado em abril, será composto por trinta e cinco semanas e encerrará em dezembro futuro próximo. Nelas, são e serão apresentadas as atividades a serem cumpridas pelos cursistas das trinta e uma escolas que do curso participam.

Tais atividades, sejam elas textos ou vídeos a serem analisados ou sejam ações a serem conduzidas com os alunos nas respectivas turmas, trazem como marca de participação efetiva a postagem individual dos cursistas nos fóruns correspondentes, descrevendo como se concretizaram tais ações com os alunos ou como as análises/reflexões propostas mobilizaram os referenciais teóricos ou as práticas cotidianas de cada um.

Há também a colaboração contínua dos tutores⁶³ em relação ao grupo de professores cursistas sob sua responsabilidade. Cabe a eles dar esclarecimentos sobre dúvidas ou inseguranças manifestadas pelos professores (frequentes no ingresso dos cursos) quanto à atuação com os alunos nas etapas da pesquisa a serem organizadas ou cumpridas, além de fornecer leituras e vídeos complementares, apoio e orientação na (re)escrita de cada projeto de pesquisa.

Como forma de ilustrar o que aqui foi descrito, seguem imagens do AVA:

60 Site do AVA: <http://educacaoconectada@campinas.sp.gov.br/>

61 Moodle: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, um software livre de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

62 A SME possui um espaço próprio de formação, denominado Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional (CEFORTEPE), onde a equipe pedagógica do PESCO atua na organização do curso.

63 São oito tutores para atender a 142 cursistas; a autora faz parte da equipe da tutoria.

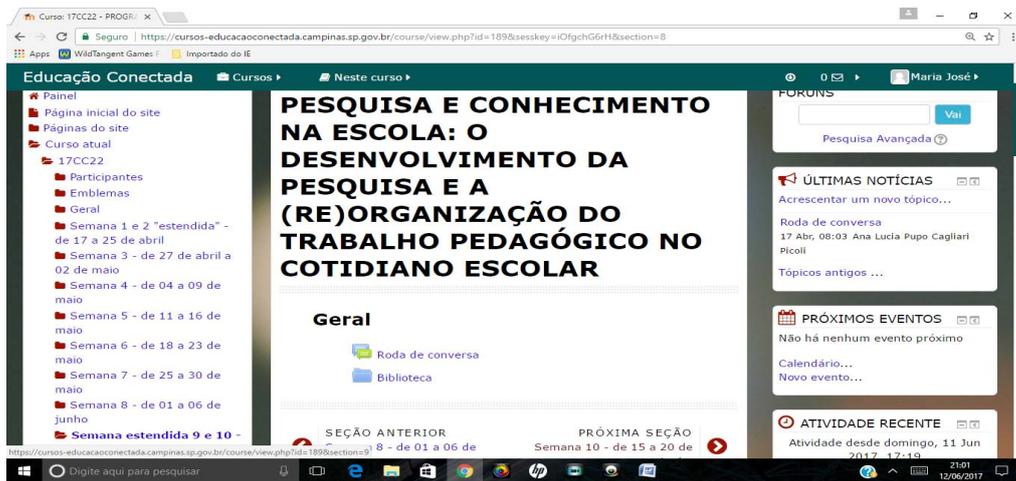


Figura 1: Apresentação do layout do AVA

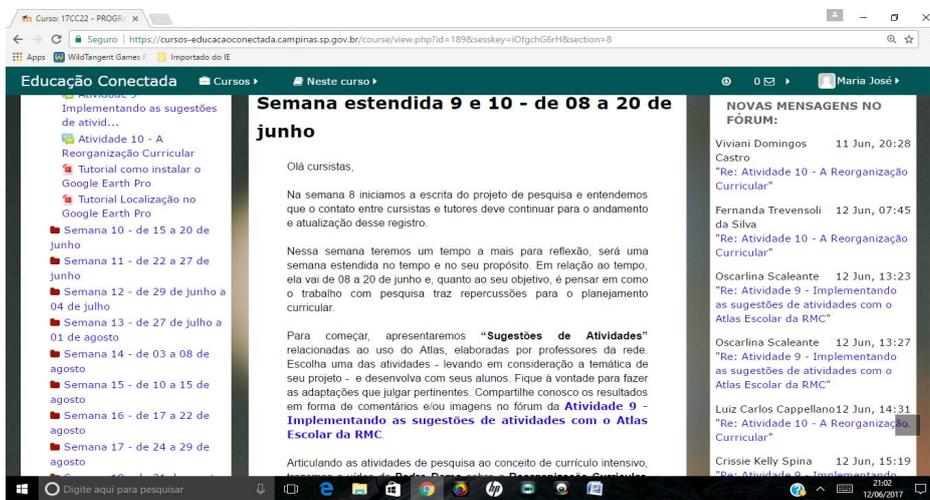


Figura 2: Texto (ao centro) orientador da atividade semanal

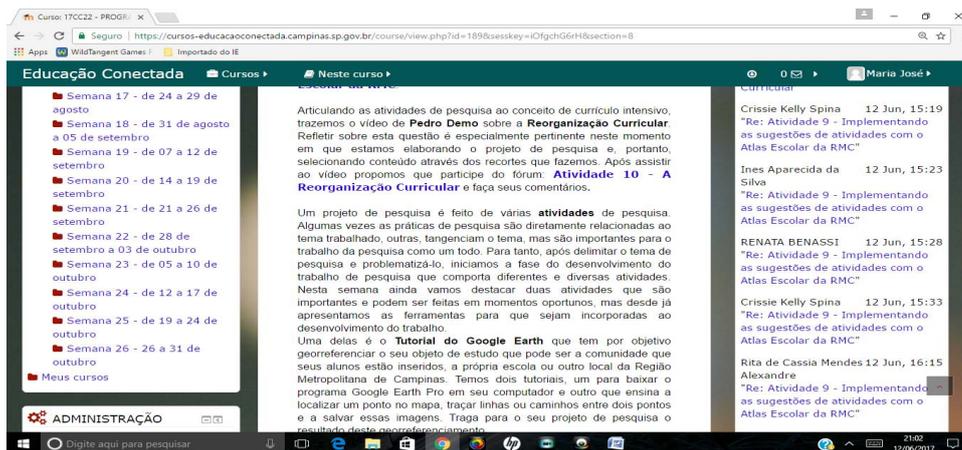


Figura 3: Sequência do texto orientador da figura anterior



Figura 4: respostas postadas pelos cursistas

DESENVOLVIMENTO

Tomando por base os trabalhos que estão em desenvolvimento, segue um panorama de quais professores, turmas e temáticas escolhidas compõem o quadro do PESCO na EEI Doutor João Alves dos Santos:

<i>Professores cursistas</i>	<i>Turmas</i>	<i>Temas em desenvolvimento</i>
<i>Professora polivalente</i>	<i>1º ano</i>	<i>CONHECENDO E PRESERVANDO OS ANIMAIS DA RMC</i>
<i>Professora polivalente e Professora de Ed. Física</i>	<i>2º ano</i>	<i>JOGOS E BRINCADEIRAS DE ONTEM, DE HOJE E DE SEMPRE</i>
<i>Professora polivalente</i>	<i>3º ano</i>	<i>MOBILIDADE E O SISTEMA DE TRANSPORTE EM CAMPINAS</i>
<i>Professora polivalente</i>	<i>3º ano</i>	<i>(1) A RELAÇÃO DO HOMEM COM A NATUREZA (2) PRESERVAÇÃO DA NATUREZA E DA QUALIDADE DE VIDA DO HOMEM (3) DESEQUILÍBRIO AMBIENTAL: RAZÕES E SOLUÇÕES</i>
<i>Professora de Educação Física</i>	<i>Duas turmas de 5º anos</i>	<i>IGUAIS OPORTUNIDADES DE APRENDER O MOVIMENTO? O JOGO DE QUEIMADA E AS SITUAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.</i>
<i>Professor de Língua Portuguesa</i>	<i>7º ano</i>	<i>PRODUÇÃO DE LIXO E RECICLAGEM</i>
<i>Professora de Artes</i>	<i>7º ano</i>	<i>OLHARES PARA OS RESÍDUOS RECICLÁVEIS</i>
<i>Professora de Língua Portuguesa e Professora de Matemática</i>	<i>9º ano</i>	<i>NOSSA IDENTIDADE JUVENIL</i>
<i>Professora de Língua Portuguesa e Professora de Matemática</i>	<i>9º ano</i>	<i>O RACISMO VELADO E DESVELADO</i>
<i>Professor de Matemática</i>	<i>Projeto Xadrez</i>	<i>O XADREZ COMO PRÁTICA DA MATEMÁTICA</i>

De uma forma geral, os professores estão no início do projeto; no momento desta escrita foram realizadas as seguintes etapas: leituras preparatórias para a prática da pesquisa como princípio educativo⁶⁴; delimitação dos temas de pesquisa: como leitura indutora de levantamento dos temas de interesse, foi proposta a apresentação do Atlas Escolar da Região Metropolitana de Campinas (RMC), produzido a múltiplas mãos entre pesquisadores da EMBRAPA Monitoramento por Satélite e professores de vários componentes curriculares titulares de cargo da SME. As informações nele contidas contemplam aspectos comuns às vinte cidades componentes da RMC assim como características peculiares de cada uma delas. Esta produção preencheu uma lacuna há muito tempo apontada pelos professores sobre o desconhecimento desta região metropolitana, uma vez que os livros didáticos que tratam das questões ambientais sejam de História, de Geografia ou de Ciências fazem referência ao mundo, ao país e aos estados constituintes, mas não aos municípios onde tantos residem de fato, cuja presença ou ausência de políticas públicas afetam diretamente a vida tanto dos profissionais quanto dos alunos e respectivos familiares. É importante frisar que os Atlas foram distribuídos a todas as unidades escolares que tenham professores cursistas do PESCO, sendo que cada aluno pesquisador possui seu exemplar, da mesma forma que possuem os livros didáticos de cada componente curricular. Segue, abaixo, as imagem do referido Atlas⁶⁵:



Figura 5: capa do Atlas Escolar da Região Metropolitana de Campinas

RESULTADOS

Os professores cursistas apontam nas falas e nas postagens que se veem motivados ou até surpresos com a recepção dos alunos diante das sensibilizações e/ou das discussões ocorridas para definir as temáticas de interesse, notadamente nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano); já os adolescentes apresentam uma maior dificuldade ou se sentem inibidos em expressar o que de fato pensam ou consideram como verdadeiro; esta inibição talvez se caracterize como consequência do hábito de aprender as respostas prontas dadas pelos múltiplos professores ao longo de sua vida escolar nos anos finais (6º ao 9º ano) e o não exercício das perguntas pensadas em conjunto a respeito de um tema de interesse.

64 Mattos, Elenir M. A.; Castanh, André Paulo. A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-8.pdf

65 Disponível em <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/988128/atlas-escolar-da-regiao-metropolitana-de-campinas>

Por outro lado, são os adolescentes os grandes desafios para a iniciação à pesquisa como princípio educativo: tirar a marca da resposta pronta, tirar o conceito de pesquisa como sinônimo de consulta ao Google e conseqüente (e frequente) cópia e cola, tirar o hábito de fazer trabalhos para ajudar na nota. No mesmo sentido, tirar do professor dos anos finais os conteúdos programáticos elencados no Projeto Pedagógico no trimestre adequado, tirar o peso de fazer o IDEB subir, tirar o peso de preparar os alunos para as provas de ingresso em colégios técnicos, tirar o peso do ter que dar reforço. Redimensionar todas essas obrigações massacrantes para construir com os alunos um projeto sem resultado pré-estabelecido exige uma reflexão contínua por parte do professor que se propõe ser praticante da pesquisa.

Caminhando para uma conclusão prévia, acredita-se na formação do professor pesquisador e nas trocas de experiências entre eles, tanto na unidade escolar quanto nos fóruns dos professores pesquisadores no AVA do mesmo segmento do ensino fundamental ou não, da mesma escola ou não. E dos alunos, o que esperar? Algumas conquistas: a saída da cópia e da fala dos professores para a autoria argumentativa; o entendimento científico associado aos conhecimentos prévios, ao lugar vivenciado, às memórias e narrativas de vida; o novo olhar, proporcionado pela pesquisa, sobre o já conhecido.

O USO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA E DO SEU ENTORNO PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM QUESTÕES DA SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NA CIDADE DE SÃO PAULO: PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL 2016

Eixo Temático: Educação Ambiental e Sustentabilidade

Categoria: Comunicação

Ana Paula Z. S. de Pietri⁶⁶

Dalva Franco⁶³

Isabel Filgueiras⁶³

João Kleber Santana⁶⁷

Yuri Scardino⁶⁴

Rafael Sândalo Palhares⁶⁴

RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta ampara-se na experiência da formadora-pesquisadora (primeira autora do trabalho) ao atuar na formação de professores da Rede Municipal de São Paulo, no ano de 2016, na área da Sustentabilidade Socioambiental na perspectiva da cidade educadora. Os demais autores do trabalho viabilizaram a realização das formações dos professores da Rede Municipal de São Paulo nas diferentes regiões da cidade e participaram do processo de estruturação e discussão dos referenciais teóricos e das propostas pedagógicas que serão apresentadas no decorrer do presente trabalho. Ampara-se, sobretudo, no reconhecimento da diversidade paisagística, ecológica, social e cultural da cidade de São Paulo, uma vez que o tema Sustentabilidade deve adequar-se a essas dimensões. Deste modo, propõem-se aqui, um olhar para os territórios próprios das unidades escolares, considerando-se as suas diversidades e potenciais campos de estudos e discussão na área da Sustentabilidade e Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Inicia-se este tópico discutindo-se o significado que se pode atribuir a importância de se discutir os temas na área da Sustentabilidade socioambiental no interior das escolas, considerando-se um país como o Brasil, de grande dimensão territorial, com biomas de características biológicas e culturais particulares, áreas de endemismos e de grande diversidade genética. Ao mesmo tempo em que o Brasil ocupa o lugar de país com a maior biodiversidade do planeta, ocupa, também, um lugar preocupante na lista de países com espécies ameaçadas de extinção, com os maiores índices de desmatamento, e com regiões de extrema pobreza e vulnerabilidade ambiental.

⁶⁶ Formadoras contratadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para compor o Programa São Paulo Integral (junho a dezembro de 2016)

Autor correspondente: apzsdepetri@gmail.com

⁶⁷ Servidores da Rede Municipal de Educação de São Paulo responsáveis pelo Programa São Paulo Integral (2015 a 2016)

Projeções recentes baseadas em modelos climáticos e em dados socioambientais indicam aumento, nas próximas décadas, das áreas vulneráveis a desastres naturais, como enchentes, deslizamentos de terra e secas extremas. As referidas projeções (Pivetta, 2016) estimam, ainda, que um terço do impacto dos deslizamentos de terra e metade dos danos causados pelas inundações poderia ser evitado com a alteração de práticas humanas ligadas à ocupação do solo e à melhoria da qualidade socioeconômica da população das áreas de risco. Diante deste panorama, defende-se uma ampla discussão sobre Sustentabilidade na escola básica de modo a se garantir que as gerações futuras possam ter acesso e tomar decisões que minimizem o impacto do homem na natureza, de modo a se construir um Planeta Sustentável. A urgência deste debate não é atual, mas é fruto dos estudos na área da Conservação e Biodiversidade.

No âmbito internacional, o Brasil tem assumido o compromisso, junto a outros países, de reduzir os impactos ambientais, pela redução de emissão de poluentes, pela redução do desmatamento, pela redução das desigualdades sociais, entre outros. Durante o movimento impulsionado pela “Rio 92”, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade do Rio de Janeiro, um novo modo de conceber a sustentabilidade se produziu, isto é, o de que a humanidade constitui a natureza, faz parte dela. Estabeleceu-se essa concepção a partir do momento em que se manifestaram os efeitos negativos do homem na natureza e se observou a necessidade de se promover uma relação sustentável entre o homem e o meio ambiente. No que se refere à proteção da biodiversidade e dos biomas, o Brasil apresenta dados preocupantes. Embora tenha apresentado um sensível avanço com relação à redução do desmatamento da Amazônia, os biomas Mata Atlântica e Cerrado estão fortemente ameaçados em função de atividades como agricultura, mineração, geração de energia, extração de petróleo e especulação imobiliária, colocando-se em risco a biodiversidade inerente a esses biomas⁶⁸.

O ano de 2015 marca um evento importante para a Sustentabilidade em nível mundial. O Brasil e outros 194 países comprometeram-se a tomar decisões, em resposta à ameaça da mudança no clima, na 21ª Conferência das Partes (COP21), realizada em Paris. Para isso, comprometeu-se em aumentar os investimentos em bioenergia sustentável, e, também, em envidar esforços para cumprir a “Agenda 2030”, com seus 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS)⁶⁹. Os ODS ampliam a dimensão sobre as possibilidades de se realizar, nas escolas, projetos pedagógicos na área da Sustentabilidade, pois baseiam-se na ideia da integração humanidade - natureza.

Ao longo das últimas décadas, muitos pesquisadores no mundo têm se dedicado aos estudos sobre as alterações climáticas, efeito estufa, alteração no nível dos oceanos, abalos geológicos, entre outros fatores, e seus impactos na dinâmica das populações biológicas. Barnosky et al (2012) apresentam uma projeção e discussão sobre o uso da terra pelo homem segundo a qual, no ano de 2045, mais de oito bilhões de pessoas ocuparão metade do Planeta. Os autores colocam para a reflexão a maneira pela qual o homem está ocupando os ecossistemas e debatem o conceito “Resiliência da Natureza” para questionar até quando a terra suportará as mudanças que lhe são impostas, e quanto tempo é necessário para que possa retornar ao seu estado de equilíbrio.

68 Nações Unidas no Brasil: <https://nacoesunidas.org/brasil-reduziu-desmatamento-mas-ainda-enfrenta-diversas-ameacas-a-biodiversidade-alerta-pnuma/>

69 Fonte ONU Brasil: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Com base nos referenciais teóricos que serão acessados no decorrer da execução do presente projeto no âmbito dos conceitos sobre “território”, os quais darão suporte aos projetos pedagógicos na perspectiva da cidade educadora, destaca uma parte do artigo de Milton Santos (1992), onde o autor afirma:

“A história do homem sobre a Terra é a história de uma rutura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A Natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da Natureza. Agora, com a tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução” (Santos M. (1992). 1992: a redescoberta da natureza. Estudos Avançados 6(14), p.96-97).

Neste sentido, remete-se à reflexão sobre a relação mercadológica que o homem, ao longo do tempo, estabeleceu com a natureza, condicionado, sobretudo, pelo sistema capitalista. Moacir Gadotti, ao publicar a primeira edição do livro “Pedagogia da Terra” no ano 2000, e amparado por autores como Paulo Freire e Leonardo Boff, traz reflexões sobre o processo histórico de formação do Brasil e os impactos negativos dos colonizadores brancos europeus no que se refere à diversidade biológica, étnicas e culturais do país.

O autor defende a Educação para a formação de cidadãos conscientes e, inspirado pelo pensamento freireano, defende o movimento pela ecopedagogia. Todavia, defende uma pedagogia que não se reduza ao ambientalismo mas que surge da fusão da vertente crítica da pedagogia com o pensamento de complexidade da ciência denominada ecologia. Assim como a ecologia, a ecopedagogia também pode ser entendida como um movimento social e político.

As considerações apontadas acima evidenciam o quanto é necessário que a discussão sobre Sustentabilidade esteja presente no ambiente escolar, de modo a formar cidadãos conscientes e comprometidos com a vida sustentável no Planeta. É importante que os dados produzidos pelas pesquisas sobre Sustentabilidade e as ações de Políticas Públicas com vistas à preservação ambiental dialoguem com a escola básica, de modo a garantir uma formação que possibilite uma perspectiva integradora dos elementos que compõem a complexidade do momento atual.

OBJETIVOS

- Colaborar na construção dos “Territórios Sustentáveis”, compreendendo-se a necessidade de atribuir intencionalidade pedagógica à Cidade Educadora;
- Associar colaborativamente professores da escola básica, professores universitários, famílias, educadores sociais, organizações sociais e equipes de equipamentos públicos ou de interesse público para tecer ações e projetos pedagógicos na perspectiva da Sustentabilidade socioambiental;

- Possibilitar que o debate sobre Sustentabilidade socioambiental atenda os diferentes espaços geográficos da cidade de São Paulo de modo a se garantir ampla participação.
- Possibilitar a criação de canais de comunicação em que se produzam debates sobre questões da Sustentabilidade socioambiental na perspectiva da cidade educadora.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS: BREVE DESCRIÇÃO DE PROJETOS QUE PODEM SER REALIZADOS NAS ESCOLAS DA CIDADE DE SÃO PAULO

Neste item serão apresentadas algumas das possibilidades de desenvolvimento de Projetos Pedagógicos na dimensão da Sustentabilidade socioambiental. Os Projetos foram construídos a partir de olhares para os territórios de algumas das Unidades Educacionais (U.E.) da rede municipal de Educação de São Paulo em suas diversidades geológicas, paisagísticas e culturais inerentes à cidade de São Paulo.

Os projetos que se apresentam a seguir alinham-se a um currículo descolonizado, contextualizado e integrador. Amparam-se, também, em um projeto de cunho colaborativo, onde todos os agentes (professores, gestores, alunos, famílias e comunidade) participam de modo a contribuir com os seus saberes, experiências e culturas.

PROJETO 1: “BRINCANDO NOS JARDINS DENTRO E FORA DA ESCOLA”

O objetivo principal do projeto “Brincando nos jardins dentro e fora da escola” é estimular os estudantes a observar a variedade biológica da fauna e flora presentes nos espaços mais naturais, em jardins que estão dentro ou fora da escola, ou, até mesmo, em parques de maiores dimensões, muitas vezes localizados próximos à unidade escolar. Com esta prática, é possível observar e coletar elementos da natureza para se realizar, por exemplo, atividades artísticas a partir do material coletado. A experiência do grupo com elementos naturais permite a observação da variedade das formas, das cores e dos aparatos reprodutivos das plantas, e, portanto, a observação da biodiversidade; permite estabelecer a associação entre organismos diferentes, como as plantas e os animais, observados, por exemplo, durante a polinização, e oferece a possibilidade de se registrar o material biológico observado, com o que se permite que o estudante tenha acesso a uma prática de pesquisa, uma vez que poderá coletar, armazenar e identificar o material biológico. Neste sentido, é possível trabalhar com a construção de um herbário a partir das plantas coletadas. Para isso é preciso prensar as plantas entre folhas, de preferência folhas de jornais, e esperar a secagem completa. O material do herbário poderá ser conservado por um longo período de tempo, em um espaço da escola isento de umidade e poderá ser acessado pelos estudantes e professores em outras práticas pedagógicas.

O Fab Lab Livre SP⁷⁰, o qual tem equipamentos como prensas, impressora 3D, cortadoras a laser, plotter de recorte, computadores com CAD (software de desenho digital), etc, permite a rea-

70 Uma parceria entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e o Instituto de Tecnologia Social, os Fab Labs Livre SP são abertos e acessíveis a todas as pessoas que tenham interesse em aprender, desenvolver e construir projetos coletivos ou pessoais, envolvendo tecnologia de fabricação digital, eletrônica, técnicas tradicionais e práticas artísticas.

lização do registro do material biológico apropriando-se da prensa e fazendo-se uso das primeiras técnicas de impressão, ou seja, uma espécie de carimbo, assim como mostrado nas figuras abaixo. Ainda, no FAb Lab, o material registrado na folha de papel, poderá ser escaneado e impresso na impressora 3D, proporcionando uma melhor visualização das estruturas (nervuras) das folhas vegetais.



Fotos: Ana Paula Z. S de Pietri. Retirada no Fab Lab da unidade Chácara do Jockey, São Paulo

Quanto ao formato das flores e a associação com os polinizadores, os professores poderão explorar com os seus alunos a variedade de formas e odores característicos das plantas. A variedade das formas, cores, tamanho e aromas das flores, são adaptações das plantas em resposta aos polinizadores disponíveis. Assim, uma flor com estames (onde ficam os grãos de pólen) mais elevados, pode indicar que o vento é o agente polinizador, ao contrário das que possuem estames mais retraídos, o que indica a necessidade de um polinizador que irá pousar e deslocar-se para dentro da flor a exemplo das abelhas.

PROJETO 2: HORTA NAS ESCOLAS

Muitas escolas da Rede Municipal de São Paulo têm, em suas unidades, hortas cujo cultivo, muitas vezes, atravessa os muros da escola e se realiza, também, na comunidade. Algumas escolas implementam hortas verticais ou constroem pequenos canteiros com caixas de madeira ou garrafas pet, em função do espaço reduzido. A compostagem é, também, uma prática adotada em muitas das unidades, o que permite a manutenção da horta, sem a necessidade de compra de suplementos e terra para a sua manutenção.

São inúmeras as possibilidades de projetos que podem se desenvolver a partir da experiência com a horta na escola. Neste sentido, os projetos podem abranger uma ampla gama de discussões, como as que tratam da importância da alimentação saudável para a vida das pessoas, ou as que levam ao questionamento sobre o uso excessivo de agrotóxico na agricultura brasileira e seus malefícios para a saúde. Podem atender a conhecimentos históricos e sociais, a exemplo de projetos que, a partir da experiência com a Horta, resgatam a história da produção dos alimentos no Brasil, a contribuição dos migrantes e imigrantes para o país e/ou cidade (de São Paulo), e as que trazem informações sobre a cultura alimentar das várias comunidades que ocupam o ambiente escolar. Neste último caso, comunidade e famílias são convidadas a participar da discussão, trazendo as suas próprias experiências e suas considerações sobre seus hábitos alimentares. Há, ainda, a possibilidade de projetos em Biologia, como aqueles que instigam a observação dos elementos naturais na horta, ou seja, dos vegetais que ali estão em desenvolvimento, bem como toda

a sua integração com a fauna, flora, fungos e microrganismos.

PROJETO 3: PAISAGEM: O QUE VEJO?

Neste projeto, o principal objetivo é observar a paisagem local em que se situa a unidade escolar, de modo a encontrar elementos para discussão no tratamento da Sustentabilidade. Neste sentido, são apresentadas possibilidades de trabalhos pedagógicos a partir da observação de territórios de pontos da cidade, considerando-se a diversidade geológica, paisagística e cultural de São Paulo.

Ao visualizar-se a paisagem na chegada ao CEU Jardim Paulistano, chama a atenção sua proximidade ao Pico do Jaraguá, com uma topografia que se destaca pela imponência e onde se observa um grande fragmento do bioma Mata Atlântica. Esta paisagem é composta, também, por uma grande área desmatada que deu lugar a ocupações e à especulação imobiliária. Conta, ainda, com comunidades indígenas e área de manancial. Olhar para esta paisagem a partir do estacionamento do CEU Jardim Paulistano já permite a possibilidade de inúmeros projetos na área da Sustentabilidade socioambiental. Primeiro, por se tratar de uma área de Mata Atlântica, bioma altamente degradado, é urgente o debate e ações para a sua preservação. A escola não deve estar ausente desta discussão! Outro ponto que merece atenção é a discussão sobre o processo de ocupação das áreas verdes e os seus impactos ecológicos e sociais. Com relação à região do Pico do Jaraguá, existem vários trabalhos que poderão auxiliar o professor na discussão, entre eles o de Faria (2011), em que se discutem principalmente as questões relacionadas às comunidades indígenas da região.

Nos arredores de um outro CEU, agora o CEU Parelheiros, observam-se as grande extensões de Mata Atlântica, a quantidade de mananciais, as diversidades paisagísticas e as comunidades indígenas. Trata-se de uma região com um grande potencial para se tratar de questões de Sustentabilidade socioambiental. Próximos a esta grande riqueza biológica de Parelheiros estão, também, os problemas de ordem social, uma vez que parte da população é desprovida de condições adequadas de saneamento, saúde e transporte. Todas essas questões sociais podem se tornar objetos de discussão em projetos que tragam o tema de Sustentabilidade na escola.

Ainda, a região de Parelheiros é um dos patrimônios geológicos mundiais, pois, há cerca de 30 milhões de anos, com a queda de um meteoro, formou-se a “Cratera de Parelheiros”, ou “Cratera de Colônia”⁷¹. Atualmente, a cratera é habitada por cerca de 65 mil pessoas; no entanto, essa população, em geral, não se beneficia de projetos na área de turismo ecológico, geoturismo, de desenvolvimento sustentável, ou de pesquisas em biociências e geociências, entre outros, os quais poderiam melhorar suas condições de trabalho e de vida. Projetos de aproveitamento dos recursos naturais e culturais de Parelheiros que venham a ser desenvolvidos pelo poder público ou por outros agentes sociais poderão produzir subsídios para as atividades em Educação Ambiental nas escolas.

Um exemplo de exploração das possibilidades oferecidas pelo território pode ser visto no

71 Fonte: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/unid_de_conservacao/index.php?p=42073

trabalho autoral desenvolvido por um ex-aluno do CEU Butantã, em que traz a dimensão de um olhar particular sobre o território⁷². Lá o estudante registra e descreve o percurso de sua casa até a escola, mostrando não somente as características paisagísticas do local, mas, também, a forte relação emocional e afetiva que estabeleceu com o território ao longo do seu período escolar. Fica evidente o quanto o CEU Butantã foi importante para a sua formação e o quanto o estudante valoriza o espaço da escola. Mostra, também, uma visão crítica sobre o lugar em que vive, o que pode levá-lo a se tornar um cidadão ativo e engajado política e socialmente na sua comunidade.

O estudante diz:

“o Ceu Butantã é outro mundo... tudo ajardinado e devidamente pavimentado...”

Assim, com o Projeto “Paisagem, o que vejo?”, é possível o trabalho interdisciplinar de Educação Ambiental, onde elementos da geografia, ciências, arte, cultura, matemática, linguagens e história poderão ser acessados. É possível trabalhar com os estudantes as noções de geologia, topografia e tempo geológico da paisagem local; é possível observar a diversidade dos elementos biológicos que compõem a paisagem; é possível realizar a reconstrução histórica da paisagem local, apropriando-se de mapas cartográficos; é possível dimensionar o espaço, apropriando-se dos recursos matemáticos, é possível observar e realizar atividades pedagógicas a partir da cultura local, como a das comunidades indígenas que habitam a cidade de São Paulo; é possível se observar as tradições da região, e, ainda, é possível a produção de registros e material autoral dos estudantes como blogs, desenhos, fotografias e registros em jornais e revistas do território.

PROJETO 4: A DIVERSIDADE NA ARTE

Aqui se propõem o trabalho pedagógico a partir da observação e produção da arte visual, da poesia e do cinema.

No que se refere às artes visuais, os estudantes podem ser estimulados a observar os quadros de pintores renomados como Cândido Portinari e sua arte expressada no quadro “Meio Ambiente”. O que se pretende observar é o quanto a arte representada por Portinari representa a realidade do aluno. No caso deste belíssimo quadro de Portinari, a paisagem é a do Rio de Janeiro, com animais da Mata Atlântica inseridos na bela e exuberante topografia da cidade, uma imagem de “cartão postal”. No entanto, o aluno, diante da pergunta: “Esta paisagem me representa?” é estimulado a criar a sua própria paisagem, olhar para o seu território e o seu entorno.

A partir da observado quadro intitulado “Operários” de Tarsila do Amaral, o estudante poderá ser orientado a observar a diversidade étnica presente na obra e toda a dimensão histórica e social que representa o trabalhador operário na cidade de São Paulo. E, ainda, a observação de quadros representados pela Arte Naïf, os estudantes podem ser estimulados a discutir sobre os processos de imigração/migração na cidade de São Paulo e as suas tradições alimentares e culturais de modo a se traçar um panorama histórico através da arte.

Na literatura, a arte em cordel pode propiciar o trabalho não somente com a linguagem,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barnosky A.D. et al. (2012). Approaching a state shift in Earth's biosphere. *Nature* 486. doi:10.1038/nature11018

Faria, CS. 2011. A integração precária e a resitência indígena da periferia da metrópole. São Paulo: Labur Edições. 164p.

Gadotti, M. 2013. A pedagogia da Terra. Editora Peirópolis. 7º ed. 217p.

Pivetta M. 2016. Um Brasil mais vulnerável no século XXI. *Revista Pesquisa FAPESP*, n. 249: 16-21.

Santos, M. (1992). 1992: A redescoberta da natureza. *Estudos Avançados* 6(14).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE CRECHE

Eixo temático: Educação Ambiental e Sustentabilidade

Categoria: Comunicação

Adriana Santos Pinto⁷³

Hylío Laganá Fernandes⁷⁴

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho se desenvolve na abordagem de três campos; a Educação Ambiental (EA), a Formação de Professores e a Educação Infantil, que estão aqui interligados. Todos os campos de pesquisa são relevantes, porém precisam avançar e ocupar outros espaços na educação, ampliando as pesquisas, as políticas e os programas de desenvolvimento destas áreas.

A perspectiva deste trabalho consiste em compartilhar parte dos resultados da pesquisa em andamento pelo Programa de Mestrado em Educação da UFSCar Campus Sorocaba (PPGED-So) e conhecer as contribuições da Educação Ambiental na Formação Continuada de professoras de creche desenvolvida no cotidiano escolar, e as marcas produzidas no trabalho docente. Com o olhar para estes campos, voltamos nossa atenção para a formação no cotidiano dos docentes de uma creche, as especificidades desta formação continuada e seus desafios em promover o desenvolvimento integral da criança, tendo a EA como eixo do trabalho.

As pesquisas acerca da formação continuada de docentes no cotidiano das escolas públicas revelam que, elas quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de desenvolvimento profissional, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da creche e dos professores, e nesse sentido conhecer as dinâmicas instituídas de formação pode contribuir para revelar/desvelar este universo.

As pesquisas apontam o quanto a ausência de uma política nacional dessa natureza contribui para o esgarçamento das formações de professores em diferentes modalidades e níveis de ensino. Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc. GATTI (2.014, pg. 34).

Sendo assim, é preciso conhecer de que forma é instituída esta formação que se dá com gestores, docentes e outros profissionais de educação que atuam na creche, neste cenário parece ser importante e necessário “aprender” sobre a profissão docente e o fazer no espaço da creche, buscando no território escolar brechas e espaços para mudanças no que se refere à formação continuada.

⁷³ Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação

⁷⁴ Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Prof. Dr. do Programa de Pós Graduação em Educação – Linha 1 Formação de Professores.

Como afirma Freire

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. [...]. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, observá-lo, delimitá-lo, cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

A proposta de formação continuada aqui apresentada tem como eixo a E.A. com a intencionalidade formar os adultos para que possam proporcionar as crianças experiências artísticas, sensoriais, de interação e brincantes, entre outras mais que possam surgir, explorando a natureza e seus elementos como foco central do trabalho.

A proposta pedagógica pelo viés da Educação Ambiental foi elaborada pela nova gestora da unidade, que traz enraizada em seu trabalho, uma perspectiva educativa clara e intencional pautada na EA. Podemos acompanhar um pouco deste percurso na sua tese de mestrado “Cotidiano da Creche Sabiá Ecologizando a Educação Infantil” do ano de 2005, pela Universidade de Sorocaba. Com esta experiência desenvolvida em outra unidade de educação infantil, a formadora aplicou sua proposta teórica, prática e reflexiva, no espaço da creche aqui pesquisado, apresentando para nova equipe a possibilidade de um trabalho ecologizante com as crianças.

O Centro de Educação Infantil aqui pesquisado tem em sua gênese o atendimento pré-escolar, no ano de 2011 houve uma transição desta modalidade para creche, passando no ano de 2015 para atendimento de tempo integral em creche. Esta transição sem consulta prévia dos profissionais de educação trouxe um período de incertezas pedagógicas. Incertezas que foram alimento para nossa pesquisa de Formação de Professores Continuada no cotidiano escolar.

Segundo Frigotto (2010) é preciso pensar nos desafios que a formação e a profissionalização do educador têm a enfrentar, sejam eles no plano educacional, ético-político, teórico, técnico ou cultural, e ainda, no plano da construção do conhecimento, visto que a perda da perspectiva teórica e epistemológica está cada vez mais tendendo a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica.

OBJETIVO

Analisar as contribuições da Educação Ambiental na formação continuada e promoção de mudança na prática pedagógica, a partir das formações desenvolvidas no cotidiano da creche.

OS REFERENCIAIS TEÓRICOS ADOTADOS

A pesquisa abordada transita por três campos, aqui interligados, o da E.A., Formação de Professores e o da Educação Infantil na modalidade creche, os referenciais teóricos escolhidos para fundamentar a pesquisa estão ancorados nos estudos sobre a formação docente realizados

por GATTI, FRIGOTTO, ZEICHNER, NOVOA e TARDIF entre outros.

Na perspectiva da educação Ambiental o presente trabalho recorreu às produções científicas de GLEIZER, TIRIBA, MENDONÇA, REIGOTA e GUATTARI, entre outros trabalhos pesquisados.

No Campo da Educação Infantil consultamos as produções de KRAMER, KUHLMANN, CERISARA, AQUINO e PROFICE, para nos aprofundar nas especificidades desta área e nos auxiliar no diálogo com os outros campos.

OPÇÃO METODOLÓGICA

Visando possibilitar o encaminhamento da pesquisa proposta, considerando o tema, a problemática, os referenciais teóricos e os objetivos, faz-se importante destacar que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, pois, segundo GAMBOA é o que “responde melhor as inquietações educativas”. Os aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa analisados por Ludke e André (1986) servem de orientação para o desenvolvimento deste trabalho que tem como referencial a abordagem fenomenológica.

Segundo Graças (2000) o termo fenomenologia deriva das palavras gregas: “phainomenon”, que pode ser traduzida como aquilo que se mostra por si mesmo, o se mostrante, o manifesto; e “logos”, significando, aqui, o discurso esclarecedor que se estabelece pela comunicação. Portanto, a palavra “fenomenologia” pode ser entendida como “o discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo”. Esta modalidade de pesquisa propõe-se investigar as vivências humanas e compreendê-las buscando na consciência do indivíduo à compreensão e a interpretação do fenômeno descrito e não a sua explicação.

O desenvolvimento do projeto se deu a partir da combinação de estratégias investigativas, utilizando a entrevista semi estruturada e a utilização de fotografias do processo formativo aqui pesquisado, técnica que se aproxima da de foto-elicitación, além da pesquisa bibliográfica e documental entendendo que a opção por uma estratégia não exclui a outra. A pesquisa bibliográfica possibilitará a aproximação ao tema da pesquisa e a fundamentação teórica necessária; a análise documental pretende tomar por base os documentos, entre eles fotografias que registram os fatos e as ações desenvolvidas no ambiente escolar durante o processo de formação continuada, com a intencionalidade de formar os profissionais de creche, a fim de criar um projeto pedagógico de Educação Ambiental e oferecer pra as crianças vivências e experiências numa perspectiva ecológica.

Sobre a escolha das fotografias como fonte documental entendemos que as imagens são produtoras de sentidos e significados e importante fonte de dados, esta opção também se dá pelo fato da pesquisa abordar os sentidos e significados da formação continuada no cotidiano escolar, e suas reverberações nas práticas dos profissionais envolvidos, nesta direção, as fotografias podem refletir, expressar, evidenciar, revelar e desvelar esse olhar sobre o cotidiano aqui abordado.

Para Tittoni a:

Imagem, representação e duração são temas recorrentes na discussão sobre a fotografia e se atualizam quando se propõe pensar a fotografia na pesquisa científica. Neste caso, a imagem pode ser pensada como forma de evidenciar os fatos e situações, a representação como forma de acesso e comprovação da realidade e a duração como forma de marcar, neste território de verdades científicas, a fugacidade da vivência e das visibilidades cotidianas. (TITTONI, 2010, et al., 2010)

Associar a técnica de entrevista semi estruturada com a foto-elicitação foi pertinente, pois dessa forma houve a possibilidade de uma aproximação entre pesquisador e entrevistado, tendo como resultado desta combinação, dados que tornaram visíveis aspectos relevantes sobre a formação continuada no cotidiano escolar e as mudanças ocorridas no trabalho docente, por meio das narrativas que surgiram das entrevistas.

OS SUJEITOS DA PESQUISA CARACTERIZAÇÃO

As participantes da pesquisa fazem parte do quadro de profissionais de educação que atuam na creche onde foi realizada a formação continuada aqui pesquisada, num total de seis participantes divididas entre professoras, auxiliares de educação.

Para preservar as entrevistadas optamos por colocar letras E e números de 1 a 5 por ordem das entrevistas realizadas, que seguiram um roteiro prévio, porém flexível deixando as participantes a vontade para expressarem os sentidos, significados e impressões atribuídos as formações. Todas as entrevistas foram filmadas, mas com o cuidado de captar somente as imagens das fotografias escolhidas e áudio para posterior transcrição.

A tabela abaixo apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa no campo profissional.

<i>Identificação na pesquisa</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de atuação na educação</i>	<i>Tempo de trabalho na escola</i>	<i>Cargo</i>
E 1	32	Cursando Pedagogia	2 anos	2 anos	Auxiliar de educação
E 2	55	Pós-Graduação	27 anos	21 anos	Professora
E 3	36	Pós-Graduação	15 anos	5 anos	Professora
E 4	47	Pós- Graduação	28 anos	12 anos	Professora
E 5	34	Pedagogia	8 anos	5 anos	Auxiliar de educação

As categorias que surgiram das entrevistas

A trajetória formativa, as experiências vivenciadas, nos constitui e ocupam lugar de destaque na formação profissional dos sujeitos.

Sobre a experiência Larossa (2002) coloca que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002, p. 24)

Torna-se necessário, portanto, ultrapassar a superficialidade do acesso a informação à construção de conhecimentos que implique na mudança efetiva da qualidade das relações estabelecidas, que respeite a diversidade que existe na sociedade e, conseqüentemente, também está presente nas unidades escolares.

Percorrer esse caminho só é possível conhecendo, analisando, refletindo e problematizando em que bases são construídas e consolidadas as diferentes formas de formar e ser formado “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2016 p. 23).

No presente trabalho abordaremos a categoria elementos da natureza, para que possamos apresentar parte dos resultados da pesquisa obtidos até o momento.

O QUE REVELAM AS FOTOGRAFIAS E ENTREVISTAS SOBRE A FORMAÇÃO.

A partir da análise das entrevistas surgiram cinco categorias são elas: trabalho com elementos da natureza; espaço; equipe; sensibilização e experiência/vivência, a análise procurou as convergências que mais se revelaram nas falas, resalto aqui que estas categorias não aparecem isoladas nos discursos e mesmo nas imagens, muitas vezes aparecem combinadas, entrelaçadas, interligadas na mesma narrativa.

Convém deixar claro um ponto, qual seja, aquele relativo a separação didática das categorias. Essa é uma tarefa empreendida tendo em vista a necessidade imposta pela análise, entretanto, como é sabido do ponto de vista da experiência, todos os fatores acontecem juntos (movimento, afetividade, valores, memórias, etc), não existindo nenhuma separação entre eles. Isso se comprova ao se perceber, por vezes, num enunciado, a presença de características concernentes a várias categorias, e não apenas a uma delas. LOMBARDI, 2011, p. 109.)

Para Minayo, 2000, o uso de fotografias na pesquisa se apresenta como um importante recurso na pesquisa.

Fotografias e filmagens se apresentam também como recursos de registro aos quais podemos recorrer. Esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado. O uso da filmagem nos permite reter vários aspectos do universo pesquisado, tais como: as pessoas, as moradias, as festas e as reu-

niões. Essa técnica de documentação, que lida com os planos da imagem e da comunicação, vem sendo cada vez mais difundida.

Podemos aqui descrever que as mesmas fotografias assumiram categorias diferentes, a partir do sentido atribuído as imagens por cada participante, interessante observar que a mesma fotografia foi escolhida por mais de uma entrevistada, além da convergência de sentidos que emergem das entrevistas, encontramos a convergência das imagens significativas, isto se justifica pelos sentidos e significados que elas assumem para cada sujeito da pesquisa, revelando a face subjetiva de cada escolha.

Com esta estrutura de entrevista, a partir da seleção de seis fotografias das formações consideradas significativas, surgiram às cinco categorias apresentadas, tendo a análise das entrevistas o objetivo de nos ajudar a compreender quais são as relações que se estabelecem entre formação continuada e mudança de prática no cotidiano escolar, bem como perceber indícios se a proposta formativa atingiu os objetivos propostos de encantar desconstruindo “velhos hábitos” reconhecendo as vivências e experiências como fonte de aprendizado os adultos e para as crianças, na perspectiva da E.A.

TRABALHO COM ELEMENTOS DA NATUREZA

Como pode um peixe vivo
viver fora da água fria
Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a tua, sem a tua,
Sem a tua companhia...

A primeira formação feita na creche tinha como foco a sensibilização para o trabalho com elementos da natureza. As fotografias foram selecionadas pelas cinco entrevistadas como um momento significativo da formação e surge um relato de como foi trabalhar com os elementos da natureza, não apenas em manuseá-los, mas também o contato com os espaços ao ar livre, algumas descreveram as formações envolvendo os elementos da natureza e a utilização dos espaços, como uma nova referência para o trabalho com as crianças.

E 2 - *“Eu me senti bem, foi gostoso de trabalhar com elementos da natureza foi nosso objetivo que trabalhamos o ano inteiro.”*

E 3 - *“Eu melhorei pra ter um olhar aproveitar os espaços que a gente tem, trabalhou muito com a natureza [...]”*

Sobre a necessidade do trabalho de aproximação ou retomada do contato com os elementos da natureza encontramos nos referenciais teóricos utilizados, a seguinte afirmação:

A retomada desse modo de sentir e viver a vida – hoje tão pouco valorizada por nossa civilização, mas tão presente entre os seres humanos em sua infância – exige um movimento de reaproximação da natureza. Melhor, dizendo,

exige uma reintegração ao universo do qual somos parte. E não apenas em consideração às demais espécies, à necessidade de preservá-las, mas também por questão de preservação da própria integridade humana. Pois segundo Espinosa, é o desejo o impulso que assegura a realização dos atos que nos possibilitam a manutenção desta integridade. O desejo é “o móbil fundamental da conduta humana”, é o princípio fundamental que rege a vida afetiva, no sentido da autoconservação e da autoexpansão (GLEIZER, 2005, p. 32-33).

Outro aspecto que se destacou nesta categoria, foi o prazer em estar em contato com os espaços naturais durante as formações, além do trabalho com os elementos da natureza.

E 1 – *“Roda de conversa ao ar livre, natureza, som dos pássaros a brisa [...]”*

E 4 – *“[...] quando a gente voltou das nossas férias, que a gente foi muito bem recebida estar em contato com a natureza, e estar trabalhando também uma coisa muito significativa pra mim, que era os animais e a natureza[...]”*

Para Lea Tiriba (2010) o bem estar e o prazer em entrar em contato com o ambiente ao ar livre vêm do fato de sermos seres biofílicos “isto é, oriundos e associados a uma grande rede que inclui o que compõem a vida em seu conjunto, elementos bióticos e abióticos.”

Assim todo o esforço civilizacional no sentido de nos colocarmos distanciados, separados e superiores a natureza, é desconsiderado pela criança [...] nós adultos, adultos, já não apresentamos talvez por termos sido podados em relação ao desejo de interação. Mas sabemos que a proximidade nos oferece bem estar, prazer estético, equilíbrio. Por isso, quando estamos estressados, quando precisamos descansar, não são as ruas movimentadas o que procuramos, não são espaços entre paredes o que almejamos. Está no verde dos campos, nos espelhos d’água o foco de nossos desejos. TIRIBA, 2010.

Nas entrevistas a colocação do bem estar e do prazer em estar num ambiente, onde é proporcionado o contato com a natureza, é marcante nos relatos, as entrevistadas revelam o prazer do contato com os elementos naturais e a possibilidade de trabalhar com as crianças usando esses recursos.

E 5 – *“Achei legal a proposta de instigar a curiosidade com elementos da natureza depois a gente desenvolveu um trabalho com as crianças com sementes com elementos da natureza a gente foi se apropriando da ideia fazendo um trabalho mais significativo[...]”*

Segundo Profice, 2010 os estudos da psicologia ambiental, com base no conceito de biofilia, valorizam a proximidade cotidiana da natureza com condição de uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo. Isto tudo porque esta condição inata, esta atração humana pelos universos biótico e abiótico depende de fatores culturais para manter-se, isto é, depende de estilos de vida que a alimentem, que a afirmem.

Ratificando o conceito de biofilia e buscando referências para uma nova escola comprometida com a qualificação da vida nos planos de três ecologias – pessoal, social e ambiental:

“as três ecologias deveriam ser concebidas como sendo da alçada de uma disciplina comum ético-estética e, ao mesmo tempo, como distintas uma das outras do ponto de vista das práticas que as caracterizam. Seus registros são da alçada do que chamei heterogênese, isto é, processo contínuo de ressingui-

larização. Os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes. (O mesmo se passa com a ressingularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo etc)” GUATTARI, 1990, p.55.

A proposta de trabalhar com as crianças com os elementos da natureza causou certa estranheza inicialmente, enquanto construção de um trabalho educativo na creche. Até então não tínhamos um eixo de trabalho definido, existia uma boa intenção nos profissionais de educação, que sem dúvida é um elemento importante para um bom trabalho, porem não é o suficiente. Há uma cena (adaptada aqui livremente) na qual Alice (No País das Maravilhas) desorientada, vê o gato na árvore e pergunta: “Para onde vai esta estrada? O gato replica: Para onde você quer ir? Ela diz: Não sei, estou perdida. O gato não titubeia: Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve... A falta de um suporte teórico e aprofundamento nas especificidades do trabalho em creche torna o trabalho pedagógico fragilizado e inconsistente, revisitando nossas práticas arrisco dizer que o cuidar se sobrepunha ao educar, reproduzindo as marcas do assistencialismo ainda presentes na creche.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com parte da pesquisa realizada os dados coletados nos permite apontar, por meio da análise de conteúdo, o grande potencial formativo da Educação Ambiental. Podemos inferir que os sentidos e significados atribuídos à formação passaram da dimensão da sensibilização, para a dimensão da ação, quando os sujeitos da pesquisa revelam em suas narrativas que incluíram e desenvolveram em sua prática com as crianças, um trabalho introduzindo os elementos da natureza, explorando de uma forma mais sensível e consciente o potencial da Educação Ambiental no ambiente da creche.

De certa maneira as formações fizeram a equipe retomar o prazer, a satisfação, o interesse e o encantamento perdido pela natureza e seus elementos, as vivências e experiências nesta perspectiva, reavivaram o sentimento de pertencimento ao meio ambiente, e conseqüentemente pudemos perceber as reverberações da formação nas atividades desenvolvidas com as crianças. Outro reflexo que consideramos importante foi a construção do Plano Político Pedagógico – PPP contemplando a Educação Ambiental como eixo do trabalho pedagógico da creche.

Porém esta consciência e sentimento de pertencimento ao meio ambiente precisam ser realimentados constantemente, vivência e conhecimento são complementares neste processo de formação continuada e construção de uma práxis mais criativa e sensível na creche.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: [S. n.], 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_02.pdf>. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: .

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CPo22002.pdf>>. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_06.pdf>. Acesso em:

COSTA, F. F. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/ANPEDsul/9ANPEDsul/paper/view/2021/466>>. Acesso em:

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/0005m.pdf>>. Acesso em:

FISCHMAN, Gustavo E.; CRUDER, Gabriela. Educação & realidade: fotografias escolares como evento na pesquisa em educação. Porto Alegre: UFRGS, v. 28, n. 2, p. 39-53, jul./dez. 2003.

FRASER, M.T.D. ; Gondim, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, 14 (28), p. 139 – 152, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>, acesso 08.jun.2014

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21/04/2017

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. (Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2010.) Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 04/04/2017

GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/05/2017

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 131, ago. 2007 . Disponível em <<http://www.scielo.br/>. Acesso em 20 mar. 2017

KÖCHE, J. C. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LARROSA, Jorge. 2002. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/ Fev/ Mar./ Abr., n. 19.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em:

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf, acesso 07.jun.2014

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MENDONÇA, Rita. Educação Ambiental Vivencial Publicado como artigo no livro Encontros e caminhos-formação de educadores ambientais e coletivos educadores, volume 2, Brasília, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. Ano: 2007

MOREIRA, D. A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:

SOARES, K. C. D. Trabalho e formação docente: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf>>. Acesso em:

TARDIF, MAURICE. Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

TERRITÓRIO DO SABER: TRABALHO DE CAMPO

Eixo temático: Acompanhamento Pedagógico

Categoria: Comunicação

Carlos Renato Asakawa Novais

INTRODUÇÃO

A melhora na qualidade do ensino é uma busca constante dos profissionais envolvidos com a educação, por conta disso o desenvolvimento deste Território do Saber do Trabalho de Campo, fruto de projeto desenvolvido na EMEF Emiliano Di Cavalcanti desde 2011 foi pensado para o Ensino Fundamental II (Ciclo Autoral e último ano do Ciclo Interdisciplinar), e soma-se as práticas cotidianas desenvolvidas no caminho de: ampliar, enriquecer, aprofundar temas de estudos regulares, sendo os estudantes o público-alvo.

O desenvolvimento de ações como esta do Trabalho de Campo, na EMEF Emiliano Di Cavalcanti que aderiu em 2015 a Educação Integral em todos os anos, também está em consonância com o pensamento e documentos da administração municipal de São Paulo, que caracterizam o Ciclo Autoral pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção, conforme temos registrado na Nota Técnica nº 6 do Programa Mais Educação São Paulo, ao entender que:

“Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes. A educação, enquanto constructo humano, é pensada como forma de intervenção no mundo.” (SÃO PAULO SME, 2014:80)

Aos discentes inscritos neste espaço do último ano do Ciclo Interdisciplinar, a preocupação incide em promover o letramento geográfico; já para os educandos das séries finais do Ciclo Autoral, a estratégia ao longo do projeto será de aprofundar a interpretação e a análise crítica da realidade, criando assim um ambiente propício para o desenvolvimento de projetos e estratégias que visem à adequação dos recursos psicopedagógicos às diferentes etapas do processo de ensino aprendizagem.

Pensando em contribuir para promoção do letramento geográfico na fase de aprendizado inicial até chegarmos à análise crítica da realidade faz-se necessário reforçar categorias / conceitos básicos iniciados na 5ª série/ 6º ano, dentre eles o conceito de “paisagem” discutido e trabalhado por tantos geógrafos, em especial o baiano de Brotas de Macaúbas – Milton Santos. Dentro deste contexto, vale mencionar o entendimento que fazemos sobre paisagem é o mesmo empregado pela SME – Secretaria Municipal de Educação:

“A paisagem geográfica pode ser definida como o conjunto de objetos que definem arranjos espaciais que combinam diferentes tempos (SANTOS, 1996)” (SME – Orientações Curriculares, 2007:51).

Soma-se ao resgate de categorias / conceitos chaves, outros conteúdos se fazem presente com o do: patrimônio. Ao longo do período do período deste Território do Saber, não despreza-se o fato de que no trilhar do ensino fundamental da geografia, o seu papel de desenvolver linguagens e princípios que conduzam o estudante a ler e compreender o espaço geográfico como uma totalidade articulada, superando assim o aspecto de apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados, compreendendo assim o espaço geográfico como a manifestação territorial da atividade social em todas as suas dimensões e contradições sejam elas econômicas, políticas ou culturais. (Currículo SEE, 2010.p.77).

Neste contexto, de desenvolvimento de novas linguagens que possibilitem ao estudante a leitura da paisagem, bem como a sua compreensão, tem na realização de um espaço que inclua o diálogo com outros componentes curriculares com a preocupação de atender a busca pela melhora na qualidade da educação, além de estar associado com a concepção do Ciclo Autoral, uma vez que segundo esta Secretaria Municipal de Educação:

“(...) concebe-se o Ciclo Autoral a partir de uma proposta pedagógica que favorece o desenvolvimento humano mediante o exercício da responsabilidade, da solidariedade, da tomada de decisões bem como a apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social, sendo importante considerar a dimensão de continuidade do processo de construção de conhecimentos pelos estudantes na perspectiva do Ensino Médio” (SÃO PAULO SME, 2014:81)

Vale mencionar também que o trabalho de campo é umas das principais metodologias de pesquisa por permitir: a verificação do aprendizado; a constatação da realidade; ter a oportunidade de diálogo e reflexão do aluno com o espaço, contribuindo para transformação do estudante em um ser crítico, e não mero receptor de informações. Além de possibilitar um convívio social numa situação diferenciada da vivida pela maior parte dos membros da comunidade participantes do projeto.

Frisamos ainda o fato de no documento Orientações Curriculares de Geografia da SME (2007:74) a valorização do trabalho de campo, sendo um dos principais métodos da Geografia por permitir a imersão na paisagem, dialogando presencialmente com as hipóteses sobre a formação e organização do espaço, para assim conhecer e decifrar aquilo que nem sempre é visível.

Destaca-se ainda o fato da nossa escola ter aderido a educação integral, sendo este Território do Saber um espaço que torna possível o aprendizado além dos muros da sala de aula, aproveitando o entorno e outros territórios da nossa unidade da federação, fomentando experiências pedagógicas colaborativas que integrem os saberes escolares e comunitários e envolvem o campo cultural, ambiental, reforçando o pensamento de:

“A educação integral apresenta-se como uma efetiva possibilidade de mudança na educação sempre que promove a ocupação criativa dos espaços públicos” SINGER, Helena.

Neste sentido, vale aproveitar o aspecto da nossa unidade da federação ter uma gama significativa de opções culturais e que podem nos servir como roteiro para estudos, porém algumas

localidades apresentam especificidades que merecem ser destacadas e verificadas, como a que já realizamos em anos, desde que caminhe por interações produtivas e organizadas.

Destacamos também o desejo da comunidade escolar em realizar mais uma atividade que envolva o trabalho de campo (fruto do projeto de Pós-aula de Geografia realizado nos anos de 2011, a 2015 com o campo realizado nas regiões do Vale do Paraíba Paulista: Taubaté e Campos do Jordão / Areias e Bananal; e Vale do Ribeira) tendo como objetivo atender uma demanda reprimida de anos anteriores, criar novas reflexões, bem como contemplar um dos diversos projetos que surgiram durante a IV Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente de 2013, sendo este um desejo coletivo por mais saídas a campo. Desprezar este anseio seria ir contra a mobilização interna na busca de uma promoção da cidadania socioambiental, que começou na escola e é para a escola; e reforça a necessidade de execução de um projeto que contemple a visita a uma unidade de conservação importante e uma atividade de Educação Ambiental que valorize a necessidade da unidade escolar e incentive o protagonismo juvenil.

Observações complementares: os projetos de pós-aula de Geografia 2013 com trabalho de campo no Vale do Paraíba, e do Vale do Ribeira 2014 foram inscritos pelo docente Carlos Renato Asakawa Novais e avançaram a etapa da Diretoria Regional de Ensino, sendo um dos trabalhos que representaram a DRE-PENHA no prêmio Professor em Destaque nas edições de 2014 e 2015, sendo um indicativo importante do reconhecimento deste projeto.

Vale destacar que os projetos da EMEF Emiliano Di Cavalcanti, que envolvem o Estudo do Meio, coordenados pelo docente Carlos Renato Asakawa Novais, obtiveram outros momentos de reconhecimento como, por exemplo, sua apresentação no Seminário Da Educação Ambiental Escolar À Cidade Educadora realizado na UMAPAZ – Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz, no dia 18 de setembro de 2015 em conjunto com estudantes.

Fotos 1 a 4: Evento UMAPAZ – 18 de setembro de 2015.





Fonte: Carlos Renato Asakawa Novais, 2015.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste Estudo do Meio em particular, é o de tornar o ambiente de aprendizagem de conteúdos escolares mais significativos para os alunos. Sendo assim, vivenciar, por em prática discussões teóricas iniciadas em aula se torna o ambiente perfeito para o estudante. Além de contemplar o Currículo da SME, enriquecendo o aprendizado do educando e valorizar a pesquisa de campo como um importante instrumento pedagógico.

Aliado a este objetivo geral, uma série de outros objetivos específicos são pensados e aplicados neste Território do Saber, como:

- Democratizar o acesso dos estudantes ao patrimônio material e imaterial do Estado de São Paulo;
- Possibilitar experiências que articulam diferentes áreas do conhecimento com os objetos socioculturais com os quais os alunos vão interagir por meio da interdisciplinariedade.
- Refletir sobre as consequências da degradação ambiental na dinâmica da paisagem.
- Ampliar competências e habilidades dos estudantes, como: a de trabalhar em grupo, pesquisar.
- Elaboração de material de Educomunicação, os quais vão compartilhar as experiências vividas neste projeto, multiplicando o que foi vivenciado na comunidade na qual está inserido.
- Oferecer aos estudantes da rede pública municipal o direito a oportunidade de refletir sobre a importância da atividade / prática turística em uma das localidades receptoras do turismo do nosso estado, uma vez que permite gerar uma série de inquietações sobre os impactos ambientais advindos desta atividade econômica, aprofundando os conteúdos trabalhados em aula.
- Valorizar a escola como um espaço real de aprendizagem capaz de se transformar numa atividade prazerosa, inclusiva e comunitária.
- Enfatizar, através de trabalhos práticos de campo, as relações entre a geografia, a conservação da natureza e o planejamento ambiental.
- Fortalecer a integração e o envolvimento dos estudantes com a equipe docente e gestora

da EMEF Emiliano Di Cavalcanti, articulando com o projeto desenvolvido na Unidade Escolar que tem como objetivo melhorar a convivência.

- Compreender o turismo como importante fenômeno social do mundo contemporâneo e seu papel na produção do espaço.

Além disso, este território do saber torna possível a reflexão sobre a modalidade do ecoturismo e dos impactos desta prática; bem como fortalece a discussão sobre a temática ambiental, trabalhada como tema interdisciplinar ao longo do ano. Não tendo, portanto a atividade um caráter pontual ou assistencialista.

EXEMPLO DE ROTEIRO REALIZADO:

Proposta do roteiro de atividades do Trabalho de Campo: *Data 04 de novembro de 2016.*

Roteiro- *São Paulo / São Luiz do Paraitinga/ São Paulo.*

05h00' - *Apresentação na Escola Municipal Ensino Fundamental Emiliano Di Cavalcanti. Rua Almirante Alexandrino, 541 Vila Invernada - CEP 03350-010.*

05h25min - *Previsão de saída da EMEF Emiliano Di Cavalcanti*

05h25min - 08h50min: *Trajetos São Paulo/SP - São Luiz do Paraitinga - Parque Estadual Serra do Mar Núcleo Santa Virgínia.*

09h00min - 13h00: *Visitação Parque Estadual Serra do Mar.*

13h10min - 13h40min: *Trajetos Parque Estadual Serra do Mar Núcleo Santa Virgínia ao Centro de São Luiz do Paraitinga*

15h00min às 20h10min: *Visitação Centro de São Luiz do Paraitinga*

20h20min às 23h50: *Trajetos São Luiz do Paraitinga x São Paulo.*

23h50min: *Previsão de chegada à Escola Municipal Ensino Fundamental Emiliano Di Cavalcanti. Rua Almirante Alexandrino, 541 Vila Invernada - CEP 03350-010.*

Observação: *Roteiro sujeito a alterações por conta de fatores climáticos ou necessidades operacionais.*

Público-alvo: *Estudantes do Ciclo Autoral e último ano do Ciclo Interdisciplinar da EMEF Emiliano Di Cavalcanti.*

RESULTADOS ESPERADOS:

Ampliação do poder de reflexão dos alunos, em especial os vinculados à prática turística.

Valorização e universalização do patrimônio ambiental e urbano do nosso estado.

Formação de público de visitação a unidades de conservação e espaços culturais, decorrente do desenvolvimento do interesse de alunos e professores pela apropriação de bens culturais.

Compreensão do turismo como importante fenômeno social do mundo contemporâneo e seu papel na produção do espaço.

Reflexão sobre a gestão pública dos recursos naturais.

Recuperação paralela de conteúdos trabalhados em geografia por meio do Território do Saber.

Conhecer o modo de vida de comunidades quilombolas, bem como sua realidade.

Capacitação dos docentes para novos trabalhos de campo.

Fomentar experiências pedagógicas colaborativas capazes de interagir os saberes escolares e comunitários.

PROCEDIMENTOS

A dinâmica de realização deste Território do Saber será dividida em três grandes blocos:

O primeiro bloco:

Esta etapa será a preparatória ao trabalho de campo, contará com a orientação do docente responsável, com a participação direta de companheiros de área e de outros componentes curriculares por meio de aulas teóricas complementares oferecidas na jornada do estudante com o intuito de ampliar o tempo de estudante na Unidade de Ensino com o objetivo aprofundar discussões trabalhadas em aula, e apresentar a localidade a ser objeto do estudo do meio, e contará com exposições do docente e dos estudantes que deverão levantar material bibliográfico.

CONTEÚDOS E HABILIDADES TRABALHADAS:

- Paisagem (observação, descrição, percepção e identificação dos elementos presentes)
- Biomas e domínios morfoclimáticos do Brasil.
- O Patrimônio ambiental e a sua conservação
- SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação).
- Reconhecer atividades econômicas na organização e na regionalização do espaço geográfico, em especial as da região visitada.
- Desenvolvimento Sustentável.
- Mata Atlântica.
- Vale do Paraíba
- Impacto ambiental do turismo, bem como os custos e benefícios da atividade turística.
- Patrimônio Cultural Material e Imaterial (revisão de conceitos e políticas públicas).
- Levantamento e avaliação da bibliografia sobre tema e região da pesquisa.
- Discussão e preparação dos instrumentos de investigação a serem aplicados no campo.

- Técnicas de pesquisa e campo em geografia.
- Discussão sobre o Ver e o Olhar

A segunda etapa se dará com a realização de trabalhos de campo, no bairro aproveitando as possibilidades do “bairro-escola” e um campo maior em uma região do Estado de São Paulo – no caso do 1º semestre de 2017, optou-se pelo Vale do Paraíba Paulista, tendo o discente à possibilidade de construir sua reflexão por meio da vivência e observação.

A terceira etapa.

Os estudantes após a realização do trabalho de campo vão se reunir para discutir e compartilhar as experiências com os demais estudantes da comunidade escolar por meio das redes sociais digitais, material de educomunicação e momentos de discussão.

Oferta de vagas:

A realização deste território do saber se desenvolve por meio de oferecimento inicial de duas turmas com 20 vagas destinadas prioritariamente aos estudantes do Ciclo Autoral e último ano do Ciclo Interdisciplinar, com o objetivo de possibilitar a formação destes estudantes. Vale destacar que pode haver o oferecimento deste Território do Saber no semestre seguinte de acordo com a demanda prospectada.

O Território do Saber nesta versão 2017 conta com a oferta inicial de duas vagas para o trabalho de campo, aos alunos-monitores, sendo uma delas destinada a uma ex-aluna da Unidade Escolar, isso com o pensamento voltado a ampliar a presença da comunidade escolar além dos muros da escola, valorizando e incorporando as discussões e formações sobre a COMVIDA, e da reserva de quatro vagas para estudantes participantes do projeto da IV Conferência Infanto Juvenil Pelo Meio Ambiente, no ano de 2013, sob a responsabilidade do professor Carlos Renato Asakawa Novais, as vagas reservadas aos alunos do projeto que não forem utilizadas serão remanejadas aos demais estudantes da unidade de ensino.

Fotos 5 e 6: Atividades da IV Conferência Infanto Juvenil Pelo Meio Ambiente 2013



Vale destacar que a reserva de vagas para os estudantes do projeto iniciado e desenvolvido no ano de 2013, vinculado à área de sustentabilidade, se justifica pela valorização de um projeto

realizado na EMEF Emiliano Di Cavalcanti que possui um forte vínculo com este do Território do Saber. Vale destacar, que a escola conseguiu avançar para etapa Regional com o projeto selecionado.

Haverá ainda a reserva de duas vagas para educandos envolvidos com as atividades do Grêmio Estudantil, pela relação de parceria que vai ser estabelecida entre docente e este grupo neste projeto, estimulando e interligando outro projeto da escola. Além disso, será uma oportunidade de estímulo aos gremistas para a elaboração de novos projetos por estes estudantes, valorizando o protagonismo juvenil reconhecido por esta DRE-PENHA, que vem realizando diversos encontros desde 2013 coordenados pela equipe de Projetos Especiais para fortalecimento do grêmio.

CUSTOS VINCULADOS À ATIVIDADE:

- Alimentação: serão fornecidos pela empresa terceirizada kits lanches, sem custos adicionais para Unidade de Ensino.

Por se tratar de uma visita técnica envolvendo uma escola pública, será encaminhado ao Instituto Florestal a solicitação de 100% de isenção da taxa de entrada paga para ingresso em unidades de conservação vinculadas a ele, como ocorreu com o Parque Estadual Serra do Mar, em 2016.

Transporte: será gratuito aos estudantes. Destacamos que para este deslocamento a transportadora oferecerá um veículo com ar condicionado (por questões de segurança, uma vez que não haverá o risco de um acidente por conta de partes do corpo expostas para fora do veículo), cinto de segurança para todos os ocupantes, banheiro, além de estar com o cadastro em ordem nas agências regulatórias ANTT (Agência Nacional de Transporte Terrestre), ARTESP.

Fotos 7 a 10: Veículo utilizado em 2013.



Fotos 11 a 15: Veículo utilizado em 2014.



Fonte: Carlos Renato Asakawa Novais, 07 de novembro de 2014

INFORMAÇÃO ACERCA DO CUSTEIO DE CADA ALUNO.

Os estudantes não terão custos com as despesas vinculadas diretamente à atividade acadêmica, uma vez que o transporte será atendido pelas verbas de custeio da atividade, assim como a alimentação com os lanches fornecidos – kit lanche. Soma-se a isso, o estudante não terá que arcar com as taxas de ingresso ou monitores nos municípios e unidades de conservação, além disso, os professores vão auxiliar na monitoria. Isso sem esquecer de mencionar que o grupo terá a gratuidade na entrada no Parque Estadual da Serra do Mar – Núcleo Santa Virgínia.

INFORMAÇÃO ACERCA DA REMUNERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS SERVIDORES.

A remuneração dos servidores envolvidos se dará por meio do pagamento da JEX e Hora adicional noturna – como feito nos anos de 2011 a 2016. Vale destacar, que a realização deste projeto foi pensada para que no dia do campo os estudantes que não forem participar desta atividade tenham garantidos a oferta de suas atividades acadêmicas, sem prejuízos de aula vaga, por conta da organização interna da Unidade de Ensino. Desse modo, a realização do trabalho de campo mesmo que em um dia útil não vai comprometer o dia letivo previsto no calendário, em especial no quadro de geografia.

A previsão é que para este evento maior que temos o trabalho de campo de longa duração, devemos contar com aproximadamente 34 estudantes do Ensino Fundamental II, e até 8(oito) servidores desta unidade de ensino.

Apesar de ser um Território do Saber que tem a geografia como foco principal, a diversidade entre as áreas do conhecimento possibilitará uma discussão interdisciplinar em diversos momentos, como por exemplo, com a questão dos biomas Mata Atlântica de geografia com ciências, por

isso também a necessidade da presença, participação e envolvimento de diversos docentes durante as experiências educativas e no dia do evento principal com a realização do estudo do meio.

Outro ponto que merece ser observado, diz respeito à segurança dos estudantes em um ambiente externo, em que mesmo com o preparo/capacitação, os estudantes necessitam de um acompanhamento maior de responsáveis, em especial no caso das trilhas, em que pretendemos dividir em até quatro grupos – de acordo com a disponibilidade de servidores e a capacidade física do veículo - para minimizar os impactos, potencializando o aspecto da segurança minimizando eventuais situações problemas que poderão ter o atendimento adequado com uma equipe preparada. A divisão em grupos se deve também, pelo fato de estarmos sujeitos a capacidade de carga do espaço no momento da visitação – inclusive, este é um dos temas de discussão no pós-aula.

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES REFERENTES À ADESÃO AO PROJETO:

Oferecimento do projeto: esta atividade será oferecida a TODOS os estudantes do Ciclo Autorial e último ano do Ciclo Interdisciplinar, sendo sua inscrição voluntária.

Breve biografia do docente responsável pela coordenação do projeto na EMEF Emiliano Di Cavalcanti; Carlos Renato Asakawa Novais, geógrafo, formado pela Universidade de São Paulo (bacharelado e licenciatura), técnico em turismo e com experiência profissional na Aviação Civil brasileira. Durante a graduação desenvolveu pesquisa sobre o Turismo e as Transformações Urbanas em Rio de Contas/BA. Atua na rede municipal e estadual de ensino de São Paulo como professor efetivo, tendo desenvolvido uma série de projetos como o do pós-aula de geografia desde 2011, professor orientador do Grêmio Estudantil (2013-2015), participação como delegado nas atividades do CONAE 2014 (ano 2013) e coordenador dos trabalhos na EMEF Emiliano Di Cavalcanti da IV Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente – a escola avançou para etapa regional.

EDUCAÇÃO INTEGRAL SUSTENTÁVEL: A TEMÁTICA AMBIENTAL COMO DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Eixo temático: Educação Ambiental e Sustentabilidade

Categoria: Pôster

Leandro dos Santos⁷⁵

Rildo Nedson Mota de Sousa⁷⁶

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação integral no Brasil ganhou maior destaque a partir da publicação de leis e políticas públicas que objetivam a formação integral do ser humano. E essa reorganização vai além da ampliação da jornada escolar e da reestruturação do currículo, envolve a compreensão das múltiplas dimensões que participam da formação do sujeito realmente de forma integral, o que a nosso ver, inclui a Educação Ambiental.

2. OBJETIVOS

Este artigo objetiva refletir sobre a importância da inclusão da Educação Ambiental na Educação Integral, tendo em vista a complexidade que envolve a formação humana integral.

2.1 METODOLOGIA

Para produção deste artigo, de abordagem qualitativa, utilizou-se de revisão bibliográfica, que tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema (CERVO; BERVIAN, 2002). Para isso, fez-se uso de leis nacionais, livros, artigos publicados em revistas, em seminários, que tratam da temática educação integral e/ou da educação ambiental.

3. REFERENCIAL PRÁTICO E TEÓRICO

3.1. BREVE REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral é vinculada a uma prática pedagógica que se ocupa da formação do ser humano em todas as suas dimensões, sejam elas: biológica, antropológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, política.

Assim, neste artigo o termo “educação integral”, é considerado como sinônimo de formação das pessoas em suas múltiplas dimensões. Porque educar integralmente, assim, é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar ativamente do mundo no qual vive, de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades (ERNICA, 2006)

Gabriel e Cavaliere (2012) postulam que a educação integral cuja intenção é “uma ação edu-

⁷⁵ UNIR
⁷⁶ SME (SP)

cacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos”, tem bases no pensamento grego relacionado à Paideia, que significa “a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição e propiciando o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura na qual ele pertence” (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 280).

Para Yus (2009, p.21), a Educação Integral é uma finalidade de todos os sistemas educativos de todo o mundo e de todos os tempos. Significa educar a pessoa em todas as suas potencialidades, cognitivas ou intelectuais, afetivas, artísticas, espirituais, os valores, o corpo. O mesmo autor (2002) destaca, ainda, alguns elementos da Educação Integral, como: educar a individualidade; educar a criatividade; educar a partir das experiências; educar o espírito; educar em comunidade; educar pela democracia; educar a visão integrada; educar o corpo; educar para a aldeia global.

Moll (2012), defende que as ideias que fundamentam a Educação Integral estão ligadas às reflexões sobre tempos e espaços escolares, com proposições para reestruturar o espaço físico, o tempo de professores e alunos na escola e a qualidade nessa jornada político-pedagógica como possibilidade de mediação, de experiências, saberes e humanização dos educandos.

Arroyo (1988, p. 4) apresenta os traços de uma proposta de educação em tempo integral: [...] elas têm, antes de tudo, um caráter formador, que pretende proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro.

Diante do pensamento de Yus (2009), Moll (2012), Arroyo (1988), Gabriel e Cavaliere (2012), reiteramos a importância da inclusão da educação ambiental no currículo da educação integral, tendo em vista a complexidade da formação humana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, no artigo 34, parágrafo 2º que se enfatiza a Educação Integral: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino” (BRASIL, 1996). O artigo 87, parágrafo 5º da mesma lei, prescreve: “serão conjugados todos os esforços objetivando todas as redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental, para o regime de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Além disso, é necessário pensar também na ampliação da esfera educacional, que deve englobar não apenas o conteúdo científico tradicional, mas um conjunto de experiências que tenham valor educacional. O importante é que as atividades desenvolvidas criem para o educando um sentido educativo, que as práticas pedagógicas se articulem e tenham tratamento integrado com todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, envolvendo os saberes populares.

Assim, nessa nova concepção de ensino-aprendizagem escolar, onde o ser humano é visto como todo/integral é o momento ideal para que a Educação Ambiental se universalize em todas as escolas se inserindo de vez no currículo escolar com o objetivo de formar cidadãos com uma leitura crítica da realidade.

Para Trajber (2012):

“Pensar na interlocução entre Educação Integral e Educação Ambiental, representa, portanto uma relação de complementaridade, uma vez que a efetiva compreensão do mundo é possível quando o espaço formal se articula com o

informal, quando a escola se aproxima da comunidade, quando os saberes se integram e quando se consolida a ética do cuidado, onde todas as formas de vida são respeitadas. Constituindo uma política pública inovadora no Brasil: a educação integral e sustentável.” (p. 175)

No entanto, Trajber (2012, p. 183), ressalva que para “o estabelecimento da educação integral em escolas sustentáveis é muito mais do que a soma das duas partes”, para que isso ocorra, é preciso envolver toda a escola, caso contrário se tornará mais um projeto sem continuidade.

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. A concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do seu *modus operandi*. (MOLL et al, 2012, p. 28)

Portanto, para que a educação integral se efetive nas escolas torna-se necessário, dentre outros fatores por ventura não mencionados, a revisão do currículo para que o mesmo ocorra de forma interdisciplinar, a adaptação do espaço físico e formação de uma equipe de profissionais qualificados, em busca de práticas pedagógicas significantes, que envolvam conhecimento científico e popular.

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A presença da Educação Ambiental no âmbito escolar se tornou fundamental da tendo em vista a crise socioambiental, pois esta prática pode proporcionar mudanças significativas, possibilitando “por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso Planeta” (GUIMARÃES, 2007, p.15).

Está previsto na própria legislação relacionada à Política Nacional de Educação Ambiental. (Lei no 9795/99 e Decreto no 4281/02) que a proposta da temática ambiental deve ser inserida nas escolas em todos os níveis.

Reigota (2014) acentua que:

a Educação Ambiental enquanto perspectiva educativa pode e deve ser realizada no espaço escolar, pois este é um local privilegiado para sua realização, uma vez que a escola “tem sido, historicamente, o espaço indicado para a discussão e o aprendizado de vários temas urgentes e de atualidade, como resultado de sua importância na formação dos cidadãos” (REIGOTA, 1998, pg. 47).

Nesse artigo, defendemos como norteadora da prática educacional com temática ambiental a Educação Ambiental Crítica, através da qual é possível explorar e redescobrir o lugar em que vivemos, as nossas realidades cotidianas, a partir de um olhar renovado, ou seja, crítico. Este termo de acordo com Loureiro designa a educação ambiental como um processo que articula dimen-

sões ecológicas e sociais na “leitura do mundo”. Nas palavras do autor: “Com a perspectiva crítica entendemos que não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade” (LOUREIRO p. 66, 2007). Ou seja, a adoção da perspectiva crítica possibilita a construção de uma educação voltada para a construção de uma sociedade sustentável a partir da crítica ao modo de produção capitalista.

Isso porque, a educação ambiental quebra paradigmas do modelo educacional que se conhece hoje, sua proposta não visa apenas à transmissão de conhecimentos sobre ecologia, mas sugere possibilidades para uma discussão abrangente sobre o uso consciente dos recursos naturais e sua preservação para a criação de uma forma de sustentabilidade.

Segundo Tamaio (2002): [...] a Educação Ambiental não pode se resumir às críticas sobre o processo de ocupação degradante que o homem promove na natureza, mas deve analisá-lo dentro de uma teia de relações sociais em que a prática pedagógica desenvolvida na escola é parte integrante de uma sociedade multifacetada por interesses ideológicos e culturais.

Apesar desse tema ser bastante complexo e envolver múltiplas dimensões, ainda há uma ampla precariedade de conhecimento sobre a Educação Ambiental. “O homem enxerga os problemas ambientais como se fossem originados independentemente das suas práticas sociais.” (LOUREIRO, 2009, p.11).

A educação ambiental tem sido abordada de diferentes formas, e o contexto escolar tem uma maior adesão às vertentes comportamentalistas e moralistas (formal) e acabam somente conscientizando e ensinando comportamentos adequados à preservação, negligenciando o lado socioeconômico e cultural do meio. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugerem que as questões ambientais sejam trabalhadas como um tema transversal, denominado “Meio Ambiente”, integrando as diferentes disciplinas, e deve enfatizar os aspectos sociais, econômicos, políticos e ecológicos.

De maneiras alternativas se apresenta a Educação Ambiental, segundo Marcos Reigota (2007, p.28), “o desafio da educação ambiental é sair da ingenuidade e do conservadorismo (biológico e político)”. E a sociedade lida de forma diferentes com EA, portanto, faz necessário um debate aprofundado sobre tal assunto e para o que ela tem contribuído, de acordo com Marcos Reigota (2007, p. 28 e 29), “a educação ambiental tem contribuído para uma profunda discussão sobre a educação contemporânea em geral já que as concepções vigentes não dão conta da complexidade do cotidiano em que vivemos nesse final de século.”

Por facilitar o entendimento dos alunos, professores e comunidade escolar sobre as questões ambientais e possibilitar o trabalho com os mais variados assuntos, a educação ambiental presente nas escolas de ensino integral tem um papel essencial. Dias (2004) nos ressalta que a educação ambiental por ser interdisciplinar pode e deve ser o agente otimizador de novos processos educativos que possibilita a mudança e melhoria do ambiente e da qualidade da sua experiência humana.

4. RESULTADOS

A partir da literatura revisada, pode-se compreender que uma educação que se diz integral tem que abranger as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano sejam elas: biológica, antropológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, política. E o ambiente escolar precisa passar pela reestruturação do espaço físico, do tempo de professores e alunos na escola. Essa adjetivação da educação pressupõe além de uma jornada escolar maior, qualidade nessa jornada político-pedagógica, que dê possibilidade de mediação, de experiências, saberes e humanização dos educandos.

Dentre esses saberes do processo de humanização dos discentes, torna-se indispensável a inclusão da educação ambiental crítica como forma de discussão abrangente sobre o uso consciente dos recursos naturais e sua preservação para a criação de uma forma de sustentabilidade, a partir da realização de práticas pedagógicas articuladas e que tenham tratamento integrado com todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, envolvendo os saberes populares. Assim, teremos uma educação integração sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito ao tempo de escola. Faculdade de Educação – UFMG. Caderno de pesquisa, São Paulo, p. 3-10, maio, 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf> Acesso: Jan. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: Mar. 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Tecendo Redes para a Educação Integral – Seminário Nacional. São Paulo: 2006.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito ao outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na Educação. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B., Trajetória e fundamentos da educação ambiental – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: Vamos cuidar do Brasil:

conceitos e práticas em educação ambiental na escola. - Brasília... 2007.

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

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. 2ª ed. Sao Paulo: Brasiliense, 2014.

_____. Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da educação ambiental. Avaliação (Campinas), Jun 2007, vol. 12.

TAMAIU, Irineu. O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental. São Paulo: Annablume, 2002.

TRAJBER, Rachel. Educação integral em escolas sustentáveis. Políticas públicas para os desafios da contemporaneidade. In: MOLL, Jaqueline. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

YUS. Rafael. Um paradigma holístico para a educação. Revista Pátio, Ano XIII, nº51, p.20-21 ago/out. 2009.

_____. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA/ SP

Eixo temático: Educação Ambiental e Sustentabilidade

Categoria: Comunicação

Ana Paula Franzini Peres⁷⁷

Dilene Aparecida Amicci Mascioli⁷⁸

Queli Carina Borges⁷⁹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a questão ambiental brasileira nos espaços de escolas de Educação Integral e sua atuação nos diversos equipamentos públicos e privados do município de Araraquara – SP.

Vale ressaltar que no presente município, as unidades educacionais de Educação Integral, trabalham em sua grade curricular oficinas/disciplinas voltadas ao Meio Ambiente.

No caso específico da escola Centro de Educação “Aléscio Gonçalves dos Santos”, a mesma foi construída no ano de 2004 com a missão de ser uma escola de Educação Ambiental, para tal foi edificada dentro do Parque Ecológico do Pinheirinho como é conhecido no município. Contava na época com equipamentos públicos voltados a questão ambiental, era vinculado o CEAMA (Centro de Educação Ambiental do Município de Araraquara), o CESAMA (Centro de Saneamento Ambiental do Município de Araraquara) e próximo ao Parque do Basalto, importante área de recuperação ambiental.

Partindo das agendas sobre a temática, a primeira Conferência Internacional em Estocolmo capital da Suécia em 1972 abriu os debates para o mundo em torno do conceito de desenvolvimento sustentável, levando - se em conta a poluição do nosso planeta, as reflexões giraram em torno da melhoria da qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas. Foi dessa conferência que surgiu o termo “Sustentabilidade”, pois muitos consideravam a ideia de desenvolvimento sustentável ambígua, permitindo dúvidas interpretações.

A pesquisa pautou- se na bibliografia específica acerca do tema, e a pesquisa de campo, cujo intuito é analisar as políticas de Educação Ambiental, mais especificamente na escola a qual enunciamos anteriormente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUDANÇA DE PARADIGMA

A questão ambiental começou a ser percebida quando a humanidade percebeu que os recursos naturais poderiam caminhar aceleradamente para seu esgotamento, sendo inviável a sobrevivência humana se tais recursos fossem extintos.

O homem visualizou a questão ambiental por uma questão de sobrevivência, após a Se-

77 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Ciências e Letras. paulafranzini@ibest.com.br

78 Especialista em Psicopedagogia com Contexto Inclusivo. dilenemascioli@yahoo.com.br

79 Especialista em Psicopedagogia com Contexto Inclusivo. queliborges2009@hotmail.com

gunda Guerra Mundial, principalmente a partir da década de 1960, intensificou-se essa percepção, sendo um problema a ser resolvido pela humanidade.

E, assim sendo, que algo deveria ser feito para alterar as formas de ocupação do planeta estabelecidas pela cultura dominante. Esse tipo de constatação gerou o movimento de defesa do meio ambiente, que luta para diminuir o acelerado ritmo de destruição dos recursos naturais ainda preservados e busca alternativas que conciliem, na prática, a conservação da natureza com a qualidade de vida das populações que dependem dessa natureza (PCN, 2001, p. 21).

O movimento em torno da temática ambiental na década de 1970 – (1972 e 1977) ganhou forças na referida década. Corroborando com isso, foi realizada a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (na CEI, Geórgia USA), definindo os objetivos da educação ambiental e o ensino fundamental como hoje é conhecido, foi indicado como um dos meios para conseguir atingir o maior número de indivíduos e a propagação dessas novas ideias.

A visão da época era que através da educação todos os problemas ambientais seriam resolvidos, pensamos que essa visão é algo utópico, pois nem mesmo após 45 anos do início da primeira discussão (1972) os problemas de ordem ambiental ainda continuam gritantes.

Perguntamos, será que realmente estamos fazendo Educação Ambiental? Plantar árvores, recolher latinhas, realizar a coleta seletiva, será que são ações educativas ou resultados de uma política voltada para o social? Plantamos árvores, mas não cuidamos, recolhemos latinhas e selecionamos o lixo para revenda que é subsídio financeiro de muitos lares, ainda vislumbramos favelas, lixões ao céu aberto e parece que as coisas são cada vez mais caóticas.

“Desenvolvimento sustentável foi definido pela Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento como o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. Muitos consideram essa ideia ambígua, permitindo interpretações contraditórias. Porque desenvolvimento pode ser entendido como crescimento, e crescimento sustentável é uma contradição: nenhum elemento físico pode crescer indefinidamente. Nas propostas apresentadas pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), emprega-se o termo “desenvolvimento sustentável” significando “melhorar a qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas”. Isso implica, entre outros requisitos, o uso sustentável dos recursos renováveis, ou seja, de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação”. (PCN, 2001, p. 38)

No ano 1987, na Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, convocada pela UNESCO e realizada em Moscou (URSS), surgiu a “obrigatoriedade” do ensino da Educação Ambiental nas escolas por todo o mundo.

Entretanto vinte anos após a primeira conferência, sediada na cidade do Rio de Janeiro – RJ, Brasil, no ano de 1992, surgiu mundialmente e intitulada, ECO 92 ou RIO 92. Os debates foram diversos e as posturas de diversos segmentos foram exaltadas, contribuindo para que o planeta fosse visto como um recurso esgotável e não infinito como até então pensasse. Paralelo a ECO 92 ocorreu o Fórum Global reunindo Organizações Não - Governamentais (ONGs) de todo o mundo.

Nesse Fórum, concomitantemente, ocorreu a Jornada Internacional de Educação Ambiental, dando origem ao Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Neste momento histórico, os militantes em prol do planeta e da sustentabilidade ganham visibilidade e força.

Por ocasião da Conferência Internacional RIO/92, cidadãos representando instituições de mais de 170 países assinaram tratados nos quais se reconhece o papel central da educação para a “construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado”, o que requer “responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário”. E é isso o que se espera da Educação Ambiental no Brasil, que foi assumida como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988 (PCN, 2001, p. 24).

Com isso, os governos passam a “pensar” nessa questão ambiental, articulando políticas educacionais a cerca desse tema.

Após a RIO 92, foi escrita a Agenda 21 um conjunto de tratados, princípios e diretrizes em prol da Educação Ambiental a ser respeitada e cumprida pelos países. Aqui vale ressaltar que havia uma especificidade em relação à América Latina e Caribe que tinha sua própria agenda (nossa agenda como era conhecida). Um dos tratados era assim chamado: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Com relação à federação, foi realizado um material bibliográfico voltado aos educadores com temas transversais, cujo intuito era levar até as salas de aula várias discussões dentre elas a de Educação Ambiental (BRASIL, 1998, p. 177).

Os parâmetros curriculares nacionais “Temas Transversais”, escrito em 1998, traz em seu corpo uma extensa discussão sobre vários tópicos: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Meio Ambiente sendo esse último bastante difundido pelas Delegacias/ Diretorias de Ensino que ofereciam cursos aos docentes para trabalharem o assunto.

Diversos governos debruçaram sobre essa temática, políticas educacionais foram escritas e permaneceram no papel, entretanto, aqui pretendemos expor nossa experiência exitosa em relação a uma escola de educação ambiental voltada para a temática ambiental.

A escola que apresentamos fora inaugurada em 2005, e a pioneira em ter uma Oficina chamada Pesquisa Ambiental dentre as demais escolas que compunham a rede a exclusividade da proposta era dessa unidade. Tornou-se a pioneira sobre o quesito Educação Ambiental. A referida unidade conta com A Sala Verde sendo um equipamento federal ligado ao Ministério do Meio Ambiente sendo sua prática exclusiva para formação e educação ambiental de docentes e discentes. Nesse espaço também encontra - se o Telecentro Verde Sócio-Ambiental onde há uma parceria do Ministério do Meio Ambiente com o Ministério das Comunicações, onde os equipamentos de informática estão habilitados para trabalhar somente questões ambientais, além de atender os alunos da unidade recebe alunos das escolas da cidade toda (municipais estaduais e particulares).

“A sua localização foi definida para a utilização das instalações do Parque Pinheirinho e do Centro de Estudos Ambientais de Araraquara - CEAMA. A característica diferenciada da unidade foi a criação de uma Oficina de Pesquisa

Ambiental, com material e equipamento específico para o desenvolvimento de atividades nessa área”. (BRUNETTI, CAPALDO, 2009, p.8)

Tem como parceira a Usina Santa Cruz que fornecem mudas de árvores nativas para que os alunos executem o plantio em espaços públicos, na escola e em sua própria casa.

“O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construírem uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria” (PCN, 2001, p.47).

A civilização industrial vem provocando transtornos no meio ambiente que são constantemente divulgados pela mídia, destruições, catástrofes, lixo, poluição, o que acaba trazendo até as crianças e adolescentes um vocabulário específico que passa a ser assimilado à medida que se constroem uma “moral ecológica”, informar não basta, tem que formar para a cidadania ambiental plena, que são instituídos valores, habilidades e atitudes.

A opção pelo trabalho com o tema Meio Ambiente traz a necessidade de aquisição de conhecimento e informação por parte da escola para que se possa desenvolver um trabalho adequado junto dos alunos. Pela própria natureza da Educação Ambiental, a aquisição de informações sobre o tema é uma necessidade constante para todos. Isso não significa dizer que os professores deverão “saber tudo” para que possam desenvolver um trabalho junto dos alunos, mas sim que deverão se dispor a aprender sobre o assunto e, mais do que isso, transmitir aos seus alunos a noção de que o processo de construção e de produção do conhecimento é constante (PCN, 2001, p.47).

A questão legal também é bastante difundida: “Criada em 12 de fevereiro de 1998, a Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9.605) estabelece sanções penais para aqueles que praticarem atos contra a fauna e a flora. Com isso, pretende - se inibir a caça e a pesca sem licença, o contrabando de animais, o abuso e maus-tratos a animais silvestres e domésticos, a destruição de lavouras, pomares, rebanhos e florestas nativas ou plantadas, e até condenável hábito de soltar balões ou outras práticas capazes de provocar incêndios ou gerar poluição em níveis que possam causar danos à saúde humana ou ao meio ambiente”. (CONSUMO SUSTENTÁVEL, 2005, p.73).

Discutir sobre a questão ambiental e fomentar nos alunos um olhar sobre o planeta é algo que se faz urgente, pois à medida que a humanidade aumenta temos que intervir a fim de evitar tensões e conflitos gerados pela ocupação indiscriminada dos recursos naturais.

Acreditamos que somente a partir de uma educação sustentável podemos mudar os rumos da destruição do nosso planeta.

Desenvolvimento sustentável foi definido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento como o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. Muitos consideram essa ideia ambígua, permitindo interpretações contraditórias. Porque desenvolvimento pode ser entendido como crescimento, e crescimento sustentável é uma contradição: nenhum elemento físico pode crescer indefinidamente. Nas propostas apresentadas pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma),

emprega-se o termo “desenvolvimento sustentável” significando “melhorar a qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas”. Isso implica, entre outros requisitos, o uso sustentável dos recursos renováveis – ou seja, de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação (PCN, 2001, P. 38-39).

Haja vista, os resultados ainda não foram obtidos por se tratar de matéria de pesquisa mensurável, pois a mesma ainda encontra-se em andamento.

Porém, após o levantamento bibliográfico, a pesquisa de campo com abordagem empírica analisou a mudança de comportamento/atitude dos alunos no quesito do descarte correto de diversos materiais. Para tanto, aplicamos junto à comunidade escolar um projeto intitulado “Descarte correto de pilhas e baterias”, realizado desde o ano de 2015, no Centro de Educação “Alécio Gonçalves dos Santos”, escola a qual a pesquisa está sendo realizada.

No ano de 2015 a meta era de 900 pilhas/baterias; já em 2016 a meta era 2.000 pilhas/baterias; para 2017 o projeto prevê 3.000 pilhas/baterias. Foram coletadas pilhas e baterias em diversos postos parceiros espalhados pelo bairro e na escola; no ano de 2015 arrecadamos 1.400 pilhas/baterias, em 2016 foram 2.555 e neste ano até o presente momento não foram contabilizadas as pilhas/baterias recolhidas, pois o projeto tem seu término ao final do ano letivo.

Os alunos se envolvem no referido projeto, fazendo a “lição de casa”, o descarte correto das pilhas e baterias, contribuindo assim para a não poluição do solo e do lençol freático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 177; p. 229.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: meio ambiente saúde/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 2001, p. 38; p.47.

BRUNETTI, SILVIA P. V.; CAPALDO, ORLENE DE L. Educação Complementar: Um Projeto Político – Pedagógico. Araraquara, 2009.

CONSUMO SUSTENTÁVEL. Manual de Educação. Brasília: Consumers International/MMA/MEC/IDEE, 2005. p. 73.

REDES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO EM PROL DE UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

Eixo temático: Políticas Públicas

Categoria: Comunicação

Fernanda Colmenero Melo de Moura⁸⁰

INTRODUÇÃO

É possível encontrar diversos significados para a concepção de educação integral, cada uma embasada por orientações ideológicas diferentes. O conceito de tempo de aprender (CAVALIERE, 2006), fundamentado na compreensão dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades é relevante para decifrar a forma pela qual a categoria tempo está relacionada à duração destinada ao processo de aprendizagem. Isto é, posta tanto ao serviço de incremento quanto ao de enfraquecimento das desigualdades sociais.

Segundo Cavaliere (2006), se vamos imaginar um tipo de vivência na esfera pública relativa ao acesso e usufruto de bens simbólicos, que possa gerar processos formativos que rompam as inércias da estrutura social, o tempo em que o indivíduo está sob a ação da instituição tem que ser não apenas ampliado ou intensificado, mas qualitativamente transformado. Isa Guará (Guará, 2006) fala de educação integral enquanto aquela que se preocupa com a integralidade dos aspectos biológicos-corporais, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretende integral, trabalha estes aspectos de uma forma integrada, visando à formação e ao desenvolvimento pleno e não somente ao acúmulo de informações.

Como experiência piloto, o projeto Redes de Educação Integral iniciou suas ações há um ano e meio nos municípios de São Luís (MA) e Várzea Grande (MT). O principal propósito era estimular ações em rede entre organizações da sociedade civil (OSCs), fortalecendo suas ações de atendimento à criança e ao adolescente e aproximando-as das escolas para uma ação articulada de Educação Integral. Entretanto, para o rápido engajamento de diferentes atores da sociedade civil e poder público no projeto e para articulações locais que promoveram parcerias, ações conjuntas e sinergias de esforços e recursos.

Ao total, até dezembro de 2016, 162 organizações de base comunitária participaram das ações de formação, articulação e pesquisa desenvolvidas pelo projeto. Organizações que atendem mais de 47 mil crianças e adolescentes. Ao total mais de 1000 pessoas entre representantes de OSCs e Secretarias de Governo participaram de oficinas, encontros, reuniões técnicas e seminários promovidas pelo projeto, tanto para fortalecer as capacidades de gestão e programática das organizações quanto para articular parcerias e ações em rede.

Dentre estes resultados destacam-se: (1) a Criação das Redes de Educação Integral com

80 Coordenadora de Projetos. CIEDS Fcolmenero.rj@cieds.org.br

mecanismos de governança instituídos em ambos os municípios; (2) Mudanças Positivas em Práticas de Gestão, declaradas por grande parte das organizações participantes das ações do projeto; (3) Ampliação de Parcerias das Organizações Sociais com escolas, unidades de assistência social e empresas; e o (4) Fortalecimento da Ação Intersetorial articulando ações públicas entre secretarias de assistência e de educação e entre estas secretarias e as organizações sociais e as escolas.

Um diagnóstico de perfil das organizações de atendimento à criança e ao adolescente foi realizado nos dois municípios em 2015 com os objetivos de nortear o desenho e a dimensão das ações a serem desenvolvidas e ter uma linha de base para possíveis comparações de mudanças promovidas pelo projeto. A seguir apresentamos alguns destes dados além de outros de contexto levantados no decorrer do projeto.

CARACTERIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS

São Luís (MA) - Em 2016, 135 OSCs, que atendem cerca de 42 mil crianças e adolescentes, participaram das atividades do projeto Redes em São Luís. O projeto mapeou diferentes oportunidades educativas oferecidas por estas organizações em especial nos campos da arte e cultura, esporte e reforço escolar. A grande maioria oferece o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) através de convênio com a Secretaria Municipal da Criança e da Assistência Social (SEMCAS). Este serviço é realizado no contra turno escolar e funciona no formato de oficinas temáticas que visam o desenvolvimento de autonomia, cidadania e o fomento ao protagonismo juvenil.

Uma característica importante de São Luís é o grande número de organizações que, além da Secretaria da Assistência, possuem convênios com a Secretaria Municipal de Educação como Escolas Comunitárias para a oferta de educação infantil e ensino fundamental. Cerca de 27% das organizações mapeadas declararam oferecer ações nestas modalidades.

Várzea Grande (MT) – Em Várzea Grande, 27 organizações participaram das atividades do projeto em 2016. Neste município a Secretaria Municipal de Educação desenvolve o programa de Escolas em Tempo Ampliado (ETA), atendendo cerca de 800 crianças. Além do projeto ETA, o SCFV também é realizado no território pela Secretaria Municipal de Assistência Social. Da mesma forma que em São Luís, os dois programas, antes do Projeto Redes de Educação Integral, não possuíam interfaces apesar de ambos atuarem com o mesmo público, alunos e alunas da rede municipal de ensino, e possuírem sinergia de objetivos. O Programa Mais Educação também chegou a ser implementado no município mas foi interrompido pela ausência de repasse de recursos em 2016 por parte do Governo Federal.

No diagnóstico de Base ficou identificado que as organizações de Várzea Grande possuem uma grande capilaridade de atendimento no território atingindo um grande número de crianças com diferentes oportunidades educativas. Apesar do amplo atendimento às crianças e adolescentes, com diferentes linguagens, oportunidades educativas e ações de atendimento à família, o diagnóstico de linha de base identificou nas organizações sociais respondentes fragilidades no que tange a processos de gestão institucional, comunicação com públicos externos, diversificação

de fontes de renda e sustentabilidade. Outro ponto importante é a falta de parcerias tanto entre as organizações e escolas do território quanto entre as próprias organizações.

O Programa Mais Educação em ambos os municípios e o ETA em Várzea Grande foram e são trabalhados, respectivamente, como estratégias de indução à educação integral, entretanto, com foco na ampliação do tempo da criança na escola e com poucas interfaces de relação com a comunidade. O total de crianças atendidas pelo Mais Educação teve ainda uma grande redução considerando a diminuição de recursos ocorrida em 2016. Já o ETA atende uma parcela pequena de crianças e adolescentes não chegando a 5% do total de matrículas da rede no Ensino Fundamental.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, existente em ambos os municípios e com crianças e adolescentes atendidos em todos os territórios, apesar de ter diretrizes alinhadas aos princípios da Educação Integral, nunca chegou a ser considerado pelas Secretarias de Educação como uma estratégia para potencializar o atendimento aos estudantes na perspectiva da educação integral. Pelo contrário, chegou a perder parte dos meninos e meninas atendidos para o Mais Educação pela falta de articulação e entendimento entre as pastas.

O projeto oportunizou que este caminho começasse a ser trilhado. Um papel importante do projeto foi o de promover espaços onde as diferentes políticas e atores sociais realizassem trocas e parcerias, em especial os encontros territoriais onde escolas passaram a conhecer os diferentes serviços que as unidades do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) oferecem, em especial o SCFV e as diferentes ações de atendimento às famílias.

OBJETIVOS

Objetivo geral do projeto Redes de Educação Integral:

Articular redes de ONGs que ofereçam ações socioeducativas na cidade, visando à qualificação e ao aumento do acesso a diferentes oportunidades educativas, especialmente para estudantes em situação de alta vulnerabilidade social, potencializando o capital social do território.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Contribuir para o desenvolvimento institucional e técnico de organizações que atuem com crianças e adolescentes, na perspectiva da educação integral;
2. Ampliar a articulação entre escolas, comunidades e organizações do território;
3. Contribuir para o empoderamento e sustentabilidade da rede
4. Fortalecer políticas de educação integral dos municípios.

Dentre os objetivos acima citados, este trabalho manterá seu foco nos objetivos específicos 2 e 3 e seus efeitos e resultados.

METODOLOGIA

Assessoria e acompanhamento do Grupo Gestor da Rede. Para realizar a articulação local e apoiar os grupos gestores, em cada município o CIEDS manteve uma equipe de mobilizadores locais. Além de organizar toda logística necessária para realização das atividades, a equipe coordenou a mobilização de organizações, escolas e empresas para participação nas atividades além da articulação com secretarias e universidades.

O processo de articulação tinha como pressuposto ser desenvolvido com a participação e envolvimento dos grupos gestores. Dessa forma cada colegiado teria mais visibilidade e reconhecimento. Além disso, era importante criar laços de relacionamento entre grupo gestor e atores estratégicos para sustentabilidade das redes tais como universidades, empresas e secretarias de governo.

Um resultado importante, neste sentido, foi o engajamento das universidades CEUMA, UFMA e UNIVAG inicialmente mobilizadas pela equipe local, mas que agora possuem relações de proximidade e parceria com os grupos gestores e organizações da Rede. Da mesma forma, as Secretarias de Assistência Social e de Educação de ambos os municípios já identificam os Grupos Gestores como atores do cenário da educação integral nos territórios.

Outro resultado, fruto desse processo de empoderamento, foram as logomarca concebidas pelos grupos gestores para cada Rede. A arte que vinha sendo utilizada pelo CIEDS e Fundação Itaú Social dá espaço a uma arte representativa do território, considerando os elementos definidos por cada grupo gestor.

ENCONTROS AMPLIADOS DA REDE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os Encontros Ampliados ocorrem trimestralmente em cada município e reúnem as organizações para reflexão de temas que foram escolhidos pelas próprias organizações na primeira reunião do ano. Ao total foram 06 encontros realizados em cada município neste período de 18 meses. Cerca de 255 instituições entre organizações de atendimento, representantes de escolas, de secretarias de educação e assistência social e de unidades do CRAS participaram dos encontros.

TEMAS TRABALHADOS NOS ENCONTROS AMPLIADOS DAS REDES:

- Marco Regulatório da Sociedade Civil
- Protagonismo Juvenil
- Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas
- Parcerias
- Investimento Social Privado
- Planejamento de Temas Estratégicos da Rede
- Ação em Rede

A realização dos encontros é outro resultado relacionado ao empoderamento dos grupos gestores. Todos os encontros tiveram as pautas definidas e foram coordenados pelos membros dos grupos. A própria mobilização dos participantes foi realizada pelos coletivos que realizavam os contatos em seus territórios.

Até o momento os encontros foram, em sua maioria, espaços de conhecer oportunidades e estabelecer novas parcerias. Apesar disso, a normatização do marco regulatório para estabelecimento de parcerias entre Organizações Sociais e a Prefeitura de Várzea Grande é considerado pelos próprios representantes da gestão municipal como fruto da Rede de Educação Integral. Foi a partir da discussão realizada em um dos encontros ampliados da Rede que a Secretaria Municipal de Assistência Social identificou diretrizes para estabelecimento do Marco culminando com sua publicação em diário oficial. Este resultado será apresentado com mais detalhes no próximo bloco.

CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS INTERSETORIAIS

“(...) eu tinha duas instituições públicas - SEMED e SEMCAS - distantes demais. A SEMCAS precisando de um dado de um aluno pra um atendimento e a SEMED ali do lado sem disponibilizar esse dado, então essas duas instituições públicas que estão dentro da mesma rede nem dialogavam. De alguma forma eu não sei se teve resolução, mas foi pra mim uma grande porta. Então, ouvir o que a comunidade precisa e eu ser uma representante dessa instituição pública é uma forma, eu sou uma porta voz dessa informação” Patrícia Caldas, técnica de referência do Programa Mais Educação em São Luís (MA).

Os grupos intersetoriais foram criados com o objetivo de fomentar ações articuladas e integradas de políticas nos territórios para fortalecer a educação integral. A necessidade foi constatada durante os primeiros meses do projeto quando se identificou a falta de interlocução e sinergia entre políticas, em especial entre o programa Mais Educação, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos oferecido pela Secretaria Municipal de Assistência Social. Em ambos os municípios, as atividades dos dois programas, apesar de terem estratégias e objetivos próximos, ocorrerem nos mesmos territórios e com os mesmos públicos não possuíam diálogo e interface. Pelo contrário, muitas vezes disputavam o mesmo beneficiário que era obrigado a deixar de participar de um programa para participar de outro.

No final de 2015 os primeiros passos para criação dos grupos foram dados com encontros articulando as duas secretarias. No início de 2016, os grupos foram formalmente instituídos em ambos os municípios tendo duas atividades como motivadoras: O I Seminário de Educação Integral e os Encontros Territoriais. Para organização de ambos os eventos, era necessário a participação de diferentes secretarias além do Grupo Gestor da Rede. Graças a esta articulação, tanto no Seminário quanto nos Encontros Territoriais foi possível garantir a presença das organizações sociais, das escolas e das unidades dos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) que atuam nos territórios.

“Os encontros intersetoriais foram importantes para isto acontecer, conhe-

cer novas parcerias, outras instituições. Eu mesma não conhecia as ONGS. É através destes encontros da rede que estou conhecendo mais. Não só eu como o grupo inteiro. Ajuda a fortalecer a família, o meio da convivência, os adolescentes, as crianças. Estar nesse foco, nesse meio, incluindo a escolas, tudo uma região só, um encontro só que abrange todas estas instituições é muito legal demais”, Lucilene Amaral, Orientadora Social do projeto Juventude Ativa do CRAS Cristo Rei, em Várzea Grande (MT).

Partindo do princípio que o propósito da Educação Integral é o desenvolvimento integral da criança e do adolescente e que para ser integral, apenas o desenvolvimento cognitivo não é suficiente, era fundamental trazer para as atividades da Rede todos que contribuem com a promoção deste desenvolvimento. Neste sentido, um resultado importante foi criar o entendimento comum e intersetorial de que educação integral não é a mesma coisa que educação de tempo integral e que o conceito e sua aplicabilidade não se limita à política de educação. O fortalecimento desta concepção produziu como efeito novas posturas de ambas as secretarias seja na relação entre elas seja na relação com as organizações da sociedade civil.

Tanto em Várzea Grande quanto em São Luis, a composição do grupo foi a mesma: Representantes do Grupo Gestor, da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Assistência Social. Sendo que, em Várzea Grande, a Secretaria de Educação é a mesma que engloba as ações públicas de Esporte e Lazer e de Cultura.

Cabe destacar que no segundo semestre de 2016, em Várzea Grande, a coordenação da rede entendeu que não cabia mais a articulação de dois grupos distintos – a própria coordenação da rede e o grupo intersetorial. Diferente de São Luis onde o Grupo Gestor é formado somente por organizações da sociedade civil, em Várzea Grande, o Grupo Gestor possui representantes das Secretarias de Assistência Social e de Educação.

Apesar de algumas aproximações e reuniões terem ocorrido com representantes da Secretaria de Saúde apenas foi possível garantir a participação de representantes do Programa Saúde da Família em alguns encontros territoriais. A integração da Secretaria no Grupo Intersetorial ainda não ocorreu em nenhum dos dois municípios.

SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL COM GESTORES DA REDE DE ENSINO

Cerca de 720 pessoas entre profissionais da educação, técnicos da assistência social, representantes de empresas e Organizações Sociais participaram dos Seminários de Educação Integral realizados em ambos os municípios. O objetivo era fortalecer a concepção de que educação integral vai para além dos muros da escola e que diferentes atores no território podem e devem contribuir dentro de uma proposta de educação integral.

Se enxergar enquanto um ator social integrante e responsável pela educação integral de crianças e adolescentes parecia algo distante do que as organizações sociais e serviços públicos fora do campo político da educação entendiam como seu fazer. A partir da fala de pessoas inspiradoras, participantes declararam que hoje se veem como protagonistas no processo de garantia de desenvolvimento pleno da criança, a partir das ações que desenvolvem dentro dos seus territórios.

Esse processo de desmistificação do conceito de educação integral contribuiu para o fortalecimento das organizações e principalmente, contribuiu para que o poder público legitime enquanto relevante o trabalho realizado.

RESULTADOS

Objetivo 2 - Ampliar a articulação entre escolas, comunidades e organizações do território e Objetivo 3 - Contribuir para o empoderamento e sustentabilidade da rede.

Pacto Pela Educação Integral - Como um resultado da articulação entre secretarias municipais e outros atores sociais do território, destaca-se a assinatura do Pacto pela Educação Integral. Tal Pacto tem como objetivo ser um documento onde parceiros locais, poder público e organizações sociais assumem o compromisso de manter a pauta da educação integral na agenda do município, pensando articulações e contribuindo para a construção de um território educativo.

A Regulamentação do Marco Regulatório do Terceiro Setor em Várzea Grande - Outro resultado significativo foi a mobilização de membros da coordenação da Rede em Várzea Grande que culminou no lançamento do Decreto nº 70 de 18 de novembro de 2016, que regulamenta as parcerias entre o município da Várzea Grande – MT e as Organizações da Sociedade Civil, nos termos da Lei Federal nº 13.019/2014 (Marco Regulatório do Terceiro Setor).

A mobilização ocorreu após o 2º Encontro Ampliado Da Rede de Educação de 2016 que organizou um debate sobre o Marco Regulatório das Organizações Sociais. Motivados e subsidiados pela discussão, os membros da coordenação iniciaram um processo de diálogo com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Municipal de Assistência Social que culminou na instituição do decreto que já foi apresentado para as organizações da Rede no 3º encontro Ampliado de 2016. Com esta iniciativa Várzea Grande foi o primeiro município do Estado de Mato Grosso a regulamentar através de decreto próprio as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

PRINCIPAIS EFEITOS IDENTIFICADOS:

- 100% das organizações entrevistadas declararam que, por conta das ações do projeto, conseguiram estabelecer novas parcerias;
- Depoimentos de representantes das Secretarias de Educação atestam que Escolas municipais, por conta do projeto, conheceram serviços dos Centros de Referência de Assistência Social que desconheciam e iniciaram ações articuladas nos territórios;
- 48 oportunidades educativas mapeadas nos territórios de Várzea Grande (MT) e disponibilizadas para organizações, escolas, conselhos e secretarias municipais de educação e assistência social e 359 oportunidades organizadas para lançamento do Guia de São Luís (MA) em 2017;
- 479 representantes de organizações locais, escolas públicas e profissionais dos Centros de

Referencia em Assistência Social (CRAS) mobilizados em 14 encontros territoriais realizados em Várzea Grande (MT) e São Luís (MA);

- 85 novas parcerias foram declaradas nas entrevistas como fruto da participação em diferentes espaços promovidos pelo projeto. Entre os principais produtos destas parcerias estão: cessão de espaço para realização de atividades, captação de recursos através de editais, doação de alimentos e materiais de escritório, encaminhamento para serviços de proteção básica da assistência social, organização de atividades entre escolas e organizações e empréstimo de materiais e equipamentos.

ENCONTROS TERRITORIAIS

Foram realizados 14 encontros territoriais em Várzea Grande (MT) e São Luís (MA) mobilizando cerca de 479 participantes entre representantes de escolas públicas municipais, organizações sociais, Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), Unidades de Saúde, Secretarias Municipais de Educação e Assistência Social entre outros. Nestes encontros, os diferentes atores apresentaram suas ações no território e costuraram alianças e parcerias para ações conjuntas.

“Nos deu essa possibilidade. Porque quando tu conhece a atuação do espaço que é teu vizinho você consegue perceber as possibilidades de articulação, que antes não existia. Porque cada um estava atuando ali no seu quadrado, então quando você dialoga, ouve o outro, você percebe que existem ações próximas que você realiza e percebe também possibilidades de se aproximar.” Patrícia Caldas, técnica de referência do Programa Mais Educação em São Luís e membro do Grupo Intersetorial responsável pelos encontros territoriais.

Na maior parte dos encontros realizados, foi possível observar o início de parcerias entre setores e entidades que até então não possuíam um vínculo direto, apesar de muitas vezes prestarem atendimento ao mesmo público. A aproximação entre escolas municipais e os Centros de Referência de Assistência Social – CRAS é um dos principais resultados destes encontros. Isso se dá pela oportunidade de, ao ouvir o outro, identificar nele sinergias e interesses comuns. Atores que se consideravam distantes e distintos e que passam a se reconhecer como ATIVOS EDUCATIVOS dos territórios.

Da mesma forma, parte das escolas passam a estabelecer um outro tipo de relação com as organizações sociais do entorno. Se até este momento a escola não tinha conhecimento de que a organização social realiza atividades complementares de contra turno com meninos e meninas do território, o Encontro Territorial propicia um momento de valorização e reconhecimento do trabalho realizado fora dos muros da escola.

Um fator estratégico que consolida o processo participativo dos Encontros Territoriais é a forma como são planejados. O Grupo Intersetorial criado em cada município pelo projeto com representantes da Coordenação da Rede de Educação Integral, e das Secretarias de Educação e Assistência assumiu todo o desenho dos encontros além de sua organização e coordenação. Dessa forma, os encontros conjugam diversos interesses e seu processo de planejamento fortaleceu a

ideia de construção coletiva e de intersetorialidade de políticas.

GUIA DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

O Guia de Oportunidades Educativas nasce enquanto fruto do mapeamento dos territórios onde os Encontros Territoriais, apresentados acima, foram realizados. Ele tem como objetivo ser um subsídio não só para organizações sociais, mas para todos os atores que tenham interesse de atuar de forma mais articulada no seu território, criando sinergia, otimizando recursos e potencializando impactos.

O guia é um subsídio para potencializar estas parcerias. Neste Guia é possível identificar ONGs, postos de saúde, escolas municipais e estaduais, creches, conselhos tutelares, CRAS, CREAS e secretarias municipais e a partir daí facilitar o acesso a informações e pessoas que possam ser elos desta Rede.

O Guia foi lançado em Várzea Grande (MT) em 2016 no formato eletrônico. Uma versão impressa foi entregue para as Secretarias de Assistência Social, Educação e para o Grupo Gestor da Rede em Várzea Grande. O guia de São Luis está sendo finalizado e será lançado no primeiro semestre de 2017.

CONCLUSÃO

Apesar de ainda não se consistirem em impactos, os efeitos e aprendizagens organizados neste relatório já apontam para o enorme potencial que o Programa Redes de Educação Integral possui. Também são suficientes para validar as hipóteses iniciais que apostavam no investimento da ação em rede de organizações de base comunitária. São os fios das Redes que foram separados.

Com apenas 18 meses de ações nos territórios, além de resultados significativos no campo das parcerias e ações intersetoriais, o programa conseguiu interferir em culturas e atitudes cristalizadas de isolamento institucional tanto de instituições públicas quanto de organizações da sociedade civil. Os nós das Redes foram costurados.¹¹¹

O passo que precisa agora ser dado é a construção de caminhos que potencializem as parcerias e as ações intersetoriais colocando-as na direção do impacto coletivo¹. Aproximar os atores foi estratégico para o primeiro momento. Entretanto, criar um sentido de ação para a mobilização de um coletivo, irá manter a Rede aquecida e irá catalisar impactos sociais importantes no campo do desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Significa dar norte para que as redes sejam jogadas.

Por outro lado, é importante considerar o contexto das organizações de base comunitária levantado em 2015 pela pesquisa de linha de base. Fragilidades de gestão, mobilização de recursos e programáticas são barreiras que colocam em risco a sustentabilidade das organizações e limitam suas possibilidades de ações em parceria. Desenhar as futuras estratégias do Programa Redes de Educação Integral implica em considerar esta realidade inovando com estratégias catalizadoras que simultaneamente impactem na qualidade e sustentabilidade das ações programáticas das or-

ganizações de base comunitária e as mantenham mobilizadas e estimuladas para a ação em rede. É o fortalecimento constante dos nós das redes.

Uma aprendizagem significativa neste campo é o investimento que precisa ser feito nas lideranças responsáveis pela gestão de escolas, unidades do CRAS e organizações sobre parcerias, relação com a comunidade e territorialidade. A ação articulada nos territórios entre estes diferentes atores tanto é um caminho para otimização de recursos quanto é uma oportunidade de atuar de forma coletiva promovendo um impacto na comunidade.

Paralelo a este processo de formação também é imprescindível a manutenção de espaços permanentes de diálogos que, para além da formação sejam espaços para as trocas, interações e exercício da empatia. Grande parte do reconhecimento e valorização do programa está na criação destes espaços. Considerando que o principal valor, apontado por vários atores locais, está na forma como os espaços foram instituídos. Sempre na parceria com os grupos Gestores das Redes e atores estratégicos dos territórios, incluindo Secretarias de Educação e de Assistência Social, conselhos, empresas e universidades locais. Este processo de fortalecimento e legitimação das parcerias locais ¹ Kania, J, & Kramer, M. (2011). Collective Impact. Stanford Social Innovation Review. Disponível em http://ssir.org/articles/entry/collective_impact fez com que as atividades das Redes de Educação Integral aos poucos deixassem de ser retratadas como atividades “do projeto da Fundação Itaú Social e do CIEDS” para serem vistas como ações dos coletivos locais. Com certeza, este é um dos principais resultados deste processo: a apropriação de estratégias e a construção de autonomies para a ação em Rede.

Atuar em rede também significa celebrar em rede. Para além dos desafios enfrentados e que ainda persistem, muito já se tem para celebrar como podemos identificar neste relatório de efeitos e produtos. E é na roda da ciranda e nos nós das Redes que a celebração se torna a mesma e igual para todos e todas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É Imprescindível Educar Integralmente. Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária, nº 2, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Em Busca do Tempo de Aprender. Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária, nº 2, 2006.

Kania, J, & Kramer, M. (2011). Collective Impact. Stanford Social Innovation Review. Disponível em http://ssir.org/articles/entry/collective_impact

OS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E E ENSINO MÉDIO INOVADOR COMO FOCOS DAS POLÍTICAS INDUTORAS EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS ESTADUAIS EM SANTARÉM/PA⁸¹

Eixo temático: Políticas Públicas

Categoria: Comunicação

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares⁸²

Anselmo Alencar Colares⁸³

INTRODUÇÃO

Os resultados deste estudo estão em sintonia com o projeto intitulado Políticas de Educação Integral nos municípios de Santarém e Belterra/PA, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA.

A pesquisa possui como campo de investigação as escolas da rede pública estadual da cidade de Santarém, estado do Pará, com o objetivo de registrar e analisar como a política nacional de educação integral vem sendo implementada no município de Santarém/PA, no sentido de verificar quais programas de educação integral são executados nas escolas estaduais.

Na primeira metade do século vinte iniciaram as tentativas de implantação da educação integral no Brasil. Em 1950 Anísio Teixeira inaugurou em Salvador na Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e, trinta anos depois, Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, criou os Centros Integrados de Educação Popular/CIEPS. (COELHO, 2004). Contudo, apenas recentemente as políticas públicas para educação integral começaram ter consistência, sendo previstas nos dispositivos legais que regem a educação Brasileira, como a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no art. 34, a qual se determina que seja “progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. (BRASIL, 1996). Desta forma, sendo corroborada com metas de ampliação progressiva do tempo escolar no Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/14, Plano aprovado em 25 de junho de 2014 propõe que 50% das instituições públicas de Educação Básica ampliem sua jornada até 2024.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 11)

Essas iniciativas de ampliação da jornada escolar dos governos federais surgiram como possibilidade ampliação das possibilidades de aprendizado, mas, também de proteção social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidades sociais, garantindo a assistência e o desenvolvimento intelectual e físico desse público (COELHO, 2004).

81 Agência financiadora: CNPq/UFOPA

82 HISTEDBR UFOPA

83 HISTEDBR UFOPA

[...] Assim, a escola de período integral apresenta-se como a solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização de justiça social a essa parcela da população. Em Acréscimo a essa argumentação, há a alegação da insuficiência do turno de quatro horas diárias para dar conta de todo o conteúdo educativo adequado ao ensino [...] (PARO; FERRETTI; VIANNA; SOUZA; 1998 p.13).

Para os autores, a ampliação do tempo escolar possibilitaria a aprendizagem e justiça social diante à população, na forma de possibilitar o atendimento às crianças, adolescentes e jovens o direito à educação escolar pública. Para tanto,

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL, 2009, p.18).

Neste sentido, o desafio da educação integral exige compromissos, como formulação de projetos pedagógicos, capacitação de seus agentes, participação da comunidade que, contribuem para uma perspectiva de ampliação de processos de permanência e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens no âmbito da educação pública.

O artigo está organizado em introdução onde descrevemos os objetivos, a metodologia, os resultados destacando a caracterização do Município de Santarém e educacional, e os dados do Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) e do Programa Mais Educação (PME), considerações finais e as referências bibliográficas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Adotamos por opção metodológica, para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisa de campo de caráter qualitativo por entender que esta abordagem permite uma investigação sobre como os sujeitos constroem sua relação com o mundo social, a partir das suas experiências, vivências, assim compreendida por Bodgan e Biklen (1994). Deste modo, segundo Miriam Goldenberg (2004) somente através da investigação qualitativa pode-se compreender fenômenos complexos que os questionários da pesquisa quantitativa não conseguem identificar:

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspectos subjetivo da ação social. Contrapõem-se, assim, à incapacidade da estatística de dar contados fenômenos complexos e da singularidade dos fenômenos que não podem ser identificados através de questionários padronizados. (GOLDENBERG, 2004, p. 49)

A periodização da pesquisa foi delimitada entre os anos de 2014 e 2015, tendo como campo

de investigação as escolas da rede pública estadual de Santarém/PA, município do Oeste Paraense, pertencente à região da Amazônia Brasileira. Para que entendêssemos o termo educação integral e sua trajetória histórica foi necessário um aprofundamento teórico. Desta forma nos embasamos em autores como Paro (1988), Coelho (2009); Carvalho; Santos (2016); Costa; Colares (2016) dentre outros, que descrevem em suas obras as concepções de educação integral no contexto brasileiro bem como o desafio que é essa concepção e prática de educação.

A pesquisa de campo teve como locus as escolas estaduais do município de Santarém. Inicialmente foi feito o levantamento bibliográfico das obras que abordavam a temática da educação integral para que se compreendesse o histórico da educação integral no Brasil. Após o levantamento das obras, iniciamos o mapeamento das escolas que desenvolviam atividades voltadas para a política de educação integral. Constatamos que haviam dois programas que desenvolviam atividades voltadas para a perspectiva da educação integral, sendo eles o programa Mais Educação tendo como foco os alunos do ensino fundamental e o Programa Ensino Médio Inovador, tendo como público alvo alunos do ensino médio.

A pesquisa foi realizada, primeiramente, por meio de pesquisas realizadas na 5ª Unidade Regional de Ensino (U.R.E.), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) visando fazer o mapeamento das escolas que desenvolvem ações voltadas para a política de educação integral em Santarém; Posteriormente foram realizadas pesquisas nas escolas que desempenhavam ações voltadas para o desenvolvimento da política de educação integral em Santarém; Fizemos o levantamento, seleção e digitalização de informações (fonte documentais e outras) que permitiram reconstituir o histórico da política de educação integral ao longo do período delimitado para estudo e por fim realizamos a análise das informações obtidas, produção de banco de dados.

A partir da análise documental, prosseguimos com a pesquisa de campo, com visitas às escolas participantes do PME, com total de 07 escolas (30% do total), para levantamento sobre quais atividades estavam sendo desenvolvidas através da aplicação de questionários semiestruturados. Posteriormente foram aplicados questionários às escolas participantes para uma amostra de 05 escolas, pois não obtivemos as respostas de 02 escolas. Os questionários foram aplicados aos coordenadores do programa, mas somente na escola EB.

RESULTADOS

Caracterização do Município de Santarém e Educacional

O município de Santarém encontra-se na mesorregião do Baixo Amazonas-Pará, com uma população em 294.580 habitantes (IBGE, 2010). A administração da educação pública estadual, de responsabilidade da 5ª Unidade Regional da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, atende 28.345 alunos em seus diferentes níveis e modalidades, distribuídos em 35 unidades escolares, das quais 26 aderiram ao Programa Mais Educação do Governo Federal, (Censo Escolar- SEDUC/PA; 2013).



Google Maps, 2015

Foram matriculados no ano de 2014 na rede estadual de ensino 636 estudantes nos anos iniciais, e 6.959 no anos finais, 17.967 estudantes matriculados no ensino médio no total de 33 escolas com Ideb de 4,9.

A partir da pesquisa de campo, iniciada com pesquisa à 5ª Unidade Região de Ensino/URE, no período de agosto de 2014 à julho de 2015, identificamos as experiências pedagógicas como política indutora de educação integral, bem como realizamos o levantamento de dados de fontes documentais sobre ações desenvolvidas pelas escolas estaduais da cidade de Santarém, como o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi).

A seguir apresentamos dados referentes a implementação de cada programa identificados nas escolas estaduais, a partir de fontes documentais, pesquisas realizadas às escolas (30%) do total das escolas participantes. Ao final apresentamos informações referentes ao questionário aplicado nas escolas participantes do PME.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME)

Do número total de escolas da rede estadual de ensino, 26 aderiram ao Programa Mais Educação (CENSO ESCOLAR/SEDUC/PA, 2013). Esses números mostram que 74% das escolas estaduais aderiram ao programa federal de ampliação da jornada escolar. Adesões significativas que podem indicar um interesse pelo programa, por parte do poder público e das unidades escolares.

Os resultados mostram a ampliação do tempo escolar com a implantação de Programas Federais, como por exemplo, o Programa Mais Educação, que tem como função impulsionar a educação integral partindo de atividades socioeducativas no período oposto ao turno escolar do aluno. Desde sua implantação este programa vem se expandindo em Santarém.

A partir do levantamento documental junto à 5ª Unidade Regional da Secretaria Estadual de Educação –SEDUC, identificamos a implementação de outro programa do governo Federal, o Ensino médio Inovador (ProEMI) que, tem como objetivo reorganizar o currículo escolar e proporcionar uma educação que englobe vários campos de conhecimentos. Essas alterações no contexto da educação pública brasileira começaram a ser desenvolvidas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Quanto as informações sobre o PME implementado pela SEDUC junto às escolas, apresentamos os seguintes dados, conforme tabela 1.

Tabela 01 - Dados gerais das escolas participantes do PME.

<i>Nº. de Escolas</i>	<i>Nº de Alunos matriculados no PME</i>	<i>Nº de turmas do PME</i>	
26*	3.641	145	

Fonte: 5 URE (2014). Elaborado pela Bolsista Heloiza Monica.

*Em 2014 uma escola foi desativada consequentemente não foram desenvolvidas as atividades do programa

Percebe-se na tabela 1 que das 26 escolas participantes do PME, 07 atendem somente o ensino fundamental, as demais (19) atendem o ensino médio e fundamental. De acordo com o Relatório (2014-2015), identificamos que no ano de 2014 foi desativada uma Escola Estadual devido sua estrutura precária, o prédio não apresentava segurança em sua estrutura, motivo que os alunos tiveram de procurar outra escola, o que resultou no fechamento da escola por falta de alunos. Assim, as ações do PME no ano de 2014 foram desenvolvidas em 25 escolas com oficinas que englobavam os macrocampos do PME, assim denominados e organizados pelo Ministério da Educação (MEC): Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

O PME foi organizado a partir de diversas atividades nas escolas conforme podemos observar no quadro 1.

Quadro 01 – Atividades desenvolvidas nas escolas do PME.

<i>Temáticas</i>	<i>Descrição das atividades</i>	<i>Nº de atividades que englobam essas temáticas</i>	<i>Nº de Escolas que desenvolvem as atividades</i>
<i>Orientação de estudos e leitura</i>	<i>São atividades voltadas para melhoria nas disciplinas escolares e, principalmente, no incentivo a prática da leitura.</i>	25	25
<i>Música e atividades de educação</i>	<i>São atividades voltadas para técnicas da comunicação na aprendizagem através de meios de mídia e também para a ensino de instrumentos musicais.</i>	20	20
<i>Esporte, lazer e cultura</i>	<i>São atividades que incentivam a importância da prática de esportes e também incentivam atividades voltadas para danças, teatro, artes plásticas, cinema.</i>	39	23
<i>Meio ambiente</i>	<i>São atividades voltadas para a importância de preservação da natureza.</i>	08	08
<i>Total</i>		84	76

Fonte: Levantamento por escolas das oficinas do programa PME - 2014 5 URE (2014). Elaborado pela Bolsista PIBIC CNPq Ufopa, Heloiza Mônica de Almeida Pimentel (2015).

Observa-se no quadro 1 que, as atividades desenvolvidas nas escolas da rede estadual de ensino em Santarém, área urbana, são voltadas para as seguintes temáticas: orientação de estudos e leitura, música e atividades de educomunicação; esporte, lazer e cultura, meio ambiente. Destaca-se que tais temáticas foram organizadas e nomeadas a partir do levantamento realizado, da análise documental.

As atividades de orientação de estudos e leitura são ações voltadas para o reforço das matérias básicas e para o incentivo à leitura, já a temática de Música e atividade de educomunicação englobam atividades de aprendizagem através de meios tecnológicos e ensino de instrumentos musicais. As atividades de Esporte, lazer e cultura destinam-se às ações voltadas para o incentivo prática de esportes e também inserção no mundo do artes plásticas, cinema, teatro. A temática das atividades relacionadas ao Meio Ambiente são àquelas voltadas para a conscientização do uso dos recursos naturais. Observa-se que tais ações visam propiciar experiências pedagógicas indutoras de praticas concernentes a educação integral, pois segundo (COELHO, 1998, 2002, 2007; KERSTENETZKY, 2006) a extensão do tempo na escola deve ser qualitativa para que o aluno tenha uma formação mais completa e interdisciplinar.

A partir da análise documental, prosseguimos com a pesquisa de campo, com visitas às escolas participantes do PME, com total de 07 escolas (30%), para levantamento sobre quais atividades estavam sendo desenvolvidas através da aplicação de questionários semiestruturados. Após, realizarmos a aplicação de questionário semiestruturado às escolas participantes, sendo possível a amostra de 05 escolas, pois não obtivemos as respostas de 02 escolas. Os questionários foram destinados para os coordenadores do programa nas escolas, somente na escola EB. No quadro 02 apresentamos as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades do PME nas escolas estaduais:

Quadro 02 - Dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades

<i>ESCOLAS*</i>	<i>Principais dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades</i>
<i>EA</i>	Segundo a coordenadora do PME na escola, o principal problema é a falta de estrutura física, pois não é possível que o aluno permaneça no contra turno sem que haja local adequado para tomar, almoçar.
<i>EB</i>	<i>Segundo a diretora da escola não há estrutura física para o desenvolvimento das atividades, o que desestimula os alunos. Diz que não há interesse dos professores da escola com o PME. A diretora também relata que as atividades não coincidem com a realidade local, e não há monitores por falta de verba e capacitação.</i>
<i>EC</i>	Segundo a coordenadora na escola, não há espaço adequado para a realização das atividades.
<i>ED</i>	Segundo a coordenadora, a quadra da escola está interditada o que dificulta as atividades de esporte e lazer.
<i>EE</i>	Segundo a coordenadora a escola não dispõe de infra-estrutura para que o ensino integral seja implementado, pois falta banheiros, refeitório.

Fonte: Questionários aplicados aos coordenadores e diretores das escolas participantes do PME.

Quadro Elaborado pela Bolsista PIBIC CNPq Ufopa, Heloíza Mônica de Almeida Pimentel (2015).

Legenda: EA/EB/EC/ED/EE são siglas escolhidas para identificação anônima das escolas

A principal dificuldade encontrada em todas as escolas pesquisadas foi a falta de espaço para a realização das atividades o que desmotiva e impossibilita a permanência do aluno na escola. É necessário também que haja a observação da realidade da escola e da comunidade para que seja possível realizar ações que desperte o interesse dos alunos.

Outro problema é a visão de que o professor tem sobre o ensino da educação integral

É preciso a conscientização política dos professores que ainda possuem a visão dicotômica entre lazer e estudo, associando o primeiro ao prazer e segundo ao desprazer, não sabendo aproveitar o espaço físico existente, querendo “trabalhar dentro da sala de aula o tempo”, colaborando para a permanência dessa separação entre sala e atividades complementares.” (PARO, Vitor, 1988, p84).

Diante as dificuldades identificadas, destaca-se na tabela 02 sobre as principais mudanças ocorridas no sentido de melhoria do ensino das escolas, após a adesão do PME, considerando os objetivos do programa e a busca pela integralidade da educação.

<i>ESCOLAS</i>	<i>Mudanças após adesão ao PME</i>
<i>EA</i>	Melhorou principalmente o rendimento escolar. Além da diminuição da indisciplina
<i>EB</i>	<i>Não houve mudança positiva</i>
<i>EC</i>	De acordo com nossa avaliação melhorou muito no aprendizado dos alunos, principalmente em matemática. Alguns alunos também melhoraram seu comportamento”
<i>ED</i>	<i>A maioria dos cento e cinquenta alunos que participam do programa gostam das oficinas e das atividades extras, isso melhora o interesse pelos estudos que se reflete nas notas</i>
<i>EE</i>	Os alunos melhoram um pouco a leitura. Tiveram boas notas em redação, aprenderam a tocar instrumentos, houve maior envolvimento com os demais projetos da escola

Fonte: Resposta dos questionários aplicados nas escolas. Tabela Elaborada pela Bolsista PIBIC CNPq Ufopa, Heloíza Mônica de Almeida Pimentel (2015).

A maioria das escolas veem o programa Mais Educação de forma positiva. De acordo com as respostas dos questionários a principal dificuldade do desenvolvimento das atividades nas escolas foi a falta de espaço e estrutura o que gera desconforto para os alunos, pois é inviável continuar no período oposto se não há refeitório, banheiros. As atividades do PME trouxeram bons frutos para a educação pois despertaram nos alunos mais interesses pelas matérias o que refletiu em um melhor desempenho.

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. No Estado do Pará, a SEDUC, em parceria com o Ministério da Educação e Instituto Unibanco, implementou a partir de 2011, com ações integradas com o Jovem de Futuro (ProEMI-JF), tem como objetivo reorganizar o currículo escolar e proporcionar uma educação que englobe vários campos de

conhecimentos. Destaca-se que a participação do Estado do Pará, dentre os outros Estados, tem como público-alvo todas as escolas da rede pública. Tem como meta para elevação da educação do Pará em 30% no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O ProEMI é exclusivamente voltado para os alunos do ensino médio e visa a reestruturação curricular no interior das escolas. Percebemos ainda que o ensino nas escolas é linear e fragmento o que dificulta uma visão global de conhecimentos por parte do aluno, e o professor também não teve uma formação voltada para a interdisciplinaridade. Neste sentido, ProEmi foi criado para fazer toda a escola repensar na forma de ensinar e aprender. O repasse dos recursos financeiros é de acordo com o número de alunos matriculados na escola. No caso das escolas na cidade de Santarém elas recebem entre trinta à cem mil reais, sendo este valor para que os professores elaborassem o PRC (Plano de reestrutura curricular).

A partir das visitas às escolas e de acesso aos relatórios do programa, identificamos que as atividades do ProEmi foram feitas a partir de um conteúdo de uma disciplina os professores se unem de acordo com aquela temática e juntos de forma interdisciplinar elaboram um plano. Esse plano é analisado pelos supervisores da 5ª URE, após a aprovação, o plano de ação recebe os recursos financeiros necessárias. Na 5ª URE existem três supervisores, cada um é responsável por nove ou dez escolas. Tem como função orientar, segundo o documento norteador disponibilizado pelo MEC, os macrocampos que são Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. Segundo um dos supervisores do proEMI, o programa ensino Médio Inovador veio para dar vida ao conhecimento e aproximar a prática da teoria, o objetivo do Proemi e mudar a forma de ensinar e estimular a forma de aprender.

O programa tem como objetivo promover o redesenho curricular nas escolas. Assim como no programa Mais Educação o programa ensino médio também trabalha com a didática dos macrocampos. Cada escola deve contemplar os três macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento. E pelo menos mais dois macrocampos de sua escolha

O ProEMI tem objetivo de provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio.

Com a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. (BRASIL, 2014, p.3)

No ano de 2014, a rede pública estadual do Município de Santarém teve matrícula de 18.196 alunos de ensino médio (INEP, 2014). A 5ª Unidade Regional de Ensino dispõe de equipe técnica para o acompanhamento das atividades do ProEMI, junto à rede de ensino estadual. No caso do

município de Santarém, todas as escolas que atendem ao ensino médio são participantes, e para fins de pesquisa foram investigadas 30% destas.

A partir do convênio, é possível adoção de dois sistemas para implementação de formações junto às escolas, destinado aos professores, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que prioriza formação em temas como metodologias de ensino, em língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. Em âmbito geral, são dois tipos: pedagógicas, com fortalecimento de ações pedagógicas nas escolas e outro de mobilização e articulação, que prioriza os alunos com potencial de liderança e os pais.

As metodologias de mobilização e articulação abrangem ações e experiências pedagógicas, como: Agente Jovem (objetivo de possibilitar momentos de desenvolvimento da liderança escolar); SuperAção na Escola (atividades com temas relevantes e atuais na escola); Campanha Estudar Vale a Pena (próprios estudantes combatem a evasão escolar); Fundos Concursáveis (apoio a projetos escolares) e monitoria, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observarmos que, desde a antiguidade, o sistema de educação e formação ética grega, Paideia, já objetivava a formação de um cidadão completo. A importância da educação que engloba inúmeras fases do conhecimento é mais antiga que imaginamos. O que hoje denominamos educação integral, já vem sendo discutida há séculos por estudiosos.

A formação integral visa valorizar as potencialidades do aluno. Instituir políticas de educação integral faz com que adolescentes e jovens tenham acesso à diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática.

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p.77).

A educação integral reconhece oportunidades educativas que perpassam conteúdos do currículo tradicional. Compreende que é necessário formar um cidadão completo, e que essa formação não se dá de forma fragmentada.

Na cidade de Santarém as políticas de educação integral estão sendo implementados através dos programas Mais Educação e ProEMI. Contudo, são muitos os desafios a serem vencidos. Os entraves dos programas que tem como objetivo induzir à políticas de educação integral nas escolas do município de Santarém são: problemas na estrutura física das escolas; Escolas que não tem espaço adequado para as atividades normais como local para a prática da educação física. A falta de espaço nas escolas causa desconforto para os alunos que participam das atividades dos programas, pois é difícil continuar no contra turno sem se alimentar. A maioria das escolas não

tem o espaço do refeitório. As escolas visitadas não possuem banheiros adequados para que o aluno faça sua higiene de banho para continuar nas atividades do contra turno. Tais problemas levam a não participação dos alunos, pois os mesmos, na maioria das vezes, não tem condições financeiras para voltar para a escola no horário que são realizadas as atividades.

No ano de 2015 nenhuma escola realizou as atividades dos programas pois não houve o repasse de verbas para a realização das atividades. A greve que ocorreu na rede estadual também foi um dos motivos para a paralisação das atividades. É necessário que haja estrutura física e treinamento para os professores. Alguns professores das escolas entrevistadas não compreendem que a educação integral é um meio para melhorias na educação. Por fim, é necessário que a implantação dos programas sejam realizadas de forma minuciosa para que atenda as necessidade e realidade de cada escola estadual de Santarém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL.MEC. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL,MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com_content&view=article Acessado em 03/08/2015.

CARVALHO, L. D; SANTOS, L. M. M. Educação (em tempo) integral: diálogos entre a universidade e a educação básica. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

COSTA, S. A.; COLARES M. L. I. S (Orgs). Educação integral: concepções e praticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016.

COELHO, L. M. C. da C. História (s) da educação integral. 27ª. Reunião Anual da ANPED (Caxambu, Minas Gerais, 2004). Disponível em:< <http://emaberto.Inep.gov.br/index.php/emaaberto/article/view/1472/1221>.> Acessado em 03/05/2014.

GUARÃ, I.M.F.R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. São Paulo-Rio de Janeiro: 2004. Record.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. Censo Populacional 2012. Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população>.>. Acesso em: 11/09/2014

IBGE. Instituto de Geografia e Estatísticas. Cidades. Disponível em: < <http://cod.ibge.gov.br/BIF>.>Acesso em 11/09/2014.

PARÁ, SEDUC. Relatório de Matrícula. Disponível em http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/onsulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5&codigo_municipio=44997. Acessado em 22/09/2014.

PARO, V. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo:1988, Cortez.

QEDU. Disponível em <http://www.qedu.org.br/cidade/3406-santarem/ideb> acessado em 14/08/2015.

AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA SOCIAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO CUMPRIMENTO DA META 6 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Eixo temático: Políticas Públicas

Categoria: Comunicação

Arthur Vianna Ferreira⁸⁴

Marcio Bernardino Sirino⁸⁵

Patricia Flávia Mota⁸⁶

RESUMO

Este presente artigo objetiva apresentar as reflexões realizadas acerca da inserção dos pressupostos da Pedagogia Social – enquanto campo teórico da pedagogia que problematiza as práticas educativas ofertadas aos grupos vulneráveis de forma a alcançar suas demandas eminentes – no íterim da meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) na perspectiva de potencializar a discussão sobre a ampliação da jornada escolar dos educandos e a busca por uma formação humana mais completa aos sujeitos desse processo (COELHO, 2009). Por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica, esse trabalho se faz relevante pelas temáticas que aglutina na certeza de que a partir da Constituição Federal (CF/1988) – com sua orientação para a construção de um Plano Nacional de Educação, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) – com sua percepção de educação enquanto todos os processos formativos desenvolvidos e, ainda, culminando na leitura atenta da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014. Lei 13.005/2014, meta 6). A partir dessas leituras indicamos o aprofundamento da teoria da Pedagogia Social como um aporte significativo para o cumprimento daquilo que se tem pensado como Educação Integral e(m) Tempo Integral na escola brasileira.

Palavras-Chave: Plano Nacional de Educação. Educação Integral em Tempo Integral. Pedagogia Social.

84 Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professor adjunto do departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ FFP. Coordenador e Pesquisador do Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e pobreza – UERJ/FFP. E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

85 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu – UNIRIO); Especialista em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares (UFF – Angra dos Reis); Pedagogo (UCB); Servidor Público da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR); Membro do Núcleo de Estudos “Tempos, Espaços e Educação Integral” (NEEPHI – UNIRIO); Pesquisador convidado do Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas Fora da Sala de Aula – UERJ/FFP. E-mail: pedagogomarcio@gmail.com

86 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGEDU – PPF – UERJ); Bacharel e Licenciada em Letras – Português/Espanhol (UFRJ); Professora da Educação básica da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; Membro do Núcleo de Estudos “Tempos, Espaços e Educação Integral” (NEEPHI – UNIRIO); Pesquisadora convidada do Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas Fora da Sala de Aula – UERJ/FFP. E-mail: patyletrasufrj@hotmail.com

INTRODUÇÃO – UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCUSSÃO PARA A ESFERA EDUCACIONAL.

O presente artigo busca uma relação entre Educação Integral e Pedagogia Social. As perguntas iniciais são: onde elas se encontram no cotidiano escolar? E como elas se alimentam para produzir aportes concretos nessa mesma escola? Infelizmente não poderemos respondê-las nesse espaço limitado. Porém, traremos reflexões para que possam articular esses dois conceitos da teoria geral da educação e assim facilitar o trabalho daqueles que se dedicam a essa realidade escolar.

A partir da Lei de número 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos a contar da data de sua publicação, o artigo 2º norteia as presentes discussões: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB) que assegure às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nesse bojo, essas diretrizes encontram reflexos nos estudos de Educação Integral e(m) Tempo Integral, Educação Social e Pedagogia Social, uma vez que os sujeitos que se encontram socialmente excluídos da sociedade também são objetos destes estudos.

A educação social trata da prática cotidiana com esse público que costuma ser atendido fora da escola, embora possa ter relação com a mesma. A Pedagogia Social, por sua vez, estuda esta prática que pode se dar em associações, igrejas, clubes, escolas, etc., estudando os movimentos, ações, projetos, parcerias que a compõem. A Educação Integral trata da formação humana o mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009). E o Tempo Integral seria uma estratégia para que essa formação completa acontecesse, dentro ou fora da escola, num processo centralizado na Unidade Escolar ou realizado por meio de parcerias dentro da escola ou em outros espaços educativos oferecidos pelo território.

Assim, variados processos educativos são analisados, pois surgem com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais e ampliar a oferta de possibilidades para que as camadas populares possam mediar os seus conflitos. E o Artigo 2º do PNE direciona esse estudo, junto a metas do PNE que propõem o atendimento às necessidades sociais, sobretudo no trabalho com as infâncias e juventudes.

Para aqueles que se dedicam à organização da educação integral em tempo integral, a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (lei 13.005), sugere 9 estratégias para que se ofereça educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de forma a alcançar, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Em vista dessa seleção inicial dos itens do PNE para estudo, dentro dos campos

em destaque, buscaremos avançar numa discussão que conjugue a teoria da Educação Integral em Tempo Integral e a Pedagogia Social como campo reflexivo da educação social nesse país. Essa é relevância trazida na organização desse trabalho.

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL – O QUE FUNDAMENTA A META 6 DO NOSSO PLANO NACIONAL?

Discorrer sobre educação integral e(m) tempo integral nos exige evidenciar, de início, que ambas construções são complementares, porém não são homônimas, embora haja uma tendência contemporânea na aglutinação desses dois conceitos em ambientes escolares e não-escolares.

Entretanto, antes mesmo de definir educação integral e educação em tempo integral e, ainda, de incorporar, neste trabalho, as discussões que se desdobram desta temática – faz-se necessário, primeiramente, problematizar a própria compreensão de ‘educação’ – enquanto palavra-chave de toda discussão e pressuposto basilar das reflexões oportunizadas neste artigo.

Desse modo, para ilustrar nossa contextualização, trazemos a imagem da arte francesa denominada “Education is Everything”⁸⁷, a saber: “A educação faz tudo” – que dispomos, abaixo, para sensibilizar e introduzir, nesta primeira seção, as questões que emergem de nossos estudos.

87 Esta obra de Jean-Honoré Fragonard faz parte do acervo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) e que, entre 8 de fevereiro a 10 de abril de 2017, esteve exposta no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) – no Rio de Janeiro (RJ). Fazendo parte da mostra “Entre nós – A figura humana no acervo do MASP” que apresenta artistas plásticos brasileiros e estrangeiros consagrados – com enfoque nas mais diversas formas de representação da figura humana – realizadas ao longo da história.

Ilustração 1- “A educação faz tudo”



Fonte: Arquivo digital do Museu de Arte de São Paulo (MASP).

A pintura, em destaque acima, foi confeccionada por Jean-Honoré Fragonard (1732-1806), cuja técnica se pauta no óleo sobre a tela. Salientamos que a tela original possui 57 x 66 cm de dimensão e que foi criada entre os anos de 1775 e 1780, na França.

Assim, podemos questionar a compreensão da concepção de ‘educação’ que se desdobra na imagem, uma vez que, na mesma, se evidencia o adestramento de 2 (dois) animais de forma a cumprir com as designações impostas pelas pessoas que os cercam. O adestramento seria um processo educativo ou apenas a amortização dos corpos, o silenciamento da expressão e os processos disciplinares que, segundo Foucault (1987) produz os ‘corpos dóceis’, na sua arqueologia da constituição do homem em sociedade, coloca o corpo como uma “maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (p. 119).

Talvez, se analisarmos a história da educação brasileira podemos encontrar, em diferentes períodos, essa perspectiva de ‘amortização’ e ‘silenciamento’ dos corpos dos educandos quando numa postura hostil o educador, por vezes o detentor do conhecimento, vociferava circunlocuções distantes do cotidiano dos alunos, no centro da sala que os impunha sentar olhando um para a ‘nuca’ do outro em silêncio – de maneira comportada, pois isso sim era considerado educação.

Ainda nos dias de hoje não é incomum encontrarmos educadores que se queixam da postura dos alunos e da sua evidente ‘falta de educação’ nos espaços escolares e não escolares. Nesta lógica, a educação seria materializada na representação ‘docilizada’ dos corpos – sem expressão, sem questionamentos e sem um desenvolvimento integral – ou seja, aquele que para além da dimensão cognitiva, abarca as diferentes dimensões formadoras do sujeito (GUARÁ, 2006).

A legenda da tela de Fragonard nos diz que “A educação faz tudo”. Enquanto crítica a esse sistema manipulador e fragmentado que, ainda, possuímos, ratificamos que, realmente, a educa-

ção faz ‘tudo’ – na certeza de que ela reproduz processos de desigualdade, alimenta estereótipos, exclui educandos diversos dos variados processos (sócio)educativos e, ainda, perpetua uma visão sobre educação enquanto um instrumento disciplinar.

Entretanto, se consultarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), poderemos encontrar contornos de uma outra compreensão acerca da educação quando a legislação nos apresenta – na seção de princípios e fins da educação nacional – a orientação para que a educação vise o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Percebemos que a redação do ordenamento normativo nos conduz a uma concepção de educação mais ampliada, o que inferimos ser uma educação integral, na medida em que, embora ‘educação integral’ seja um conceito em construção (CAVALIERE, 2009), concordamos que este conceito se relaciona com a busca por uma formação humana mais completa aos sujeitos – embora “não há hegemonia no tocante ao que se convencionou a chamar de ‘formação completa’” (COELHO, 2009, p. 90).

Mesmo não tendo unanimidade na compreensão sobre uma ‘formação completa’, entre os teóricos da educação, afirmamos que está relacionada com uma educação para além do desenvolvimento cognitivo e que busque perceber o ser humano na sua multidimensionalidade.

Salientamos que nas 4 (quatro) horas de cada dia é muito difícil conseguir desenvolver um olhar mais ampliado sobre os processos educativos – dentro e fora da escola – e materializar uma educação, efetivamente, integral – visto a perspectiva ‘minimalista’ do tempo ainda presente na nossa sociedade. Nesta perspectiva, se nos apresenta a proposta de uma educação em tempo integral.

Enquanto a educação integral nos remete à concepção de educação, esta – educação em tempo integral – se relaciona com uma estratégia para o alcance desta concepção, uma vez que a ampliação da jornada escolar dos sujeitos é implantada aumentando, assim, as possibilidades de aprendizagem.

A legislação brasileira compreende por educação em tempo integral como sendo a carga horária “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (Cf. BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1). E a articulação entre estes dois conceitos – educação em tempo integral com educação integral – pode ser observado nos pressupostos de Coelho (2009) quando nos admoesta que:

É importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (p. 93)

Faz-se necessário destacar que muitas experiências de educação em tempo integral que tem por objetivo promover uma educação integral aos educandos pauta-se em espaços não escolares – na compreensão de que todos os espaços se configuram como territórios (sócio)educativos.

Nesta visão, podemos, inclusive, trazer novamente, as contribuições da LDBEN/1996 quando, em seu primeiro artigo, nos esclarece que a educação abarca processos educativos desenvolvidos em todos os espaços sociais.

Art. 1º - 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. (BRASIL, 1996)

Esta compreensão acerca da ampliação da visão de educação – integral? – que, por sua vez, ocorre em todos os espaços sociais – dentro ou fora da sala de aula?, dialoga com as contribuições de Menezes (2009) quando a mesma sinaliza as atividades educativas ocorridas ‘intra ou extra-escolar’.

O aumento do tempo com vistas à formação integral do indivíduo deve constituir-se na ampliação do tempo escolar, aqui considerado como o tempo que a criança está sob a responsabilidade da escola, em atividades que podem ocorrer de forma intra ou extra-escolar. (p. 85)

Com a ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral em articulação com uma compreensão de educação integral enquanto a busca pela formação humana mais completa – tanto dentro ou além dos muros das escolas – temos a clareza de que as práticas pedagógicas desenvolvidas muito podem – e devem – contribuir para a formação dos educandos e trazer variados benefícios à população empobrecida – por tantas vezes, disciplinada à ‘docilização’ de seus corpos – de nossa sociedade.

ORDENAMENTOS NORMATIVOS QUE SUSTENTAM A DISCUSSÃO SOBRE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

A discussão sobre educação integral não é recente. Quando tratamos da formação integral dos sujeitos, compreendemos, nesta construção, a existência de uma educação integral. Trazendo os aportes que nos embasam para a compreensão acerca de uma educação de qualidade, destacamos, inicialmente, a Constituição Federal, de 1988, que traz, em seu artigo 205, um dos objetivos da Educação Brasileira: o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Assim, não há como dissociar educação integral de qualquer segmento/modalidade/etapa em que processos educativos intencionais ocorram.

Nesta compreensão, destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de número 9.394/96, disciplina a educação escolar nas instituições públicas e privadas. Porém, entendemos, que educação não acontece somente em espaços escolares.

Educação é um processo formativo amplo, resultante de interações da convivência humana e que se dá em diferentes espaços sociais. Neste sentido, a formação humana acontece dentro e fora da escola.

A educação como sendo um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e de concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas de educação. Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente. (GADOTTI, 2013, p. 1)

Quando se trata de educação integral, estudamos um conjunto de estratégias e oportunidades educativas que colaboram para a formação integral dos sujeitos. O tempo integral, os espaços não escolares, as parcerias, os educadores sociais são estratégias que favorecem o diálogo entre os diferentes saberes que são fundamentais para a formação humana.

Um currículo que privilegia esse diálogo é muito necessário. No qual sejam evitadas as dicotomias turno e contraturno, conhecimentos importantes e outros sem prestígio, aula de verdade e aula de brincadeiras, professores e oficinairos /voluntários/ monitores/ ou qualquer outra nomenclatura imprecisa, improvisada, descaracterizada.

Embora a LDBEN não se aplique a espaços não escolares, reconhecemos nos mesmos, grande potencial para consolidação da educação integral. Sobretudo com o auxílio dos educadores sociais, importantes atores que participam ativamente do processo de desenvolvimento do educando.

Destacamos o artigo 22 da LDBEN, que trata da Educação básica e do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996), como consta no inciso III do artigo 35 da referida lei, quando trata das finalidades do Ensino Médio.

A LDBEN cita, por fim, em seu artigo 34, o aumento progressivo da permanência do aluno na escola, isto é, oferta do tempo integral, como estratégia para a consecução de educação integral. Embora mais tempo de escola não signifique mais qualidade, o aumento de horas nos remete à possibilidade de aumento de atividades diversificadas, aumento de convivência, de afetividade, aumento de discussões, de mediação de conflitos para o fortalecimento e emancipação dos estudantes. Esses pressupostos são característicos de teorias criadas no interior da Pedagogia Social como a do catalão Xésus Jares (2008) que nos aponta que,

A ternura é uma necessidade vital dos seres humanos e, conseqüentemente, deve sê-lo em todo processo educativo. A afetividade é uma necessidade fundamental de todos os seres humanos. É a necessidade que nos torna humanos, indispensável à construção equilibrada da personalidade. Mas além de sua influência no processo vital de amadurecimento das pessoas, a afetividade tem, em segundo lugar, uma inequívoca relação com a convivência, sendo um de seus traços de identidade, tanto em sua aceção de conteúdo, quanto de expressão. (p. 40)

Assim, num horário ampliado, com maior contato entre os sujeitos e seus saberes, o conhe-

cimento e uma formação mais com plena do ser humano podem ser construídos. No entanto, a escola pode ampliar a jornada e oferecer as mesmas estratégias, metodologias, os mesmos saberes, reproduzir os mesmos preconceitos do horário parcial. Isso é educação ao integral?

A escola, por vezes, não acolhe o estudante, tampouco dialoga com seus saberes. Imaginemos este contexto num horário ampliado.

O aluno que vive em meio doméstico temporalmente ordenado incorpora, espontaneamente, métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas, que o predispõem a participar, espontaneamente, da lógica escolar. A criança criada na cultura oral precisa realizar um esforço de linguagem e de ordenação do tempo e de suas ações para integrar-se a essa mesma lógica. Essa criança tanto pode rejeitar esta nova ordem, como desenvolver um processo de aproximação. (COELHO & MAURÍCIO, 2016, p. 1099)

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, traz, em sua meta 6, a possibilidade de ampliação da jornada das escolas. Pretende “oferecer educação em tempo integral em, “no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014). E para isso traça 9 estratégias que abordam questões muito interessantes que trazemos a discussão.

O tempo integral será de 7 horas ou mais. Contanto com atividades de reforço e multidisciplinares. Serão construídas escolas, prioritariamente, em comunidades pobres, nos moldes que foram construídos os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), escolas de tempo integral criadas no estado do Rio de Janeiro, pelo Programa Especial de Educação (PEE), nas décadas de 80 e 90.

O PNE propõe a reforma das escolas com o acréscimo de quadras, salas específicas para determinadas atividades, elaboração de material didático e de profissionais para a educação em tempo integral. Também faz parte do rol de estratégias, o incentivo ao fortalecimento da relação da escola com o território, por meio da utilização de seus diferentes espaços educativos.

Neste caminhar, trazemos ao debate às seguintes discussões:

- *Haverá recursos para essa implementação, visto que, a partir do impeachment da Presidenta Dilma em 2016, passamos ainda por momentos de incertezas devido às reformas organizadas a partir de então?*
- *Os educadores sociais farão parte dos recursos humanos formados para trabalho em tempo integral?*
- *Os territórios representarão parcerias eficazes com a escola, pois muitos sequer têm equipamentos públicos básicos como praças?*
- *E, por fim, teremos, de fato, Educação Integral em Tempo Integral?*

Azevedo, Coelho & Paiva, (2014, p. 48) nos convidam a fazer essa reflexão e entender a expressão “educação integral” como oferta de uma formação completa para o indivíduo e “tempo integral” como possibilidade de aumento de jornada, com objetivos e características que variaram\ variam segundo fatores históricos e socioeconômicos.

A ampliação da jornada ocorre, portanto, segundo concepções de educação integral “sócio-

-históricas ou contemporaneamente referenciadas” (AZEVEDO; COELHO e PAIVA, 2014). Na primeira concepção, segundo a autora, valoriza-se a formação humana; na segunda, a possibilidade de proteção integral a crianças e adolescentes, a oferta de um currículo integrado e ampliação das horas que o estudante fica na escola. Gadotti (2013) aborda estas relações quando afirma que:

O tempo integral, como prevê a LDBEN, como um direito de cidadania. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. Todos sabemos que a exiguidade do tempo que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar.

A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos está fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto a sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e seu entorno. (Grifos do autor) (GADOTTI, 2013, p. 35)

PEDAGOGIA SOCIAL? COMO ESTE CAMPO TEÓRICO PODE CONTRIBUIR PARA A META 6 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO?

Toda a pedagogia é social. Essa afirmação não é algo que se questiona. Ela é a garantia de que o trabalho pedagógico não se limita aos espaços escolares formais e curriculares. Nesta compreensão, a ação educativa aparece presente em todos os espaços relacionais da nossa sociedade.

O que, antigamente, chamávamos de espaços não formais ou informais passam, agora, a serem chamados por espaços não escolares na tentativa de valorizar esses conhecimentos produzidos pelas outras instâncias sociais e individuais que possuem uma forma, uma intencionalidade e que possuem uma importância crucial para a construção dos conteúdos instituídos como obrigatórios ou formais pelas instituições escolares públicas e privadas.

Convém salientar que a ação educativa não escolar geralmente é aquela que é feita pela escolha livre ou pelas necessidades dos indivíduos e de seus grupos sociais para uma convivência que produza sentido no tempo-espaço histórico. Para além do “formal”, esses espaços de ensino-aprendizagem espontâneos produzem sentidos e significados àqueles que os organiza cotidianamente. E, se considerarmos a facilidade que os sujeitos sociais possuem em manipular os veículos de comunicação, essa seleção dos conteúdos, saberes, experiências, representações e práticas sociais não pode fugir aos olhos das políticas e planos organizadores da educação nacional.

Em verdade, somente possui significado, o que é ‘sentido’ pelos indivíduos e que, consequentemente, se desdobra no contexto social. É sobre essa realidade que se debruça o campo teórico da Pedagogia Social.

Não existe uma discussão sobre se a pedagogia é social ou não. Esse não se configura um problema central dos teóricos deste campo, mas sim, a sua preocupação é como a realidade social

– palpável, sensível e específica – de grupos sociais e de indivíduos, em conflitos sociais, convoca aos profissionais da educação a utilizar os fundamentos da educação, característica da formação dos docentes de pedagogia e das demais licenciaturas, a dar respostas que promovam a transformação, libertação e emancipação dos indivíduos e, conseqüentemente, dos seus grupos de pertença – diante das situações sociais em que se encontram inseridos.

Por mais que a Pedagogia venha recebendo a adjetivação – e para muitos a redundância – de “Social”, a preocupação desse campo teórico não é tão recente quanto se pode acreditar.

A Pedagogia Social como a entendemos e a aprofundamos no início desse século, foi organizada na Alemanha no final do Século XIX. Paul Natorp (1854-1924) foi um dos primeiros teóricos da educação a cunhar o termo Social Pädagogik que se traduz como “Pedagogia Social” e que utilizamos nesse campo teórico.

Na verdade, Natorp utiliza esse termo em um contexto social alemão específico. Os trabalhadores alemães sofriam com as mudanças sociais e econômicas do país, que não conseguia manter, a partir de suas políticas de bem-estar social, as estruturas sociais mínimas para atender às demandas da população operária e de suas famílias. De fato, o olhar de Natorp (cf. OTTO, p. 31) estava voltado para o processo de escolarização obrigatória realizada pelo governo alemão e que era constituído como um espaço privilegiado de organização social e de trabalho – principalmente para as classes empobrecidas.

Assim sendo, a Pedagogia Social ganha contornos de uma pedagogia preocupada em denunciar que a forma com a qual se organizava as estruturas curriculares formais não davam conta de atender às demandas trazidas por essas populações de trabalhadores alemães do século XIX e que, mais do que os conteúdos oficiais, as realidades históricas, sociais e econômicas, exigia, dos educadores, novas formas de relacionamento que ajudassem os trabalhadores a entenderem os seus direitos e deveres, e lutar pela justiça social. É como Fitchner (2009) nos recorda:

A ideia principal da Pedagogia social do início do século XX era criar uma teoria holística e de grande escala do desenvolvimento humano, segundo a qual o ser humano deve ser considerado um membro da sociedade e de diferentes tipos de comunidades. Assim, as ideias para se educar por meio da, e para, a sociedade e comunidades foram desenvolvidas pelos teóricos desse tempo histórico. (p. 45)

Com isso, a Pedagogia Social alemã não rechaça os conteúdos oficiais promulgados pelas instituições escolares, mas tampouco acredita que somente eles irão garantir as mudanças sociais necessárias para aquele grupo social de trabalhadores da Alemanha do século XIX.

É necessário que as estruturas educativas se organizem de forma a entender a realidade social vivida pelos seus sujeitos e proponha novas formas de relacionamento educativo e social que promova a emancipação do indivíduo diante do panorama econômico de uma Alemanha capitalista. Nesse mesmo contexto alemão, a Pedagogia Social foi se organizando, primeiramente, nos espaços do leste europeu como Finlândia, Noruega e Suécia.

Após a segunda guerra mundial, outros países do continente europeu como Itália, Portugal, Espanha e Inglaterra, deram continuidade a esse campo teórico promovendo novas reflexões

diante das situações econômicas e sociais ocasionadas pelo pós-guerra, e somando-se ao trabalho educativo formal, a prática socioeducativa que valoriza aquilo que é organizado e demandado pelos pequenos grupos sociais e suas demandas, em que a escola 'conteudista', não se preocupa em considerar na organização de seus currículos formais.

Esse pequeno esboço histórico da constituição do campo teórico Pedagogia Social oriundo do continente europeu não significa que essa mesma preocupação também tenha sido alvo de teóricos da educação em outras partes do globo, mesmo que o termo "Pedagogia Social" não tenha sido utilizado ou tenham se estruturado da mesma forma.

Nos países latino-americanos, e de maneira especial o Brasil, essa preocupação do ambiente escolar como sendo um espaço de socialização também foi algo que mereceu um determinado destaque, embora a constituição das políticas educacionais sempre estivera voltada, muito mais, para a organização do sistema em si e dos desejos dos grupos que estavam no poder do que na realidade social vivida pelos grupos minoritários.

O manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, já trazia grandes pontos de inspiração, que legitimavam o anseio de uma organização escolar que visasse, de alguma forma, atender às demandas dos grupos populares da sociedade brasileira. Pensadores, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo contribuíram muito para que se entendesse o sistema escolar como uma forma integrada de educar a população brasileira e que, mesmo tendo o currículo como centro da atividade, abria a possibilidade de enraizá-lo de maneira a promover, nos estudantes, formas mais livres de expressar suas vivências sociais e, conseqüentemente, uma maior liberdade para a promoção do exercício da cidadania e da luta pelos seus direitos.

É verdade que nenhum dos teóricos envolvidos com esse Manifesto da Educação, de 1932, são considerados – oficialmente – teóricos fundadores de uma Pedagogia Social no país. Porém seus escritos e suas lutas pela educação trazem, em consonância dos autores clássicos desse campo teórico, a abertura de pensamento sobre a inclusão de práticas educativas não formais que se preocupem em se utilizar dos fundamentos da educação na organização educativa que inspirem os indivíduos a práticas de transformação e emancipação frente às realidades de desigualdades sociais e econômicas do país.

E, assim chegamos a Paulo Freire na segunda metade do século XX, no Brasil. As teorias basilares como as pedagogias do Oprimido, de 1968, e da Autonomia, de 1996 (última obra publicada em vida), assim como as suas reflexões expressas em livros como Educação como Prática da Liberdade, de 1967, Ação Cultural para a Liberdade, de 1976, Educação e Mudança, de 1979 e A Educação na Cidade, de 1991 – são, apenas, alguns exemplos da luta que esse teórico, e seus seguidores, começaram a travar no campo ideológico da educação do país.

O contato com as camadas populares, os sujeitos em vulnerabilidade social e um sistema escolar que não atendia, basicamente, às necessidades desses sujeitos se tornam o grande expoente da construção de uma nova forma de se pensar a organização da ação educativa no Brasil. A educação popular brasileira ganha força e expressão na organização dos grupos de trabalho dos educadores que, inspirados pela filosofia e o pensamento de Paulo Freire, começam a organizar

novas formas de ser e estar junto aos grupos populares. A criatividade dos educadores, diante desses grupos, ultrapassa o que é exigido pelo regime formal do ambiente escolar e as imposições da ditadura militar, imperiosa no país.

As ideias de Paulo Freire passam a fazer parte do conjunto de ações socioeducativas não somente do Brasil, mas também de outros países da América Latina, da Europa e da África. Na verdade, o campo teórico da Pedagogia Social no mundo descobre Paulo Freire que, sem pensar no termo, o concretiza com a sua obra e o seu legado no país.

E assim, a Pedagogia Social no Brasil, passa a ter uma grande conotação de Educação Popular, que vai ser expressa pelos educadores que seguem os conceitos deixados pelas experiências socioeducativas de Paulo Freire e que continuam até os dias atuais.

A educação passa ter uma nova preocupação: a da relação com o outro. O princípio do trabalho educativo estará enraizado, para esse educador popular, no olhar para as classes populares, identificar suas demandas econômicas e a situação de vulnerabilidade em que se encontram inseridas. Ou pelo menos deveria estar, uma vez que o próprio Freire (2011) nos alerta que:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. (p. 55)

É no foco do reconhecimento de uma relação social diferenciada que deve ser dado às camadas empobrecidas e que, muitas das vezes, o sistema escolar não consegue oferecer, pois não lhe é dada essa oportunidade pelo poder público e as políticas educacionais que as organizam. Neste contexto é que surge a reflexão da educação popular e social no Brasil e Paulo Freire, com suas experiências e reflexões educacionais, passa a ser um dos principais representantes teóricos da Pedagogia Social no Brasil, sem que ele – ou qualquer outro – atribuísse esse título para si próprio, em vida.

É sobre esse alicerce que está, ainda, em construção, o campo teórico da Pedagogia Social no Brasil. No final do século XX, alguns teóricos da educação envolvidos com as demandas da realidade social brasileira, com os estudos dos clássicos da Pedagogia Social espalhada pelo mundo e com as experiências e reflexões existentes de Paulo Freire e de seus seguidores, buscam sistematizar o campo teórico da Pedagogia Social no país.

Esse trabalho não é realizado sem causar discussões ou desencontros entre diversos autores da pedagogia e da educação no contexto brasileiro. De fato, o trabalho organizado por esses educadores de norte a sul do país, continua se estabelecendo lentamente com o intuito de valorizar o espaço educativo não formal e informal diante das preocupações, muitas vezes, utilitaristas e do que é imposto como obrigatório a ser cumprido no sistema educativo formal escolar. De maneira especial, os estudos de pedagogia social se dedicam aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos diversos educadores sociais com as camadas empobrecidas e os reflexos psicossociais nesses grupos específicos (cf. Ferreira, 2012; 2016)

A Pedagogia Social feita no Brasil se constitui, na sua base de atuação, como um campo que valoriza as novas formas de ser e estar “educando” fora dos modelos impostos pela sociedade. Que valoriza a educação pelo encontro com o outro e a possibilidade de todos aprenderem, simultaneamente, pela troca e pela convivência. E que esses conteúdos não sejam impostos por outros grupos, mas que nasçam da realidade concreta vivida pelos grupos, que tenham a mesma gravidade – ou mais – que os conteúdos curriculares e que façam sentido na vida ‘sentida’ dos diferentes grupos sociais, de maneira especial, àqueles privados de oportunidades educacionais – de forma a promover transformação, liberdade e emancipação do ser humano.

Nesta perspectiva, Silva (2011) resume a luta pela organização do campo teórico da Pedagogia Social como sendo a Teoria da Educação Social no Brasil.

A institucionalização da Pedagogia Social no Brasil, como área de formação do educador social, educador comunitário, educador popular ou outra denominação que se queira usar, deve ter em vista sua formação pedagógica e o compromisso com a regulamentação de sua atividade como profissão, com vistas à superação da falta de identidade profissional, da precariedade das condições de trabalho e da insegurança jurídica em que milhares de homens e mulheres são obrigados a trabalhar enquanto profissionais da educação com os diversos grupos da sociedade brasileira. (p. 16)

Enfim, independentemente do foco que o educador dê em sua prática socioeducativa (social, popular, comunitária, medidas socioeducativas, sociocomunitárias, dentre outras), a organização do campo teórico promove a formação básica para esse profissional e, conseqüentemente, a sua identificação no campo de atuação educacional no país.

Da mesma forma, o desenvolvimento da Pedagogia Social, no Brasil, promove o reconhecimento da sociedade brasileira, tanto das práticas educativas não escolares (não formais e informais) como parte importante da formação do indivíduo, como também do profissional da educação social com direitos e deveres garantidos pela legislação brasileira.

(IN) CONCLUSÕES: O QUE HÁ ENTRE PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.

A esse ponto de nossa investigação podemos nos questionar sobre a relação entre a Pedagogia Social e a Educação em Tempo Integral. Assim como, essa relação estabelecida entre esses dois campos teóricos pode auxiliar na efetivação da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE).

De fato, assim como toda a pedagogia é social, toda a educação deve ser integral. Ao se organizarem de maneira específica e potencializarem o que é característico de cada um desses campos de atuação pedagógicos, tanto a educação social quanto a educação integral podem comungar de pressupostos importantes para a eficácia da educação no contexto social brasileiro.

Um desses elementos é considerar o espaço escolar como um espaço de convivência pedagógica que valoriza saberes dos grupos sociais e impulsiona a relacionamentos sociais que produzem um ensino-aprendizagem, não formal e informal, no interior do próprio sistema escolar.

A pedagogia da convivência é um termo quem vem sendo utilizado na pedagogia social e

que expressa uma reflexão sobre de que forma as relações espontâneas originadas dentro dos grupos sociais podem se transformar em espaços de ensino-aprendizagem significativo para os educadores e educandos que participam das atividades conjuntas nas instituições socioeducacionais.

Esse conceito tem o seu coroamento com Xésus Jares, educador social catalão, que a partir de uma experiência concreta de educação social – realizada com atividades socioeducativas organizadas no espaço escolar – buscou organizar reflexões sobre essas mesmas práticas educativas e os benefícios dessa organização pedagógica para atender às demandas educacionais enraizadas nas reais necessidades dos grupos sociais juvenis que eram foco de seu trabalho socioeducativo – não curricular – desenvolvido no ambiente escolar. Segundo Jares (2008),

A convivência faz referência a conteúdos de naturezas bem distintas: morais, éticas, ideológicas, sociais, políticas, culturais e educativas. Conteúdos que podem ser agrupados em três grandes categorias: Conteúdos de natureza humana: direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança; Conteúdos de relação: ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade; Conteúdos de cidadania: justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de direito, direitos humanos. (p. 29, Grifos nossos)

Assim sendo, ao utilizarmos as três categorias propostas por Jares (2008) sobre a Pedagogia da Convivência (Conteúdos da natureza humana, Conteúdos de relação e Conteúdos de cidadania) encontramos um caminho fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas que possam escutar as demandas dos alunos envolvidos em atividades socioeducativas no interior dos programas de educação integral (oficinas, atividades extracurriculares entre outros).

As preocupações da Pedagogia da Convivência pelos conteúdos da natureza humana, das relações e a da cidadania visam trabalhar o sujeito de forma integral, levando em consideração seus múltiplos aspectos de desenvolvimento humano na sociedade contemporânea. Além disso, possibilita a participação maior de outros elementos nos processos de ensino aprendizagem junto ao sistema escolar formal. Uma vez que a formação inicial docente não irá contemplar muitas demandas trazidas pelos grupos sociais, as parcerias da escola com outros espaços sociais se farão vitais para a manutenção de uma educação integral em tempo integral.

A comunidade do entorno escolar poderá se organizar, junto ao corpo pedagógico escolar, para uma atuação mais eficaz, valorizando as culturas e as lógicas dos grupos sociais que frequentam à escola.

Outro elemento em que se baseia a Pedagogia da Convivência é a relação com os direitos humanos como um valor próprio das relações e práticas socioeducativas. O educador social deve buscar trabalhar sempre esses valores, pois são eles que, na sociedade contemporânea, garantem um espaço de diálogo entre as especificidades dos grupos sociais minoritários e, ainda, potencializam os indivíduos, e seus grupos de pertença, para a luta da justiça e da solidariedade social.

Toda convivência é regida por um marco regulador de normas e valores, tanto no âmbito micro da família e entorno imediato ao indivíduo quanto no conjunto dos diferentes contextos sociais nos quais vivemos. Para todos estes âmbitos propomos partir do conjunto dos direitos e deveres integrados

na Declaração dos Direitos Humanos. Por quê? Por que os direitos humanos significam o pacto mais sólido para uma convivência democrática, além de representar o consenso mais abrangente jamais conseguido na história da humanidade sobre valores, direitos e deveres para uma comunidade. (JARES, 2008, p.39)

Dessa forma, os valores colocados pelos direitos humanos passam a ser o novo código de valores a serem trabalhados pelo sistema socioeducativo uma vez que, ao focar no ser humano como sujeito universal, busca uma maior equidade nas relações estabelecidas entre os grupos sociais em seu tempo histórico.

Esse trabalho pode ser incorporado aos trabalhos desenvolvidos pela educação em tempo integral, pois não vão interferir no funcionamento do sistema educacional formal, além de ter a possibilidade de viabilizar discussões escolares pertinentes para a organização de Projetos Político-Pedagógicos que reflitam sobre a realidade local da escola e seus sujeitos.

Assim como, enriquece as práticas a serem desenvolvidas pela meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) com os mesmos valores ressaltados pela legislação brasileira que valoriza os direitos humanos como valores a serem garantidos nos diversos espaços da sociedade brasileira. (Cf. Constituição Federal, de 1988; Estatuto da Criança e Adolescente, de 1990; Estatuto do Idoso, de 2003; Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, dentre outros dispositivos de lei no país).

Enfim, existe a possibilidade de uma parceria entre a educação em tempo integral e a educação social. O estudo da Pedagogia Social e suas reflexões sobre os distintos espaços sociais de aprendizagem podem contribuir de maneira significativa para se pensar sobre o espaço da educação em tempo integral. Neste bojo, a Pedagogia da Convivência se configura uma das possibilidades de articulação entre os dois campos de atuação e não se fecha, nessa pesquisa, suas oportunas reflexões.

Por fim, afirmamos que a meta 6 do PNE (2014-2024) pedirá dos educadores dedicado à organização de uma educação em tempo integral a criatividade para poder colocar essa realidade em prática no Sistema Educacional Brasileiro.

O que trazemos, aqui, com a Pedagogia Social é um exemplo dessa tentativa na perspectiva de ampliar a discussão sobre como os educadores podem exercer a ‘poiésis’ educativa, ou seja, a ação e/ou capacidade de produzir ou fazer alguma coisa de forma criativa.

E por quê que a Pedagogia Social não pode ser o espaço de criatividade de que precisamos para articular o ensino formal e regular com as práticas socioeducativas do espaço não escolar?

Abre-se para nós novas possibilidades de sermos ‘integrais’ e ‘sociais’ na educação. Não importa onde ela aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, D.S.; COELHO. L.M.C.C; PAIVA, F.R.S. Educação integral e tempo integral sob uma perspectiva sócio-histórica. In: Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora. V. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 26 de jun, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. Jornal do professor. Rio de Janeiro, 27 maio de 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 03 de abril, 2017.

COELHO, Lígia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: Em aberto, v.22, p. 83-96, abr., 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da C.; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016

FERREIRA, Arthur Vianna. A construção do Educador Social no Ensino Superior Brasileiro: novas possibilidades de formação? In: REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior, 2(4): 70-79, out.-dez. 2016

_____. Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FITCHNER, Bernd. Pedagogia Social e Trabalho Social na Alemanha. In: SILVA, Roberto; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e arte Editora, 2009.(p.43-50)

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013

GUARÁ, Isa F. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

JARES, Xésus. Pedagogia da Convivência. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

OTTO, Hans Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SILVA, Roberto; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e arte Editora, 2009. (p.29-41)

SILVA, Roberto. As bases científicas da educação não formal. In:_____; SOUZA, João Clemente; MOURA, Rogério. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e arte Editora, 2009. (p. 179-194)

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: AS PROPOSTAS DE JORNADA INTEGRAL E JORNADA PARCIAL EM DUAS UNIDADES DA REDE PÚBLICA (2012-2016)

Eixo temático: Políticas Públicas

Categoria: Pôster

Teresinha Morais da Silva⁸⁸

INTRODUÇÃO

A pesquisa busca investigar como a educação integral está presente no âmbito da rede pública do estado de São Paulo. Para tanto serão investigadas duas unidades de ensino: uma delas integrante do Programa de Educação Integral (PEI) e uma de tempo parcial. As questões iniciais são: É possível desenvolver uma educação integral em escola de tempo parcial? Como essa questão foi enfrentada historicamente e como está configurada no âmbito da atual política educacional do estado de São Paulo? Como as duas unidades de ensino mencionadas trabalham com as condicionantes (tempo, infraestrutura e atividades discentes) que devem ser contempladas na educação integral?

As fontes da pesquisa serão documentos relativos à educação integral produzidos pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo e por duas escolas paulistanas. Uma que aderiu ao Programa Ensino Integral (PEI), Escola Estadual Oswaldo Aranha (localizada no Brooklin Paulista), atende o ensino fundamental e médio. A outra é uma escola de tempo parcial, que não aderiu a nenhum Projeto ou Programa, mas vem procurando desenvolver ações inovadoras por meio de projetos: a Escola Estadual Senador Adolfo Gordo (localizada no Morumbi), atende ao ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. As duas escolas selecionadas para a pesquisa atendem estudantes que moram na zona sul da capital paulista.

OBJETIVOS

Identificar e analisar os conceitos de educação integral construídos ao longo da história da educação brasileira e sua relação com as ações desenvolvidas por duas escolas da rede pública estadual de São Paulo, o estado que atualmente sinaliza a possibilidade de viabilizar uma educação integral em escola de tempo parcial por meio do modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral (PEI).

Com a questão central sendo a educação integral, surgem questões específicas, que serão analisadas através da análise de documentos, como:

- a) As as semelhanças e diferenças entre as instituições de ensino, especialmente quanto à educação integral se uma é de tempo integral e a outra de tempo parcial?

88 Mestranda em História, Educação, Política e Sociedade - (EHPS). PUCSP – PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. ORIENTADOR: PROF. DR. DANIEL FERRAZ CHIOZZINI

- b) Como essas escolas avaliam os resultados?
- c) Quais encaminhamentos dados, após os resultados?
- d) Como essas ações se articularam com outras da Secretaria da Educação e do Governo Federal?
- e) É possível a utilização do modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral (PEI) na escola de tempo parcial?

METODOLOGIA

Será realizada uma pesquisa bibliográfica, para traçar quais foram as propostas historicamente reconhecidas, suas concepções e conceitos, para fundamentar a análise do objeto, percebendo em que grau ou medida existe uma aproximação ou afastamento das concepções e conceitos presentes na proposta de Ensino Integral.

Será realizada também, uma investigação documental, em fontes primárias específicas das duas escolas estaduais de São Paulo, pertencentes à Diretoria de Ensino Centro Oeste, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, com análise dos documentos oficiais e referenciais teóricos disponíveis como: as diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI), modelos pedagógicos, legislação, planos de trabalhos, relatórios, instrumentos de gestão e monitoramento e análise dos dados do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho consiste numa pesquisa de caráter histórico, procurando analisar e comparar os conceitos e as concepções presentes nas propostas de educação integral, numa abordagem quantitativa e qualitativa, com objetivo de pesquisar a respeito da possibilidade de uma educação integral dissociada da jornada escolar.

Com base no levantamento bibliográfico realizado, constata-se que, no Brasil, parte dos trabalhos que tratam da questão do espaço e do tempo escolares estão relacionados a: currículo, prática pedagógica, inovações didático-metodológicas, relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula, uso do tempo nas atividades em sala de aula, diversidade dos tempos da escola, entre outros.

Parte-se do ponto de vista de que a jornada ampliada em si não garante a formação integral dos sujeitos, pois pode acabar se tornando mera ocupação de tempo do aluno ou ser tomada somente como uma sociabilização no espaço escolar. Vale citar o artigo de Cavaliere (2007), o qual apresenta uma reflexão sobre a relação entre o tempo da escola e a qualidade do trabalho educativo, em que o turno integral com notável expansão nos sistemas públicos educacionais é analisado do ponto de vista dos estudos sobre a eficácia escolar e as condições culturais e históricas que o determinam.

Em contrapartida, Moll (2012) afirma que “a restrição do tempo faz com que a escola absor-

va e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor.” (MOLL, 2012, p.98).

Carbonell (2002), enfatiza a necessidade de um novo modelo formativo no qual os seres humanos possam receber uma aprendizagem sólida, uma educação integral que prepare para enfrentar criticamente o futuro incerto de produção acelerada do conhecimento e de mudanças imprevisíveis, isto tudo com a escola sofrendo forte imposição do neoliberalismo, em que a economia se sobrepõe à cultura e à política. O autor se reveste de esperança e afirma a possibilidade de experiências múltiplas, e ricas iniciativas dos professores que escapam ao controle neoliberal. E é sempre bom lembrar que a escola é um espaço de confronto e de resistência onde é possível que projetos inovadores prosperem.

Lígia Martha Coelho salienta que falar sobre Educação Integral significa “pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares.” (COELHO, 2009, p. 89). Talvez seja preciso cuidado para que não se tome Educação Integral como sinônimo de atividades como dança, arte, esporte. A autora ainda nos lembra que tal proposta poderia “abarcara a integração das disciplinas dentro do currículo escolar.”

RESULTADOS PARCIAIS

A pesquisa está sendo realizada, com análise de fontes como: as Diretrizes do Programa Ensino Integral, os Cadernos de: Gestão de Desempenho, de Formação das Equipes do Programa Ensino Integral, de Tutoria e Orientação de Estudos, de Projeto de Vida (do Professor), Planos de Ação, Guias de Aprendizagem e documentos legais como: Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Matrizes Curriculares e dados do IDESP. Verifica-se que, para oferecer educação integral deve-se ir para além da jornada estendida. Entretanto, reconhecemos que a jornada estendida pode ser um fator diferencial, que amplia e aprofunda as dimensões da educação integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: BASSANEZI, Carla Pinsky (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto 2005.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69). Tese (Doutorado). UNICAMP - Universidade Estadual

de Campinas. 2010. www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477403&fd=y
COELHO, Lígia Martha da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: D P et Alii, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>>. Acesso em: 07 de dez. 2016.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, Vitor (et al.) Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988.

THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOCENTE⁸⁹

Eixo temático: Políticas Públicas

Categoria: Poster

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares⁹⁰

Anselmo Alencar Colares⁹¹

Ledyane Lopes Barbosa⁹²

INTRODUÇÃO

A educação integral em tempo integral pressupõe a ampliação da jornada escolar para que os educandos tenham acesso as mais diversas formas de ensino aprendizagem oportunizadas pela ampliação do período em que passam no ambiente escolar, embora saibamos que somente a ampliação do tempo sem planejamento e condições estruturais dificilmente se atingirá a integralidade da educação.

Nesta perspectiva, esta pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR/UFOPA, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica-PIBIC da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, teve como objetivo identificar as concepções dos docentes sobre educação integral, bem como analisar a política de educação integral desenvolvida nas referidas escolas.

Destaca-se ainda que este estudo integra o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica/ (PROCAD/CAPES), onde é desenvolvido o Projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na AMAZÔNIA: Rede de Pesquisa e Formação”, tendo como referência os estados de Rondônia, Pará e Amazonas, integrado à rede de professores pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Assim, neste texto, apresentamos os resultados de estudos realizados em duas escolas municipais, localizadas na cidade de Santarém/PA, por meio de discussão do referencial prático e teórico especificando o conceito de educação integral e de tempo integral, as questões metodológicas do trabalho e os resultados, culminando com as considerações finais.

REFERENCIAL PRÁTICO E TEÓRICO

O conceito de educação integral está presente desde a antiguidade com os gregos,

[...] Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de

89 Agência financiadora: CAPES/UFOPA

90 HISTEDBR UFOPA

91 HISTEDBR UFOPA

92 HISTEDBR. PIBIC UFOPA

múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. (GADOTTI, 2009. p. 21).

Conforme esclarece Gadotti (2009) o ser humano é concebido como um ser de múltiplas dimensões, tendo que as desenvolver ao longo da vida por meio de uma educação integral. No Brasil, as discussões tiveram início com a atuação de Anísio Teixeira, na década de 1950, quando implantou as escolas-parque em Salvador na Bahia, quando lutava em defesa de uma escola pública de qualidade. Nos anos 1980 e 1990 com Darcy Ribeiro na implantação dos CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) no Rio de Janeiro.

Na década de 1990 a instituição de programas como o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo, o CAICS (Centro de Atendimento Integral) em nível nacional, e posteriormente CIACS (Centro Integrado de Atenção a Criança e ao Adolescente) que tiveram pouca duração se desfazendo ainda nos anos 1990. A partir destas experiências iniciais muito se debateu sobre a sua eficácia no que diz respeito à concretude de uma escola pública de qualidade.

De acordo com Gadotti (2009) “o movimento escolanovista por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 foi quem deu início a defesa de uma educação integral como um direito de todos e não apenas como uma concepção”. Contudo deve-se destacar que o escolanovismo difundido no país é de base pragmatista, uma vez que Anísio Teixeira desponta como expoente desse movimento que por sua vez sofreu influências de John Dewey, que fazia uma crítica ao ensino vigente à época concebido por ele como tradicional, intelectualista, mecânico e formal. Propõe então, uma nova pedagogia na qual o centro do ensino seja o aluno e não o professor, a ênfase nos procedimentos e não nos resultados. Desse modo, é consenso afirmar que as experiências atualmente difundidas como o Programa Mais Educação instituído em 2007 pelo Governo Federal são de base pragmatista fortemente influenciadas pelo movimento escolanovista surgido na década de 1930.

A respeito das concepções de educação integral com incidência no Brasil, são apresentadas a concepção conservadora-integralista; a liberal pragmatista; a socialista anarquista e a socialista marxista. (SILVA, J.; SILVA, K, 2013). A concepção liberal pragmatista norteia as experiências de educação integral no país, como exemplo temos o Programa Mais Educação/PME. Já a concepção anarquista e a marxista preconizam uma educação integral onde suas propostas são para um modelo de sociedade onde não exista classes, o que evidentemente ainda não era e ainda não é possível sob os moldes do modo de produção capitalista.

PERCURSO METODOLÓGICO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa trata-se de um processo que envolve um conjunto de métodos e técnicas objetivando analisar e conhecer a realidade, produzindo assim, novos conhecimentos. (OLIVEIRA, 2014). Tratando-se do momento em que se inicia com a escolha do tema a ser pesquisado culminando com a análise dos dados.

Deste modo, o estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e investigativo na qual utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica.

ca, documental e de campo. Na coleta de dados utilizou-se como técnicas e instrumentos a análise documental e questionários semiestruturados.

A análise documental se deu por meio de análise do PPP (Projeto Político-Pedagógico) além das leituras das produções bibliográficas na área do objeto de estudo. Foram aplicados o total de 7 questionários na Escola A e 8 na Escola B, para posterior análise dos dados.

O estudo de campo ocorreu em duas escolas municipais de Santarém, denominadas nesta pesquisa com códigos (A e B), para manter o sigilo e a integridade ética das instituições, assim como dos profissionais envolvidos. Os critérios para definir o lócus da pesquisa foram: o fato de ambas serem caracterizadas como escolas de tempo integral e as únicas do município de Santarém, sendo uma localizada na zona urbana e outra no campo.

A princípio os sujeitos da pesquisa selecionados seriam os professores das duas escolas que trabalham desde a sua implantação como escola de tempo integral, ou seja, na escola A desde 2012, e na escola B desde 2011, contudo, mediante a pesquisa de campo constatou-se alta rotatividade dos professores em ambas as escolas, já que na escola A há apenas um (1) professor efetivo das disciplinas curriculares que trabalha na escola desde o ano de 2013, e dois (2) professores remanescentes do ano de 2014, os demais professores, quatro (4) no total, são temporários.

Tabela 1: Quantitativo do quadro de professores da escola A desde a sua implantação.

<i>ANO</i>	<i>Nº de professores das disciplinas curriculares</i>
<i>2012</i>	<i>Nenhum</i>
<i>2013</i>	<i>1</i>
<i>2014</i>	<i>2</i>
<i>2015</i>	<i>1</i>
<i>2016</i>	<i>1</i>
<i>2017</i>	<i>2</i>
<i>Total</i>	<i>7</i>

Fonte: tabela elaborada pela autora com base em dados da equipe gestora da escola A

Na escola B haviam 10 professores que trabalhavam com disciplinas curriculares no total, sendo 4 efetivos remanescentes do ano de 2011 e os demais (6) são temporários, permanecendo em geral pouco tempo nas escola pesquisada. Desse modo, optou-se por proceder com a aplicação de questionários com todos os docentes encontrados em ambas as escolas pesquisadas.

Tabela 2: Quantitativo do quadro de professores da escola B desde a sua implantação.

<i>ANO</i>	<i>Nº de professores das disciplinas curriculares</i>
<i>2011</i>	<i>4</i>
<i>2016</i>	<i>5</i>
<i>2017</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>10</i>

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados da equipe gestora da escola B

RESULTADOS

No município de Santarém-PA, foram identificadas duas escolas de tempo integral em funcionamento, sendo uma na zona urbana e outra no campo, sendo elas aqui denominadas de: A e B. Sendo que a escola de tempo integral da zona urbana iniciou suas atividades no ano de 2011, e a situada no campo em 2012.

Constatamos que em ambas as escolas pesquisadas há uma fragilidade conceitual dos educadores quanto as concepções de educação integral, pois, em suas respostas sobre haver ou não diferença entre educação integral e educação de tempo integral, obtivemos as seguintes respostas:

Na Escola A: (4) professores responderam que não há diferenças entre os termos, e (3) professores informaram que acreditam existir diferença entre educação integral e de tempo integral.

No tocante a negativa dessa questão destacamos a resposta de (2) professores:

Acredito que a educação integral está interligada com a educação de tempo integral. Suas práticas pedagógicas que são diferenciadas. (P1) Acredito que os dois termos são iguais, já que em uma escola pública, os alunos ficam mais tempo na escola. (P3)

A respeito das diferenças entre os termos também destacamos duas respostas:

Na educação de tempo integral, o aluno tem a oportunidade de aprender várias atividades. (P2)

A educação integral é como uma educação que abrange a educação como um todo, onde o foco é apenas o acúmulo de conteúdo. Enquanto a educação de tempo integral trabalha muito mais a educação focada na vivência, focando não na quantidade de conteúdos mais na qualidade da aprendizagem. (P4)

Na Escola B: (3) professores deixaram em branco essa assertiva (P5, P6, P7), o que pode ser subentendido que não sabiam responder por desconhecimento da temática ou por manifestarem dúvidas sobre como responder, o que de todo modo representa uma preocupação da fato seria, uma vez que esses professores trabalham em uma escola de tempo integral. Os demais professores responderam que:

Não tem diferença nenhuma (P1).

Não há diferença, pois, a educação integral está inclusa na educação de tempo integral, na nossa realidade falta muito para essa educação ser concretizada (P2).

Acredito que não deve ter diferenças, pois, as crianças deveriam passar mais tempo nos espaços escolares, já que nos países desenvolvidos isso já ocorre. (P3).

Há bastante diferença, pois, na educação integral a criança passa o dia na escola, além das aulas desenvolvem projetos e são orientados como lidar com

os colegas (P4)

Conforme podemos notar há uma discrepância entre os professores quanto ao que entendem por educação integral e educação de tempo integral, tanto que o P4 embora tenha afirmado que há diferenças entre os termos não soube explicar. Outros não entraram no mérito da questão como o P1 que apenas explicitou que não vê diferença entre ambos os termos. Houveram docentes que entendem que educação integral é sinônimo de ampliação da jornada escolar como o P3. Tais respostas devem suscitar no mínimo uma preocupação com a formação desses professores que deve se dar de forma contínua.

Nota-se que os professores desconhecem o sentido amplo da educação integral ao enunciarem aspectos como o acúmulo de conteúdo, educação focada na vivência e ampliação do tempo escolar, mas sem apresentar um conceito de educação integral a partir de uma das concepções existentes no campo teórico. Entendemos que se faz necessário que os professores e demais integrantes da escola de tempo integral devem estar assentados sob uma perspectiva de concepção da educação integral para embasar suas ações pedagógicas.

A respeito do modo como os professores avaliam a política de educação integral que vem sendo implantada em suas respectivas escolas de tempo integral, apresentamos primeiramente a forma como os professores avaliam as atividades desenvolvidas na ETI para depois discorrer sobre a avaliação da política de educação integral.

Tabela 3: demonstrativo da forma como os professores avaliam as atividades desenvolvidas na ETI na EA.

Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Péssimo
3	3	1	0	0

Fonte: tabela elaborada pela autora a partir dos dados obtidos.

Tabela 4: demonstrativo da forma como os professores avaliam as atividades desenvolvidas na ETI na EB.

Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Péssimo
0	7	1	0	0

Fonte: tabela elaborada pela autora a partir dos dados obtidos.

Professores como o P1 e P2 da EB justificaram que suas avaliações é somente em função da gestão da escola 'que faz o quase impossível para o funcionamento das atividades', pois, o número de funcionários é insuficiente para atender a demanda das crianças. Além disso, pontuaram que ainda há muitos problemas que são enfrentados como a falta de espaço adequado para a realização das atividades realizadas no contra turno.

Conforme dados da tabela 3 e 4 os educadores em sua maioria avaliaram de forma muito boa as atividades desenvolvidas pela escola de tempo integral, o que não significa dizer que não almejam por melhorias, pelo contrário, pois, a experiência na escola de tempo integral apresenta

aspectos negativos como por exemplo: a falta de espaços adequados para a realização das atividades, a falta de investimento na escola, principalmente no espaço físico e na alimentação escolar, além de profissionais para o horário do almoço, dentre outras deficiências apontadas pelos professores. Mas também tem aspectos positivos como: as atividades desenvolvidas de cunho ambiental, a questão da retirada dos alunos das ruas passando mais tempo na escola, mas sem tirar o lazer deles, no aspecto lúdico das aprendizagens, e socializador.

Desse modo, entende-se que os professores de ambas as escolas avalizam a política de educação integral que vem sendo implantada em suas respectivas escolas de modo satisfatório, pois, apontaram demandas estruturais e de pessoal como aspectos a serem sanados para melhorar a experiência nas escolas de tempo integral. Aspectos estes que dizem respeito a formação do professor e a estrutura física das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo verificamos que os sujeitos da pesquisa apresentam concepções reducionistas sobre educação integral e de tempo integral, além de evidenciarem que avaliam a política de educação integral de modo satisfatório ao mesmo tempo em que fazem proposições para melhorar a experiência de educação integral em suas respectivas escolas.

Conforme Vasconcelos (2016) um dos desafios da educação integral é a formação de professores, pois, com mais tempo do aluno na escola, faz-se necessário capacitar, qualificar os educadores para trabalharem e realizarem ações educativas, instigantes e criativas com esses alunos. Para atuar nas escolas de tempo integral é necessário um novo professor, com nova formação e novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

VASCONCELOS, M. O. de; GOERGEN, P. A escola de tempo integral sob a perspectiva de professores. In: COLARES, M. L. I. S. Escola de Tempo Integral: Registros, Análise e Perspectivas em Santarém, PA. Curitiba: PR, CRV, 2015. (p. 65 – 77).

SILVA, J. A. de A. da; SILVA; PINTO, K. N. Educação Integral no Brasil de hoje. Recife: Ed, Universitária da UFPE, 2013.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL INTEGRADA AOS ESPAÇOS DO MUNICÍPIO⁹³

Eixo temático: Políticas Públicas

Categoria: Comunicação

Carla Maria Nogueira de Carvalho⁹⁴

Paulo Ayres de Carvalho Neto⁹⁵

Taciane Sebastiana da Silva⁹⁶

1. INTRODUÇÃO/REFERENCIAL TEÓRICO

Na atualidade a escola de tempo integral vem a tona e se constitui modelo e meta para a educação brasileira, cabendo aos gestores das políticas públicas implantá-la nas escolas de educação básica, pois o Plano Nacional de Educação em sua Meta 06 assim o define:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Aponta-se que a redução do número de filhos nas famílias brasileiras e conseqüentemente de crianças para a educação básica já se expressa no menor número de matrículas dentro desse segmento. Tais mudanças e o já previsto estrangulamento da base na pirâmide etária brasileira impulsionou, nos últimos anos, a implantação de escolas de tempo integral.

No entanto, esta alteração no formato de escola vivenciado na educação básica não se relaciona com a estrutura física existente e com o recurso humano estabilizado pelos concursos anteriormente realizados. Trata-se de um quadro estrutural imenso que deve ser redirecionado conforme as novas políticas e o novo cenário.

Para que este redirecionamento seja produtivo e com ganho de qualidade pessoal e institucional para gestores, docentes e alunos, considerando-se aqui, especificamente, o contexto da estrutura física, é necessário primeiramente compreender que a educação não é algo preso às paredes de uma sala de aula, tampouco algo cativo a regras impostas, seja por necessidade ou coerção social (DURKHEIM, 1997), mas sim um elemento necessário ao desenvolvimento cultural do indivíduo. O ato educativo é comum ao ser humano (FREIRE, 2000) e, por sê-lo, torna-se tão presente no cotidiano da vida de todos.

Nessa direção, a premissa do integral aponta para aquilo que é completo, inteiro, total. Nesse sentido, toda educação é e/ou deveria ser integral, direcionando para a idéia de que não pode ser resumida ao trabalho realizado especificamente nos “bancos escolares”, buscando-se necessariamente a ampliação de tempos, espaços, sujeitos e situações de educação.

93 Financiamento: PAPq/UEMG

94 UEMG Unidade Campanha

95 Acadêmico: UEMG Unidade Campanha

96 Acadêmica: UEMG Unidade Campanha

Assim, os percursos educacionais precisam ir além da sala de aula, em direção à rua, a praças, a ateliês, a museus, aos teatros, ao campo de futebol etc. a fim de tornar concreto o que é abstrato, a fim de tornar prático o que é excessivamente teórico... A fim de, in loco, tornar acessível o que é distante.

Conforme LIBLIK e BRANCO, 2009:

A educação integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção e no galinheiro da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos, estão plenos de significados e valores para serem apreendidos. (LIBLIK e BRANCO, 2009, p. 391).

Abrir as portas da escola à comunidade e vice-versa, é maximizar potencialidades educativas à proporção que se descortina a realidade ao aprendente, numa variedade de aromas, cores, sabores, sons e sensações. Trata-se de preencher de sentidos o que era distante, gerando identificação, reconhecimento e pertencimento para que os educandos possam tomar posse daquilo que a escola lhes oferece, em diálogos epistemológicos, científicos e emocionais, criando redes de aprendizagem que lhes permita acessar novos e distintos conteúdos, porque aquilo, agora, lhes faz sentido e lhes pertence com toda inteireza.

Infere-se ainda que circular pelos espaços de outras instituições ou simplesmente utilizá-los, não basta para uma política de educação em tempo integral integrada. Há um desafio maior no que diz respeito à implementação de uma proposta curricular integrada: o diálogo constante entre as instituições envolvidas e a realização de planejamentos conjuntos. Para deixar o espaço da escola e desenvolver atividades em qualquer outro, é preciso ter intencionalidade pedagógica, saber o que se pretende garantir em termos de aprendizagem com cada uma das escolhas feitas.

Com certeza, a transformação no cotidiano escolar a partir da implementação da escola em tempo integral integrada é muito grande e incidirá de forma geral em todo o sistema educacional e na comunidade como um todo. Encena boas perspectivas por ser uma mudança de base que eclodirá em cascata por todo o processo educativo, ao contrário das ações políticas de cunho imediatista implantadas, no mesmo momento, em toda a estrutura educacional, sem muita coerência com um processo formativo dinâmico, construído no tempo e no movimento do desenvolvimento individual de cada aluno-cidadão.

Educação e resultados imediatos não se coadunam. Ações imediatistas foram, por toda a sociedade brasileira, vivenciada nestes últimos tempos onde a estrutura universitária entrou em debates para uma reforma estrutural sem nenhuma relação com a reforma na educação de base, ou seja, a escola de educação básica.

Assim, o projeto proposto foca na Escola de Tempo Integral Integrada implantada na base e com perspectivas de um resultado que incidirá paulatinamente no processo de formação educativa e cidadã dos estudantes e de toda a sociedade, acompanhando a maturidade educacional na

perspectiva do aluno , do professor, da comunidade.

O Plano Nacional de Educação fez/ faz sua parte traçando metas a serem integradas aos procedimentos e objetivos da educação no âmbito de municípios, estados e da própria nação. Os desafios estão lançados e cabe a sociedade e ao estado, nos segmentos de formação docente e de educação continuada, se apresentarem como agentes ativos do desenvolvimento e do alcance das metas já instituídas.

O conhecimento e o espaço se revestem de significância quando é construído e aplicado para o bem social. E nesta aplicação ele é capaz de ser agente provocador da transformação e emancipação humana. O período integral integrado aos espaços do município pode ser agente de ampliação nas relações de aprendizagem propiciando interlocução de saberes, reflexão, pesquisa, interdisciplinaridade, vivências de multiculturalismo, socialização, nos legitimados ambientes escolar e não-escolar a favor da concretização da educação de qualidade.

2. JUSTIFICATIVA

O presente projeto nasceu do Programa Escola em Tempo Integral desenvolvido desde 2015 na Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Campanha (UEMG/Campanha), a partir de cooperação entre o curso de Pedagogia, a Secretaria de Educação do Município de Campanha e a 41ª Superintendência de Varginha. É relevante apontar também que as investigações e ações desenvolvidas dentro do Programa em questão tem viabilizado uma leitura mais profunda da realidade da escola em tempo integral no município e região, bem como proposições de alternativas e formação continuada como, por exemplo, o Curso de Pós Graduação em Educação em Tempo Integral Integrada que será oferecido para vários municípios mineiros através da Escola de Formação da SEE.

Infere-se, ainda, que o levantamento a ser realizado no presente projeto cimentará as bases para outros projetos de pesquisa/extensão e ações afirmativas da UEMG/Campanha dentro do seu perímetro de abrangência,⁹⁷ na zona de entroncamento educação integral e políticas públicas. Afinal, cabe a Universidade, em seus projetos pedagógicos e no projeto institucional, elencar metas e ações para cumprir a responsabilidade de ser agente de transformação em si própria e em seus programas de formação.

Dentre estas metas, a pesquisa que renova o conhecimento e permite acompanhar os tempos e a extensão que promove a aplicação do conhecimento novo, devem estar presentes em seus cursos, principalmente nas licenciaturas e nos programas de formação de docentes. Assim, docentes e acadêmicos, eternos aprendentes, constroem novos paradigmas na própria práxis.

Neste cenário, a Escola de Tempo Integral no curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Campanha já se instala como temática de formação, pesquisa e extensão visando egressos preparados para as realidades que emergirão deste novo perfil social.

Aponta-se que diante da necessidade de cumprir-se a meta 06 do PNE , ou seja, oferecer

⁹⁷ De Nepomuceno a Extrema, margeando a BR-381 e adentrando aos municípios no sentido da BR-381 para a Serra da Mantiqueira.

educação em tempo integral, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica, bem como dos enormes desafios de adequação organizacional, estrutural e de financiamento a que estão sujeitos os municípios brasileiros, as políticas públicas e as escolas têm priorizado projetos específicos sem uma articulação adequada entre as atividades, os espaços e a filosofia da educação integral, o que impede de terem suas identidades categorizadas como de escola de tempo integral.

Com uma formação cidadã que se faz na prática social, com recursos escassos e em uma estrutura física minimizada na perspectiva da educação integral, tem a escola, no cenário que hora se descortina, a oportunidade de integrar-se a uma grande estrutura social da comunidade em que está inserida, recriando os recursos e espaços a partir das potencialidades latentes neste mesmo espaço local. Conforme Sá (2013: 3) :

Para que a escola pública possa promover uma formação integral do homem ela deverá se unir as demais instituições sociais e, juntas buscar as necessidades e expectativas do indivíduo, agindo para que os sonhos dos aprendizes se tornem realidade. É importante também que esses sonhos sejam encaminhados para o campo da coletividade, fazendo-se entender que o sonho sonhado por todos torna-se forte , realizável.

Nesse sentido, pergunta-se : Há espaços comunitários no município de Campanha onde as escolas de tempo integral poderiam desenvolver suas atividades? Quantos e quais espaços seriam adequados e estariam disponíveis?

Investigar os espaços comunitários existentes no município para se vivenciar práticas educativas adequadas ao tempo integral escolar faz-se urgente por suscitar a leitura e compreensão da comunidade como espaço educativo integrado, a favor de todos, viabilizando recriar e otimizar os recursos na coletividade, não abdicando da qualidade da educação, uma vez que a estrutura física das escolas da educação básica não possibilita a vivência do tempo integral, de forma adequada. Assim, justifica-se a relevância e a urgência da execução do projeto em questão.

3. OBJETIVOS

3.1. GERAIS

Ampliar tempos e espaços de aprendizagem através de parceria entre escola e comunidade, possibilitando a vivência, com qualidade, da educação em tempo integral integrada em espaços públicos do município.

3.2. ESPECÍFICOS

- *Averiguar os espaços públicos existentes no município de Campanha adequados para o desenvolvimento de atividades educativas.*
- *Relacionar os espaços encontrados a atividades educativas significativas.*
- *Instrumentalizar vivências educacionais plurais às múltiplas necessidades do educando.*

- Viabilizar o cumprimento da Meta 6 do PNE com qualidade e otimizando recursos.

4. METODOLOGIA

A presente investigação será desenvolvida dentro das abordagens quantitativa e qualitativa. A pesquisa de campo será desenvolvida através de observação, com característica classificatória. Os espaços selecionados serão registrados e analisados, considerando-se as práticas educativas ali pertinentes, construindo-se um banco de dados.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa terá quatro etapas distintas:

1. Revisão bibliográfica com vistas a fundamentar o projeto.
2. Pesquisa de campo: levantamento dos espaços comunitários existentes no município de Campanha adequados para o desenvolvimento de atividades educativas.
3. Apontamento de práticas educativas condizentes com os espaços comunitários encontrados e disponíveis.
4. Sistematização de dados: construção de banco de dados com as informações coletadas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Joana D'Árc Moreira. Escola de Tempo Integral. Uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. Revista eletrônica do curso de Pedagogia Campus Jataí – UFG, v.2, n.11, 2011. ISSN 1807-9342

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014 – 2014

BOURDIEU & PASSERON, P; J.C. A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, Sergio (Org.). A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DEFAVERI, Regina Carvalho Calvo. A escola de tempo integral no estado de São Paulo. Um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 2013. Obtida em http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/ComEspEdu_integral_2013/Bibliografia. acesso em 08/03/2017.

DURKHEIM, Emílie. As regras do método sociológico. São Paulo, Ed. Martin Claret, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 6ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. Educação na Cidade. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

FOUCAULT, Michel. "Soberania e disciplina". In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro. Vozes,

1998. GABRIEL, Carmen Teresa e CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa. In.: MOLL, Jacqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis e BRANCO, Verônica. Projeto de Intervenção Pedagógica. In.: LIBLIK, Ana Maria Petraitis. Educação integral e Integrada: no contexto da educação à distância. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2009.

MOTA, Silvia Maria Carvalho . Escola de tempo Integral: da concepção a prática. VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. . UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

6. EQUIPE EXECUTORA

6.1. Número: 01 orientadora, 01 colaboradora e 01 acadêmico bolsista

Titulação da orientadora : Doutora

6.2. COMPONENTES:

Orientadora: Prof^ª Dra. Carla Maria Nogueira de Carvalho

Colaboradora: Ms Solange Christina Carneiro Rodriguez

Bolsista: Paulo Ayres de Carvalho Neto

7. DURAÇÃO TOTAL PREVISTA

08 meses (01/05/2017 a 15/12/2017).

8. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

<i>MESES</i>	<i>ATIVIDADES</i>	<i>DURAÇÃO</i>
<i>Maio</i>	<i>- Revisão bibliográfica.</i>	<i>1 mês</i>
<i>Junho , Julho e Agosto</i>	<i>-Levantamento dos espaços comunitários existentes no município de Campanha adequados para o desenvolvimento de atividades educativas.</i>	<i>3 meses</i>
<i>Setembro e outubro</i>	<i>-Apontamento de práticas educativas condizentes com os espaços comunitários encontrados e disponíveis. - Relatório Técnico Parcial (RTP).</i>	<i>2 meses</i>
<i>Novembro</i>	<i>- Sistematização de dados.</i>	<i>1 mês</i>
<i>Dezembro</i>	<i>- Relatório Técnico Final (RTF).</i>	<i>1 mês</i>

9. CONTRAPARTIDA DA INSTITUIÇÃO

A Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Campanha compromete-se a apoiar o desenvolvimento integral da pesquisa, garantindo o acesso à biblioteca, às salas de estudo e aos computadores e impressoras da instituição para a execução das atividades do bolsista. Também serão fornecidos materiais de consumo (papel A4, bloco de notas, etc.). Ao bolsista e professor, será facultada a participação em eventos científicos.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTOS⁹⁸

Eixo temático: Políticas Públicas

Categoria: Comunicação

Ligia Maria Di Bella da Costa Monteiro
Márcia de Castro Calçada Kohatsu

RESUMO

A intenção deste trabalho é apresentar um panorama das políticas públicas de educação em tempo integral implementadas na rede municipal de ensino da cidade de Santos. Nesse sentido, o texto reflete sobre a educação integral, a ampliação da jornada escolar e a educação em tempo integral na escola e nos territórios educativos para os estudantes do ensino fundamental. A secretaria municipal de educação de Santos investe na educação integral do município desde o ano de 2006 antes mesmo de o governo federal implementar, em 2007 o Programa Mais Educação, fomentando a educação integral em todo o país. As diferentes políticas ofertadas na rede e os estudos sistemáticos realizados para o seu fortalecimento reverberam em qualidade ao atendimento de uma parcela significativa de alunos. O texto busca refletir sobre o atual desenvolvimento e as perspectivas da educação integral em tempo integral como políticas que atendam as diretrizes de uma Cidade Educadora, apoiado em Parente (2016), caracterizando a tipologia de atendimento disponibilizado. Além disso, reflete sobre os tempos, espaços, currículos e sujeitos na concepção da formação humana integral em suas diferentes dimensões.

Palavras-chave: Educação Integral. Política Pública. Cidade Educadora. Formação Integral.

1 INTRODUÇÃO

A vertente deste texto será a educação e formação em tempo integral como política de atendimento às crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental da rede municipal santista. A referida política se configura em duas vertentes instituídas e reconhecidas por toda comunidade: o Programa Escola Total e sua atuação nas escolas híbridas e as escolas de tempo integral.

Para tanto, Parente (2016) nos inspira e provoca a refletir enquanto ente federativo, quando aponta que “se faz necessária a discussão de suas concepções, de seus argumentos, de seu desenho, do currículo escolar, enfim, de sua proposta político-pedagógica.”

Construir a educação integral por meio de discussões, estudos, fazeres e refazeres no decorrer de onze anos nos leva a partilhar das ideias de Jaqueline Moll (2012, pg. 29), que a “educação integral é a ação-reflexão de sistemas de ensino que vão se redesenhando, reinventando, (sempre)

para além de seus contornos atuais.”

2. A TIPOLOGIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Para melhor compreensão de como acontece a política para educação integral em Santos utilizou-se a tipologia de Parente (2016) que apresenta seus determinantes e condicionantes, sistematizando as políticas formuladas e implementadas pelas diferentes instâncias da federação.

Considerando o que foi estudado e sistematizado pela autora, encaminhamos o presente trabalho enquadrando a política de atendimento do município de Santos à sua pesquisa sobre os diversos fatores que determinam a construção do fazer em educação integral, utilizando os referenciais propostos por ela, fazendo a relação dos seus critérios para identificar e classificar a política do município.

Sendo assim, o Decreto n. 6253 de 13 de novembro de 2007, que institui o Programa Mais Educação, ofertando as oficinas no contraturno escolar, chamadas de “atividades complementares”, parece ter sido a regulamentação em âmbito federal, do que se iniciou na rede municipal de Santos no ano anterior, 2006, com o Programa Escola Total, e que será descrito ainda neste texto. Quanto à política de educação integral de Santos podemos reconhecê-lo nos seguintes critérios elencados por Parente:

<i>Critério</i>	<i>Classificação</i>
<i>Abrangência política</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral parciais</i>
<i>Normatização da política</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral estruturada</i>
<i>Formulação da política</i>	<i>Política formulada e implementada no mesmo âmbito administrativo</i>
	<i>Política formulada e implementada por diferente esfera de governo</i>
<i>Origem dos recursos para a implementação da política</i>	<i>Política de educação integral implementada com recursos públicos</i>
<i>Existência de relações inter-setoriais</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação</i>
<i>Existência de parceria público-privadas</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral implementada por meio de parceria público-privadas</i>
<i>Argumento da política</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral sustentada por argumentos pedagógicos</i>
	<i>Política de educação integral em tempo integral sustentada por argumentos sociais</i>
<i>Espaço de Ação Educativa</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral que desenvolve a ação educativa em espaços escolares e não escolares</i>
<i>À formação do responsável pela ação educativa</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral implementada por diferentes profissionais</i>
<i>Vínculo Profissional do responsável pela ação educativa</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral implementada por profissionais com diferentes vínculos empregatícios</i>
<i>À organização Curricular</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral padronizada</i>
<i>Integração Curricular</i>	<i>Política de educação integral em tempo integral com currículo no formato contraturno</i>

3 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A Educação Integral surgiu para repensar a instituição escolar, pois o mundo exige novos saberes da escola, tirando-a da zona de conforto e sugerindo, em um turno único, a alternância entre o trabalho com os componentes curriculares da base nacional comum e as atividades de enriquecimento curricular que abordam a cultura, o esporte, as artes e a cidadania entre outras, atendendo as dimensões cognitivas, físicas, sociais e emocionais do desenvolvimento humano.

A escola de tempo integral faz parte do processo de evolução educacional recente em nosso país. A cidade de Santos tem sido referência em ações de políticas públicas de Educação Integral desde o ano de 2006 com a implantação do Programa Escola Total, financiado com recursos próprios em atendimento à legislação federal.

A Secretaria de Educação de Santos implantou o Programa Escola Total ampliando a jornada diária de estudantes do ensino fundamental para uma parte dos alunos matriculados em todas as escolas de sua rede, estabelecendo parcerias e convênios com clubes, agremiações, espaços da

cidade, entre outros. Esses alunos participam de atividades educativas que enriquecem o currículo tradicional nos chamados “núcleos”, para onde, na maioria das vezes, são transportados por ônibus.

Conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a educação se faz em qualquer tempo e em qualquer espaço. Porém, estamos falando da formação humana integral em tempo integral, ou seja, da ampliação da jornada escolar. Não se trata de somente aumentar o tempo, mas sim repensar a qualidade do que oferecemos no cotidiano escolar. Em função disso, Arroyo afirma:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais. (ARROYO, 2012, p. 44 e 45).

A Educação Integral tem como objetivo a construção do conhecimento a partir de uma nova relação entre tempo, espaço e gestão de pessoas, promovendo o acesso às expressões culturais, artísticas e corporais, e ao exercício da cidadania compromissada com a formação humanista e a inclusão social. A começar dessa reflexão, podemos dizer que, segundo Moll (2012), faz-se necessário o aumento da jornada escolar como condição para uma formação que abarque o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que possa incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar.

Envolvendo a educação nas perspectivas física, cognitiva, social e emocional, é redundante falarmos que a educação precisa ser integral, pois ela já é um processo de formação global do indivíduo durante todo o seu tempo e percurso de vida. Para dar conta de toda essa demanda, a escola precisa ampliar seu tempo de atendimento na perspectiva qualitativa, desenvolvendo todos os âmbitos na formação integral do educando, pois com a jornada curta não se consegue oportunizar as condições de tempo adequadas para um rico aprender, fazer, conviver e ser integral e integrado.

Na perspectiva de Gadotti (2013), a construção da escola de educação integral em tempo integral, como proposta educacional inovadora, deve retomar o diálogo entre a comunidade, a escola e o poder público para a melhoria da vida de todos e apresentar, como maior propósito, a melhoria da aprendizagem dos alunos e a equidade social.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS

A escola de tempo integral é parte do processo recente de evolução educacional em nosso país, surgindo somente a partir do século XX. Em contrapartida, a cidade de Santos tornou-se referência em ações de políticas públicas de Educação Integral desde 2006. Ampliando tempos e

espaços de atendimento aos alunos nas dimensões cognitivas, culturais e esportivas, o município implantou o Programa Escola Total - Jornada Ampliada, financiado com recursos próprios, em atendimento à legislação federal.

Assim, a partir do que preconiza a LDB nos artigos 34 e 87, a Secretaria de Educação iniciou o Programa, por meio da Lei Municipal nº 2.394/2006, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade atual. Nessa linha se definem suas diretrizes, na medida em que salientam, para além das matérias acadêmicas, conteúdos e habilidades não cognitivas, com a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e à interpretação do mundo em sua constante transformação.

A Seduc implementou o Programa Escola Total estendendo a jornada diária de estudantes do ensino fundamental para todas as escolas de sua rede de ensino. Estabeleceu parcerias e convênios com clubes, agremiações e outros espaços da cidade, atendendo assim uma porcentagem dos alunos matriculados. Estes participam de atividades de enriquecimento curricular nos chamados “núcleos”, para onde, na maioria das vezes, são transportados.

O Programa conta com ônibus para duas funções: fazer o transporte dos estudantes da unidade escolar até os núcleos e propiciar estudos do meio nos espaços educativos do município, sempre buscando a ampliação do universo cultural, o desenvolvimento do sentimento de pertença aos espaços da cidade e a valorização da cultura local.

O Programa tem como objetivo: ampliar o tempo de permanência dos alunos nas unidades de ensino, com atividades educativas voltadas para o enriquecimento curricular, abrir as escolas nos finais de semana, oferecendo atividades educativas à comunidade escolar, incentivar o trabalho voluntário, integrar a comunidade às escolas municipais, visando contribuir para a conservação e preservação dos prédios públicos em que estão sediadas e desenvolver projetos interdisciplinares específicos, de acordo com as realidades particulares das regiões das unidades escolares.

A Seção de Ensino Fundamental (Sefep) inserida na Secretaria da Educação, desde o início de 2016, passou também a monitorar os Planos de Ação de dezesseis escolas de ensino fundamental que aderiram ao Programa Mais Educação, do governo federal, em 2014. Nossa equipe se aprofundou na legislação e análise de documentos e manuais para melhor orientar e informar as equipes gestoras pertencentes ao Programa. As escolas participantes recebem verbas federais para atender de maneira integral os alunos cadastrados no sistema do PDDE Interativo (Programa Dinheiro Direto nas Escolas) com atividades educativas escolhidas por meio da comunidade escolar e do Conselho de Escola, com base nas necessidades e anseios da comunidade do entorno.

Portanto, o atendimento da Educação Integral na rede municipal de ensino de Santos funciona da seguinte forma: Escolas de Tempo Integral - Sete escolas funcionam em tempo integral, das 7h às 17h, com atividades do ensino regular e currículo comum, além de dança, artes visuais, teatro, música, esporte, contação de histórias e jogos voltados ao raciocínio lógico e letramento, propiciando o desenvolvimento de diversas potencialidades e habilidades cognitivas bem como de competências socioemocionais, por meio de atividades que estimulam as múltiplas lingua-

gens; Núcleos - Dezesseis espaços voltados à continuidade do tempo do ensino regular, em que o aluno participa das atividades relacionadas aos três campos (Esporte Educativo, Arte e Vivência Pedagógica) em uma reorganização da ampliação de atendimento ao aluno.

Sendo assim, a Seduc tem demonstrado o intuito de fomentar políticas educacionais que possibilitem ao aluno encurtar o hiato entre o acesso à aprendizagem significativa e seu acompanhamento em nível adequado e produtivo. E a escola de tempo integral, com mais tempo para aprender, vem colaborando para essa sedimentação.

5 O PROGRAMA ESCOLA TOTAL

O Programa Escola Total foi instituído pela Lei nº 2394 de 26 de maio de 2006, com o desafio de fortalecer a cidade de Santos como uma cidade educadora.

O Programa Escola Total está inserido na Política de Educação Integral do município de Santos. Essa política atende ao disposto na legislação que apresenta entre seus marcos legais os seguintes destaques: a Constituição Federal promulgada no ano de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA – Lei 9089 de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/1996 esta tratando em especial da educação integral nos artigos 34 e 87, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - 2007 que destaca o Programa Mais Educação, indutor do programa de educação integral para as escolas brasileiras, prevendo a ampliação da educação em tempo integral, o Plano Nacional de Educação (I) Lei nº 10172 prevê para o ensino fundamental em seus objetivos e metas, 21 e 22, a educação integral para esse nível de ensino, fazendo referencia que essa forma de atendimento se destinava às crianças de famílias de baixa renda e previa uma jornada escolar de sete horas diárias. Nessa proposta está implícita a tentativa de universalização do ensino visando minimizar a repetência. Outra regulamentação que também atende a educação em tempo integral é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e a Portaria 873 de 2010 que prevê o financiamento da educação integral. Considerado outra conquista, foi promulgado pela presidência da república o Plano Nacional de Educação (II), no ano de 2014, que coloca a modalidade da educação integral como uma meta, a de número 6, que deverá ser alcançada em todo o país até 2024, prevendo que no mínimo 50% das escolas públicas da educação básica ofereçam atendimento em tempo integral, contemplando 25% de estudantes dessa etapa. Na meta 6 são propostos 9 indicações que se constituem como estratégias para que o objetivo seja alcançado.

O Programa Escola Total, embasado nessa legislação, tem como objetivos a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas; a utilização pela comunidade dos espaços escolares, com a abertura das escolas nos finais de semana ofertando atividades educativas; incentivo ao trabalho voluntário; auxílio na promoção da preservação e conservação dos próprios públicos através da integração da comunidade com as unidades municipais; e auxílio no desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

O Programa Escola Total foi regulamentado pelo decreto nº 4675 de 5 de outubro de 2006

que em seus anexos apresenta os Projetos que o constitui, a saber: Nossa Escola, Jornada Ampliada de Alunos e Pra Ver a Banda Tocar.

O Projeto Jornada Ampliada de Alunos foi o precursor da política de Educação Integral do município e, além de atender as legislações vigentes visa acima de tudo propiciar aos alunos a ampliação de tempo nas atividades educativas com vistas a potencializar o desenvolvimento integral dos meninos e meninas matriculados na rede municipal de ensino.

O Programa teve sua criação inspirada na proposta do Programa Federal Mais Educação que recomenda o enriquecimento do universo cultural e pedagógico desenvolvido em eixos não contemplados pela matriz curricular do ensino regular e, fazeres de enriquecimento curricular.

Com a oferta de atendimento em período integral foi possível perceber que além de auxiliar as famílias na organização de seus fazeres, principalmente, as crianças passaram a ter melhores aproveitamentos em todos os aspectos de seu desenvolvimento, visto que o atendimento não foi somente de tempo integral, mas de educação integral trabalhando nas diferentes dimensões da formação humana: pessoal (emocional), cognitiva (intelectual), social (relacional) e física (bem estar).

Em 2007 o atendimento na rede municipal acontecia em 11 núcleos que contemplava a 23 unidades municipais de ensino, neste ano também foi aberta a primeira escola de período integral. Passando para duas unidades de atendimento em tempo integral no ano de 2008, chegando a 4 escolas em 2009. Atualmente as escolas de tempo integral são 7, dentre elas uma de ensino fundamental II e a nossa unidade de educação especial que passou a oferecer esse atendimento no corrente ano.

Quanto aos núcleos em 2017 atendemos em 16 espaços sendo 11 em locais próximos às escolas, como sociedades melhoramentos de bairros, salões de igrejas, espaços públicos com utilização sazonal, 1 em local construído para esse fim, e os outros 4 núcleos com funcionamento dentro das próprias escolas, o que fez com que essas escolas fossem denominadas de híbridas, pois oferecem atendimento no pedagógico a todos os alunos matriculados e, em tempo integral somente para os que optarem por expandir a jornada. O tempo de desenvolvimento das atividades na escola total é de 4 horas, sendo seguido o seguinte horário: período matutino das 8 às 12 horas e no vespertino das 13 às 17 horas. As escolas de tempo integral iniciam suas atividades às 7 horas e as encerram às 17 horas.

Tendo 10 anos de existência com caminhos percorridos e experiências acumuladas se fez necessária a elaboração de uma matriz curricular que retratasse o trabalho desenvolvido a fim de promover a organização nos diferentes espaços utilizados para atendimento em tempo integral. Assim foi construída uma matriz, como documento que orienta, mas não cerceia atividades, pois a proposta curricular é aberta também a agregar os saberes, necessidades e potencialidades da comunidade onde o projeto acontece.

A elaboração da matriz curricular para Educação Integral do Município foi elaborada numa perspectiva atual com a participação da comunidade, que se fez presente nas discussões realizadas com grupo de estudos composto pelas equipe gestoras das escolas, técnicos da Seduc e os for-

madores que acompanham o desenvolvimento dos trabalhos nos diversos espaços onde acontece o atendimento em tempo integral.

Outro embasamento utilizado foram as discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contou com a participação de diversos setores da sociedade, sendo documento norteador e diretriz para a estruturação da nossa matriz. Dessa forma se optou por trabalhar aglutinando-se as oficinas em Campos de Experiência.

A partir de 2017, os núcleos do Programa Escola Total, as escolas híbridas e as escolas de tempo integral passam a trabalhar orientadas pela seguinte matriz curricular:

<i>CAMPOS DE EXPERIÊNCIA</i>	<i>OFICINAS</i>
<i>Arte</i>	<i>Artes Visuais</i>
	<i>Dança</i>
	<i>Música</i>
	<i>Teatro</i>
	<i>Outras</i>
<i>Esporte e Movimento</i>	<i>Atletismo</i>
	<i>Jogos e Brincadeiras</i>
	<i>Lutas</i>
	<i>Práticas Corporais de Aventura</i>
	<i>Outras</i>
<i>Orientação Pedagógica</i>	<i>Contação de História</i>
	<i>Estudo e Pesquisa</i>
	<i>Laboratório Pedagógico</i>
	<i>Libras</i>
	<i>Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)</i>
	<i>Outras</i>

Cada campo de experiência possui um objetivo macro e cada uma das oficinas um objetivo geral norteador das ações a serem realizadas nas práticas diárias. Em Arte é esperado que os estudantes se expressem e se comuniquem ampliando conhecimentos e experiências artísticas constituídas por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas, e sonoras. Por meio das dimensões de fruição, estesia, criação, expressão, reflexão e crítica objetivam-se observar e experimentar diferentes formas de criação, articulando percepção, imaginação, sensibilização, conhecimento, produção artística pessoal e grupal.

No Esporte e Movimento, o objetivo do campo de experiência é executar jogos e brincadeiras desenvolvendo práticas corporais que contemplem habilidades motoras, propiciando o respeito às regras, aos colegas, às suas possibilidades, às suas limitações, valorizando o lúdico e as manifestações da cultura popular.

No Campo de Experiência de Orientação Pedagógica espera-se que o aluno venha a utilizar as diferentes linguagens para expressar-se, comunicar ideias, ampliar conhecimentos de leitura, escrita e raciocínio lógico, estabelecendo relações com as práticas culturais. Outro aspecto relevante do Programa é a formação em serviço propiciada aos educadores e coordenadores do Projeto Jornada Ampliada. O trabalho dos educadores ocorre por meio da lei do voluntariado, contra-

tação sugerida pelo Programa Mais Educação e seguida pelo município desde sua implantação.

Geralmente trabalhamos com uma parcela significativa de educadores que não possuem conhecimento das especificidades do fazer a ser realizado. Para tanto, buscando garantir um atendimento de qualidade e alinhamento nas ações, há necessidade de ações formativas voltadas à concepção de ensino e aprendizagem, valores humanos, e adequação dos saberes específicos aos movimentos da educação. Por tudo isso, neste ano foi feita a opção por formações mensais que ficam sob a responsabilidade da Seção de Formação, onde trabalham professores especialistas nas diferentes áreas abordadas nos fazeres da educação em tempo integral.

O Programa Escola Total - Jornada Ampliada trabalha, também, com o projeto institucional “Santos à Luz da Leitura”, que neste ano tem como tema: A natureza tecida em diálogos. Com este tema, o trabalho desenvolvido com as crianças e jovens relacionará a natureza e a cidade, as diferentes atividades possíveis entre elas e as brincadeiras nos territórios da cidade, fazendo a relação dos diferentes povos da nossa cultura na busca da compreensão desta sociedade.

Importante ressaltar que as atividades são pensadas para despertar o interesse dos alunos adequando-se as faixas etárias de atendimento, por isso aos alunos do fundamental II é oferecido a oficina de surf e skate, além de inglês voltado para esses esportes. Neste ano está sendo firmadas parcerias que oportunizarão aprendizagens de rádio e contatos com a universidade numa proposta de ações instigadoras da curiosidade e do interesse em participar de formação superior.

Temos, também, parceria com a Bunge que desenvolve um trabalho de fomento a leitura e ao despertar do interesse pela literatura.

O Projeto Para Ver a Banda Tocar, inserido no Programa Escola Total atende 22 escolas com grupos de banda e flauta. O objetivo dos dois projetos é desenvolver habilidades e oportunidades artísticas por meio do interesse pela música. As atividades são oferecidas às escolas e a adesão é facultativa. Os educadores que trabalham nesse projeto são contratados da mesma forma que os outros educadores. Os alunos que participam do projeto da banda ensaiam nas escolas que frequentam, em horários previamente combinados com a direção da unidade. Esse grupo se apresenta em festividades internas e externas à escola e nos desfiles cívicos e datas comemorativas da cidade. Por vezes participam de abertura de jogos e torneios de outras secretarias.

O Projeto Nossa Escola é mais um dos desafios da gestão democrática. Abrir a escola aos finais de semana e propiciar momentos educativos e recreativos de interação com a família e a comunidade é o objetivo desta proposta. Hoje as atividades ocorrem em 4 escolas envolvendo alunos e familiares que participam de oficinas de artesanato, culinária, aulas de inglês, esporte e outras que atendem às especificidades de cada região e seu entorno. A adesão pela escola é facultativa e os educadores trabalham no mesmo regime de voluntariado.

6. METODOLOGIA

Dada a dimensão do trabalho e das políticas públicas de educação em tempo integral foi instituída, no primeiro semestre de 2015, a Comissão de Educação Integral composta por super-

visores de ensino, pela chefe da Seção de Ensino Fundamental e Profissionalizante (Sefep) e pelas equipes dos departamentos da Seduc e do Programa Escola Total, validada pela então Secretária de Educação, com as ações articuladas pela Coordenadoria de Políticas Educacionais da rede municipal de ensino.

Tendo em vista que as atividades da Comissão precisam ser compartilhadas e legitimadas pelos gestores das escolas, foram agendadas, mensalmente, reuniões de estudo e trabalho cujo foco seria fomentar discussões e intervenções na contínua busca pela educação integral de qualidade, norteadas pelo recente e decenal Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Desse modo, elaboram-se documentos orientadores que reiteram a importância de cada componente do grupo gestor no alinhamento da concepção da Educação Integral, além de prestar esclarecimentos, suscitar reflexões, questionamentos e dar diretrizes acerca de toda a demanda administrativa e pedagógica na rotina escolar.

A Comissão realinha ações no que diz respeito à integração dos setores da Seduc, às reuniões de trabalho e estudo com os gestores para aprofundamento teórico e prático, à divulgação de documentos e suportes teóricos, ao cronograma de visitas às escolas para suporte técnico e acompanhamento dos programas e ações, ao monitoramento de atividades educativas e formativas em serviço e, por fim, aos relatórios de resultados.

As temáticas levadas à agenda da Comissão de Educação Integral versam sobre matriz curricular, currículo integrado, desenho de uma escola piloto, dedicação funcional exclusiva dos professores, articulação dos tempos escolares por meio do PPP, a criação de horários para reuniões formativas entre os pares da escola, contratação e formação de educadores, ampliação de jornada nas escolas de tempo regular, itens tratados entre o imenso universo de situações e experiências advindas da prática da educação integral, extensiva nos tempos e nos espaços.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria de Educação do Município de Santos busca a equidade social fomentando políticas educacionais de educação e tempo integral, demonstrando como essas escolas, nas suas diferentes especificidades, são capazes de oferecer melhores oportunidades de aprendizagem aos estudantes.

Oportunizando a mais de cinco mil crianças e adolescentes a ampliação do tempo na escola, em espaços e equipamentos, com qualidade e aprofundamento pedagógico, transforma toda a Santos, numa cidade verdadeiramente educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.

Porto Alegre: Penso, 2012.

Brasil, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional.

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

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

PARENTE, Cláudia. da M., D.. Construindo uma tipologia das políticas de Educação Integral em Tempo Integral. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set/dez. 2016.

A ROBÓTICA EDUCATIVA APLICADA ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Pôster

Cristina Conchinha⁹⁹

Silene Gomes da Silva¹⁰⁰

João Correia de Freitas¹⁰¹

RESUMO

Este artigo retrata uma atividade de robótica educativa desenvolvida numa escola de Ensino Integral em Hortolândia, interior de São Paulo, Brasil, no âmbito de uma oficina de formação de professores em robótica educativa em contexto inclusivo, que decorreu entre 21 de março e 02 de maio de 2015. Os participantes no estudo frequentavam o ensino básico a nível do 6.º e do 7.º ano de escolaridade, sendo que dois participantes tinham déficite auditivo profundo, uma participante tinha surdez severa, um participante tinha perturbação do espectro do autismo e outra participante tinha sido recentemente diagnosticada com déficite intelectual. A metodologia utilizada foi qualitativa tendo consistido na observação participante e construção dos diários de bordo dos professores participantes e das investigadoras. Os resultados indicam que a RE promove a inclusão e o trabalho colaborativo entre alunos com diferentes NEE e favorece a aprendizagem através da resolução de problemas. Os alunos adquiriram novos conhecimentos, nomeadamente, montagem e programação de protótipos robotizados, e consolidaram conhecimentos adquiridos anteriormente, tais como matemática e língua portuguesa.

Palavras-chave: Robótica educativa; Necessidades Educativas Especiais; Escola Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão como a conhecemos hoje resulta de uma evolução conceptual e prática, dado que inicialmente as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram marginalizadas pela sociedade, depois foram resguardadas em casa, onde se considerava que estariam seguras, posteriormente foram incluídas na escola em classes especiais (Ferreira, 2012) mas só atualmente foram aplicadas estratégias de ensino diferenciadas que consideram as características e necessidades de cada criança com NEE (Kirk & Gallagher, 2000) inseridas numa escola e numa turma de ensino regular.

O acordo de Salamanca, assinado por 92 países, incluindo Portugal e Espanha, e 25 organizações internacionais, defende a escola inclusiva e estabelece os termos que regem a Educação Especial, nomeadamente que todos os alunos têm o direito de aprender em conjunto, indepen-

⁹⁹ Doutorada da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. cristina_conchinha@hotmail.com

¹⁰⁰ Vice-diretora da EEEI Professor José Claret Dionísio. Hortolândia, Brasil. silene@prof.educacao.sp.gov.br

¹⁰¹ Professor Associado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. jcf@fct.unl.pt

dentemente das suas características, limitações e potenciais individuais, cabendo à escola adaptar os currículos, as estratégias e os recursos utilizados aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (UNESCO, 1994).

No sentido de facilitar a acessibilidade, a inclusão de crianças com NEE e ir ao encontro dos termos estabelecidos no acordo de Salamanca, foi criada uma oficina de formação de professores em Robótica Educativa (RE) aplicada às necessidades educativas especiais, no âmbito da qual foi desenvolvida a atividade que relatamos neste trabalho, com o objetivo de promover a inclusão, a entreaajuda e a comunicação entre alunos com diferentes formas de comunicação e necessidades especiais, nomeadamente Surdez, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Déficit Intelectual (DI).

Pretendeu-se fomentar a aquisição de conteúdos e o currículo transdisciplinar através da montagem e programação de um robot, atividade atualmente considerada por alguns professores uma ferramenta apelativa e inclusiva (e.g. Conchinha, 2012; Conchinha & Freitas, 2013; Santos, Pozzebon, & Frigo, 2013), motivo pelo qual faremos uma breve revisão da literatura sobre os conceitos de NEE, Surdez, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Déficit Intelectual (DI) e RE aplicada às NEE e verificar que a robótica educativa tem potencial pedagógico e inclusivo com alunos com necessidades educativas especiais específicas, tendo promovido interações positivas entre os participantes, os professores e com o protótipo e explorado conteúdos programáticos de diversas áreas, nomeadamente, língua portuguesa, matemática e expressões.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Entende-se por necessidades educativas especiais um conjunto de condições funcionais e estruturais que podem impedir o aluno de alcançar os objetivos educativos dos seus pares sem NEE, pelo que o aluno poderá usufruir de diferenciação curricular e apoio especializado (ME, 2008).

O aluno com NEE pode ser sobredotado, estar em risco educativo, ter NEE de carácter ligeiro ou temporário ou do tipo significativo ou permanente:

- *O aluno sobredotado tem capacidade intelectual e criativa acima da média, em uma ou mais áreas, nomeadamente: i) intelectual; ii) uma aptidão específica; iii) criatividade e produtividade; iv) comando; v) artes; vi) psicomotora;*
- *O aluno em risco educativo é aquele que sente dificuldade de aprendizagem num determinado momento do seu trajeto educativo. Essa dificuldade pode ser originada por drogas, violência, problemas de saúde transitórios ou fatores económicos e sociais pelo que deverão ser atendidos para evitar prejudicar o trajeto educativo e a socialização do aluno;*
- *As NEE ligeiras ou temporárias são normalmente detetadas durante os primeiros anos de escolarização e apenas exigem a adaptação temporária do currículo, enquadram-se nesta categorias as dificuldades de aprendizagem específicas;*
- *As NEE de carácter significativo ou permanente demandam adaptações curriculares durante a*

maior parte ou todo o percurso acadêmico do aluno, incluem-se nesta categoria as alterações de carácter sensorial (e.g. surdez), alterações do desenvolvimento (e.g. PEA) e as de carácter processual, tais como déficite intelectual. (Correia, 2013).

1.1.1. SURDEZ

A surdez consiste na perda total ou parcial da audição (Santos, 2014). Essa perda pode ser leve, moderada, severa ou profunda:

- A perda auditiva leve, não implica a utilização de prótese ou pararelho auditivo (Siqueira & Silva, 2013). A perda auditiva localiza-se entre os 25 e os 40 dB (Davis & Silverman, 1996);
- A perda auditiva moderada está entre os 41 e os 70 dB (Davis & Silverman, 1996) dado que alguns sons podem não ser assimilados, pode verificar-se algum atraso no desenvolvimento da linguagem oral (Siqueira & Silva, 2013);
- A perda auditiva severa implica uma perda entre os 71 e os 90 dB (Davis & Silverman, 1996) pelo que se recomenda a utilização de aparelho auditivo (Siqueira & Silva, 2013);
- A perda auditiva profunda é superior aos 90 dB (Davis & Silverman, 1996). De acordo com Siqueira e Silva (2013) o surdo profundo não ouve nenhum som pelo que deverá procurar meios alternativos de comunicação, como a lingua gestual e o oralismo.

1.1.2. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

A PEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento, que se distingue por dificuldades comunicacionais e sociais, na imaginação e representação, alguma inflexibilidade e interesses restritos, que se manifestam nos primeiros anos de vida (Hewitt, 2010; Silva, Gaiato, & Reveles, 2012).

A PEA pode distinguir-se por alta, média ou baixa funcionalidade, dependendo do grau de afectação e da autonomia:

- *Autismo de alta funcionalidade: é considerada a forma mais leve de autismo. Os alunos autistas de alta funcionalidade têm sintomas similares aos dos restantes autistas, nomeadamente: i) atraso na capacidade motora; ii) inaptidão social; iii) incompreensão da linguagem abstracta; iv) interesses restritos e obsessivos; v) sensibilidade sensorial exagerada (WebMD, 2013).*
- *Autismo de média funcionalidade: a criança autista de média funcionalidade tem comportamentos que devem ser avaliados, designadamente: i) comportamentos desajustados; ii) isolamento social e pouco contacto visual; iii) insistência nas rotinas; iv) atraso global na fala e incompreensão da comunicação não verbal; v) inteligência mediana ou inferior;*
- *Autismo de baixa funcionalidade: os autistas de baixa funcionalidade caracterizam-se por: i) isolamento e necessidade de lhes chamar ativamente a atenção; ii) respostas desajustadas ao contexto; iii) comportamentos estereotipados; iv) forte resistência à mudança; v) recusa em olhar para pessoas e objetos; vi) comunicação através de grunhidos e gritos; vii) incapacidade para compreender expressões faciais e gestuais; viii) hiper ou hipoatividade; ix) podem ter inteligência inferior à média mas ter aptidões pouco usuais, tais como memória fotográfica ou conhecimento de física ou matemática (Schopler, Reichler, & Renner, s.d.).*

1.1.3. DÉFICIT INTELECTUAL

O DI é usualmente crônico e pode ser causado por doenças genéticas ou causas ambientais

(Correia, 2013), mas 50 a 80% das causas são desconhecidas (Oliveira et al., 2012). A American Psychiatric Association distingue o DI pelos resultados obtidos no teste psicométrico e no teste de QI, nomeadamente, déficit intelectual:

- *ligeiro: os resultados obtidos nos testes variam entre 50-55 e 70 pelo que o indivíduo com DI ligeiro tem autonomia e capacidade para adquirir conhecimentos equivalentes ao 9.º ano de escolaridade;*
- *moderado: Os testes de QI variam entre os 35 e 55. Em adultos poderão ter alguma autonomia, mas os seus conhecimentos serão equivalentes ao 3.º ano de escolaridade;*
- *severo: os resultados no teste de QI variam entre os 20-25 e 35-40. A aprendizagem é linear, pelo que adquirem conhecimentos equivalentes ao do ensino pré-escolar, baseado em imagens, contagem simples e reconhecimento visual de algumas palavras. Se não tiverem outras doenças associadas que o impeçam, poderão ser relativamente autônomos;*
- *profundo: o desenvolvimento sensorial e motor é gravemente afetado e o teste deverá ter valores inferiores a 20-25, pelo que deverão ser supervisionados (APA, 1994).*

1.2. A ROBÓTICA EDUCATIVA

Impulsionada por Seymour Papert e uma equipa de investigadores do MIT, com a linguagem de programação infantil Logo e a tartaruga de solo na década de 1967 (Ratcliff & Andersona, 2011), a robótica educativa é atualmente sinónimo de ambiente de aprendizagem constituído pelo computador, componentes eletrónicos e eletromecânicos e pela programação, em que o aluno constrói e programa objetos automatizados com o intuito de explorar conteúdos e conceitos (Chela, 2002). Promove a interdisciplinaridade, a inclusão, a interação, a resolução de problemas e aumenta a autoestima dos participantes (Conchinha, 2012) através da prática, da experimentação e de ambientes desafiadores e motivadores (Ribeiro, Coutinho, & Costa, 2011).

Por robots entendem-se dispositivos versáteis e programáveis cuja programação pode ser armazenada no próprio robot, no caso dos robots móveis e autónomos (Santos, 2015), ou no computador, se forem robots de mesa.

1.2.1. A ROBÓTICA EDUCATIVA E AS NEE

Desde a sua popularização, a RE tem sido alvo de diversos estudos empíricos, alguns dos quais exploram o seu potencial inclusivo, dos quais destacamos o trabalho de Conchinha e Freitas (2013) que apresentam os resultados de um estudo com dois alunos com Paralisia Cerebral e três alunos com Autismo de Alta Funcionalidade a quem solicitaram que montassem e programassem um protótipo robotizado do Lego® Mindstorms® NXT® e interagissem com o robot, entre si e com a investigadora. Os autores concluíram que a RE promove a participação e interação e a aquisição e consolidação de aprendizagens específicas com alunos com NEE.

Souza e César (2014) recorreram à robótica de baixo custo na formação e integração de alunos surdos e verificaram que os participantes ao procurarem as soluções para as situações expostas estimularam a criatividade, o raciocínio, a abstração e o trabalho colaborativo, salientando a necessidade de se respeitarem as características dos alunos surdos através de uma planificação consciente que considere o meio envolvente, o acesso aos materiais e o conhecimento dos alunos.

Santos, Pozzebon e Frigo (2013), utilizaram um robot do Lego® Mindstorms®NXT® com oito alunos com idades entre os seis e oito anos, sendo que quatro alunos tinham déficit intelectual e auditivo. Todos os alunos participaram ativamente na atividade mas, de acordo com as autoras, os alunos sem necessidades educativas especiais mostraram mais interesse na resolução do problema exposto.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho teve como objetivo promover a aprendizagem e a aquisição de conteúdos programáticos através da montagem e programação de um protótipo robotizado do kit educativo do Lego® Mindstorms® NXT® 2.0.

O kit educativo do Lego® Mindstorms® NXT® 2.0 foi lançado em 2009 e possui um bloco inteligente, que pode ser programado pelo computador ou através do próprio bloco, três servomotores interativos, um sensor de ultrassom, um sensor de som, outro de luz e dois sensores de toque, uma bateria recarregável, sete cabos de conexão, um cabo carregador com entrada usb e um manual com instruções de construção coloridas e detalhadas, sendo recomendado para crianças a partir dos 10 anos de idade.

A abordagem utilizada no estudo foi qualitativa, baseada na observação participante de uma das autoras, professora e coordenadora pedagógica dos alunos participantes, e na observação não participante, dos restantes autores, das filmagens realizadas durante as sessões.

Foram realizadas duas sessões de trabalho, sendo que a primeira foi dedicada à montagem do protótipo e a segunda sessão foi consagrada à programação, interação com o protótipo e construção da história a ser dramatizada pelos alunos e pelo robot.

As sessões de trabalho permitiram verificar:

- *as aprendizagens efetuadas;*
- *as dificuldades dos alunos durante a execução das tarefas;*
- *a interação dos alunos;*
- *a comunicação entre alunos surdos e alunos ouvintes;*
- *a motivação dos participantes;*
- *o potencial pedagógico da atividade;*
- *O potencial inclusivo do Lego® Mindstorms® NXT® 2.0;*
- *O desenvolvimento dos Quatro Pilares da Educação. Em especial o Aprender a Conviver e o Aprender a Fazer.*

2.1. PARTICIPANTES

O aluno A tem 16 anos, frequenta o 6.º ano de escolaridade e foi diagnosticado com Transtorno Autista (F84.0 - CID 10). O aluno apresenta, segundo relatório médico, déficit cognitivo

leve, curso de pensamento um pouco acelerado em alguns momentos e o conteúdo nem sempre é lógico e coerente. Apresenta algumas falas automáticas. Tem muito interesse em aprender, mas só consegue manter atenção em tarefas curtas e concretas, assim, seu rendimento é maior quando suas atividades são divididas em tarefas menores. Queixa-se de colegas de classe que o chamam de “demente” e isto o deixa muito irritado. A interação social é marcada pelo contato visual não direto. Muitas vezes participa das aulas somente quando estimulado/incentivado. Tem dificuldade de interagir socialmente, esse foi um dos motivos de incluir A nas atividades de robótica, já que muitos professores dirigiam-se a A como um aluno que preferia atividades isoladas e de comportamento opositivo, muitas vezes necessitando de conversa e negociação para realizara as atividades e também, por apresentar comportamento agressivo, necessita da intervenção, orientação e mediação do professor.

A aluna B, tem 12 anos, frequenta em 2015 o 7.º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e foi diagnosticada em 08/04/2015, após avaliação neuropsicológica, com retardo mental leve (F70 - CID 10). Segundo relatório médico, apresenta atraso no desenvolvimento neuropsicomotor importante. Foi encaminhada para acompanhamento psicológico e, para controlar o comportamento agressivo, faz uso de medicação denominada Risperidona (img), uma vez por dia. A aluna foi inicialmente destacada para participar nas atividades de robótica devido à dificuldade de aprendizagem, ao seu comportamento agressivo e opositor em sala de aula e também às constantes reclamações dos professores de que B não se interessava pelas atividades. Ressalta-se que a escola, durante a indicação de B, desconhecia seu atual quadro.

A aluna C, tem 13 anos, frequenta o 7.º ano do Ensino Fundamental e recebe auxílio de uma Tradutora Intérprete de Língua de Sinais (TILS), responsável pela acessibilidade linguística dos alunos surdos que frequentam o ensino regular da Educação Básica, interpretando o Português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vice-versa. C apresenta perda auditiva bilateral, ou seja, surdez profunda. Segundo a mãe, C adquiriu a surdez na maternidade, logo após o nascimento, porém não forneceu maiores detalhes. C faz uso de implante coclear e recebe, uma vez por semana, atendimento terapêutico fonoaudiológico pelo Sistema Único de Saúde (SUS), através do Centro Integrado de Educação e Reabilitação (CIER) da cidade de Hortolândia, SP. O seu desempenho na escola tem evoluído satisfatoriamente, sabe ler e escrever, o que pode ser comprovado por suas produções textuais e raciocínio lógico matemático. É uma adolescente ativa com os colegas e tímida com alguns adultos. Apesar de apresentar evolução fonoaudiológica, comunica-se, sobretudo, através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ambiente escolar. No ambiente familiar, exige-se que C faça uso da oralização.

O aluno D, tem 14 anos, frequenta o 7.º ano do Ensino Fundamental e apresenta surdez profunda desde o nascimento. Faz uso de implante coclear (ouvido direito e ouvido esquerdo). Na escola tem um desempenho abaixo do esperado. Faz uso da LIBRAS e apresenta dificuldades na leitura e escrita da língua portuguesa e no raciocínio lógico matemático. No relacionamento interpessoal tem dificuldade de considerar o outro. É uma criança muito ativa e não demonstra apatia em executar atividades. Apresenta facilidade em desempenhar atividades manipulativas.

A aluna E, tem 13 anos, frequenta em 2015 o 7.º ano de escolaridade, recebe auxílio de um

TILS e apresenta perda de audição neurossensorial bilateral desde o nascimento. Há pouco tempo optou pelo uso de implante coclear, porém tem vergonha de mostrar o aparelho. Seu desempenho na escola ainda não é satisfatório, visto que o conhecimento acadêmico está aquém do esperado. É uma criança sociável com alguns alunos, às vezes apresenta rebeldia e comunica-se sobretudo através da LIBRAS. É capaz de emitir oralmente alguns fonemas. Sente enorme desejo de pronunciar palavras.

RESULTADOS

Os alunos mostraram-se interessados na atividade de montar o robot, e não demonstraram dificuldades na realização da tarefa, tendo conseguido montar o protótipo em 62 minutos.

O aluno D tomou a iniciativa e quis montar o robot sozinho, deixou que os colegas participassem, mas raramente partilhava o protótipo. A aluna E, estava sentada ao lado do aluno D e seguia o manual com ele, indicando-lhe os passos a seguir e corrigia-o, por vezes.

As alunas B e C seguiam atentamente a montagem do robot e entregavam as peças ao aluno que estava a montar o protótipo. No final da atividade a aluna C tornou-se mais ativa tendo participado no encaixe das peças e dos cabos.

O aluno A estava extremamente interessado na tarefa e aproveitava todas as oportunidades para retirar o protótipo ao aluno D e montá-lo. Todos os alunos compreenderam como se montavam, mas o aluno A teve maior facilidade em montar o robot e relatou a atividade na segunda sessão: “A gente estava montando o robot de Lego® e estava conseguindo, mas o aluno D ficava confundindo tudo, mas eu ajudei ele. Eu ajudei ele a consertar tudo. (...) E eu estava tentando pegar para montar o robot também e ele não deixava, aí eu falava aluno D dá o robot, eu falava com ele, entendeu? É isso”.

A aluna B também descreveu na segunda sessão a experiência da montagem do robot:

“Era uma vez um grupo de crianças que construíram um robot do Lego® e eles ficaram muito felizes quando conseguiram construir e agora estão escrevendo a historinha para ele”.

Na segunda sessão a professora explicou como se programava e solicitou aos participantes que construíssem uma história que seria posteriormente dramatizada pelo robot.

Os alunos ouvintes foram mais participativos na construção da história. Posteriormente os alunos surdos disseram que já não eram mais crianças para “inventar” histórias.

Todos os alunos escolheram nomes para as suas personagens fictícias e intitularam a história como “Grupo dos Batalhadores”, no entanto apenas o aluno A e a aluna B contribuíram ativamente para o enredo da história:

“O robô Legorino gostava muito de brincar com as crianças (Aluna B) porque as crianças se divertiam muito (Aluno A).

Um dia ele foi à escola para mostrar o seu funcionamento e também diverti-las. Ele ensinou as crianças a aprender mais (...)

O Tavares aprendeu matemática, história e geografia; A Mariana aprendeu (...) a organizá-

-lo (o robô);

A Larissa aprendeu a ajudar outras crianças;

O Electricus aprendeu muita coisa: matemática, geografia, ciências, língua portuguesa;

A Frigorífica aprendeu português (...) verbos com o robô e que verbos significam ações próprias.

Um belo dia o Legorino estava dentro do ônibus, vindo para a escola. Depois foi pisado pelas pessoas ao descer (...) a equipe dos Batalhadores viram-no na escola, pegaram ele na frente da escola, levaram-no para o refeitório e montaram-no de novo.

Assim ele voltou a ser um robô normalizado e continuou levando diversão para as crianças (Aluna B).”

Depois dos alunos escreverem a história, a professora leu-a em voz alta para todos os presentes, tendo sido traduzida em LIBRAS para os alunos não ouvintes.

No final todos interagiram com o robot, tendo-se mostrado muito participativos nesta atividade e protetores em relação ao “Legorino”. Muito entusiasmados, os alunos fizeram demonstração do robot “construído” aos demais colegas de classe.

Infelizmente não houve oportunidade dos alunos continuarem a explorar a programação e a interação, mas os professores e os alunos demonstraram interesse em continuar com as atividades futuramente, estando nos planos da escola adquirir o seu próprio protótipo robotizado e incluir a robótica educativa nas atividades letivas da escola.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados permitiram-nos verificar que a atividade foi bem sucedida porque os alunos puderam trabalhar em grupo, interagir entre e si e comunicar através da linguagem oral e LIBRAS, sendo que os alunos ouvintes aprenderam a dizer o seu nome em LIBRAS e a tradução entre alunos ouvintes e não ouvintes fazia-se com a ajuda de dois tradutores (Intérpretes de LIBRAS) o que minimizou eventuais dificuldades.

Durante a montagem todos os alunos trabalharam bem em conjunto, apesar do aluno D ter uma postura mais dominante e ter liderado a atividade, todos puderam participar ativamente na escolha das peças, na leitura do manual e na construção do protótipo, no entanto verificou-se que, por vezes, os alunos surdos sentiam dificuldade em seguir instruções dos professores quando tinham de olhar simultaneamente para o manual e para os tradutores, dado que tinham de dividir a sua atenção entre os dois.

Os professores tiveram um desempenho exemplar ao explicar inicialmente a atividade e deixá-los ultrapassar sozinhos as dificuldades, pelo que os alunos aprenderam através da resolução de problemas e tiveram de contar com o apoio do grupo criando assim um maior espírito de união e entajuda, o que confirmou à equipe escolar de que todos são capazes de aprender e conviver, bem como a importância de se introduzir materiais manipulativos às aulas, ou seja, aulas diversificadas fazem a diferença na ampliação do conhecimento e interação entre os alunos.

A montagem permitiu explorar os tamanhos, as cores, a posição do protótipo em relação ao manual e passar da imagem 2D para o protótipo em 3D.

A construção da história permitiu trabalhar a língua portuguesa e a sua dramatização explorou as expressões.

Dependendo do guião de atividades selecionado, a programação permite trabalhar conteúdos multidisciplinares e a resolução de problemas através da prática.

Os professores que optarem por utilizar a RE nas suas aulas podem utilizar os manuais de montagem disponibilizados pela própria Lego® e programar através do software do Lego® Mindstorms® ou de programas alternativos, tais como o Scratch®.

Poderão escolher dramatizar uma história já existente ou construir a sua própria história, poderão também optar por guiões de programação já existentes (e.g. Conchinha, 2014).

Consideramos que o kit disponibilizado atendeu às necessidades específicas dos alunos pelo que não consideramos necessário proceder a adaptações.

Dado que três participantes têm um grande défice auditivo optou-se por não utilizar o sensor de som, no entanto o mesmo poderá ser utilizado dependendo dos objetivos dos docentes e da atividade proposta.

Os professores não haviam manipulado o Lego® Mindstorms® anteriormente, o que causou fascínio e vontade de introduzir a robótica a todos os alunos e demais professores da instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conchinha, C. (2012). Lego Mindstorms: Um estudo com utentes com paralisia cerebral. Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação, 1581-1593. Recuperado de <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/96.pdf>

Conchinha, C. (2014). Exercícios de programação para o Lego Mindstorms. Recuperado de https://www.academia.edu/8579392/Exerc%C3%ADcios_de_programa%C3%A7%C3%A3o_para_o_Lego_Mindstorms.

Conchinha, C., & Freitas, J. C. Robots A robótica educativa enquanto instrumento inclusivo. T @P g '13. Retirado de https://www.academia.edu/3808576/Robots_and_NEE_A_robotica_educativa_enquanto_instrumento_inclusivo_poster._Conchinha_e_Freitas_2013_

Correia, L. M. (2013). Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores. (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Davis, H., Silverman, S. R. (1996). Auditory test hearing aids. In: Silverman, S. R. (Ed). Hearing and Deafness. Holt: Rinehart and Winston.

Ferreira, A. R. (2012). As atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. ese. Lisboa scolar superior de ducação oão de eus. Recuperado de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2439>

Hewitt, S. (2010). *Compreender o autismo: Estratégia para alunos nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora

Kirk, S., & Gallagher, J. (2000). *E a excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Oliveira, R., Rodrigues, F., Venâncio, M., Saraiva, J. M., & Fernandes, B. (2012). Avaliação e investigação etiológica do atraso do desenvolvimento psicomotor/défice intelectual. *Saúde infantil*, 34(3), 05-10. Recuperado de <http://rihuc.huc.min-saude.pt/handle/10400.4/1497>

Ratcliff, C. C. & Anderson, S. E. (2011). Reviving the turtle: Exploring the use of logo with students with mild disabilities. *Computers in the Schools*, 28(3). DOI: 10.1080/07380569.2011.594987

Ribeiro, C, Coutinho, C., & Costa, M. obo i i m recurso para a robótica educative em língua portuguesa. *Revista Internacional de TIC na*, 1499-1514. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12821/1/216C%C3%A9lia.pdf>.

Santos, C. S. D. (2015). *Enquadramento de atividades de programação com robôs de solo na educação pré-escolar*. Tese. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Santos, L. A. R. (2014). O deficient auditivo: Dispositivos legais e a difícil trajetória no mundo do trabalho. *Revista Jurídica On-line*, 1(2). Recuperado de revista.unisal.br/lo/index.php/revdir/article/download/106/70

Silva, A. B. B., Gaiato, M. B. & Reveles, L. T. (2012). *Mundo singular: Entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Fontanar Editora.

Siqueira, A. C. B. & Silva, C. P. (2013). Dar voz a quem não ouvido arreiras enfrentadas pelo surdo no acesso informação televisiva. *Atas do 9º ciclo de debates sobre jornalismo*. Recuperado de <http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/comunicacao/article/view/1192/1001>

Souza, R. S., & César, D. R. (2014). A educação de surdos e a robótica pedagógica livre. *Texto livre: linguagem e tecnologia*, 7(2). Recuperado de <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/6396>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & Ministry of Education and Science Spain. (1994). *World conference on special needs education: Access and quality*. Espanha: Salamanca. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753eo.pdf>

WebMD (2013). *Autism Spectrum Disorders Health Center*. Recuperado de <http://www.webmd.com/brain/autism/high-functioning-autism>.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL FRENTE AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO

Eixo Temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Comunicação

Joselaine Andréia de Godoy Stênico¹⁰²

Marcela Soares Polato Paes¹⁰³

RESUMO

Este artigo tem como finalidade analisar e refletir sobre a educação integral frente ao Plano Nacional de Educação e a recente reforma do Ensino Médio em meados de fevereiro de 2017. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica. Entre os resultados obtidos, vale ressaltar que a educação integral perpassa pela proposta da ampliação da jornada escolar, pois a formação do sujeito social na sua integralidade em apenas quatro horas diárias é um desafio gigantesco, entretanto, a mera extensão do tempo de permanência do aluno na escola é insuficiente. O ideário de educação integral atualmente, diante das metas do PNE e da reforma do Ensino Médio, parecem visar apenas e tão somente atender às necessidades imediatas do capital.

Palavras-Chaves: Educação Integral. Reforma do Ensino Médio. PNE.

INTRODUÇÃO

O presente artigo dedica-se a apresentar uma análise dos dados do INEP referente à educação integral no biênio 2014 – 2016 desde a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), assim como investiga a educação integral diante da reforma do Ensino Médio promovida pela Medida Provisória nº746 de 2016 que foi transformada na Lei no 13.415 de 2017.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi a pesquisa bibliográfica, que buscou aprofundamento na temática em questão, por meio de leituras, análises e reflexões da produção de autores diversos que discutem o tema, bem como sobre os documentos legais que subsidiam a proposta de educação integral.

No campo acadêmico, nota-se que o termo “educação integral” mostra diferentes concepções. Não existe uma definição única para o vocábulo, trata-se de um termo eminentemente polissêmico e multidimensional.

A concepção de educação marxiana na perspectiva de formação integral, compreende os seguintes aspectos:

Educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os

102 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro/SP

103 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro/SP

princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX & ENGELS, 1992).

Já para Gramsci (2004), o conceito de educação integral visa à plena humanização do homem que articula a unidade entre tecnologia e cultura humanista. O ser humano, com esta educação, seria dotado das mais altas habilidades necessárias possibilitando assim.

[...] que cada cidadão possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2004, p. 50).

Outra concepção que se aproxima da ideia de educação integral, considerando as transformações da contemporaneidade é dada por Nosella, Lombardi; Saviani (2007), senão vejamos na íntegra:

Diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura [...]. Para isto precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007, p. 23-24).

Para Cavaliere (2002), durante o século XX houve diversas experiências educacionais que apontavam para uma concepção escolar da educação integral, associando os aspectos entre escola, vida e formação global da criança, alguns exemplos são: “Escola de vida completa” na Inglaterra; os “Lares de educação no campo”, e as “Comunidades escolares livres” na Alemanha; as Casas dei Bambini, orientadas por Montessori, na Itália.

Para Moll (2009), a educação integral implica em considerar algumas variáveis, tal como, ampliação da jornada escolar e espaço em que cada escola está situada. Essas variáveis se constituem a partir da vivência de novas oportunidades de aprendizagem que podem favorecer à reapropriação de espaços de sociabilidade e também com o diálogo com a comunidade local, regional e global, para tanto, a educação deve ultrapassar os muros da escola articulando outras possibilidades de modo que contemple dimensões formativas, considerando tempos, espaços e atores educativos.

Complementarmente, Coelho (2012) explica que educação integral permite ampliar os espaços para o desenvolvimento pedagógico das atividades, tal como parques, museus, clubes, quadras de forma que se favoreça a apropriação de outros aspectos da cidade e considerando todo o local como sendo um território educativo, pois “não comporta a imposição um acervo cultural fechado. Frente a ela, somente será democrática a escola que permita contatos politicamente pro-

ditivos entre as diferentes culturas e classes” (CAVALIERE, 2002, p. 267).

Nessa mesma direção, Gadotti (2009, p. 10) afirma que “(...) as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Em 25 de junho 2014, o Congresso Federal sancionou por meio da Lei Nº 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O PNE estabelece 20 metas a serem atingidas até 2024

No que se refere especificamente à educação integral no PNE, ela é discutida por meio da Meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

O acompanhamento das metas constantes no PNE deve ser realizado a cada dois anos, desse modo, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASIL, INEP, 2016).

O relatório demonstrou que até o momento, nenhuma das metas foi cumprida integralmente, mas no que se refere especificamente à Meta 06, observa-se que houve um incremento em todos os níveis analisados, inclusive, em 2009 representavam 5,6% de matrículas em tempo integral, o que em números representa 2.279.959 matrículas. Já em 2015 o índice registrou 18,7% do total de 35.974.216 matrículas. Além disso, 52,5% das escolas ofertavam pelo menos uma matrícula desse tipo de ensino.

No que se refere às regiões, o destaque maior foi para o Nordeste: em 2009 a região apresentava 3,3% de matrículas em tempo integral e em 2015 já apresentava 25,4%, enquanto que as demais regiões apresentavam os seguintes índices: 18,3% (Sul); 18,3% (Norte); 15% (Centro-Oeste) e 14,7% (Sudeste).

O relatório aponta ainda que houve crescimento e superação das metas na oferta de metas de oferta de educação integral na rede pública nos níveis municipal, estadual e federal. Em 2009, os índices eram 16% (federal); 2,9% (estadual) e 7,7% (municipal), em 2015, percentual subiu para 30,7% (federal); 9,2% (estadual) e 25,1% (municipal).

No que se refere aos Estados, o número de matrículas também apresentou crescimento considerável e, inclusive, em alguns deles superou a expectativa, senão vejamos:

Em 2015, seis UFs ultrapassavam a meta de 25,0% e outras seis apresentavam mais de 18,7% de matrículas em tempo integral, valor alcançado pelo indicador em âmbito nacional: Tocantins (35,5%), Paraíba (30,0%), Pernambuco (27,6%), Ceará (26,4%), Bahia (26,3%), Maranhão (25,4%), Piauí (24,8%),

Rondônia (23,3%), Rio Grande do Norte (22,3%), Santa Catarina (19,2%), Rio Grande do Sul (18,9%) e Alagoas (19,1%). Oito dessas doze UFs localizam-se, portanto, na região Nordeste. Por um lado, entre 2013 e 2015, o maior crescimento do percentual mensurado pelo primeiro indicador foi verificado no estado do Piauí, que passou de apenas 9,5% para 24,8%. Ainda nesse período, a Bahia, em termos absolutos, foi o estado que criou maior número de matrículas em tempo integral: 345.483, ao passo que o menor crescimento percentual ocorreu no Mato Grosso do Sul (0,6 p.p.) e o estado do Rio de Janeiro vivenciou o decréscimo de 80.585 (2,4 p.p.) dessas matrículas (BRASIL, INEP, 2016, p. 143).

Entretanto, os números evidenciam o crescimento das matrículas ofertadas para o ensino de tempo integral em todos os níveis, nota-se ainda desigualdades relacionadas à localização das escolas: por exemplo, em 2009, as escolas localizadas na zona rural apresentavam índices de 2,7%, enquanto que a urbana registraram 6,2%; já em 2015 o percentual de matrículas para o urbano representava 17,7%, enquanto que no rural o índice foi para 24,9%. Embora ambos os casos apresentaram incrementos consideráveis, sem dúvida na zona rural teve um aumento mais significativo.

Especificamente sobre as etapas de ensino, os resultados, em 2015, para o indicador de matrículas em tempo integral apontam que apenas a educação infantil (28,9%) já superou a meta de 25%, enquanto as demais etapas se encontram abaixo da meta, mas com situações bastante diversas: anos iniciais do ensino fundamental, 22,7%; anos finais do ensino fundamental, 16,8%; e ensino médio, 6,4%.

O balanço realizado pelo Observatório do PNE referente à meta 6 afirma que em 2014 a porcentagem de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral representava 42%, e a meta prevista é de 50%. Já no que tange à Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral na Educação Básica, em 2015 o índice era de 15,7%, enquanto que a meta é de 25% (OBSERVATORIO PNE, 2017). Complementarmente, comentam ainda que:

Ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na Educação. Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola. Por ser prática relativamente nova no País, programas em curso, como o Mais Educação, do governo federal, precisam de diagnóstico constante, em busca de evolução permanente.

Já o balanço realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) afirma que a meta não foi cumprida, pois a meta é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica e o relatório Brasil e INEP (2016) afirma que em 2015, 18,7% das matrículas eram em tempo integral e 52,5% das escolas ofertavam pelo menos uma matrícula desse tipo.

Assim, uma possível análise referente ao crescimento contínuo no número de matrículas na Educação Integral é que esses dados comprovam a expansão dessa modalidade de ensino no

país, revelando à ampliação da oferta de vagas no sistema educacional, apontando para a democratização da educação.

Mas vale ressaltar que se trata de uma ampliação quantitativa, portanto, resta investigar se tal “democratização” foi acompanhada pela melhoria na qualidade do ensino, sendo capaz de enfrentar os desafios escolares e de atender uma gama diversificada de “clientela”, agregam-se, ainda, as condições de infraestrutura, bem como os aspectos pedagógicos.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Em 17 de fevereiro de 2017 foi publicada no Diário Oficial da União a Lei nº13. 415/2017 alterando a Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, doravante LDB (Lei nº 9394/1996) e outras leis do campo educacional.

Essa nova legislação institui uma reforma no Ensino Médio brasileiro que dentre as mudanças, estabelece o itinerário “formação técnica e profissional” que poderá ser ofertado por meio de parceria privada com recurso público. Além disso, não há exigência de formação superior para o professor que atuará nesse ensino, basta apenas que se ateste o chamado notório saber em qualquer habilitação técnica.

Outro ponto principal da ementa é a Criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e também que a composição do currículo do Ensino Médio deve ser constituída pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos com ênfase nas seguintes áreas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Formação Técnica e Profissional, com autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização dessas áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC e outras mudanças.

Inicialmente, é válido ressaltar que a propositura da reforma do Ensino Médio via medida provisória causa certa preocupação, pois já havia o Projeto de Lei nº6840/2013 tramitando, assim com a aprovação da medida provisória, certamente desconsiderou a discussão que se desenrolava na Câmara dos Deputados desde o ano de 2012 e a ainda dificulta a discussão dos atores que envolvem o campo da educação, assim como a amplitude do debate.

Além disso, a Lei impõe um conjunto de reformas ao Ensino Médio, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico, acentuando a separação da educação geral e profissional, associando o ensino médio aos objetivos do mercado de trabalho, enfatizando, sem dúvida, um quadro de exclusão social e educacional para jovens pobres, acentuando ainda mais as desigualdades sociais.

Nesse contexto, diante das desigualdades de classes, a perpetuação das diferenças sociais reflete, sobremaneira, no sistema educacional, ou seja, a diferença não está apenas nas classes, mas também no caráter ideológico da dualidade do ensino, ocultando a verdadeira divisão que existe entre as funções “diretivas” e “subalternas” da sociedade.

A LDB dispõe, em seu artigo 1º, que a educação deve se vincular ao mundo do trabalho e à

prática social, mas, no artigo 35, define o Ensino Médio como preparação básica para o trabalho, sem abandonar o aperfeiçoamento do educando como pessoa humana e seu direito à cidadania. Assim, é talvez nessa perspectiva que o Ensino Médio encontra a proposta de uma educação integral.

Mas o Ensino Médio atrelado ao projeto da educação integral deveria prover subsídios para tornar o jovem participante ativo da sociedade, como agente de transformações e desenvolvimento social, refletindo criticamente sobre o mundo que o cerca e não apenas focar o mercado de trabalho, diferentemente do que se propõe a medida provisória.

Nota-se, portanto, que ao desviar a atenção das funções reais da educação para o interior da vida produtiva e tão somente para os aspectos produtivos, observa-se a distinção entre “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”, veementemente criticado por Gramsci.

Desse modo, as novas exigências decorrentes da modernização dos processos produtivos, requer que a escola prepare um trabalhador que domine as competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, entretanto, a construção de uma escola voltada apenas à formação profissional para o jovem pobre, não incluindo o plano moral e social, certamente representa sérios entraves para a construção de uma escola que se configure como espaço de luta.

Assim, embora a ementa provisória afirme a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o que se observa é nenhum avanço na definição de educação integral, ao contrário, fragmenta as oportunidades reais de uma formação integral, oferecendo o ensino técnico-profissional com formação aligeirada e voltada às necessidades do mercado de trabalho.

Mais que isso, essa reforma no Ensino Médio institucionaliza a desigualdade estrutural: um Ensino Médio voltado para atender o mercado de trabalho para os jovens mais pobres e um ensino médio com formação ampliada para os mais abastados, abrangendo Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou algumas definições do termo “educação integral”, assim como analisou a educação integral frente às expectativas do PNE e da reforma do ensino promovida por medida provisória.

Sem dúvida, a educação integral perpassa pela proposta da ampliação da jornada escolar, pois a formação do sujeito social na sua integralidade em apenas quatro horas diárias é um desafio gigantesco, entretanto, a mera extensão do tempo de permanência do aluno na escola é insuficiente. Ampliar o tempo requer mais planejamento pedagógico, mais investimentos em professores, melhores estruturas, reestruturação do currículo escolar e outros, sem a necessária provisão, por si só não basta.

De modo geral, vimos que o conceito de educação integral visa à plena humanização do homem e na capacidade de trabalhar intelectualmente e manualmente, de maneira harmônica e

integrada. O ideário de educação integral atualmente, diante das metas do PNE e da reforma do Ensino Médio, parecem visar apenas e tão somente atender às necessidades imediatas do capital. Assim, há urgência de se discutir o conceito de educação integral na tentativa de definir que tipo de homem se quer formar, com o processo educacional escolar e para qual de sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016. – Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em:

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

COELHO, Lígia Martha da Costa Coimbra. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre, n. 51, p.12-15, ago./out. 2009.

NOSELLA, Paolo.; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros. Campinas: HISTEDBR – FE/ UNICAMP, 2007.

OBSERVATÓRIO PNE. META 06. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>> Acesso em 07 jun. 2017.

UNDIME. META 06. Disponível em:

<<https://undime.org.br/noticia/10-11-2016-14-13-balanco-aponta-que-metas-do-plano-nacional-de-educacao-nao-foram-cumpridas>> Acesso em 07 jun. 2017.

PROJETO DIVERSIDADE EM FOCO: O OLHAR FOTOGRÁFICO DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL VILA FAZENDINHA SOBRE A DIVERSIDADE

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Comunicação

Yole Maria Evangelista Ferreira¹⁰⁴

RESUMO

O Projeto “Diversidade em Foco” visa oportunizar atividades para o autoconhecimento e a autoaceitação, para desenvolver a percepção da sua importância no mundo e exercitar o desejo do conhecimento do outro. Conseqüentemente, pretende-se desenvolver a valorização da diversidade étnico-racial e o respeito às diferenças através de um processo de construção da capacidade de reconhecer as diversidades e combater o preconceito no espaço escolar. O trabalho iniciou-se com um processo de sensibilização em relação à temática das relações Étnico-raciais, explorando as diferentes formas de abordagens que a fotografia permite. Construiu-se um estúdio fotográfico e em seguida, elaborou-se a Exposição PELE com crianças negras sendo fotografadas pelos colegas. A Exposição PELE teve grande repercussão no ambiente escolar gerando a construção da segunda exposição denominada PELES com crianças negras e brancas. Devido ao impacto positivo, o trabalho evoluiu com a elaboração da Exposição SOL NEGRO tendo como tema central o cabelo. As Exposições visitaram diversos espaços da cidade de Belo Horizonte. O relato das crianças nos debates nas exposições e em atividades de rede de televisão demonstrou o poder silencioso transformador da proposta. A medida em que foi-se realizando o Projeto tomou corpo trazendo à tona necessidades e angústia do grupo construindo as propostas subsequentes. Através de uma percepção coletiva dos depoimentos nas rodas de conversa e mudanças de comportamento gerados no processo de sensibilização, verificou-se a necessidade de se aprofundar a temática trabalhada enriquecendo as atividades propostas. Percebe-se um caminhar no sentido da construção de relações étnico-raciais e sociais positivas no ambiente escolar ampliando os olhares dos alunos sobre a diversidade.

Palavras-chave: autoaceitação, autoconhecimento, diversidade, preconceito, fotografia

1. INTRODUÇÃO

1.1 TEMA

Atualmente o desempenho escolar nas escolas públicas é foco de debates e discussões em todos os setores da sociedade. Muito já se questionou sobre quais são os membros da sociedade

104 Especialista Educação Comunitária pela PUCMG. Professora Coordenadora do Programa Escola Integrada da Escola Municipal Vila Fazendinha. Email: yole.ferreira@edu.pbh.gov.br

responsáveis por esta educação e quais elementos devem ser considerados para a solução do problema. Inúmeras políticas públicas foram criadas na intenção de combater os baixos índices de desempenho escolar demonstrados nas avaliações e pesquisas tais como: Projetos Escolares Específicos, Programas de Reforço Escolar, dentre outros.

Diante deste quadro, tornou-se necessário que a escola criasse estratégias próprias visando avançar nos processos que envolvam a melhoria da aprendizagem de seus alunos. Dentre as estratégias utilizadas por algumas escolas estão: o aumento de recursos materiais, o investimento na capacitação profissional e o reforço escolar.

Com o passar do tempo, algumas discussões apontaram a necessidade da escola ampliar seu olhar para além dos muros e dividir com outros atores a responsabilidade desta educação. Através de ações concretas de construção de parcerias com instituições pertencentes à comunidade na qual a escola está inserida, a escola estabelece relações de diálogo visando a construção de propostas coletivas de trabalho.

À medida que estas relações vão se consolidando, a escola deve transpor os muros e fortalecer sua imagem como colaboradora e parte integrante da comunidade em que está inserida. Ao criar momentos em que propiciem ações coletivas de melhoria da qualidade de vida da comunidade, de certa forma, a escola desmistifica o conceito de única detentora do direito de educar e fortalece instituições que em conjunto com a escola se sentem responsáveis com o trabalho de educar as crianças e jovens.

A especialista Rosa Maria Torres defende que a educação deixe de ser vista como função da “comunidade escolar” para tornar-se responsabilidade da Comunidade de Aprendizagem. Ou seja, de toda uma comunidade humana, formado por alunos, professores, pais e demais cidadãos locais., que juntos constroem um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço interno, cooperativo e solidário., baseado no diagnóstico de suas carências e, principalmente, no reconhecimento das forças de que dispões para superar estas dificuldades. (RAMOS, 2008, p.15)

O conceito de Educação Comunitária vem trazer para a escola uma educação que envolve uma diversidade de atores, permitindo o desenvolvimento do capital humano e o fortalecimento do capital social. Dentro deste contexto rico de relacionamentos e de trocas a possibilidade de alcançar a formação integral da criança e dos jovens se torna mais concreta.

O trabalho de Professora Coordenadora do Programa Escola Integrada³¹⁰⁵ na Escola Municipal Vila Fazendinha possibilitou a construção de um planejamento no qual os alunos têm oportunidades diferenciadas de desenvolver potencialidades diversas que provavelmente o espaço da sala de aula não permitiria.

105 O Programa Escola Integrada, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, promove a ampliação da jornada escolar das crianças e jovens, através da vivência de oficinas pedagógicas, esportivas, artísticas e culturais, em diversos espaços da Comunidade escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p.06)

A construção desta proposta de trabalho permite que olhares de educadores diferenciados possibilitem uma visão ampliada sobre a criança. Durante o trabalho foram feitas reflexões e discussões relacionadas ao desenvolvimento integral dos alunos criando estratégias coletivas de ação.

O contato mais estreito com os alunos em situações diferenciadas do modelo escolar utiliza-se espaços alternativos da escola e espaços localizados dentro da comunidade. As discussões e debates entre os educadores e parceiros e a relação mais aproximada com a família, permite um olhar ampliado sobre os fatores que podem exercer determinada influência no desempenho dos alunos.

Um dos princípios que norteiam o âmbito da educação integral permeia a necessidade de desenvolver cidadãos conscientes da valorização da sua identidade, do respeito aos seus direitos bem como da coletividade.

Devido ao fato da escola ser na maioria das vezes um dos primeiros locais de convívio social fora do ambiente familiar, é nele que a criança provavelmente irá identificar a diversidade de cultura, credo e raça que compõem nossa sociedade. Caberá a escola intermediar esta percepção trabalhando o olhar deste sujeito visando a aceitação das diferenças através de uma postura positiva no que se refere às relações étnico-raciais.

Acredita-se que a escola deve desenvolver propostas que visem a aceitação das diferenças através de uma postura positiva no que se refere às relações étnico-raciais, formando cidadãos conscientes da valorização da sua identidade, do respeito aos seus direitos bem como os da coletividade.

[...] Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na Professor Municipal responsável pela Coordenação e Gestão do Programa Escola Integrada em sua escola tendo como função: matricular os alunos, contratar os estagiários e monitores responsáveis pelas oficinas, coordenar e planejar as atividades diárias, mapear espaços potenciais na comunidade visando sua utilização pela escola, construir parcerias com Instituições que exerçam alguma atividade na comunidade a fim de promover ações coletivas com interesse comum.

Dentro desta perspectiva, o trabalho é planejado a fim de se construir estratégias de ações visando a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao preconceito no espaço escolar.

Sensível esta proposta, decidiu-se trabalhar esta temática na oficina de fotografia do Programa Escola Integrada da Escola. Através das diferentes formas de abordagens que a fotografia permite durante várias etapas a temática foi ostensivamente trabalhada e discutida.

Wenders apud Martins (2015) afirma que “Um fotógrafo é, literalmente, alguém que desenha com a luz. Um homem que escreve e reescreve com luz e sombras.” Diante disto, possibilitou-se através da oficina de fotografia que os alunos, com seu olhar fotográfico, escrevessem e reescrevessem a diversidade no ambiente escolar.

1.2 OBJETIVO

O Projeto visa oportunizar atividades para o autoconhecimento e a autoaceitação, para desenvolver a percepção da sua importância no mundo e exercitar o desejo do conhecimento do outro. Consequentemente, pretende-se desenvolver a valorização da diversidade étnico-racial e o respeito às diferenças através de um processo de construção da capacidade de reconhecer as diversidades e combater o preconceito no espaço escolar.

1.3 METODOLOGIA

O trabalho iniciou-se na oficina de fotografia através de um processo de sensibilização em relação ao tema da Identidade Étnico-racial. As atividades percorreram visando a promoção do autoconhecimento e da autoestima através da autorreflexão. As atividades procuravam levar a uma busca pela identidade e sua aceitação. Durante os trabalhos foram feitos debates e discussões sobre o tema relacionado à exposição e seu impacto no público.

As atividades foram executadas através de rodas coletivas de conversa proporcionando momentos de exposição de ideias, desabafos e sugestões. O resultado das rodas proporcionou elementos para construir-se o planejamento para as etapas subsequentes do projeto.

Os trabalhos executados ao longo do processo tiveram como elemento detonador as observações e questionamentos feitos pelos alunos.

1. DESENVOLVIMENTO

O Projeto Diversidade em Foco iniciou-se no segundo semestre de 2013 dentro da oficina de fotografia voltado para a valorização e promoção da diversidade étnico-racial. Durante os meses subsequentes foram feitas diversas discussões e debates com os alunos sobre o tema.

Em um segundo momento, foi apresentada a Exposição Pele feita pela Monitora Blackjenny com adultos negros. Logo após, foi discutido com os alunos a possibilidade de se construir uma exposição de fotos dos alunos da escola fotografados por seus colegas na mesma perspectiva. A proposta foi prontamente aceita.

Construiu-se um estúdio fotográfico dentro da escola e os alunos-fotógrafos junto com a monitora planejaram suas ações. As fotos foram tiradas pelos alunos sendo os modelos fotográficos os seus colegas de turma, professores e monitores. O processo de execução da exposição foi profundamente gratificante sendo os alunos sujeitos protagonistas do processo tanto como fotógrafos quanto como modelos. Essa ação descrita acima pode ser exemplificada na figura 01.



Figura 01- Foto da making off da exposição PELE

A elaboração, construção e execução da exposição decorreu-se em alguns meses envolvendo alunos, monitores, coordenadores pedagógicos e professores sendo finalizado no segundo semestre de 2014.

A Exposição PELE teve uma grande repercussão sendo apresentada em diversos locais da cidade. Devido ao impacto e as discussões que gerou foi construída no segundo semestre de 2014/ primeiro semestre de 2015 a Exposição PELES envolvendo uma abordagem mais ampliada através de uma maior diversidade de sujeitos envolvidos. A figura 02 ilustra as fotos tiradas pelos alunos para da exposição PELE.

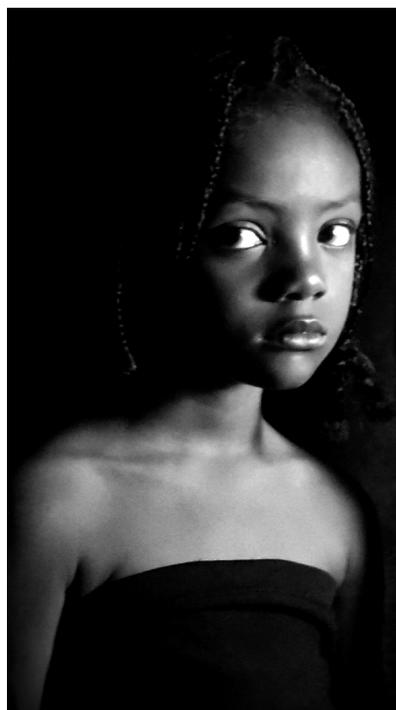


Figura 02- Foto da exposição PELE

A construção da segunda exposição foi executada nos mesmos moldes da primeira sendo

os alunos protagonistas do processo como fotógrafos e como modelo. Seu impacto foi na mesma dimensão da primeira exposição envolvendo momentos de reflexão/discussão.

As duas exposições foram apresentadas durante todo o mês de novembro em comemoração ao mês do Dia Nacional da Consciência Negra, através de convite feito pelo Núcleo de Relações Étnico Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Devido ao resultado extremamente positivo durante o ano de 2015 trabalhou-se o tema de forma ampliada. No decorrer das atividades decidiu-se construir uma exposição tendo o cabelo como tema central.

O nome da exposição foi construído coletivamente após pesquisas, debates e excursões que trabalharam o processo de denominação de uma exposição fotográfica. Após os trabalhos a exposição ficou denominada de SOLNEGRO.

A exposição SOL NEGRO foi trabalhada na perceptiva fotográfica da silhueta tendo grande aceitação e impacto em todos os lugares onde foi exposta. Desde o início onde foi exposta na abertura do Fórum de Educação Integral, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, tendo como tema Áfricas na Cabeça, até sua apresentação na Câmara Municipal de Belo Horizonte, ela surpreende na mensagem transmitida e na qualidade das fotografias apresentadas. A figura 03 demonstra todas as características descritas acima.



Figura 03- Foto da exposição SOL NEGRO

Como resultado desta proposta inovadora as crianças participaram de um programa na Rede Minas de TV construindo vídeos para a campanha do Dia da Consciência Negra.

O trabalho iniciado em 2015 e teve continuidade em 2016 trazendo um anseio de divulgação e fortalecimento do Projeto. Foram diversas Exposições em locais de grande expressão na cidade e rodas de conversas envolvendo as crianças, os educadores e a comunidade local. O ano de 2017 iniciou-se com debates e discussão a cerca da proposta de continuidade e de planejamento dos trabalhos a serem executados.

2. CONCLUSÃO

Devido ao Projeto ter um caráter dinâmico, sofre transformações e ampliações ao longo do tempo, encontra-se constantemente sendo avaliado e fazendo-se as modificações necessária para o bom andamento.

Pode-se afirmar que o primeiro fator indicativo do sucesso desta proposta de trabalho foram as ampliações que este sofreu no decorrer dos meses. Durante os períodos de reuniões para avaliações, observou-se muito mais fatores positivos que negativos, surgindo a necessidade de se fazer as ampliações com o objetivo de atingir o máximo de alunos possíveis fortalecendo a proposta.

Através de uma percepção coletiva das conversas, comportamentos e debates gerados, verificou-se que o trabalho surtiu resultados e que havia necessidade de se ampliar nossas ações a fim de promover um processo de consolidação da temática trabalhada.

Verificou-se bons resultados em todos os elementos que envolveram a proposta. Os alunos-fotógrafos puderam visualizar na prática o resultado do esforço e da dedicação durante as oficinas de fotografia. Sua satisfação em ver o resultado de seu trabalho em Exposições visitadas em diversas instituições de Belo Horizonte foi gratificante. Os alunos-modelos sentiram-se verdadeiros protagonistas e sua demonstração de alegria e orgulho ao se verem em fotos nas Exposições é indescritível. Deve-se ressaltar o impacto gerado no público que visitou as Exposições. Os comentários, relatos e discussões foram diversos sinalizando que o caminho para se alcançar os objetivos propostos estava correto.

Devido aos resultados obtidos em cada etapa, deu-se continuidade ao trabalho ampliando o leque de sujeitos envolvidos. Os resultados obtidos adquiriram dimensões inimagináveis geraram vídeos de campanha do Dia da Consciência Negra da Rede Minas de Televisão.

Com o apoio do Núcleo de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Belo Horizonte durante o projeto, o trabalho obteve suporte técnico/profissional adequado à temática abordada garantindo sua sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINS, Regis. Um olhar sobre o mundo. A Cidade. 05/2015. Disponível em: <http://www.jornalacidade.com.br/lazerecultura/NOT,2,2,1058540,Um+olhar+sobre+o+mundo.aspx>. Acesso em: 15 mai 2016

RAMOS, Adriana; PENIDO, Ana. Bairro-Escola passo-a-passo: Educação Comunitária. City Gráfica Artes e Editora Ltda. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4368612-Transformar-a-comunidade-em-um-ambiente-de-aprendizagem-ampliando-os-limites-das-salas-de-aula-e-o-desafio-dos-bairros-escola.html>. Acesso em: 15 mai 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP no 3, de 10 de março de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12988:pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 17 mai 2016.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ALGUMAS SIMILITUDES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Pôster

Ana Paula Silveira¹⁰⁶

INTRODUÇÃO

O presente relato experiência traz reflexões e similitudes entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Integral, ambos oferecem a oportunidade de formação integral dos sujeitos, não fragmentando em dimensões pedagógicas e biopsicossocial, embora a educação especial ainda seja um caminho obscuro e desconhecido para alguns profissionais da educação.

Durante anos as pessoas com deficiências, desenvolviam atividades pedagógicas em Instituições de Educação Especial, mas na atualidade as pessoas portadoras de deficiências foram e são incluídas nos mais variados espaços escolares, sendo necessário um atendimento especializado nesses espaços escolares.

Nesse sentido esse relato suscita apresentar que há possibilidades de articulações entre o ensino fundamental e atendimento pedagógico especializado, para então permitir que haja uma formação digna as pessoas com deficiência nos ambientes escolares.

OBJETIVOS

- *Apresentar as especificidades do atendimento educacional especializado;*
- *Encontrar as convergências entre Educação Integral e Atendimento Educacional Especializado;*
- *Apresentar as possibilidades de articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Integral*

METODOLOGIA

Para elaboração desse relato de experiências e de reflexão foram revisitadas as ações e documento legais, acerca do Atendimento Educacional Especial, em outro momento foram encontradas obras, artigos acadêmicos e outros relatos sobre a temática, para endossar a discussão.

O presente relato faz parte de uma análise qualitativa, não pretende nesse espaço criar novas perspectivas, apenas pretende salientar as discussões sobre a necessidade de formação integral do sujeito.

REFERENCIAL PRÁTICO E TEÓRICO

Os referenciais teóricos analisados para a elaboração desse relato de experiência foram aqueles que traziam reflexões acerca da formação integral das pessoas com deficiência, assim oferecendo uma gama de conhecimentos relacionados a inclusão de qualidade à pessoas com deficiências nos espaços escolares.

Para Montoan (2007) é necessário atualizar e desenvolver conceitos sobre a Educação Especial, sobretudo sobre as práticas pedagógicas na atualidade o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído em 2009 pela Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, prevê que as limitações e dificuldades sejam respeitadas de modo individual.

A inclusão é uma transformação mútua tanto para os idealizadores como para os sujeitos desta prática, pois para as pessoas incluídas a mudança, pode ser sofrida pelo fato de primeiro ocorrer a inclusão falseada, para em um segundo momento haver a aceitação, de acordo com Montoan (2007). Segundo Sasaki, a inclusão não deve ser somente na área educacional, o teórico propõe uma inclusão das pessoas com deficiência ao âmbito social, lazer, esportes e no sistema religioso; sendo todos esses aspectos assegurados pela legislação.

O Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a Resolução nº4/09, consiste no atendimento pedagógico específico para pessoas com deficiências, esse atendimento ocorre em Salas de Recursos Multifuncionais, sendo os professores do AEE capacitados ou habilitados em Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado via Secretaria Municipal de Educação, foi implementado no Município de Pitangueiras em julho de 2014, seguindo as orientações e normas à uma Escola Inclusiva, esse AEE ocorre preferencialmente em Escolas Públicas, no contra turno, ou seja é necessário os estudantes estarem matriculados no Ensino Fundamental de nove anos, para então no período adverso frequentar as Salas de Recursos Multifuncionais.

O primeiro passo para implementação da Sala de Recursos foi a coleta de dados, em todas as Unidades de Ensino, do dado município, após essa coleta iniciou-se o que é chamado de Anamnese, entrevistas com os responsáveis pelos estudantes e com os professores do ensino regular, no terceiro momento houve a organização dos horários dos AEEs e o horários para transporte escolar.

No primeiro contato com os estudantes foram realizadas avaliações diagnósticas para verificação das habilidades já possuídas pelos indivíduos, após essa avaliação planos individuais de ensino foram criados para atender as demandas e necessidades.

Esses estudantes, como já mencionados tem o Atendimento Educacional Especializado no horário oposto, mas os estudantes não permanecem o dia todo no ambiente escolar, apenas ficando em atendimento pedagógico especializado por até duas horas, em dias da semana estabelecidos pelos responsáveis da organização e estrutura do Atendimento Educacional Especializado.

As possibilidade do estudante permanecer em ambiente escolar por mais de 6 horas diárias, consolida alguns aspectos da Educação Integral, pois o AEE permite que o apreendido no

ensino regular seja contemplado em suas múltiplas dimensões, não fragmentando o conhecido pelos estudantes.

Além disso quando uma Unidade de Ensino passa a ter a Educação Integral, como uma modalidade de ensino, mudanças e adequações são necessárias, seja no aspecto físico ou humano, como o ocorrido durante a preparação, no segundo semestre de 2014, na Escola que receberia a primeira sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado.

Para que houvesse o êxito nos atendimentos pedagógicos os espaços escolares sofreram adequações e modificações necessárias, como por exemplo as colocações de placas em Braille para as devidas identificações, rebaixamentos de guias, adaptações nos banheiros com torneiras e barras de apoio e a aquisição de materiais pedagógicos específicos para pessoas com deficiências como jogos, softwares e teclados de computadores adaptados.

Durante os anos de 2015 e 2016 vinte crianças com deficiências diagnosticadas e outras em processo de fechamento de diagnóstico foram contempladas com os atendimentos pedagógicos, oferecendo a elas atividades que permitiam os devidos aprimoramento e atividades que desafiavam suas limitações, houve a utilização nesses espaços multifuncionais de Tecnologias Assistivas, as quais na contemporaneidade são essenciais e intrínsecas ao ambiente escolar.

Além do já mencionado durante esse período houve uma articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil e Ensino Fundamental, os professores do ensino regular que tinham estudantes frequentes no AEE iam até a Sala de Recursos Multifuncionais para ter as devidas orientações pedagógicas, traçando planos conjuntos para o desenvolvimento de atividades escolares contemplativas a cada necessidade, apresentada pelos estudantes e ouvir dos professores do ensino regular como está o desenvolvimento cognitivo do estudante com deficiência.

Além dessa articulação entre os dois seguimentos educacionais a articulação entre família e Atendimento Educacional Especializado foi fundamental, algumas mães e responsáveis acompanhavam essas intervenções pedagógicas, assim o apreendido poderia ser complementado com ações do cotidiano, observamos assim uma formação integral do sujeito, onde se tem as questões escolares sendo articuladas entre o Atendimento Educacional Especializado, Ensino Fundamental de nove anos e Família.

Uma terceira articulação possível ao AEE dar-se-á com as especificidades da Educação Integral, essa como já pontuado ambos primam pelo aprendizado integral, o AEE oferece a complementação das aprendizagens de modo significativo e pleno, essa articulação seria possível com a participação das pessoas com deficiência em atividades pedagógicas específicas da Educação Integral, experienciando outros aspectos que tragam as superações de suas limitações.

De acordo com Coelho (2004) a Educação Integral pode ser compreendida como, o momento da não reprodução, em dobro das práticas pedagógicas do ensino parcial, que não levam a formação integral do sujeito, essa formação integral precisa das articulações entre os tempos e espaços escolares, como o ocorrido no AEE.

Para tanto é possível articular e modificar as práticas pedagógicas nessas modalidades de

ensino, a partir de uma formação inicial de qualidade e com uma formação permanente de professores, estes devem conhecer as novas possibilidades para o acolhimento de pessoas com deficiência no ambiente escolar, seja ele Integral ou de atendimentos pedagógicos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse breve relato apontou a necessidade de articulação do AEE com as demais modalidades da educação e seus segmentos de ensino, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos e Educação Integral, para que haja as formações integrais necessárias.

As intervenções pedagógicas no AEE, em sua grande maioria foram realizadas com auxílio de projetos temáticos, como por exemplo Meio Ambiente, Segurança no Trânsito, Alimentação Saudável, Corpo Humano entre outros, esses projetos temáticos são utilizados com frequência na Educação Integral, como pontua Guará (2005) pelo fato de ser ponto de partida para novos conhecimentos, respeitando os conhecimentos prévios dos estudantes.

A participação das pessoas com deficiências nos projetos temáticos ou práticas pedagógicas em Educação Integral, não significa que estes permaneceram nas Unidades de Ensino todo o período escolar, uma vez que as pessoas com deficiência não possuem condições físicas e emocionais para isso, é necessário os horários serem articulados e organizados para que possam participar das atividades que contemplem o aprimoramento de suas potencialidades.

Nesse sentido o AEE precisa ocupar todos os espaços escolares, as pessoas com deficiências precisam de olhares pedagógicos que respeitem suas necessidades e que não haja as exclusões nas participações de projetos ou atividades, se faz essencial os profissionais envolvidos com Educação Integral e Ensino Regular conheçam as especificidades do AEE realizando as articulações necessárias e aquelas suscitadas pelos profissionais responsáveis do Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, L. M. Escola Pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A. e MOLL, J. Para além do fracasso escolar. Campinas, Papirus, 2004.

GUARÁ, I. Educação Integral. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. 2005. Disponível em http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46 . Acesso em 05 de junho de 2017.

MANTOAN, T. E. Todas as crianças são bem vindas à escola. *Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/ FE/ Unicamp, 2007. Disponível em: < http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#topo >* Acesso em 12 nov. 2014.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

EDUCAÇÃO INTEGRAL - A ESCOLA COMO DIREITO NA PERSPECTIVA DA HUMANIZAÇÃO E DA CIDADANIA¹⁰⁷

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Pôster

Maria Cristiani Gonçalves Silva¹⁰⁸

Pretendemos com o presente texto discutir as possíveis conexões entre a proposta de Educação Integral, debatida no Brasil nos anos recentes, e a questão dos direitos sociais e o dos direitos humanos. Esse artigo é resultado de parte de nossa pesquisa de doutoramento desenvolvida junto ao Grupo de pesquisas PAIDEIA, da Faculdade de Educação - UNICAMP. De cunho histórico-filosófico e de fundamentação crítico-dialética e materialista, nosso aporte para tal discussão se dará a partir dos marcos legais brasileiros e de fontes bibliográficas que permeiam a proposta da Educação Integral e da Escola em Tempo Integral atualmente em construção, no país.

Entendemos que, como premissa teórico-política, não há como reconhecer a possibilidade de efetivar mudanças na esfera da escola e da educação se não houver igualmente um processo de transformações e de mudanças na dinâmica das relações sociais, isto é, na organicidade da prática social. As mudanças e transformações que se efetivam na educação e na escola são resultantes de transformações, enfrentamentos, lutas e conquistas que se travam na dialética da vida política e no campo da luta social.

Zucchetti e Moura (2017) afirmam que, embora a questão em torno dos direitos à proteção social, à saúde e à educação seja relativamente nova no Brasil, o substrato que as fundamenta não é uma novidade inventada pela Modernidade. Certa noção de direitos humanos já estava presente nos debates da Antiguidade e, ao longo da história do Ocidente, vem ocupando o centro de inúmeras lutas por direitos sociais, oriundas das contradições da sociedade e de seus movimentos.

É no século XX que a noção de direitos humanos tornou-se a principal referência a nortear a vida em sociedade e, mais do que isso, tornou-se a principal inspiração para a ação dos Estados definidos como democráticos, no sentido de garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e cidadãs, nos domínios da esfera pública estatal e não-estatal. Longe do êxito obtido pelos países europeus no que tange à materialidade das ações implementadas no campo dos direitos humanos – por meio da constituição de um Estado de Bem-Estar – no Brasil, os direitos sociais situam-se no bojo de lutas e enfrentamentos constantes. Tomam feições de leis afirmativas materializadas por seus programas/projetos de inclusão social que são oferecidas pelas esferas do poder estatal e, também, pela sociedade civil organizada. Estão voltadas para os segmentos sociais

¹⁰⁷ UNICAMP - CAPES

¹⁰⁸ A professora Maria Cristiani Gonçalves Silva finalizou sua graduação em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1996), concluiu a segunda graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Amparo (1998), cursou a Especialização em Educomunicação na ECA-USP (2002). Foi ainda professora de Língua Portuguesa da Rede Pública de São Paulo (1994 a 2011). Recebeu o título de Mestre em Filosofia e Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2012), atua como membro do Grupo de Pesquisa PAIDÉIA - Unicamp e TEIA - UFMG. Atualmente é doutoranda em Educação no Programa de Pós Graduação da FE/UNICAMP com pesquisa sobre Educação Integral no Brasil, sob orientação do Professor Dr. César Aparecido Nunes (DEFHE-UNICAMP).

mais afetos a uma sociedade vulnerabilizadora e, em geral, manifestam-se enquanto medidas de proteção (social) no amparo às necessidades básicas (Zucchetti e Moura, 2017).

Presente no cenário brasileiro desde o começo do século XX, a educação integral vem ganhando cada vez mais importância no debate público nacional, principalmente no contexto de início de vigência da política educacional preconizada pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A educação integral busca garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, propiciando múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio da ampliação do tempo e do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias, entre outros. Ao longo da história as experiências de educação integral no Brasil tem apresentado uma forte característica assistencialista, que busca atender as comunidades mais vulneráveis e economicamente excluídas, exercendo um papel de promover o pleno direito de formação escolar para tal parcela da sociedade. Alguns críticos diriam que tais programas visavam atingir um papel social reparador e assistencialista.

A educação integral se baseia na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano e reconhece que esse desenvolvimento só é possível quando se considera que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional – física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política – e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere.

Atualmente diversas prefeituras e estados têm experiências de escola em tempo integral, na medida em que seus fundamentos e regulamentações encontram-se previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, nos Planos Municipais (PMEs) e Estaduais de Educação (PEEs). Tais experiências se intensificaram na última década devido à criação do PME - Programa Mais Educação em 2007.

O Programa é uma iniciativa que surge a partir da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁰⁹. Programa este que teve o mérito de dialogar com ações empreendidas não apenas pelo MEC – Ministério da Educação, mas também pelos Ministérios da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e pela Secretaria Nacional de Juventude, em uma perspectiva intersetorial. Em 2010, passou a contar com o apoio também do Ministério da Defesa.

A proposta inclui fundamentos da educação integral e se propõe a induzir e estimular o surgimento de políticas públicas nesse sentido em todo o país, nos diferentes entes responsáveis pela educação pública. “O Mais Educação foi pensado como uma política indutora de extensão de jornada para, no mínimo, sete horas diárias e para a formação integrada”, diz Jaqueline Moll (2013), uma das criadoras do programa.

Ao longo da construção da política pública de educação integral no Brasil, observamos a insistente presença de uma confusão conceitual entre ampliação da jornada escolar com educação integral; em sua maioria, os responsáveis pela pasta da educação pública cometem esse engano ou

¹⁰⁹ PDE - O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) auxilia a escola pública, pois trata-se de planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar. O PDE-Escola auxilia as equipes a trabalhar com os mesmos objetivos e em busca de resultados comuns, reconhecendo que os ambientes sociais estão em constante mudança.

confusão ao construírem seus projetos pedagógicos ou planos de educação, na perspectiva de que basta ampliar a jornada para se fazer educação integral.

Nesse contexto, Miguel Arroyo chama a atenção quando defende Educação Integral como uma elevação da “consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização”. Ao mesmo tempo, o autor alerta para os riscos de uma Educação Integral, de baixa potência, ao afirmar que: “[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação” (Arroyo, 2012, p. 33).

Programas de Educação Integral encontram apoio na legislação brasileira, já que o direito ao pleno desenvolvimento das pessoas está pressuposto nos principais marcos legais educacionais do país. Paralelamente, municípios e estados vêm estruturando mecanismos jurídicos - buscando a aprovação de leis locais - que amparem a criação de uma política pública de educação integral.

Apresentando estes esclarecimentos de base sobre o PME, no âmbito deste texto, buscaremos refletir a partir de uma análise histórico-dialética, sobre os pressupostos presentes numa proposta de educação integral ensejando examinar a noção de direitos humanos articulada à educação, enquanto direito social e consubstanciada na doutrina da formação integral, presente nesta modalidade educativa. Discussão que nos é permitida realizar a partir de investigações bibliográficas sobre a práxis educativa, as avaliações e análises de programas que visavam e visam à educação integral.

Ao longo do século XX, as nações envolveram-se em duas guerras mundiais e assistiram à eclosão de diversas crises econômicas, responsáveis pelo aprofundamento das desigualdades e injustiças sociais. Ainda em meados do mesmo século, paralelamente à instauração do Estado de Bem-Estar Social, ressurgiu com força no solo europeu a ideologia liberal trazendo sérias restrições às conquistas relacionadas aos direitos sociais, minando os valores da democracia e alavancando o crescimento da exclusão social, num movimento que ficou conhecido como ressurgimento neoliberal ou neoliberalismo. Fatos que serviram para reafirmar a noção de direitos humanos como sendo a base de manifestações e lutas por igualdade social e paz mundial.

Neste contexto, mesmo que não logrando o mesmo resultado que obtiveram os países europeus no que tange à implantação do Estado de Bem-Estar Social, no Brasil, desde a década de 1980, é possível mencionar um conjunto de articulações que resultaram em manifestações em favor do direito de igualdade. As passeatas em defesa da educação pública, contra a exploração do trabalho infantil, contra a pedofilia, passando pela luta em reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, incluindo os direitos civis dos homossexuais, das mulheres até as recentes manifestações dos jovens – o chamado outono brasileiro – são expressões da vontade popular. Também a luta pela democratização da educação, pela reforma agrária, assim como, os movimentos grevistas protagonizados por inúmeras categorias profissionais na década de 1980, são outros exemplos ilustrativos do desejo de transformações que tomou conta do Brasil a partir da segunda metade do século XX e que se apoiam na noção de direitos humanos, como um direito fundamental. Lutas essas que se mantiveram ao longo das últimas décadas do referido século, se tornaram mais

amenas durante a primeira década do século XXI e, atualmente organizações sociais, sindicais e o cidadão comum voltam às ruas lutar contra a perda de direitos e contra a exposição da corrupção que assola os poderes constituídos no país.

Após a abertura para a democratização, efetivada na década de 1980, grandes lutas sociais foram travadas na busca da garantia de direitos no Brasil, principalmente para os grupos mais vulneráveis e excluídos historicamente de nossa sociedade. A partir da Constituição Federal de 1988, encontramos possibilidades legais para a construção de uma sociedade mais inclusiva, humana e cidadã.

Arroyo (2013) vai nos chamar atenção para os novos sujeitos que adentram nossas escolas, afirma que são filhos dos movimentos sociais que, historicamente, lutam pela garantia de direitos, por uma educação pública de qualidade, por terra, por teto, por saúde, por transporte e segurança, lutam pelas mulheres, pelas crianças, pelos idosos, pelos homoafetivos, lutam pela defesa do meio ambiente e pela sustentabilidade, e lutam contra o preconceito, a exploração, a exclusão. São essas lutas travadas por coletivos dos mais diversos segmentos que nos propiciou esse ganho legal para o cidadão brasileiro.

No que tange à tais direitos e à educação integral, faremos uma breve exposição do marcos legais que visam garantir direitos aos cidadãos brasileiros a fim de buscar relacioná-los com a educação integral, visando constituir uma sociedade de novos sujeitos sociais, centrada no reconhecimento de uma cidadania sobre direitos.

Na Constituição Federal de 1988, tal discussão é apresentada de modo “subliminar” sendo “deduzida” a partir da conjugação de: i) a educação como primeiro dos dez direitos sociais (art.6); ii) “como direito capaz de conduzir ao ‘pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho’ (art. 205), (Menezes, 2009 p. 70). É nesse quadro hipotético que Menezes (2009) afirma o direito de todos ao que denomina de educação integral ou a uma educação portadora de diversas funções.

A partir da Constituição Federal produzimos outros dispositivos legais que possibilitam a construção de uma educação integral humanizadora e inclusiva, dentre elas podemos citar: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069 de 13 julho de 1990 – que afirma no Capítulo V:

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

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

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Dentro do espectro legal, podemos citar também, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei

9.394/1996): no ensino fundamental, ela articula o artigo 2, especificamente quando este menciona o “pleno desenvolvimento do educando” - reiterando o princípio defendido acima, presente na constituição federal – com os artigos 34 em seu parágrafo 2º e 87 em seu 5º parágrafo. Ambos os artigos versam sobre a progressiva ampliação do tempo escolar, ficando este a critério dos estabelecimentos de ensino. Esta relação não especifica como tal jornada será ampliada; no entanto, o artigo 3, em seus incisos X e XI, nos fornecem algumas pistas, respectivamente: “Valorização da experiência extraescolar”; “Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Outro dispositivo legal que produzimos, trata-se da Lei Maria da Penha que visa coibir a violência contra a mulher – Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006 – cujo artigo 1º segue na íntegra:

Art. 10 Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

A presente lei contribui, para além da violência física, pensarmos sobre a condição da mulher no Brasil, ainda definida como inferiorizada e violentada, pois vivemos numa sociedade historicamente patriarcal e machista, colonizada por um conceito de mulher como mercadoria, através das propagandas, da sensualização e erotização do corpo da mulher, através da mercantilização do sexo, através da música, tidas de baixo nível que prevalece na indústria cultural, que vulgariza, inferioriza, sexualiza, erotiza a mulher, tudo isso expressa uma condição banalizada e vil sobre a mulher na sociedade (Nunes, 1987).

Vivemos em país historicamente escravocrata, visto que, ao receber a carta de alforria, o povo negro foi jogado às margens da sociedade: sem teto, sem escola, sem trabalho, sem direitos. Ainda hoje, a consequência dessa escravização é visível, e parcela de nossa sociedade ainda vive às margens e sofre preconceito de raça, Em 2003 foi apresentado na Câmara dos Deputados o projeto de Lei para tratar da igualdade racial. Após 7 anos de discussão e adaptação do texto, foi criado o Estatuto da Igualdade Racial – Lei que foi instituída depois de mais de um século de luta pela igualdade racial, segue trecho:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Nossa sociedade elitista, cordial, meritocrática ainda não quebrou esse paradigma na produção de uma cultura de igualdade racial no Brasil. Tanto que atualmente entrou em vigor está a Lei das Cotas – Lei 12.711, 29 de agosto de 2012 – visando mudanças significativas na democratização do acesso ao ensino superior e na redução da desigualdade social no país. Mesmo polêmica, a lei avança com negros, indígenas e pardos circulando nos campos universitários, ação afirmativa com foco social, étnico e retração histórica.

As lutas e movimentos sociais conquistaram também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – CNE/CP nº 2/2012, de 18 de junho de 2012 – a qual define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global. O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latinoamericana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

Nesse contexto, foi aprovado, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que procura orientar as políticas de educação brasileiras para os próximos dez anos. Pela primeira vez na história tivemos uma lei educacional escrita por milhares de mãos poderíamos dizer, tal projeto de lei surgiu da sociedade civil organizada após conferências regionais, estaduais e nacional, sendo protocolado na Câmara dos Deputados, onde sofreu algumas modificações, porém, muito da vontade da sociedade civil foi mantida após a aprovação da lei.

Uma das metas do PNE aborda a questão da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. A meta 6 estipula que “A educação brasileira deve oferecer nos próximos 10 anos educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% de matrículas da Educação Básica”.

Uma das constatações que fazemos, no âmbito dessa conjuntura, é que as lutas e conquistas legais configuram somente um passo para a transformação profunda das características estruturais da sociedade e da educação no Brasil. O enquadramento de direitos na esfera legal é uma etapa dessa luta. A segunda medida, decorrente dessa, consiste em buscar transformar os direitos legais, duramente conquistados, em prática política real, logra transformar os direitos proclamados em prática social. (NUNES, 2013)

Com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, o novo governo tido por muitos como ilegítimo, o Presidente Michel Temer inicia a desconfiguração do Programa Mais Educação, institui nova portaria que cria PNME – Programa Novo Mais Educação, Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. O Programa visa à ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar, que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico, obrigatório, em língua portuguesa e matemática e, no caso da jornada integral, do desenvolvimento e atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

Jaqueline Moll (2016) na sua intervenção no Seminário O Direito à Educação Integral: rupturas e resistências, em Outubro de 2016, na Faculdade de Educação da UFMG, afirma que tal reestruturação do programa – o Novo Mais Educação – não corresponde mais aos ideais da educação integral. É uma abordagem diferente, que se foca em “reforço escolar”, com ênfase em matérias como português e matemática, o que é exatamente o tipo de prática engessada que o programa original buscava evitar.

Somando aos direitos conquistados, temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei

13.146 de 6 de julho de 2015 – destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania é mais uma conquista. Após anos de lutas pela inclusão das pessoas com deficiência, hoje já temos a essa garantia.

Por fim, na busca de reconhecer os direitos dos travestis e transexuais e reconhecer sua identidade, temos o Decreto 8.727, de 28 de abril de 2016 que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e da administração pública federal direta. Segue trecho inicial do decreto:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, considera-se:

I - nome social - designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida; e

II - identidade de gênero - dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento.

O conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo e busca identificar processos históricos e culturais que classificam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. O século XX e essas décadas recentes viram avançar o reconhecimento sobre a plenitude da condição humana e sua efetiva diversidade.

Todas essas conquistas se encontram sistematizadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Nacional de 2014. A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida.

Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendi-

zagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, para a Educação Indígena, para a Comunidade Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Isto posto, sabemos que novos sujeitos emergem desta cultura de resistência e refundação de nossa sociedade, da qual somos herdeiros de sentimentos socialmente valorados, marcados pela competição, pelo egoísmo, pela ganância, pela exposição banal da sexualidade, pela exploração do trabalho, pela superficialidade das palavras e pela falência dos acordos coletivos, por isso não basta termos dispositivos legais que apontem e garantam os direitos para esse novo sujeito, precisamos de uma novíssima escola para quebrar esse estigma social, precisamos de uma novíssima escola para transformarmos nossas práticas educativas reprodutoras em práticas educativas transformadoras, humanizadoras e democráticas (Nunes, 2013).

Nessa constatação, estamos convencidos de que, na conjuntura de refluxo ou de regressão que assistimos hoje, no âmbito do Estado, tomado de maneira ilegítima, a tarefa mais importante é manter a lucidez e reencetar a dinâmica da luta, em todos os campos, de modo a denunciar o arbítrio e convencer ou re-sensibilizar as forças e movimentos sociais, para a necessidade de novas práticas de esclarecimento político e de determinação ativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____, M. Pedagogias do movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem fronteiras*, v.3, n° 1, p. 28-49, jan/jun, 2003

ARROYO, Miguel G. *O Direito ao Tempo de Escola*. UFMG. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (65): 3-10, maio, 1988.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069. Brasília, 1990

_____, Ministério da Educação. *Lei no 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Brasília, 1996.

_____. *Lei Maria da Penha*. Lei N.º11.340. Brasília, 2006.

_____, Ministério da Educação. *Manual Mais Educação: passo a passo*. Brasília, 2008.

_____, *Estatuto da Igualdade Racial*. Lei nº 12.228. Brasília, 2010.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012.

_____, Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (PNE) 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

_____. Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. Decreto nº 8727. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm > Acesso em 11 mai. 2017.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa, CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa (org). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP ET Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAURÍCIO, Lucia Veloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In MAURÍCIO, Lucia Velloso (org): Em aberto: educação integral em tempo integral. v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

MENEZES, Janaina Specth. Educação integral & tempo integral na educação básica. In COELHO, Ligia Martha C. C. (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis-RJ: DP et alli. Rio de Janeiro: Faperj, 2009

MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. Revista Pátio. Ano XIII nº 51. p. 13 – 15. São Paulo: Artmed, 2009.

NUNES. Cesar Aparecido, Aprendendo Filosofia/ César Aparecido Nunes- 2. ed. - Campinas, SP: Papirus, 1987. (Coleção Educar Aprendendo – Série Educando).

_____, Desvendando a Sexualidade. 5.ed. Campinas: Papirus, 1987.

_____. Educar para a emancipação. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. Educação, Docência e Memória: dessa(fios) de professores/Eliana Sampaio Romão, César Nunes, José Ricardo Carvalho (Org.), A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação dos professores. Eliane Francisco dos Santos. [et al.]... Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e

problemas sociais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio 1988a.

SAVIANI, Educação: Do Senso Comum a Consciência Filosófica. São Paulo, Cortez, 1986.

_____, Dermerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Pedagogia Histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

ZUCCHETTI , D.T. MOURA, E. P. G, Ensaio: aval. Políticas públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 257-276, jan./mar. 2017.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: MUDANÇAS CURRICULARES OBSERVADAS NAS DIRETRIZES DOS MUNICÍPIOS CATARINENSES

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Comunicação

Edilene Eva de Lima¹¹⁰

INTRODUÇÃO

A sociedade na contemporaneidade vem passando por um movimento de mudanças que repercute diretamente na escola, que diante das necessidades apontadas vê-se compelida a se reconfigurar para responder as demandas atuais. Para melhor compreender tais discussões, organizamos o presente texto, resultante da pesquisa submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação, para obtenção do grau de mestre. O presente trabalho, assume o currículo como um movimento/artefato que compreende todo o pensar fazer escolar seja do ponto de vista pedagógico epistemológico ou político, o que justifica-se a nosso ver, inclui-lo no eixo cidadania e direitos humanos por serem temáticas essenciais para a formação integral e que portanto sua abordagem deve estar relacionada a todas as demais áreas do conhecimento humano. Tem por finalidade apresentar os resultados obtidos com a pesquisa empírica cujo objetivo consistiu em analisar os aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina. Os resultados da análise, em geral, revelaram que: os processos de mudança curricular caminham em patamares distintos e seus ritmos sinalizam determinadas concepções de educação integral presentes nas equipes gestoras das redes; as mudanças curriculares em curso vão desde a agregação de atividades no contraturno escolar, sem alterações significativas na matriz curricular convencional, até redesenhos curriculares mais complexos que envolvem toda a dinâmica escolar; a consolidação da educação integral no estado de Santa Catarina, não obstante os avanços já conquistados, mostra-se como um grande desafio, tanto do ponto de vista da formulação de políticas, quanto da reestruturação e dos redesenhos curriculares.

Palavras-chave: Currículo. Educação em tempo integral. Mudança curricular.

¹¹⁰ Doutoranda do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina na Linha de Ensino e Formação de Educadores - Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Currículo - ITINERA - CED/UFSC; Pedagoga - Orientadora Educacional no Colégio Municipal Maria Luíza de Melo na Rede Municipal de Ensino se São José - SC. Edilima_prof@hotmail.com

A ideia da ampliação da jornada escolar está intimamente ligada ao desejo de ressignificar e reestruturar a escola, na reorganização do currículo e no trabalho pedagógico. Este movimento de motivação se deve ao fato de que os tradicionais modelos de organização do trabalho pedagógico e curricular mostraram-se insuficientes diante das demandas, contingências e expectativas da sociedade atual.

A escola, na contemporaneidade assume muitos papéis, ao mesmo tempo, em que é tomada por dúvidas, incertezas, críticas e desafios, além de pretender-se igualitária, sustentável e inclusiva. Estes novos cenários induzem governos, gestores e educadores a desenvolverem processos de redesenhos curriculares, o que, em vários aspectos, corresponderia atender as necessidades apontadas pelo mundo contemporâneo.

As constantes mudanças pela qual os grupos humanos convivem na contemporaneidade vêm provocando incertezas. Isto, somado às novas configurações institucionais e, conseqüentemente, a reconfiguração de valores coletivos e individuais, produzem fortes impactos na escola, que também é compelida aos movimentos das mudanças.

Todas estas pretensas mudanças e interferências vêm provocando conflitos e incertezas, interferindo no comportamento de professores, estudantes e em toda dinâmica escolar. De fato, parece haver descompassos entre o ritmo das mudanças sociais e das mudanças que vem ocorrendo no interior das instituições de ensino, o que gera certa insatisfação tanto para a sociedade quanto para professores e estudantes. O descompasso provoca necessidades de ressignificação da escola, pela própria pressão das interferências externas provocadas de diversas formas, além do fato de a mesma ainda se constituir, apresentando muita semelhança com o modelo escolar praticado em tempos passados.

Observamos ser a pauta da educação em tempo integral, o contexto mais favorável hoje para o exercício de reconfigurar a escola. No âmbito deste projeto educativo é possível observar vários aspectos que apontam a possibilidade de investir em novas ideias capazes de provocar mudanças no contexto escolar.

Ampliar o tempo da escola na perspectiva da educação integral é um desejo bastante antigo no contexto educacional brasileiro. Esta ideia vem sendo discutida, e propostas, neste âmbito, vem sendo implantadas no Brasil desde a primeira metade do século vinte por educadores que, procuravam defender projetos de formação integral.

No Brasil o movimento da escola de tempo integral voltou a ocupar a pauta dos governos, podemos dizer, a partir de 2007 quando se instituiu no país o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. O IDEB tem revelado um índice abaixo da média esperada, portanto várias ações têm sido pensadas pelos governos.

Aumentar o tempo de permanência na escola tem sido uma alternativa, aplicada em vários estados como possibilidade de elevar este índice. Em 2007, foi assinado pelo governo federal a Portaria de Nº 17 que institui o Programa Mais Educação, visando segundo o próprio documento, fomentar a educação em tempo integral para crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007a). Há

ainda a Lei N° 11.494/2007 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação - FUNDEB, este contempla financiamento da educação básica em todas as suas etapas e modalidades e também prevê valores diferenciados para o tempo integral (BRASIL, 2007, b). O Plano Nacional de Educação, aprovado em junho de 2014, a meta seis, prevê que a educação em tempo integral seja ofertada em 50% das escolas públicas de educação básica, atendendo no mínimo, 50% dos estudantes de tais instituições (BRASIL, 2014).

Além disso, há pesquisas que defendem a ampliação do tempo, como possibilidade de ofertar atividades esportivas, artísticas e culturais, as quais a grande maioria dos estudantes matriculados na escola pública não teria acesso, ressignificando assim a aprendizagem e o tempo da escola. Estas pesquisas realizadas no país¹¹¹ constataam que maior duração do tempo letivo, representa elevação da incidência de relações positivas com o rendimento dos estudantes, ou ainda que quando se considera que a função da escola é preparar os indivíduos para a vida democrática, na sociedade, o tempo integral pode ser um importante aliado, desde que as instituições tenham condições necessárias para que no seu interior ocorram experiências compartilhadas de reflexão (Cavaliere, 2007).

Por ser o currículo elemento de centralidade na extensão da jornada educativa e por ser este o espaço em que se efetivam as principais mudanças na dinâmica escolar, é que assumimos o currículo como um movimento/artefato que compreende todo o pensar/fazer escolar, seja do ponto de vista pedagógico epistemológico ou político. Concordamos com Sacristán (2000), quando esclarece que o currículo não é um conceito, mas uma construção social e cultural definida pelo momento histórico de uma determinada época. Expressa a função socializadora e cultural de determinada instituição, reagrupando em torno de si uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre elas a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares a qual chamamos de ensino.

Quando nos referimos ao currículo, entendemos que este envolve todo o movimento da formação escolar e nela as relações que são estabelecidas no interior da instituição de ensino, sejam elas, administrativas, pedagógicas, epistêmicas ou políticas.

Neste sentido, entendendo a centralidade que o currículo ocupa, procuramos conhecer como vem ocorrendo a educação integral no estado catarinense e, a partir da análise das diretrizes elaboradas pelos municípios¹¹² a suas escolas que oferecem educação em tempo integral, analisar se é possível observar nestas propostas, aspectos de mudanças curriculares, tendo em vista as seguintes categorias: Tempos/espacos, conhecimentos/saberes, intersectorialidade/territorialidade e integração curricular.

¹¹¹ Sobre isto ver: Coelho (2004, 2011), Cavaliere (2007) Leclerc; Moll (2012), Mattos; Menezes (2012), Moll (2012).

¹¹² Para a seleção dos sistemas municipais que desenvolvem experiências com educação em tempo integral em Santa Catarina, tomou-se em consideração os que participam do Comitê Estadual de Educação Integral, especialmente aqueles que em suas escolas oferecerem matrículas no ensino fundamental em tempo integral e que haviam elaborado documentos orientadores, quanto a educação em tempo integral em suas redes. Decorrente deste processo foram identificados dez municípios, porém somente quatro aceitaram participar da pesquisa. Os demais, seus responsáveis, alegaram estar com a documentação ainda em processo de elaboração.

MUDANÇAS CURRICULARES OBSERVADAS NOS DOCUMENTOS DAS REDES MUNICIPAIS CATARINENSES

A análise empírica/documental evidenciou, nas diretrizes dos quatro municípios¹¹³ que participaram da pesquisa, concepções distintas sobre o que seja educação em tempo integral e que na maioria das vezes atribuem ênfase no aumento do tempo escolar como possibilidade de oferecer mais oportunidades educativas, de elevar os índices escolares, ou ainda para abrigar as crianças no outro período em que não estariam na escola.

Após o estudo dos documentos¹¹⁴, pode-se afirmar que as diretrizes de três dos municípios analisados não revelam significativos aspectos de mudança curricular capazes de sustentar um trabalho voltado para a educação integral dos estudantes. Em um dos municípios, observou-se uma caminhada mais significativa na direção da educação integral, evidenciando-se mudanças mais acentuadas quanto aos aspectos curriculares, tendo em vista que apresenta uma concepção de escola voltada para a educação do sujeito; que integra os conhecimentos científicos com a formação pessoal e social; que considera o currículo como campo inesgotável de pesquisa e que valoriza o trabalho coletivo e o diálogo na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP).

Observou-se, ainda, que a formulação de matrizes curriculares que expressem estas novas concepções continua constituindo um grande desafio. Em geral, os desenhos curriculares permanecem centrados nas disciplinas divididas em horários com tempo cronometrado. Todas as redes aumentaram a quantidade de oferta das atividades, sendo que algumas delas são ofertadas somente no contraturno. Percebe-se um diferencial das redes que apresentam e valorizam o PPP, atribuindo autonomia à escola para pensar as atividades incluídas no currículo e o modo como lidar com o próprio projeto da educação integral.

A análise dos documentos oficiais dos quatro municípios permitiu identificar alguns dos aspectos mais gerais com relação às categorias levantadas para análise. No que se refere aos tempos e espaços, se pode afirmar que os tempos estão ampliados, mas estes continuam sendo controlados cronologicamente. Os espaços, no ponto de vista dos textos da lei, também foram ampliados, mas há fragilidades na definição de como estes são utilizados na integração com o projeto pedagógico.

No que se refere à integração curricular, observa-se um esforço dos formuladores em sinalizarem para integração curricular nas suas redes, porém estes aspectos não estão explicitados suficientemente a ponto de demonstrar como, efetivamente, a integração curricular ocorre nas escolas. Não há evidência suficiente de uma reconfiguração curricular no sentido da integração.

Com relação aos conhecimentos e saberes, fica pouco evidente a explicitação de quais mudanças estão ocorrendo neste âmbito, embora as propostas apresentem alguns apontamentos em relação a este movimento. Evidenciou-se grandes desafios pela frente, inclusive em um dos municípios que, apesar de suas diretrizes explicitar de forma mais contundente o respeito ao universo

¹¹³ Considerando a ética na pesquisa, o nome dos municípios participantes não foram revelados.

¹¹⁴ Os documentos analisados foram aqueles que os representantes municipais revelaram poder enviar por conter registros que, segundo eles, poderiam auxiliar na pesquisa. Entre estes documentos incluem-se: Decretos, Leis dos Sistemas de Ensino, Matriz Curricular, Informações gerais de como deve acontecer o atendimento nas escolas, Projetos das Redes e das escolas, Relatórios, Projeto Político Pedagógico, Cadernos Pedagógicos, Documentos orientadores e Resoluções.

cultural da criança, pressupondo o diálogo como mediação da relação pedagógica e a valorização das diferentes linguagens na elaboração de um currículo que integre os diferentes saberes e ações em prol da educação integral, não está claro como isso pode e deve acontecer.

Quanto às ações intersetoriais, há indicativos em três propostas. Nelas se expressam o desejo de superar os limites de educar somente nos espaços da escola, de buscar envolver outros atores e outros parceiros nesta tarefa, ainda que não fique claro nos textos, como integrar estas parcerias ao currículo escolar. Em um dos municípios há um maior enfoque à intersetorialidade e a territorialidade, em organizar um trabalho conjunto com outras secretarias e outros espaços da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização da pesquisa concluímos que, os aspectos de mudança curricular se dão em patamares distintos, e essa diferença de etapas dos aspectos das mudanças ocorre em estágios singulares, dependendo da concepção e das condições objetivas, o que significa dizer, que cada rede ou escola imprime seu próprio ritmo. Desse modo, foram encontradas alterações que vão desde a agregação de algumas ações novas ao convencional modelo de organização escolar, até aquelas que alteram mais intensamente as dinâmicas, as relações e os processos pedagógicos.

A pesquisa empírica revelou alguns aspectos que conclusivamente destacamos: as redes vêm empreendendo significativos esforços para edificar educação integral que atendam às expectativas e necessidades demandadas pelo contexto brasileiro atual; as equipes das redes buscam orientar suas escolas a formular propostas educacionais que considerem e valorizem processos coletivos de trabalho, levando em conta as diferentes vozes que compõem os contextos escolares. Não obstante, nem todos os projetos contemplam o conjunto dos elementos considerados fundamentais nas propostas de educação integral, especialmente aqueles que nesta pesquisa converteram-se em categorias de análise: Tempos/espacos, conhecimentos/saberes, intersetorialidade/territorialidade e integração curricular.

Com relação às categorias tempos/espacos, a análise permitiu identificar que, em geral, as redes ampliaram seus ambientes e procuram reestruturá-los no sentido de oferecer conforto e bem estar para os estudantes que permanecem ou permanecerão mais tempo na escola.

A ampliação do tempo é defendida pelas redes como possibilidade de ofertar mais atividades, as quais não seriam possíveis oferecer num tempo de quatro horas. Todos os projetos assumem como pressuposto que para aumentar o tempo de atendimento os espacos necessitam de ampliação e adequação. Quando as propostas apontam a importância de utilizar outros espacos para além da escola, o fazem na perspectiva da construção de parcerias. Mesmo demonstrando possuir esta compreensão, os textos das propostas não explicitam como integrar estas ações ao currículo.

Evidenciamos nessa pesquisa, que os aspectos, referentes à categoria integração curricular, quando presentes nos projetos analisados, mostram-se superficiais. Esta constatação revela uma

limitação da compreensão desta temática, sinalizando a necessidade da ampliação do debate sobre integração curricular. Mesmo nas propostas que, de certa forma, destacaram este processo, verificou-se que a compreensão é parcial.

Com relação aos conhecimentos e saberes, a pesquisa evidenciou, a partir da análise dos documentos das redes, que há grandes desafios a serem superados. Os textos das propostas não explicitam nas diretrizes quais concepções assumem com relação a estes elementos, tampouco evidenciam como trabalhar na escola os conhecimentos oriundos da cultura dos estudantes. Quanto à intersectorialidade/territorialidade, foi possível identificar que a maioria das redes expressa o desejo em superar os limites do espaço escolar e envolver outras instituições, outros lugares e outros atores na educação das crianças. Percebe-se que há evidentes esforços neste sentido. Além disso, é preciso avançar no sentido de pensar em como articular estas diferentes parcerias no currículo escolar, sem o qual as mudanças curriculares não serão efetivadas.

Conclusivamente, pode-se afirmar que os processos de mudança curricular caminham em patamares distintos e os seus ritmos, de alguma forma, sinalizam uma concepção de educação integral presente nas redes e/ou nas equipes gestoras das secretarias de educação. Significa dizer que as redes que elaboram e desenvolvem projetos com uma concepção mais ampla de educação integral efetivam processos distintos daquelas que operam com uma concepção mais restrita.

Vale ressaltar que a participação da pesquisadora nos encontros e discussão do Comitê Estadual de Educação Integral¹¹⁵, permite um diálogo com os gestores das redes municipais e a visualização de que alguns projetos elaborados por eles já se encontram em fase de modificação.

De modo geral pode-se afirmar ainda que a educação integral no estado de Santa Catarina vem se apresentando como um grande desafio que carece de aporte de recursos, pesquisa, diálogo, comprometimento, valorização, projetos pedagógicos desenvolvidos no coletivo, compatíveis com a realidade, capazes de orientar e estruturar um trabalho voltado para as mudanças que necessitam ser materializadas nas escolas, principalmente no que se refere à integração curricular e à valorização de saberes oriundos das diferentes culturas e conhecimentos que constantemente chegam às instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Institui o Programa Mais Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007a. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 02 mai. 2015.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.

¹¹⁵ No Comitê Catarinense de Educação Integral, participam representantes de vários municípios que oferecem educação em tempo integral. Os encontros são realizados a cada 45 dias em municípios diferentes. Nestes são oportunizados momentos para socializar as experiências, pensar em conjunto alternativas para superar as dificuldades encontradas, além de oportunizar a discussão a respeito da temática da educação integral.

Acesso em: 09 mai. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CAVALIERI, Ana Maria, Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública, 2007. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Anais... Caxambu, 2004.

CCAIC – CRECHES CENTROS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA CAXIENSE (RJ): OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA DE PROTEÇÃO INTEGRAL COM PERSPECTIVA DE AÇÃO INTERSETORIAL PARA INTANTES EM SITUAÇÃO DE RISO SOCIAL

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Comunicação

Jane Ferreira Porto¹¹⁶

INTRODUÇÃO

A produção da vida na atualidade promoveu reestruturações epistemológicas, valorativas e atitudinais no atendimento a infância, enquanto primeira fase do desenvolvimento humano. Isto porque, estudos recentes evidenciam ser esta fase importante para a formação da personalidade, identidade e autonomia. Atributos estes fundamentais para a vida coletiva e uso e fruição do status de cidadania na pólis hodierna.

O reconhecimento desta necessidade de desenvolvimento subjetivo e exercício da vida comunitária, desde os primeiros momentos de vida na infância, decorre do fato de atribuir as pessoas que se encontram em fase peculiar de desenvolvimento a titularidade de direitos indispensáveis à dignidade da pessoa humana, princípio tutelado na Carta Magna pátria.

Assim, o Direito da Criança e do Adolescente decorre do reconhecimento, tanto no âmbito internacional por meio da subscrição de documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), quanto no plano de política interna, advindo de movimentos sociais que influenciaram a proclamação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). E em decorrência disto, há a afirmação da existência e titularidade de direitos específicos à infância e juventude, desde o nascimento com vida, e até mesmo antes deste fenômeno natural, existe tutela da viabilidade da vida em fase de gestação.

A partir disto, atribui-se atualmente relevância à educação, à saúde e à assistência (Barcellos, 2010), enquanto catálogo mínimo de direitos fundamentais indispensáveis para o crescimento da infância, com qualidade de vida proativa. Isto porque tais áreas do conhecimento realizam papel importante nos primeiros anos de vida (UNICEF, 2006) para desenvolvimento integrado do ser humano em suas potencialidades psíquicas, emocionais, intelectuais, culturais e sociais, necessárias à formação do cidadão.

As atuais grandes diretrizes políticas de atendimento à infância no Brasil (além das já citadas, acrescenta-se a Lei da Primeira Infância, 13.257/2016, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, e Plano Nacional de Educação - PNE), orientam para a educação enquanto direito fundamental, possua efetividade com algumas qualificações, tais como qualidade, tempo

integral, inclusiva, universalidade, publicidade e gratuidade. E ao fim do processo de formação básica tenha este processo formativo promovido o desenvolvimento do educando, instrumentalização para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho.

E, com mais especificidade o atual PNE estabelece objetivos de atendimento universal a população em idade escolar de educação infantil, por meio de creches e pré-escolas, como forma de tutela e proteção integral à primeira infância. Dados apresentados pelo Anuário da Educação Básica (2016) demonstram que em 2014 apenas 29% da população de 0 a 3 anos eram atendidas em creches. Esta amostragem melhora quando evidenciam atendimento educacional escolar a crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas, chegando a 89% da população a ser atendida.

No Pacto Federativo, coube aos municípios a realização da educação infantil enquanto uma das modalidades de educação básica, de forma que a primazia no atendimento à infância também compreendesse a satisfação dos interesses locais, e que os infantes venham a ter a concretização dos direitos fundamentais perto de seus domicílios.

A municipalidade de Duque de Caxias, localizada na Baixada Fluminense, possui uma historicidade bem peculiar. É titular da segunda economia do Estado do Rio de Janeiro, e em oposição a este crescimento econômico encontra-se realidades sociais marcadas pela vulnerabilidade social e nutricional.

Segundos dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), Duque de Caxias em 2010, ainda apresenta porcentagem significativa de mortalidade infantil (14%), crianças de 0 a 5 anos fora da escola (60%), vulneráveis à pobreza (28%) e pessoas com habitação sem água encanada e banheiro (12%).

O conhecimento de experiência desta realidade local, na síntese de crianças abaixo do peso mobilizou a ação coletiva da região para atendimento e intervenção do quadro de risco vivenciado por parcela da população da primeira infância caxiense. Ações de civis junto com a pastoral local iniciaram uma ação pública de enfrentamento a situação de crianças de baixo peso, em início da década de 2000. Com o tempo, outras ações públicas setoriais foram desenvolvidas pelo poder público local.

A partir de então, surge a Creche - Centro de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC's). Esta se caracteriza como uma política caracterizada pela ação intersetorial de atendimento à crianças de 0 a 5 anos, da municipalidade de Duque de Caxias, que se encontram em situação de risco social e nutricional.

A especificidade desta política educacional destinada à infância concentra-se em ser a preponderância da coordenação do projeto ser de natureza educacional, circunstanciado no diálogo da ação comunicativa interdisciplinar dos demais órgãos públicos envolvidos, na perspectiva de construção de ações de viés intersetoriais, para melhor enfrentamento do problema social.

A proposta educativa, a partir da fala de seus agentes e documentos que registram sua história, é orientada pela formação e proteção humana integral, envolve o desenvolvimento pedagógico, educacional e cultural dos infantes, como forma de realização da educação enquanto direito fundamental. Esta proposta pedagógica é gerida por meio da subsecretaria de Educação Infantil,

e possui autonomia em relação a proposta regular de educação infantil, por meio de atendimento em creches e pré-escolas do sistema público municipal de educação.

REFERENCIAL PRÁTICO E TEÓRICO

A pesquisa em tela, encontra-se em desenvolvimento, e trabalha com os seguintes referenciais teóricos: Formação Humana, Proteção e Educação Integral, Cultura e Política Intersetorial na Educação. A escolha por tais chaves conceituais ocorreu por reconhecer que tais paradigmas permitirão a melhor observação e análise do fenômeno social.

No que se refere a Formação Humana evoca-se aqui a compreensão de ser esta a formação integral do indivíduo, que na atual conjuntura necessita ser tecida por uma filosofia da educação que priorize a complexidade que compõe a espécie da família humana. Em melhor apresentação falaria o professor Morin (2002), que a compreensão da condição humana envolveria a educação permeada de valores que abrangessem a individualidade e a coletividade, razão e afeto, esfera individual e a esfera pública, o afeto e a cultura, a subjetividade e a pluralidade. A busca por esta dimensão educacional promoveria o desenvolvimento das diferentes faces que perpassam o homo sapiens, homo faber e o homo ludens.

Esta concepção foi ressaltada por entender que no contexto de estudo, em que crianças menores de seis anos encontram-se expropriadas de suas necessidades básicas de saúde, educação e proteção social, e em situação limítrofe entre a baixa dignidade humana (condições precárias de sobrevivência) e indignidade, não poderiam ser afetadas por uma proposta educativa que as distanciasse ainda mais da vida comunitária e as alienassem da condição de titulares e fruidoras de direitos personalíssimos e públicos –subjetivos, mas acima de tudo, que as instrumentalizem para atuação como sujeitos sociais, em toda fase de desenvolvimento.

Esta compreensão de educação destinada à infância é decorrente da Doutrina da Proteção Integral, de origem Internacional, e que se reflete na Constituição da República, e demais legislações destinam-se a regulamentar quaisquer direitos da infância e juventude que se encontre sob jurisdição pátria. A proteção integral, segundo Pereira (2008) manifesta-se na liberdade, respeito e dignidade, que devem assegurar a efetividade dos direitos constituintes do conteúdo do mínimo existencial à dignidade humana: educação, saúde, e assistência social, na acepção de Barcellos (2011).

E como instrumento de mediação de tais concretizações a Cultura realiza papel importante na educação/formação humana e capaz de promoção de nova instância de socialização. Na conceituação proposta por Kramer (2011), a formação humana da infância demanda a constituição de um campo de produção cultural por trazer inquietações ao olhar e criar situações de aprendizado cultural, político, ético e estético. Onde, de acordo com a autora, a formação cultural é definida como sendo necessariamente crítica, de indignação, resistência e emancipação diante as circunstâncias reais de existência. A cultura enquanto fio mediador da formação humana evoca novas práticas, estruturação de novos saberes para a organização do portfólio de formação das novas gerações. Principalmente os indivíduos que se encontram desfavorecidos de recursos materiais e

imateriais, em situação de risco e exclusão social.

Tal quadro, no âmbito da administração pública sob a perspectiva gerencial, é enfrentado por meio de políticas públicas de gestão social. Estas políticas, qualificam-se como intersetoriais. Ou seja, distintos órgãos administrativos dispõem-se a uma ação comunicativa, orientados pela transdisciplinaridade, a fim de desenvolver uma postura multifocal de enfrentamento de situações sociais complexas e excludentes.

Pois o fenômeno da exclusão social é complexo, e demanda um olhar e atendimento multidimensional. A moderna gestão social, no tocante à infância, orientada pela Proteção Integral, visa à ação intersetorial orientada para a promoção do desenvolvimento social, conforme apresenta Inojosa (1998).

A Política Intersetorial na Perspectiva da Educação é um fenômeno recente. Em âmbito nacional fez-se presente por meio da política de ampliação da jornada escolar, na roupagem do Programa Mais Educação (2007). A atual política local realiza-se por meio de forças e agentes predominantemente no campo educacional, e evoca, ao mesmo tempo que inter-relaciona-se com agentes das secretarias de saúde e assistência social para a especificidade do atendimento ao público alvo da política.

OBJETIVOS

- ✓ Geral: investigar os caminhos de implementação e consolidação da política educacional em tela, destinada ao atendimento à primeira infância caxiense, em situação de vulnerabilidade.
- ✓ Específicos: buscar estabelecer a especificidade do atendimento educacional, marcado pela ação intersetorial, em relação ao atendimento regular em creche-escola do mesmo sistema de ensino municipal; mapear os caminhos da interação entre os agentes públicos na construção da cultura organizacional sob a égide da intersetorialidade.

METODOLOGIA

O percurso desta pesquisa social orienta-se na senda da abordagem qualitativa, pois se destina a orientar/subsidiar o trabalho na busca de fatos e compreensão/solução de problema inaugural, assim como o confronto com as hipóteses estabelecidas e a sugestão de novos horizontes de investigação.

Diante do exposto, não se pode desconsiderar o caráter multimetodológico deste tipo de abordagem de pesquisa. Para melhor tratamento do estudo do fenômeno social em tela utilizar-se-á, predominantemente, enquanto procedimento e instrumento de coleta de dados a técnica da pesquisa etnográfica.

Esta escolha ocorre porque tal técnica aborda a vida escolar cotidiana, onde as interações ocorridas neste espaço participam de um contexto social repleto de significados, e que inauguram novo paradigma de política, de tendência inetersetorial, coordenado pela Secretaria Municipal de

Educação, para atendimento de determinada parcela da população caxiense, que se encontra na idade atendimento em Educação Infantil.

O ciclo de pesquisa passará ao menos por três grandes etapas: 1) Fase Exploratória, que consiste na revisão e possível ampliação bibliográfica, acompanhada de ampliação da pesquisa documental; 2) Trabalho de Campo, para conhecimento, ampliação do cotidiano escolar e de gestão intersetorial, por meio de observações, entrevistas (estruturadas e semiestruturadas com diferentes atores deste contexto educacional), continuidade da pesquisa documental, familiarização com a prática escolar e conhecimentos das diferentes relações dinâmicas (dimensão pessoal, sócio-cultural e institucional) que inter cruzam a presente realização educacional); e por fim, 3) Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental à lume das principais referências teóricas.

DESENVOLVIMENTO

Havia antes do atual programa de atendimento a esta população, existia na municipalidade algumas políticas públicas destinadas a enfrentamento do quadro de desnutrição e vulnerabilidade da saúde da infância, e estas eram desenvolvidas por órgãos públicos e agentes privados. Entre estes se destaca a ação das Casas de Acolhimento de Desnutridos São Gabriel (Ação Social Paulo VI – Arquidiocese de Duque de Caxias), Casa de Recuperação de Desnutridos (Sistema Municipal de Vigilância Alimentar e Nutricional), e Projeto Portal do Crescimento. Todos destinados a intervir na situação de risco nutricional da criança, centrados na perspectiva de atendimento assistencial, onde alguns também buscavam orientar a família para novos rumos na vida.

Em 2002 Poder Público local, após diagnóstico do quadro situacional, acompanhada da avaliação de desempenho dos órgãos administrativos acima apresentados, realiza um novo arranjo institucional por meio do Departamento de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável. Este departamento surge com a finalidade de congregiar todas as forças, públicas e privadas, com atuação à época na demanda nutricional. Tal congregação destinava-se a assessorar e gerenciar as políticas públicas municipais no setor.

Decorrente deste novo desenho institucional emana a centralidade de pensar e atender as crianças que se encontravam também em situação de risco nutricional. O executivo então institui a Creche e Centro de Atendimento Integral à Infância Caxiense (CCAIC), com o objetivo de primeiro, reduzir o número de crianças entre 1 a 5 anos de idade.

Segundo o documento que apresenta o Projeto CCAIC (Duque de Caxias, 2003, p.4) a instituição poderá

“viabilizar relações e parcerias com os governos federal e estadual e, com iniciativa privada, na articulação de projetos de promoção ao direito humano básico ao alimento e à nutrição para as crianças, estabelecendo bases inovadoras para o planejamento da vida social, econômica e política no município (...)”

O desenvolvimento do projeto encontra-se aos cuidados da Educação, Assistência Social

e Saúde, desde o planejamento do projeto à dotação orçamentária, respeitando as proporções de contribuição de cada secretaria. Atualmente, o poder público local mantém oito Unidades Escolares em funcionamento. E o projeto original se apresenta como (Duque de Caxias, 2003, p.4):

“uma política pública que foca os elementos necessários ao desenvolvimento pleno das crianças na faixa etária de 6 meses a 6 anos, oriundas de famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo, que estejam fora da creche e da pré-escola e que estejam em estado de risco nutricional. (...) Inicialmente, essa criança será o atalho para que os técnico do Projeto possam efetivar uma ação conjunta em benefício das suas famílias, uma ação materno-infantil. (...) É preciso atingir os familiares mais próximos dessas crianças, principalmente seus pais e irmãos. O pressuposto básico de todas as ações previstas é garantir que o projeto seja a mola que vai impulsionar socialmente essas famílias, dando-lhes condições para que no futuro próximo possam caminhar sozinhas.”

As unidades educacionais foram equipadas com recursos materiais e humanos especializados (diretor, orientador educacional, orientador pedagógico, professor, nutricionista, pediatra, assistente social, e técnico de enfermagem) para o atendimento multidisciplinar, acompanhada da equipe de apoio (auxiliar administrativo, estimuladores materno-infantil, porteiro, vigia e auxiliar de serviços gerais). O atendimento previsto para jornada escolar integral, das 7 horas às 17 horas, com a oferta de quatro refeições diárias, nutricionalmente equilibradas e balanceadas. E o acompanhamento da equipe de saúde é periódico, seguido de orientação permanente às famílias diante os eventos inesperados no cotidiano escolar.

As atividades educativo-pedagógicas envolvem orientação as famílias e as crianças. De tal forma que a ação educativa com estas se orienta para a formação pessoal e social dos educandos. Enquanto as destinadas às suas famílias orientam-se desde as orientações com a finalidade utilização e confecção de alimentação alternativa até oficinas formativas com profissionais da saúde e psicossociais, visando a elevação da autoestima da família.

A coordenação deste projeto está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. E a presente política pública já transcendeu a prestação de serviço imediata do governo que a instituiu, e tornou-se uma política do ente que a mantém. Passou um pouco mais de uma década e o CCAIC mantém a continuidade essencial de sua concepção original.

Este paradigma de tutela da infância e adolescência encontra-se nos atuais parâmetros da Doutrina da Proteção integral, considerando esta parcela da população como sujeito de direito, isto quer dizer que, nas palavras de Pereira (Pereira: 2008, p.20) “esta população deixa de ser tratada como objeto passivo, passando a ser como os adultos, titular de direitos juridicamente protegidos”. O melhor interesse da criança precisa manifestar-se nas diferentes atividades do serviço público do CCAIC.

A tutela local em atender o melhor interesse da criança apresenta-se em outras instâncias políticas locais. Recentemente, a municipalidade esteve a debruçar-se sobre a constituição do Plano Municipal de Educação. Política educacional local, constituída por vários segmentos públicos, privados e comunitários, na realização das diretrizes para a especialidade para vigência decenal,

exequível independente da gestão política em exercício. E no conteúdo material do documento no Capítulo destinado à Educação Infantil, encontra-se posicionada a demanda destinada ao atendimento integral à criança caxiense por meio do CCAIC.

A proposta educativa do CCAIC encontra-se como uma especificação do Ensino na modalidade de educação infantil. Nestes termos, assegura-se além do cuidado jurídico no aspecto da segurança alimentar-nutricional e saúde, a educação aparece com a finalidade de promoção de desenvolvimento humano e preparação para o exercício da cidadania, nos termos legalidade do ensino, para esta modalidade de ensino. A proposta curricular, fundamentada no Referencial Curricular para Educação Infantil, com a mesma orientação técnico-pedagógica destinada pela Secretaria às outras formas de atendimento a esta infância, a saber, creches e pré-escolas.

O garantismo da continuidade do funcionamento com eficiência da política do CCAIC expressa ainda por meio de objetivos e estratégias de ampliação da oferta, formação continuada para os profissionais que atuam nas Unidades Educacionais, a ampliação do quadro politécnico por meio de profissionais concursados. Atualmente, as Unidades Escolares de atendimento dos CCAIC são bens públicos comunitários, prestadores de serviço, os quais não se imagina a extinção. E, encontram-se sob a tutela e controle social, este manifesto por meio da população que é atendida, das associações comunitárias, comissões de educação junto ao Poder Legislativo, da representação funcional dos segmentos da educação e da saúde.

Tais instrumentos de Participação Popular na Administração Pública ampliam o núcleo e especificidade de atendimento, aperfeiçoam os mecanismos de realização dos direitos fundamentais da infância caxiense em situação de risco nutricional, amplia o espectro da democracia participativa, empodera os diferentes segmentos sociais que participam desta frente de luta, fortalece e assegura a continuidade da realização da política pública educacional específica – CCAIC – independente de quem seja a personalidade que se encontra no exercício do mandato do executivo local. A sociedade participa da concepção, implementação, acompanhamento, avaliação e reestruturação das políticas públicas. É a corporificação da política pública do povo, para o povo e pelo povo, aumentando assim o potencial do grau de sua eficiência. Nas palavras de Perez (2009, p.224): “na prática o que ocorre é que derrubados os muros altos que separavam a Administração Pública da sociedade, esta passa a participar da concepção, da decisão e da implementação das políticas públicas.”

Outra consideração importante do projeto encontra-se na qualidade da ação educativa. A proposta educativa apresentada não apenas transcende a proposta assistencial aos necessitados, mas institui-se como uma ação intersetorial, de caráter interdisciplinar com a finalidade de inclusão social, de pessoas em situação peculiar de desenvolvimento, que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Na qualidade de ensino enquanto instrumento de política pública coadunada ao fim de inclusão social, o CCAIC caracteriza-se como unidades escolares marcadas pelo viés da educação inclusiva. Esta educação pressupõe uma nova cultura escolar onde as unidades educacionais regulares adaptam-se para atender às necessidades educacionais de seus alunos, pois se constituem em meios capazes de combater as atitudes discriminatórias. Nesta diáspora, Glat e Blanco (2007,

p.20) afirmam que Educação Inclusiva

“significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, onde mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem.”

RESULTADOS

O final do século XX trouxe para a soberania brasileira a incorporação de dignidade humana para a centralidade do ordenamento jurídico. Este posicionamento político e constitucional permitiu a construção de novas concepções de atuação e garantias de direitos fundamentais. A nova ótica de visão permitiu a construção do olhar para a infância e adolescência como sujeito de direitos. Dentre os direitos assegurados como indispensáveis a formação do conteúdo do mínimo existencial encontra-se a educação. Revestida da natureza jurídica de direito público subjetivo.

A municipalidade de Duque de Caxias, cidade da região da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, por meio de uma política de atendimento focado em ações de natureza intersoterial, de concepção interdisciplinar, inaugurou no início do século XXI uma nova oferta educacional à crianças em idade de 0 a 5 anos, em situação de risco nutricional e social.

Orientado a prestar serviços na área de saúde, educação e assistência social, a Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense, o projeto destina-se a transcender a política municipal de segurança alimentar à crianças abaixo do peso. E caracteriza-se como um serviço interdisciplinar especializado, que pela natureza de suas ações atendem a praticas de caráter interetorial, com fomento à inclusão social, com territorialidade (predominante) em Unidades Escolares destinadas a este fim, marcado pelo prisma da educação inclusiva.

Por meio de oito Unidades Escolares, funcionando em horário integral, com profissionais habilitados para a função, garante-se à população atendida formação, orientação e assistência para as famílias dos educandos. Enquanto os estudantes têm acesso a atendimento educacional especializado, higienização e alimentação balanceada, por meio de quatro refeições diárias.

Assim, o direito ao desenvolvimento integral, o que inclui a educação escolar em educação infantil, é assegurado na forma possível de satisfazer minimamente necessidades de desenvolvimento físico, mental, psicológico e intelectual das crianças atendidas.

A pesquisa encontra-se em andamento. Portanto, os dados relatados são parciais. Desta forma é possível indicar que: alguns pontos são ainda frágeis, tais como a demanda ser maior que a oferta de vagas, a necessidade de algumas especialidades profissionais terem atuações permanentes, ajustes orçamentários, a ampliação/intensificação do atendimento às famílias dos infantes atendidos na perspectiva de assistência social. No entanto, a continuidade do atendimento da política intersetorial, radicada no espaço escolar, por mais de uma década, por si só já evidencia indícios de positividade.

O aperfeiçoamento e expansão do projeto é algo em processo de consolidação, que por

meio do controle social local das políticas públicas – ações originárias de associações comunitárias, de classe, comunidade escolar do CCAIC, entre outras – a partir de avaliação multifocal o potencial de construção democrática garantismo de continuidade da política, enquanto se fizer necessária. Desta forma garante-se assim a intervenção pública positiva na vida de parcela da população, crianças de 0 a 5 anos de idade, em situação de risco social e insegurança alimentar. O mínimo existencial é assegurado ao menos no espaço escolar, de forma a promover dignidade e exercício do direito aos recém-chegados à família humana, e que por ora, encontram-se em situação de risco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. In: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/duque-de-caxias_rj#educacao, acesso em 26 de junho de 2016.

BARCELLOS, Ana Paula de. A eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais: O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

_____. *A Constituição de 1988, a dignidade da pessoa humana e o direito à educação. In: ORTIZ, Maria Helena Rodriguez. Justiça social: uma questão de direito. RJ: DP e A, 2004.*

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. Concepção de Rede Intersetorial. Setembro, 2001. In: <http://www.uepg.br>, acesso em 20 de julho de 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.*

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.*

_____. *Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº-8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº-3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº-5.452, de 1º-de maio de 1943, a Lei nº11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº-12.662, de 5 de junho de 2012.*

BUCCI, Maria Paula Dallari. Política Pública reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio

de Janeiro: 7letras, 2-007.

GRAJAÚ, Narjara Incalado. Reflexões sobre a intersetorialidade como estratégia de gestão social. In: <http://www.cress-mg.org.br>. Acesso em 6 de maio de 2014.

INOJOSA, Rose Marie. Intersectorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional. In: RAP. Rio de Janeiro 32 (2): 35-48, Mar./Abr. 1998.

_____. Sinergia em políticas públicas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. In: Cadernos FUNDAP, n. 22 , 2001, p. 102-110.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L.C. e KRAMER, Sônia. (Org.) Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. PNU. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/2013. Perfil Municipal. Duque de Caxias, RJ. In: http://atlasbrasil.org.br/pt/perfil/duque-de-caxias_rj, acesso em 05 novembro de 2015.

PEREIRA, Potyara A. A intersectorialidade das políticas sociais numa perspectiva dialética. In: <http://matriz.sipia.gov.br>. Acesso em 7 de março de 2016.

PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS. Câmara Municipal de Duque de Caxias. Plano Municipal de Educação. DC: texto xerografado, 2015.

_____. Secretaria de Educação. Projeto Creche Centro Atendimento Infância Caxiense. DC: texto mimeografado, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Saúde. Projeto Portal do Crescimento. DC: texto xerografado, [s.d].

_____. Departamento de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável. Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional. DC: texto xerografado, 2006.

SILVA, Tânia Pereira da. Direito da Criança e do Adolescente – uma proposta interdisciplinar. 2ª edição. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. In: <http://www.periodicos.udesc.br>. acesso em 05 de maio de 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO e EDITORA MODERNA. Anuário da Educação Brasileira, 2016. In: <http://todospelaeducacao.org.br>. acesso em 26 de junho de 2016.

UNICEF . Situação da Infância Brasileira, 2006. O direito à sobrevivência e ao desenvolvimento. Crianças de até 6 anos. Brasília, 2005. UNICEF Brasil. In: <http://www.unicef.org> acesso em 26 de junho de 2016.

VASCONCELLOS, V. M. Ramos de; AQUINO, L. M. Leão de; LOBO, A. P. S. L. Lanter. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D. Bello de; FARIA, L. C. Macedo de. (orgs.) Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

PEDAGOGIA SOCIAL ENQUANTO FUNDAMENTO TEÓRICO PARA A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL¹¹⁷

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Comunicação

Marcio Bernardino Sirino¹¹⁸

INTRODUÇÃO

A renomada professora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho¹¹⁹, frente a seus estudos sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral, no ano de 2009 elaborou uma diferenciação inicial no que tange à concepção de educação integral. Neste sentido, destacamos que:

Educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de “formação completa”, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão. (COELHO, 2009, p.91)

Convém sinalizar que, atualmente, o termo ‘educação integral’ vem sendo muito apresentando nas mídias sociais, inclusive, como plataforma política e, ainda, por vezes, aglutinando, em si, o conceito de educação em tempo integral e de educação integral – que, embora se configurem conceitos complementares, não são sinônimos.

Inclusive, a própria compreensão conceitual sobre ‘educação integral’ encontra-se interligada à visão social de mundo, de homem e de sociedade que cada grupo comporta. Desse modo, podemos afirmar que educação integral é uma arena de disputas (RUA, 1998), na medida em que a mesma se mostra como um conceito em construção (CAVALIERE, 2009).

Entretanto, ‘educação integral’, no geral, se alinha com a busca pela formação dos sujeitos em suas diferentes dimensões formadoras (GUARÁ, 2006) – ou seja, em sua integralidade.

Neste caminhar, tendo a clareza de que educação em tempo integral é a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7 (sete) horas diárias e que educação integral se associa à concepção de educação – em constante disputa – na nossa sociedade, vimos neste artigo, problematizar os fundamentos que estruturam a concepção contemporânea de educação integral, uma vez que, segundo Coelho (2014), há duas concepções de educação integral.

Distinguimos uma concepção sociohistórica de outra, que denominamos de contemporânea, quando estudamos a educação integral. A primeira tem, como base, uma perspectiva de formação humana multidimensional, neces-

¹¹⁷ PROJEX. Projeto de Extensão “Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares em São Gonçalo”, registrado no SR3 da UERJ e realizado na Faculdade de Formação de Professores (FFP- São Gonçalo/RJ)

¹¹⁸ Mestre em Educação (PPGEdu/UNIRIO); Especialista em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares (UFF/ Angra dos Reis); Pesquisador Convidado do Projeto de Extensão “Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo” (UERJ-FFP/São Gonçalo) e Membro do Núcleo de Estudos “Tempos, Espaços e Educação Integral” (NEEPHI/UNIRIO).

¹¹⁹ Prof.^ª Dr.^ª do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO) e coordenadora do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI, nesta mesma instituição, que, desde 1995 vem produzindo pesquisas e estudos na temática da educação integral e(m) tempo integral.

sária na construção de uma cidadania mais crítica e emancipadora. Já a segunda traz, em seu bojo, algumas ideias que vem se construindo principalmente ao longo dos séculos XX e XXI, primando por uma visão em que a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, ao lado das cidades “que educam”, da integração com outros “serviços”, como os de assistência social, entre outras características. (p. 187)

Percebamos que as duas visões possuem suas especificidades. Sendo assim, primamos, neste artigo, por aprofundar a segunda perspectiva uma vez que a mesma vem sendo mal compreendida e, ainda, por percebermos que possui diálogo com os fundamentos teóricos da Pedagogia Social.

Desta maneira, trazemos um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, defendida em fevereiro de 2017 no PPGEduc-UNIRIO, intitulada “Trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?” (SIRINO, 2017), pois, esta produção – que analisou duas políticas distintas no município de Angra dos Reis, trouxe, em seu bojo, uma discussão potencializada sobre a concepção contemporânea de educação integral.

Certos deste esclarecimento, trazemos nas próximas páginas deste artigo, esta discussão sobre a concepção contemporânea de educação integral que contou com pesquisa bibliográfica – enquanto instrumento metodológico – para se inserir no eixo temático “Cidadania e Direitos Humanos”, deste Seminário – uma vez que falar sobre concepção de educação integral é problematizar o exercício da cidadania e a garantia dos direitos aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para discutirmos acerca da concepção contemporânea de educação integral, trazemos, inicialmente, a compreensão mais ampliada da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), quando nos apresenta, no seu artigo 1º, a visão da educação que abrange diferentes processos formativos que, por sua vez, se inserem em variados espaços/grupos sociais.

Art. 1º- 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. (BRASIL, 1996)

Percebamos o quanto ampliado se compreende por educação neste ordenamento e sua conexão com múltiplos setores da sociedade enquanto um processo formativo plural. Compreensão esta que nos faz identificar os processos educativos inseridos em diferentes segmentos da sociedade e não, apenas, numa única instituição.

Nesta direção, podemos articular esta concepção com o campo da Pedagogia Social¹²⁰ que,

¹²⁰ De acordo com Caliman (2010), “a Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais” (p. 32).

embora em construção, vem estudando um coletivo de práticas educativas desenvolvidas por diversos setores sociais e, atualmente, consideradas como sendo parte de uma educação não-formal. Este dado pode ser encontrado, por exemplo, nas contribuições de Souza Neto (2009):

No Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados. (p. 15)

Assim, caracteriza-se uma educação que ocorre em todos os espaços, tempos, grupos sociais e, ainda, com uma visão para além do desenvolvimento cognitivo e da instrução formativa. Ou seja, uma educação que busca promover processos de sociabilização, desenvolvimento humano mais completo e melhor qualidade de vida.

Neste bojo, como já salientamos, anteriormente, os processos formativos não ficam localizados numa única instituição e vão fortalecendo diferentes espaços sociais, como destacado por Gadotti (2009):

A sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis, movimentos sociais, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos. (p. 31)

Desse modo, no diálogo com uma compreensão de educação mais ampliada, sua conexão com os pressupostos de uma pedagogia social, a interrelação com diferentes setores educativos, convém questionar o papel social da escola uma vez que, como aponta Caliman (2010, p. 342), “fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes”.

Assim trazemos, mais uma vez, as contribuições deste autor que nos faz refletir sobre a tendência atual de incorporação, no que tange ao papel social da escola, de novas funções:

A escola hoje assume funções que no fundo seriam próprias da família e da sociedade. A ela atribui-se não somente os processos de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, delega-se a solução de grande parte dos problemas sociais dos alunos. (CALIMAN, 2010, p. 341)

Convém identificar que o papel social da escola – enquanto instituição de ensino, socialização de conhecimentos socialmente referenciados e formativos – vem sendo modificado e ampliado para dar conta de mazelas que fazem parte da realidade social dos educandos.

Podemos constatar que, ao longo do tempo, a escola, de acordo com as necessidades sociais, vai se adequando às demandas e se alterando em sua função uma vez que, de acordo com Caliman (2010),

As instituições não são eternas. Elas respondem a necessidades emergentes, situadas em determinado momento e contexto histórico. Mudando as necessidades e o contexto, as instituições também precisam mudar seu modo de atender, sob pena de se tornarem obsoletas, ineficazes e fora do seu tempo. (p. 359)

Não há como não perceber o crescimento da presença de alunos no cotidiano escolar após a universalização do ensino fundamental. Camadas da sociedade, até então, excluídas e segregadas, atualmente, estão inseridas neste espaço – escola pública – e questionam, a cada dia, sua função social.

No geral, são alunos das classes populares cuja família não concluiu os estudos e que o crescimento/modificação da sua realidade social, através da educação, se torna muito distanciado das lógicas impostas no contexto em que se encontram inseridos.

Desse modo, a escola precisa se (re)configurar, perceber os educandos, sua realidade social e se (re)inventar, de forma a alcançar este público, ser útil para os alunos das classes menos favorecidas e problematizar, a cada dia, o futuro da escola, apontando este que conseguimos encontrar nas contribuições de Canário (2008):

A escola na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber acumulado e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma ‘outra’ escola, a partir de uma crítica ao que existe. (p. 79)

Essa reconfiguração da escola, embora não disponha de uma “receita” pronta a ser seguida, nos permite pensá-la a partir de alguns pontos fecundos.

Neste sentido, fundamentados em Canário (2008), destacamos, a seguir, aspectos relevantes para se pensar a escola: onde se aprenda pelo trabalho; onde se estimule o gosto por aprender; onde se estimule o gosto por política; a partir do não-escolar; que desaliena o trabalho escolar; a partir de um projeto de sociedade.

Convém sinalizar que todos os tópicos supracitados nos exigem um repensar da escola enquanto uma instituição em constante transformação, um lócus de articulação entre diferentes setores da sociedade e de promoção de uma educação mais significativa.

E por falar em articulação, é muito comum se encontrar Secretarias diversas (Educação, Saúde, Esporte, Habitação, Assistência Social, dentre outras) com variados programas que, em tese, objetivam contribuir na formação e no desenvolvimento humano mais completo, seja de crianças, adolescentes, adultos – educandos em potencial – ainda que por meio de estratégias e/ou recursos diferenciados.

Neste campo se evidencia a proposta de maior diálogo entre as diferentes entidades da sociedade civil, na busca pela união de esforços e, por meio da articulação desses diferentes órgãos, a materialização de ações efetivas de formação integral aos discentes, como podemos identificar na afirmação de Castro (2006, p.82), citada por Gadotti (2009).

É impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas fa-

miliares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social. (p. 34)

Esse fortalecimento de redes de interação entre as políticas sociais tem sido aplicado a cada dia na articulação de diferentes instâncias como uma percepção de que a educação sozinha não dá conta de garantir essa ‘formação integral’ aos educandos e, sendo assim, carece de colocar em prática a intersetorialidade – proposta esta caracterizada no recuo abaixo:

A ideia é que o poder público, a sociedade civil e o empresariado trabalhem juntos, de forma participativa, dialógica e propositiva, colocando a educação como eixo de todas as políticas da municipalidade e, por conseguinte, viabilizando processos de educação integral com base nos problemas concretos da sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 17 e 18)

Um detalhe que se faz necessário ressaltar encontra-se vinculado com a possibilidade de alcance populacional por conta das diferentes instituições sociais.

Como afirma Gadotti (2009) “os movimentos sociais e as Ongs podem contribuir muito. Eles podem chegar onde o Estado dificilmente chega” (p. 31, grifos nossos).

Os termos grifados na citação apresentada, abrem a percepção de que a intersetorialidade, defendida pelo teórico, vai muito além das instâncias governamentais ou secretarias, mas sim, concretamente, através dos diferentes espaços formativos, na compreensão de que todas essas entidades são produtoras de conhecimentos e que atuam nas brechas deixadas pelo Estado.

O Estado sozinho não conseguirá recuperar o nosso grande atraso no campo da educação. Será preciso o envolvimento de toda a sociedade. Daí a importância da educação integral ser assumida não só como um projeto de governo e da Secretaria de Educação, mas como projeto da sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 58)

Essa construção acerca da educação integral ser assumida enquanto um projeto de sociedade nos faz retomar o primeiro artigo da LDBEN/96, apresentado no início desta seção, e a percepção ampliada da educação para além das unidades escolares – uma compreensão de que todos os espaços são produtores de conhecimento. Ou seja, todos os espaços são espaços educativos – o que nos possibilita inferir sua vinculação com a visão das cidades educadoras:

A perspectiva da sociedade educadora considera a educação resultante dos processos educativos levados a efeito pelas diversas instituições da sociedade. Quase se confunde com os processos de socialização e mais se aproxima de uma educação “funcional”, que acontece quase que por força gravitacional, mas sem uma explícita intencionalidade educativa. (CALIMAN, 2010, p. 349)

Percebamos o quanto a visão de Caliman (2010) dialoga com as contribuições de Souza Neto (2010), quando afirma que “o projeto de educação que defendemos tende a transformar as organizações sociais, a cidade, a sociedade em espaços e territórios educadores” (p. 37).

Ambos autores – pesquisadores do campo da Pedagogia Social – percebem que os proces-

so educativos se dão em diferentes espaços sociais e que, através de um Projeto de Educação, se deve contemplar a articulação entre os múltiplos setores da sociedade.

Na carta das cidades educadoras, baseada¹²¹ na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) – encontramos, enquanto concepção de uma educação integral, a articulação entre todos os segmentos da sociedade de forma a promover uma educação em articulação com instituições educativas ‘formais’ e ‘não-formais’¹²² na busca por contemplar os princípios¹²³ abordados na epístola.

Neste contexto, trazemos no conjunto desta obra, a percepção de Gadotti (2009) ao afirmar que “Educação integral pressupõe o despertar da população para a importância da aprendizagem – formal e não formal – ao longo de toda vida e o uso das novas tecnologias” (p. 107), ou seja, diferentes aprendizagens oportunizadas por distintas instituições em variados tempos e espaços que se configuram fator sine qua non na compreensão acerca da perspectiva contemporânea de educação integral que, por vezes, se mistura com o termo educação em tempo integral.

No entanto, diretamente, se alinha à visão de uma educação que não se pauta numa única instituição, mas sim em toda a cidade.

Desse modo, a fim de melhor caracterizar o movimento “Cidades Educadoras”, convém sinalizar que:

Cidades Educadoras começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011)

Atentamos para a perspectiva integradora presente no objetivo da proposta das cidades educadoras, uma vez que, em seu bojo, busca promover uma educação através da articulação entre diferentes projetos, atividades e os governos locais.

Ou seja, uma visão de educação que fundamenta as experiências contemporâneas, na medida em que os diferentes espaços, territórios e sujeitos – articulados – são produtores de conhecimentos e de promoção de uma educação integral.

CONSIDERAÇÕES ‘INTEGRAIS’

Toda a discussão apresentada neste artigo, nos possibilita destacar que reduzir a concepção

121 Disponível em: <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 29.08.2016.

122 Convém salientar que no V Congresso Internacional de Pedagogia Social (V-CIPS), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), foi acordado entre os presentes a utilização dos termos “educação escolar” e “educação não-escolar” em detrimento dos conceitos de educação “formal” e “não-formal”.

123 Os referidos princípios são: I- O direito a uma cidade educadora; II- O compromisso da cidade e III- Ao serviço integral das pessoas.

contemporânea de educação integral a um mero “assistencialismo” seria uma visceral ignorância de nossa parte e, ainda, com base em Gentili (2012, p. 24) se configuraria na socialização de “argumentos geralmente ingênuos e, no pior dos casos, cínicos”. Faz-se necessário afirmar que esta perspectiva possui seus próprios fundamentos teóricos e que os mesmos sustentam sua construção e manutenção.

Desse modo, evidenciamos a oportuna articulação que dispomos entre a concepção contemporânea de educação integral e os aportes teórico-metodológicos realizados no campo, em construção, da Pedagogia Social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. Revista de Ciências da Educação – UNISAL-Americana/SP-Ano XIII- Nº23- 2º Semestre/2010.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos. V.12- N.2, maio/agosto, 2008.

CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. Jornal do professor. Rio de Janeiro, 27 maio 2009. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 22. 05. 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

_____, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

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

GENTILI, Pablo. Paralelepípedos e âncoras: a fome de saber e os saberes da fome. In: FETZNER, Andréa Rosana. MENEZES, Janaína Specht da Silva (Orgs.). A quem interessa a democratização da escola pública? Reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

PORTAL DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Cidades Educadoras. Portal MEC. Brasília, out., 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22.05.2017.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). O estudo da política: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.

SIRINO, Marcio Bernardino. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANGRA DOS REIS (RJ): UMA COMPOSIÇÃO ENTRE O UNIVERSAL E O FOCAL? 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2017.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: PESQUISAS ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2010 A 2015

Eixo Temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Pôster

Juliana Gomes Santos da Costa¹²⁴

RESUMO

O presente trabalho constitui-se da revisão de literatura científica da pesquisa de doutorado intitulada “Caminhos da Educação Integral na cidade de Campinas: Avaliação da aprendizagem, qualidade social e as dimensões da formação humana”, tal etapa traz reflexões acerca da temática Educação Integral, assim como os dados produzidos por meio do levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no que tange as pesquisas acadêmicas da área. Portanto, utilizamos como filtros de pesquisa na BDTD o descritor “Educação Integral”, no período de 2010-2015. A partir da leitura dos títulos e resumos podemos ter uma visão geral da produção de trabalhos que aborda a temática de Educação Integral no período em questão, nos indicando tendências a serem investigadas.

Palavras-chave: Educação Integral. Qualidade social. Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

A educação escolar pode ser entendida apenas como a escolarização das crianças, cumprindo seu papel de transmitir conhecimentos encaixados em uma grade curricular e com avaliações que definam o “bom” ou o “mau” aluno. No entanto, a definição de educação escolar poderá ter tantas outras interpretações, como por exemplo, um processo contínuo em que o aluno é aquele que participa, que além do saber sistematizado adquire e colabora com o saber cultural, social, artístico, enfim integral. Frente as diferentes interpretações de educação, surgirá diferentes interpretações acerca de qualidade e mesmo de escola. Nosso interesse de pesquisa situa-se em compreender a educação integral enquanto uma proposta que vem sendo constituída por um sistema que prevê a articulação e diálogo entre o Estado (entes da federação) e a sociedade civil e, assim, se faz necessário perceber e discutir qual a concepção de Educação Integral na cidade de Campinas, avaliando este complexo sistema e o impacto para uma educação de qualidade que vise a formação humana em sua integralidade. Portanto temos como objetivo central tanto a avaliação do projeto de educação integral em Campinas quanto os processos de avaliação da aprendizagem dentro deste novo modelo de concepção de educação.

Em nossa escrita partimos da escola como espaço que tem sua função social e assim a qualidade é vista como uma maneira para atingir aspectos que abarquem o social. Qualidade teria uma polissemia de significados e isso dependeria da concepção de mundo, de sociedade e de que

educação queremos para qual sujeito. Para essas questões surgem outras escolhas no que se refere o pensar em qualidade: como avaliar a qualidade? Qual qualidade se busca na educação? Com todas essas questões percebemos a complexidade de se discutir qualidade da educação sabendo que essa discussão perpassa nossa visão de mundo e nosso projeto de sociedade. Os documentos de base da educação nacional, como na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Plano Nacional da Educação (PNE), trazem a qualidade da educação como busca de todos, em todos os níveis de ensino. Para isso precisaria ser definido padrões buscando saber se tal qualidade foi atendida ou não. Assim, não querendo um único padrão, a opção por observar e analisar as diferentes dimensões seria um caminho para atingir a qualidade da educação e atingir os diferentes atores da escola, como gestão, alunos, professores, pais e comunidade. Mas, a preocupação em se pensar em dimensões de qualidade estaria relacionada a “(...) mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.” (Dourado e Oliveira, 2009, p. 207).

As variáveis e as questões macroestruturais expostas como questões que precisariam dialogar com a organização e gestão do trabalho educativo e ainda com os processos de formação, remete as múltiplas dimensões da qualidade em educação, citada por Dourado e Oliveira (2009) de estudos realizados por Dourado, Oliveira e Santos (2007), em que trazem a qualidade da educação com suas múltiplas dimensões e essa organização ficaria como dimensões extra e intraescolares.

Quando se fala de qualidade social e se relaciona tal conceito com Educação Integral é importante se pensar que a educação acaba por abarcar aspectos sociais que refletem a aprendizagem do aluno, o cotidiano escolar e a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim a Educação Integral na escola pública “passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico” (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 17).

Nosso problema de pesquisa no doutoramento situa-se em perceber e discutir qual a concepção de Educação Integral na cidade de Campinas, nesse processo de estudo da realidade da Educação Integral nos colocamos envolvidos com a discussão sobre escola, prática pedagógica, avaliação da aprendizagem, formação e relação teoria e prática. Vemos a formação como algo complexo, multidimensional, com nuances, “regada” de acontecimentos, sentimentos, informações, conhecimentos teórico-práticos, visões de mundo, de homem e de sociedade, dentre outras questões e, por isso, acreditamos que a pesquisa qualitativa crítica poderá nos auxiliar a compreender e inferir sobre tal realidade tão complexa. Independente de termos como foco a cidade de Campinas, iniciamos nossa pesquisa com o levantamento bibliográfico das pesquisas acadêmicas que abordam o mesmo tema no país.

METODOLOGIA

Nossa metodologia é pautada em uma abordagem qualitativa de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) discutem o conceito de investigação qualitativa apresentando cinco características básicas: 1º “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o in-

investigador o instrumento principal”, ou seja, o investigador vai ao campo buscar as informações, pois as ações podem ser mais bem compreendidas em seu contexto habitual. 2º “a investigação qualitativa é descritiva”, pois os dados recolhidos são transcritos, o contexto investigado deve ser compreendido para esclarecer o objeto de estudo. 3º “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, o interesse do pesquisador deve ser o de verificar porque determinado problema acontece e como ele se expressa. 4º “os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva”, há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”. 5º “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, o principal interesse do investigador é perceber como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e as coisas. Além disso, enquanto procedimento de pesquisa fizemos a revisão bibliográfica, a qual aqui apresentamos seus resultados parciais.

Aqui, portanto, apresentaremos os resultados parciais que são oriundos de um levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) tendo como objetivo a identificação das pesquisas que discutem a temática da “Educação Integral”. Para tanto foi definido um recorte no período de 2010 a 2015 e foi utilizado o descritor: “Educação Integral”. Identificamos nos resumos selecionados o escopo de nosso trabalho, nos quais levantamos os dados e as tendências.

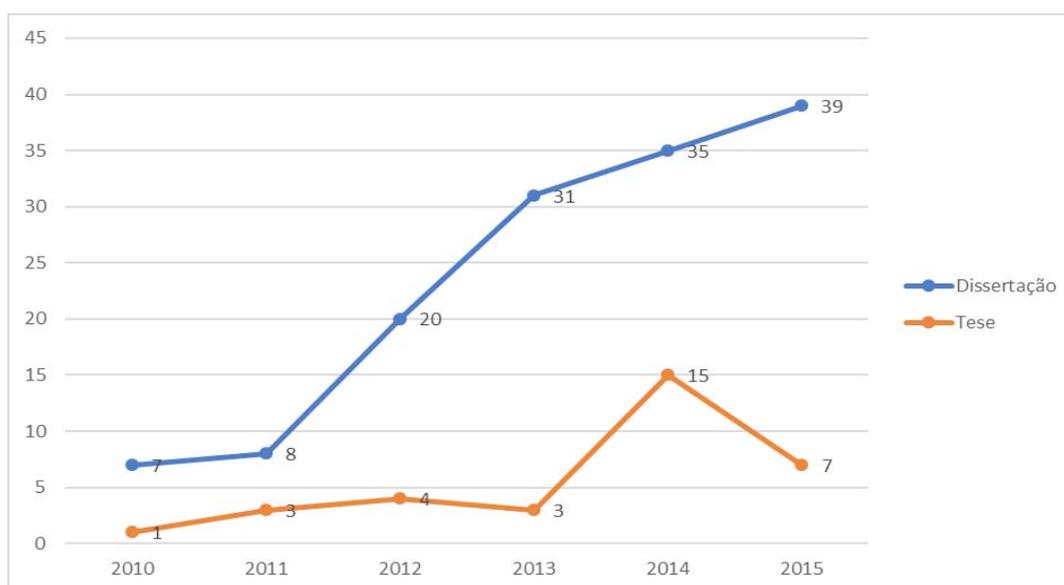
RESULTADOS PARCIAIS

Identificamos uma tendência à educação integral presente nas ações educacionais brasileiras desde os escolanovistas, sobretudo, nas ideias de Anísio Teixeira (1900-1971) com sua escola-classe e escola-parque, nos quais se dividiam atividades escolares “tradicionais” (leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais) e atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. A experiência de Anísio Teixeira inspirou outras atividades que identificamos como “precursoras” da Educação Integral, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) da década de 1980 no Rio de Janeiro, Centros Educacionais Unificados (CEUs) experiência de São Paulo de 2000-2004, entre outras. Tais iniciativas contam com o ideário de outros dois grandes pensadores brasileiros Darcy Ribeiro (1922-1997) e Paulo Freire (1921-1997), os três educadores são destacados por nós como idealizadores da busca de uma educação enquanto direito e de qualidade para todos, sendo essa voltada para formação humana.

A educação integral deve buscar a formação do educando em sua integralidade, assim como, visa o combate às desigualdades estruturais e conjunturais brasileiras e, também, as desigualdades da própria superestrutura que é a escola, no que tange ao acesso, permanência e aproveitamento da educação básica (pública). Portanto, a educação integral visa possibilitar não somente a ampliação do tempo na escola, mas a ampliação dos espaços de ensino e das possibilidades e, porque não, dá própria ideia de escola.



A presente pesquisa se debruça sobre a temática da Educação Integral a fim de analisar a consistência em relação aos trabalhos localizados, sendo dissertações e teses, para tanto utilizamos a BDTD que é uma base de dados que nos fornece produções de programas de pós-graduação de todo o Brasil, o que possibilita uma visão ampla sobre o tema. Em nossa pesquisa, a princípio, foram identificados cento e setenta e sete trabalhos com o descritor “Educação Integral”. No entanto, com a tabulação dos dados verificou-se duplicações e, a nova e correta divisão dos trabalhos, nos apontam cento e setenta e três. É importante considerar que o maior número de trabalhos voltados ao debate da Educação Integral 81% são dissertações, enquanto 19% são de teses, temos como hipótese dessa diferença as dissertações se debruçarem em aspectos específicos da realidade de Educação Integral, sendo a prática pedagógica em determinada escola, uma experiência em determinado município, estudos de caso e não estudos que abarquem uma discussão mais ampla sobre a Educação Integral, concepções, questões e conceitos centrais, o que encontramos de maneira mais expressiva nas teses. O período escolhido (2010-2015) revela uma linha em ascendência nos números de trabalhos, como podemos ver no gráfico abaixo:

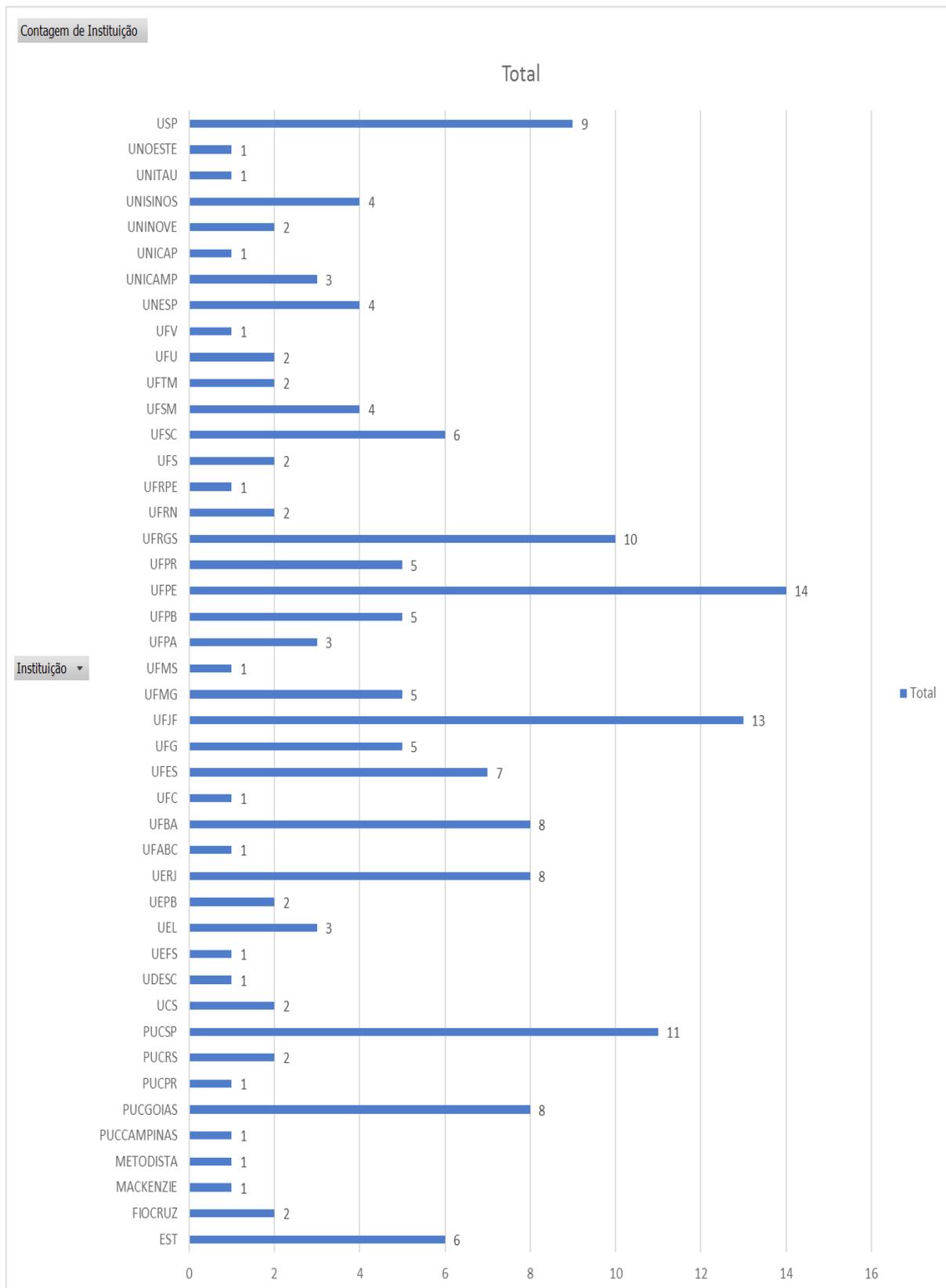


Fonte: autora

Notamos que há uma queda no ano de 2015, mas é significativo o aumento de trabalhos no todo período, sendo os anos de 2013 e 2014 de maior produção. Já na análise distinguindo produção de dissertações e produção de teses dentro do período (2010-2015) verificamos uma trajetória diferente entre elas.

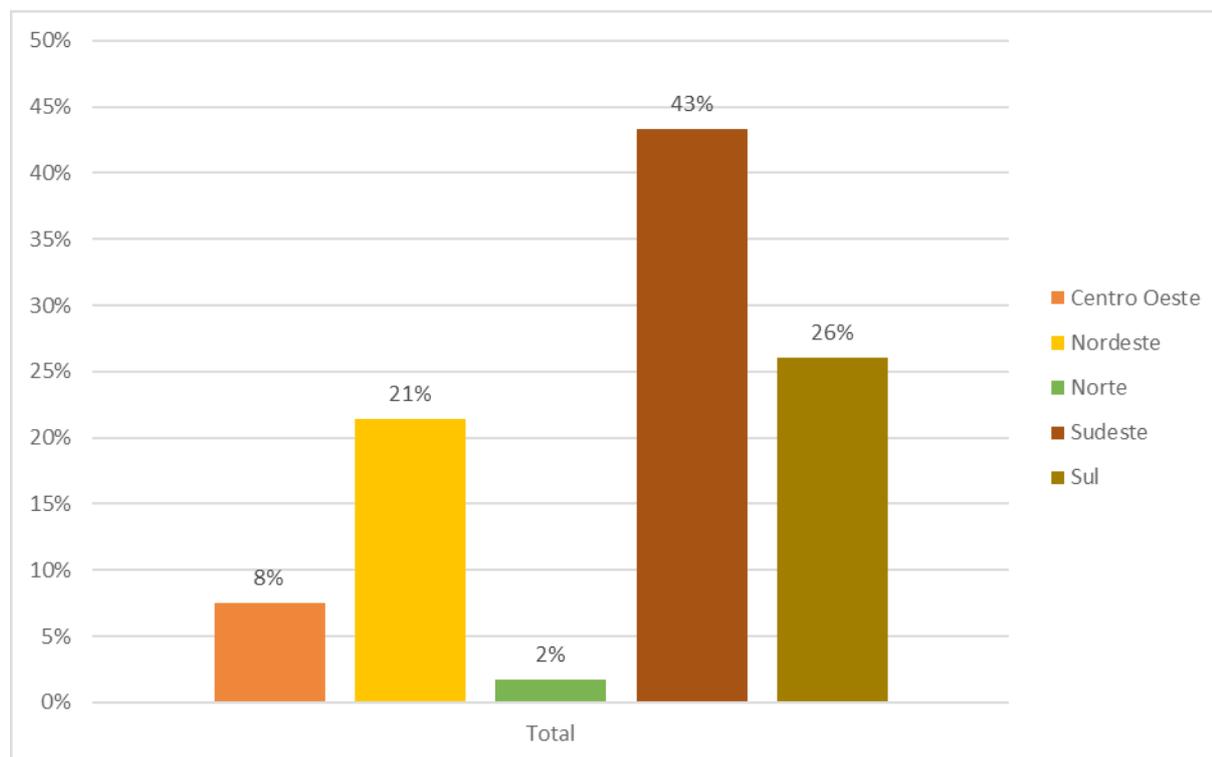
As dissertações mostram constante ascendência, já as teses seguem uma linearidade, com exceção do ano de 2014 com 15 teses sobre a temática de Educação Integral. Esses dados revelam que ao longo dos anos a temática se faz presente e pesquisas direcionadas à temática da Educação Integral a caracterizam enquanto um campo específico e importante de pesquisa na área da educação.

Os trabalhos foram produzidos em quarenta e quatro diferentes instituições de ensino superior, sendo que se destaca em números de trabalhos a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com quatorze produções acadêmicas, acompanhada da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com treze trabalhos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com onze trabalhos e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com dez trabalhos. Notamos também um número expressivo de instituições de Ensino Superior que tem apenas um trabalho com o descritor selecionado “Educação Integral” no período (2010-2015). Excluindo as instituições que tem mais de dez trabalhos e foram destacadas acima, assim como as instituições que possuem apenas um trabalho, temos em média quatro trabalhos por instituição. A seguir gráfico explicativo:



Fonte: autora

Em nosso levantamento na BDTD destacamos ainda as regiões nas quais os trabalhos vêm sendo produzidos, nota-se que quase 70% da produção está concentrada no eixo sul-sudeste, assim como apenas 2% dos trabalhos estão localizados na região norte.



Notamos que tal levantamento das teses e dissertações com a temática Educação Integral traz uma diversidade de concepções e preocupações acerca da realidade educacional voltado para discussão e vivência do que se nomeia como integral. Reafirmamos que os resultados apresentados são parte inicial da nossa pesquisa e nos apontam tendências a serem melhor investigadas, queremos possibilitar com nossa pesquisa uma análise sobre a Educação Integral problematizando seus caminhos e descaminhos, sobretudo, identificar a possibilidade da construção de uma qualidade social da educação pública.

Reforçamos que se faz necessário, para interpretação e debate sobre o tema de Educação Integral, a compreensão sobre quais as concepções acerca de integralidade e, conseqüentemente sobre a qualidade da educação que fundamenta os projetos que adotam essa perspectiva, tal movimento que pretendemos realizar com nossa pesquisa de doutorado em relação ao projeto de Educação Integral do município de Campinas e quais diálogos são possíveis a partir deste projeto e o quanto pode e está ressignificando as concepções de educação, de espaço, tempo escolar, práticas pedagógicas e avaliação de aprendizagem. Com propostas de rever posturas, repensar educação, podemos nos deparar com tantas concepções de Educação Integral. Com isso o olhar para a realidade de Campinas e o que se pode encontrar no cotidiano escolar das escolas de Educação Integral é o que nos embasa, perceber os impactos de uma proposta de educação que contemple a multidimensionalidade do aluno e a qualidade social que se pode atingir a partir de um novo olhar para educação e para avaliar a educação dos alunos de escolas municipais de Campinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R C; BIKLEN, S K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos CEDES, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.92, p. 911-933, 2005.

GHEDIN, E. e FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, n. 02 2006.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Texto referência para debate nacional: educação integral. Serie mais Educação. Brasília, 2009.

MOLL, J [et all.] Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

A META 6 DO PNE A AS (IM)POSSIBILIDADES DE OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (E)M TEMPO INTEGRAL

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Comunicação

Patricia Flavia Mota¹²⁵

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê em seus artigos 34 e 87 o aumento progressivo da jornada escolar e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X). O Estatuto da Criança e do Adolescente cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção dos mesmos.

A Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, só que de forma explícita, retoma a Educação Integral e acentua a necessidade de integração da assistência social. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral. E, por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, têm como objetivo conjugar esforços da União, dos Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, é possível verificar diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar.

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (lei 13.005), sancionado pela Presidente Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, sugere 9 estratégias para que se ofereça educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para 25% dos alunos da educação básica; os Planos Municipais de Educação da região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro_ território selecionado para a pesquisa_, por sua vez, apontam o Programa Mais Educação como principal indutor dessa política. A legislação e os programas que têm por objetivo ampliar o tempo do aluno nas escolas sugerem um avanço na implementação do tempo integral. No entanto, em meio à instabilidade política e econômica que a população brasileira vivencia desde 2016, buscamos verificar se a implementação da educação integral em tempo integral se efetivará nas escolas públicas do nosso país.

Os Centros Integrados de Educação Pública, experiência de escolas em tempo integral que se desenvolveu no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90, propiciava a guarda das crianças, oferecia alimentação e infraestrutura. Através da utilização de espaço e tempo adequados, o CIEP pôde oferecer atividades que dialogavam com a cultura e os interesses da comunidade, proporcionando um aumento de oportunidades de aprendizagem. Mais do que uma escola que oferece 4 horas diárias de aula, às classes populares, poderia fazê-lo. Este programa foi desconti-

¹²⁵ Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/ RJ – PMDC. Grupo de Pesquisa NEEPHI- UNIRIO. Projeto de Extensão Fora da Sala de Aula UERJ/FFP. patriciamotauerjffp@hotmail.com

nuado em 1994, e hoje, com o Programa Mais Educação, há uma tentativa de diálogo com a escola de tempo integral.

Por meio de pesquisa qualitativa e contato direto e prolongado com o contexto, território e a situação que foi investigada, buscamos observar se o Programa, implementado num CIEP em Duque de Caxias, constituiu uma política de indução de Educação Integral. Descrevemos os fatos e fenômenos observados em relação à população presente neste estudo, ou seja, os pais, os alunos, os professores, o coordenador, os monitores e gestores; verificamos, ao final da pesquisa, os movimentos em busca de educação em tempo integral que parte dos atores envolvidos, consultados neste estudo. Trazemos, portanto, algumas discussões sobre os desdobramentos que surgiram com a pesquisa de Mestrado estabelecendo um diálogo com estudos recentes, dados do programa, legislação atual e com os Planos Municipais de Educação das cidades da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O Programa Especial de Educação que implementou os CIEPs em dois períodos governamentais: de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994; além de ter atribuído grande ênfase à alfabetização, estimulou a criação de um material específico para atender às demandas das classes de alfabetização e da antiga 5ª série, hoje 6º ano, visando, através de um atendimento diferenciado à parcela da população que mais sofre com as desigualdades sociais, reduzir o fenômeno da repetência e do baixo nível de aprendizagem, haja vista o grande número de alunos que frequentavam por três ou quatro anos a antiga 1ª série, hoje 2º ano (RIBEIRO, 1986).

Em 1950, Anísio Teixeira organizou escolas de Educação em Tempo Integral para oferecer uma educação de qualidade às famílias das periferias de Salvador. Eram quatro grandes escolas, três de nível primário (primeiro segmento do ensino fundamental) e uma de nível secundário (segundo segmento do ensino fundamental) com capacidade para 1.000 alunos, denominadas Escolas-Classe e dispostas de tal maneira que formavam um quadrilátero, em cujo centro situava-se um complexo de instalações denominado Escola-Parque que oferecia oficinas de trabalho, atividades artísticas, de educação física e sociais com capacidade para 2.000 alunos. Havia também o atendimento médico-odontológico para alunos, professores e funcionários. Esta escola recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

O Programa Especial de Educação, liderado por Darcy Ribeiro que, inspirado pelos ideais de Anísio Teixeira, criou os CIEPs é uma proposta de educação inovadora. Defendeu uma escola pública para todos, que formasse as crianças para a vida em sociedade, oferecendo para as mesmas uma educação integral através de metodologia atual que dialogava com suas necessidades e com a realidade da comunidade.

Assim como fez Anísio em Salvador com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Darcy constrói os CIEPs nas periferias do Rio de Janeiro. Foram 506 prédios ao todo, com arquitetura projetada por Oscar Niemayer, como nos indica Cavaliere (2002), proporcionando aos alunos o

acesso à cultura, às artes e aos esportes através da construção de espaços adequados, aquisição de materiais e currículo diversificado. A criança pobre não dispunha de muitos espaços para o desenvolvimento do conhecimento formal. A escola deveria, portanto, cuidar da guarda desta criança, livrando-a dos perigos das ruas, e dinamizar atividades pedagógicas sem perder de vista a relação entre educação, saúde, cultura e o diálogo dos saberes da comunidade com os saberes escolares.

De acordo a revista “Carta” (v. 5, n. 15, 1995), em 1994, existiam 506 CIEPs e 5 CAICs. As últimas unidades entregues à população apresentaram um custo médio de R\$ 1.996.020,00 investidos em três construções distintas: prédio principal, ginásio polivalente e biblioteca.

O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo estão localizados o refeitório com capacidade para 200 alunos, e uma cozinha dimensionada para até mil refeições diárias. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico-odontológico e entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos pavimentos superiores estão localizadas vinte salas de aula, um auditório, salas especiais para Estudo Dirigido e outras atividades e instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para o lazer e dois reservatórios de água. O ginásio é dotado de arquibancada. Vestiário e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, dimensionada para atender aos alunos e à comunidade. Sobre a biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes. Sobre a Biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes dotados de todas as dependências necessárias para a acomodação do casal responsável pelas crianças, cozinha, banheiros e dependências para doze meninos e doze meninas. (NIEMEYER, 1991, p. 41)

A assertiva trata de um CIEP numa área construída de 6.600 m², “com capacidade para abrigar até 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42). Nos casos em que os terrenos eram menores, havia outro tipo de estrutura que também variou um pouco conforme o programa em que o CIEP foi construído: no primeiro ou segundo Programa Especial de Educação. Suas construções se deram sem desperdício de recursos e com materiais pré-fabricados que segundo Niemeyer, “constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum” (1991, p. 45).

No contexto em que se deu a precarização dos CIEPs, questões políticas estiveram presentes, pois Brizola, ao aprovar o projeto, foi duramente criticado. Acusavam-no de tentar se promover à custa de construir escolas. Além disto, enfatizavam que era um projeto muito caro para ser construído em beiras de estrada ou no meio do mato, como se nestas periferias não houvesse pessoas que fariam bom uso da escola em horário integral. Após o primeiro mandato de Brizola como governador do Estado do Rio de Janeiro, Moreira Franco assume e reduz significativamente o quantitativo de professores e a verba destinada à alimentação dos alunos. E Marcelo Alencar, quando assume após o segundo mandato de Leonel Brizola, também reduz o quantitativo de profissionais para o trabalho nos CIEPs, dentre eles, professores, enfermeiros, animadores culturais etc.

A mídia também deu a sua contribuição para que todos concluíssem que o problema nos CIEPs era intrínseco ao Programa Especial de Educação, embora haja muitos depoimentos e pesquisas como a desenvolvida por Pereira (2008), que destaca a trajetória de alunos do CIEP ao Ensino Superior em instituições privadas e públicas, e a valorização da formação obtida nestes CIEPs.

Os alunos que permaneceram mais tempo na escola estudada, ou seja, de cinco a sete anos, matriculados no Ensino Fundamental ou na modalidade do Ginásio Público, trazem uma marca, uma memória que parece significativa na trajetória escolar bem sucedida que os levou ao Ensino Superior.

Mais de um aluno entrevistado pertence a famílias que, à época, eram adeptas da política educacional do governo do Estado e do Programa dos CIEPs e tinham com essa política uma relação de colaboração e apoio. (PEREIRA, 2008, p. 150)

Maurício (2009) faz uma análise em seu texto *Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo* mostrando como através de um jogo que articula desde títulos e cores na impressão do jornal ao dia da semana em que é veiculado, o leitor é induzido a se apropriar e a reproduzir um discurso hegemônico de que o horário integral não funciona, pois

Comprovar que a culpa do fracasso é do pobre sempre seduz a classe média e é uma boa receita de sucesso. Para isso não há escrúpulos em omitir dados e manipular imagens para reforçar o consenso fácil que herdamos da escravidão: para que gastar recursos com a educação popular? A leitura que se quer transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados na escola mesmo quando se oferece a eles uma escola de luxo. (MAURÍCIO, 2009, p. 21)

O texto jornalístico aborda a situação dos CIEPs dando grande destaque aos casos que o próprio repórter define como sendo exemplos de fracasso e pouco destaque aos exemplos de sucesso que saíram dos CIEPs. Valorizam excessivamente os custos altos para a manutenção de um CIEP, como se fossem um desperdício, ressaltando um discurso de que educação de qualidade não é própria das camadas populares, visto que, as classes mais abastadas podem oferecer aos seus filhos uma educação ampliada em vários contextos, seja na própria escola, seja em outros estabelecimentos.

DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: POLÍTICA DE INDUÇÃO DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA NO BRASIL.

Percebemos, no CIEP pesquisado, que a chegada do Programa Mais Educação, em 2007, trouxe atividades desejadas pela comunidade escolar, embora aqueles, que conheceram o PEE, demonstrassem maior interesse pelo programa anterior. Houve mudanças e ajustes necessários para se estabelecer um aumento de jornada, seja ele efetivado dentro da escola ou através de parcerias, duas possibilidades explicadas por Maurício.

Atualmente, no Brasil, desenvolvem-se dois modelos básicos de ampliação da jornada: um centrado na escola, que propõe sua reorganização para funcionamento ao longo do dia, fundamentado em Anísio Teixeira e em Darcy Ribeiro. O outro modelo, de que temos como exemplo o Programa Mais Educação, se propõe a ampliar o leque de experiências escolares através da articulação com outras instituições, para que os alunos desenvolvam atividades diversas no contraturno. Esta proposta tem fundamentação na concepção de Cidade Educadora, cujos princípios orientadores estão reunidos na Carta de Barce-

lona, entre os quais que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar. (MAURÍCIO, 2015, p. 71)

Pensar educação integral em tempo integral não se resume a estabelecer propostas de horas a mais. Uma vez que aumento de jornada nem sempre resulta em aumento de qualidade. Estar mais tempo na escola não garante o desenvolvimento de habilidades e conceitos, tampouco, necessariamente favorece a formação humana. Segundo Coelho & Maurício (2016),

O aluno que vive em meio doméstico temporalmente ordenado incorpora, espontaneamente, métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas, que o predispõem a participar, espontaneamente, da lógica escolar. A criança criada na cultura oral precisa realizar um esforço de linguagem e de ordenação do tempo e de suas ações para integrar-se a essa mesma lógica. Essa criança tanto pode rejeitar esta nova ordem, como desenvolver um processo de aproximação. (COELHO & MAURÍCIO, 2016, p. 1099)

Pensar essa educação nos sugere um movimento de observar em separado o que caracteriza “educação integral” e “tempo integral”. Azevedo, Coelho & Paiva, (2014, p. 48) nos convidam a fazer essa reflexão e entender a expressão “educação integral” como oferta de uma formação completa para o indivíduo e “tempo integral” como possibilidade de aumento de jornada, com objetivos e características que variaram\variam segundo fatores históricos e socioeconômicos. A ampliação da jornada ocorre, portanto, segundo concepções de educação integral “sócio-históricas ou contemporaneamente referenciadas” (AZEVEDO, D.S.; COELHO. L.M.C.C; PAIVA, F.R.S., 2014). Na primeira concepção, segundo os autores, valoriza-se a formação humana; na segunda, a possibilidade de proteção integral a crianças e adolescentes, a oferta de um currículo integrado e ampliação das horas que o estudante fica na escola. Gadotti (2013) aborda estas relações quando discute

O tempo integral, como prevê a LDB, como um direito de cidadania. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. Todos sabemos que a exiguidade do tempo que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar.

A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos está fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto a sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e seu entorno. (Grifos do autor) (GADOTTI, 2013, p. 35)

O Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), com avanços e/ou dificuldades, teve como objetivo, ampliar a jornada escolar nas Unidades Escolares da rede pública de ensino. Como indaga Cavaliere, seria esta, mais “uma política de gestão social da desigualdade e da segregação escolar do que uma política de luta contra as principais causas da desigualdade e da segregação escolar e os processos sociais e escolares que as produzem” CAVALIERE, 2014, p.156)? Segundo a autora, alguns estudos apontam dificuldades no fomento do Programa Mais Educação, devido à

infraestrutura precária das escolas, falta de parcerias e equipamentos públicos. “Todo cambio en el horario implica en el ritmo de vida y coordinaciones de muchas personas, tanto en el alumnado como de las familias y el profesorado; cambio en el funcionamiento de la economia y de la vida cotidiana de todos quienes interactúan con la escuela”. (MARTINIC, 2015, p.485)

Cavaliere discute as possibilidades de educação integral em tempo integral. Atualmente teríamos dois tipos:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da Unidade Escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53)

O Programa Mais Educação foi organizado de acordo com a segunda concepção. Por meio de parcerias, alguns alunos inscritos no programa, em cada escola, teriam acesso a atividades diversificadas no contraturno da escola. O que nos leva a repensar a pratica de turno e contraturno que gera a possibilidade de hierarquização de saberes. Uma vez que estudam as matérias do currículo convencional pela manhã, por exemplo, e, à tarde, o aluno tem contato com atividades mais dinâmicas (as brincadeiras). Neste paradigma não há um currículo integral integrado, uma conversa entre os saberes. Mas sim, momentos em que os alunos têm acesso a conhecimentos mais valorizados pela sociedade e, em outro momento, se relacionam com saberes aos quais a sociedade não atribui o mesmo prestígio.

O Programa Mais Educação incentiva as parcerias. Embora surgissem dificuldades em seu desenvolvimento, proporcionou significativamente o aumento da jornada escolar no país.

MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL						
2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
673.823	945.044	1.264.309	1.686.407	2.101.735	3.079.735	4.371.297

Fonte: MEC/INEP/RESUMOS TÉCNICOS 2009, 2010, 2011; 2012; 2013.

MEC/INEP/ CENSO ESCOLAR/ Sinopse Estatística 2014

Informações acerca dos municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, em relação à consecução da meta 6 dos seus Planos Municipais de Educação, mostram que o programa seria uma das políticas responsáveis pelo aumento das matrículas em tempo integral.

	MUNICÍPIO	LEI Nº	DATA DE APROVAÇÃO DA LEI	PERÍODO	DURAÇÃO EM ANOS
1	Belford Roxo	1.529	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
2	Cachoeiras de Macacu	2.056	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
3	Duque de Caxias	2.713	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
4	Guapimirim	859	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
5	Itaboraí	2.556	22 de junho de 2015	2015 a 2025	10
6	Itaguaí	3.324	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
7	Japeri	1.301	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
8	Magé	2.267	16 de junho de 2015	2015 a 2025	10
9	Maricá	2.613	17 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
10	Mesquita	908	29 de junho de 2015	2015 a 2025	10
11	Nilópolis	6.490	03 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
12	Niterói	2.610	31 de outubro de 2008*	2008 a 2018	10
13	Nova Iguaçu	4.504	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
14	Paracambi	1.169	18 de junho de 2015	2015 a 2025	10
15	Queimados	1.251	15 de julho de 2015	2015 a 2025	10
16	Rio Bonito	2.070	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
17	Rio de Janeiro	4.866	2 de julho de 2008 *	2008 a 2018	10
18	São Gonçalo	658	09 de dezembro de 2015	2015 a 2025	10
19	São João de Meriti	2.004	17 de junho de 2015	2015 a 2025	10
20	Seropédica	566	01 de julho de 2015	2015 a 2025	10
21	Tanguá	971	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10

*Municípios que ainda não adequaram seus Planos Municipais ao Plano Nacional de Educação.

Embora o Programa Mais Educação não seja uma política voltada para todos os alunos da escola, mas sim, para grupos específicos que tenham determinado perfil (MOLL, 2011); trouxe um aporte de recursos e informações para que os municípios pudessem, posteriormente, organizar e dinamizar suas próprias propostas de educação integral. E possibilitou um aumento das matrículas em tempo integral (INEP, 2016)

A região investigada é composta pelos seguintes municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Tanguá, Itaguaí, Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu. E apresentou o seguinte número de matrículas em tempo integral:

Matrículas na Educação Integral/ Ensino Fundamental – Rede Pública Municipal				
	Município	2013	2014	2015
1	Belford Roxo	15.347	15.328	146
2	Cachoeiras de Macacu	431	1.611	55
3	Duque de Caxias	14.739	15.102	0
4	Guapimirim	1186	1.492	8
5	Itaboraí	2.202	2.397	10
6	Itaguaí	2.744	2.789	39
7	Japeri	6.683	5.265	0
8	Magé	1.601	1.772	60
9	Maricá	1.251	1.914	36
10	Mesquita	3.435	3.599	195
11	Nilópolis	1.982	2.635	19
12	Niterói	1.320	2.419	38
13	Nova Iguaçu	32.022	34.414	513
14	Paracambi	1.737	1.861	1
15	Queimados	1.303	2.829	53
16	Rio Bonito	594	139	2
17	Rio de Janeiro	79.936	81.207	813
18	São Gonçalo	5.827	5.048	44
19	São João de Meriti	5.943	7.134	153
20	Seropédica	7.449	8.099	39
21	Tanguá	304	247	0

FONTE: MEC/ Inep/ DEED/ Censo Escolar

Em 2015, não houve o repasse de verbas do programa, por isso a queda no número de matrículas. O programa corria o risco de ser descontinuado. No Fórum Permanente de Debates Educação Integral em Tempo Integral realizado na UNIRIO em 30 de maio de 2016 e no 4º. Seminário de Educação Integral do Comitê Territorial de Educação Integral do Rio de Janeiro, realizado em 07 de junho de 2016, Leandro Costa Fialho, Coordenador Geral de educação integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), naquela data, destacou que um dos atuais desafios seria um possível retrocesso em relação ao que já foi conseguido por meio da implementação dessa política, caso não tivesse autorização do Governo Federal para a sua continuidade.

O Centro de Referências em Educação Integral (2016) informou em 25 de agosto que o atual governo, que era interino na data da publicação, não abriria novas inscrições para o programa, uma vez que o ministro da educação, Mendonça Filho, constatou que o programa era ineficiente e que teria outras prioridades na educação. Portanto, o programa ficaria dois anos sem repassar verbas para as escolas, segundo o site.

Por conseguinte, diante do atual panorama incerto quanto a manutenção de políticas como o programa mais educação, questiona-se se o referido programa já cumpriu o seu papel de política indutora de ampliação da jornada. E se os municípios poderão caminhar com autonomia.

Recentemente, em 10 de outubro de 2016, o MEC, por meio da portaria 1.144 instituiu o Programa Novo Mais Educação. Logo na apresentação do programa, exposta no documento orientador, consta a ênfase que será dada ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. As escolas escolherão, no momento da adesão, se oferecerão 5 ou 15 horas semanais de atividades, no seu plano de atendimento. Dispostas da seguinte maneira:

- *Em 5 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 2h30 de duração cada uma.*
- *Em 15 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 4 horas de duração cada; e outras 3 atividades, a serem realizadas nas 7 horas restantes (Atividades Complementares do Campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer.*

O monitoramento será realizado via PDDE interativo, por meio de relatórios periódicos (BRASIL, 2016). Após implantação deste novo programa será possível verificar, ao longo dos anos, se o mesmo constituirá (im)possibilidade de indução da ampliação da jornada com vistas ao cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Finalizar esta discussão ainda não é possível. Aqui, estão registradas as principais impressões sobre o atual panorama que se descortina diante de nossos olhos. Em 2016, ano em que acontece o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mudanças significativas surgem no cenário brasileiro. O novo presidente e sua equipe, propõem mudanças no investimento destinado à educação e à saúde, reformulação do currículo do Ensino Médio, reformas na previdência e trabalhista, substituem o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a), que, dá ênfase à leitura, escrita e cálculo (BRASIL, 2016b.)

Avançaremos nas pesquisas sobre o Programa Novo Mais Educação e outras propostas que surjam no território pesquisado. Atualmente, percebemos que o novo programa sequer começou em algumas Unidades Escolares, dificultando, a princípio, a coleta de dados e informações sobre políticas públicas de ampliação da jornada escolar.

Muitas questões relacionadas à educação, aos alunos, aos profissionais de educação estão incertas em 2017. No entanto, o Plano Nacional de Educação tem suas metas e seu prazo. E os planos municipais e estaduais também os têm. Precisamos, no entanto, observar e analisar as propostas dos governos e reivindicar o que for melhor para o povo brasileiro. Os investimentos em educação se efetivarão? Serão reduzidos? Favorecerão o alcance das metas? E as propostas curriculares? Atenderão a essência do PNE? Os municípios já conseguem desenvolver suas próprias políticas de Educação (e)m Tempo Integral? Este é o momento de escolhermos o tipo de sociedade que teremos no futuro e qual educação nossas crianças, adolescentes e jovens receberão: reprodutora de desigualdades ou emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção. São Paulo: Boitempo, 2004.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). Em aberto: Educação integral e tempo integral. Brasília: INEP, 2009. n

AZEVEDO, D.S.; COELHO, L.M.C.C; PAIVA, F.R.S. Educação integral e tempo integral sob uma perspectiva sócio-histórica. In: Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora. V. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1998.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília/ DF.

_____. Portaria Interministerial n. 17. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007

_____. Portaria nº. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016a.

_____. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação: Documento orientador. Adesão. Versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016b.

CAVALIERE, A. M. V. (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a

_____. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. In: Revista Em Aberto. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.), Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr., 2009.

_____. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: Tempos e espaços escolares: experiências políticas e debates no Brasil e no Mundo. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Ponteiro/ FAPERJ, 2014

CENTRO DE REFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/reportagens/governo-temer-interrompe-recursos-programa-mais-educacao-em-2016/> Acessado em 30 de agosto de 2016.

COELHO, Lígia Martha C. da C.; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016

GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acessado em 25 de agosto de 2016.

MARTINIC, S. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. In: Revista Brasileira de Educação. V.20, n. 61, p. 479-499, abr-jun. 2015

MAURÍCIO, L. V. Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-265, 2009

_____. O olhar sobre a educação integral em tempo integral: o que mudou em 10 anos. In: Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES. Vitória, ES: a.12, v. 19, n. 42, p. 69-90. 2015.

MPRJ. Ministério Público Do Estado Do Rio De Janeiro. Disponível em <http://www.mprj.mp.br/areas-de-atuacao/educacao/controle-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro>. Acessado em 29 de agosto de 2016.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr., 2009.

PEREIRA, Suely de Oliveira. Do CIEP ao ensino superior: novas trajetórias escolares das camadas populares. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

_____. Balanço crítico de uma experiência educacional. Revista Carta: falas, reflexões, memórias. Informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [este número é também conhecido como: O novo livro dos CIEPs].

A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA ANÁLISE DA PROPOSTA DESENVOLVIDA PELO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL IMPLANTADO PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Comunicação

Marcela Soares Polato Paes¹²⁶

Joselaine Andréia de Godoy Stênico¹²⁷

RESUMO

O presente estudo analisa o modo como a formação para a cidadania é contemplada nos documentos que estruturam Programa de Ensino Integral desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo e sua relação com as perspectivas teóricas relacionadas à temática, realizando-se pesquisa documental nos principais referenciais relacionados ao mesmo. Para tanto, propôs-se o desenvolvimento de um estudo de natureza qualitativa-bibliográfica e documental, que analisou o modo como o conceito de cidadania é contemplado na referida proposta, discutindo-se os resultados à luz de referenciais teóricos que analisam e discutem o tema da formação para a cidadania. Nesse sentido verificou-se, em linhas gerais, que a temática cidadania é presente na proposta do Programa aqui analisado, entretanto, a pesquisa bibliográfica apontou, muitas vezes, as iniciativas voltadas à formação para a cidadania residem mais no discurso do que nas ações práticas instituídas, assim, caberia aos gestores que formulam e implantam as políticas educacionais contemporâneas, bem como aos educadores que vão desenvolver as ações no contexto escolar, diretamente, atentar-se para a importância de que a educação para a cidadania se consolide enquanto prática voltada para a emancipação dos sujeitos e promova-se uma cultura de participação e atuação pautada no que a cidadania consiste. Nesse sentido, o ensino integral pode vir a se constituir em um espaço favorável para ações dessa natureza se sua proposta envolver e articular os sujeitos, tempos e espaços voltados à aprendizagem uma perspectiva crítica e articulada com a vivência cidadã no contexto da própria educação.

Palavras-chave: Ensino integral. Formação para a Cidadania. Educação e Emancipação.

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação - PNE consagra as principais diretrizes que irão orientar a organização dos sistemas educacionais brasileiros.

Assim, referente às diretrizes apontadas no plano, o inciso V destaca a perspectiva de “a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, p.1).

126 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro/SP

127 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro/SP

Nesse sentido, evidencia que a cidadania se consolida como um dos pilares sobre os quais as propostas educativas serão estruturadas, haja vista compor uma das diretrizes que devem reger as propostas educativas.

O PNE também apresenta as metas para a Educação, cujo alcance deve ser buscado no período entre 2014 e 2024.

Dentre as metas apresentadas, a número 6 define a perspectiva de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p.9).

No sentido, consagra a educação em tempo integral como modelo educacional a ser progressivamente implementado e ampliado no Brasil.

Além de tais instrumentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta, em seu artigo segundo, que a educação apresenta como finalidade o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, a mesma lei determina, em seu artigo 34º, no parágrafo 2º, que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Além disso, a Medida Provisória sancionada pelo Presidente da República Michel Temer, conforme Brasil (2016), prevê a reforma do Ensino Médio e contempla novas diretrizes para essa modalidade de ensino, também prevê o fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Tais proposições expressam uma perspectiva de expansão do ensino integral, tendência pedagógica a ser estabelecida no âmbito das políticas formuladas pelo governo atual que vem fortalecendo-se a partir das determinações legais mencionadas acima.

Em consonância com esses instrumentos várias iniciativas vêm sendo implantadas ou ampliadas nos sistemas educacionais brasileiros e, dentre elas, o Estado de São Paulo vêm implantando um Programa referente ao Ensino Integral para o ensino fundamental e médio, no qual é proposta a ampliação do período de permanência dos alunos em escolas.

O programa foi estabelecido pelo Decreto nº 59.354 de 15 de julho de 2013, com o Programa Educação - Compromisso de São Paulo que prevê, conforme São Paulo (2013) de acordo com o documento legal, que ocorra uma melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas paulistas.

Para isso, busca implementar ações programadas conforme as especificidades e peculiaridades das unidades escolares e destaca a relevância do ensino integral nesse sentido.

Assim, por meio da lei complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela lei complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, no estado de São Paulo, com fundamento no artigo 9º da lei complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, é implantado o Programa Ensino Integral.

Tal proposta teve início no ano de 2011 e passou a ser chamado de “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”, como nomeado pela Secretaria.

De acordo a proposta deste modelo educacional, o percurso educacional do aluno é traçado a partir de seu projeto de vida, elaborado no início de seu percurso educacional e revisitado pelo aluno no decorrer de seu processo educativo e, assim, a partir da elaboração do projeto de vida, o aluno é orientado quanto à escolha das disciplinas oferecidas na parte diversificada do currículo escolar, organizadas a partir das proposições dos alunos em seu projeto de vida.

Este, contempla desde as aspirações e sonhos dos alunos de cunho pessoal, até seus projetos no campo acadêmico e profissional.

Na matriz curricular do programa os alunos têm acesso às disciplinas comuns e, ainda, a uma parte diversificada composta por disciplinas que trabalham no sentido da orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e vida acadêmica e elaboração do projeto de vida, além de disciplinas desenvolvidas pelos próprios professores voltadas aos interesses expressos pelos alunos.

Assim, o Projeto de Vida influencia a abordagem educacional das Unidades Escolares para além das aulas que constam do currículo.

Dentro do que é proposto, é importante ressaltar que a formação para o exercício da cidadania é um aspecto que se destaca nos documentos que estruturam o programa, consolidando essa perspectiva no próprio objetivo do Programa.

Assim, buscou-se analisar o modo como a formação para a cidadania é contemplada nos documentos que estruturam o Programa e sua relação com as perspectivas teóricas relacionadas à temática, realizando-se pesquisa documental nos principais referenciais relacionados ao mesmo.

Para tanto, propôs-se o desenvolvimento de um estudo de natureza qualitativa-bibliográfica e documental, que analisou o modo como o conceito de cidadania é contemplado na proposta de ensino integral implantada pelo Governo do Estado de São Paulo.

Referente ao que propõe o presente estudo, considerou-se pertinente contemplar na pesquisa documental os seguintes documentos: Resolução SE Nº 49, DE 19-7-2013 por dispor sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral e a resolução SE-52, de 2-10-2014, por dispor sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, que também será analisada e o Currículo do Estado de São Paulo da área de Ciências Humanas e suas tecnologias, por ser a área na qual a temática é mais diretamente tratada, dentre os instrumentos que contemplam os conteúdos curriculares que compõem a proposta educativa do ensino Integral no Sistema Educacional do Estado de São Paulo.

Observa-se que todos os documentos considerados na análise estão disponíveis em sites da internet de responsabilidade do poder público, conforme consta nas referências bibliográficas deste estudo e, portanto, são livremente acessíveis a qualquer pessoa interessada.

De tal maneira, se expõe, analisa e discute, na sequência, o modo como o tema da formação para a cidadania é contemplado na proposta de ensino integral implantada pelo Governo do Estado de São Paulo.

2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO INTEGRAL: PROPOSTA DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Resolução SE-52, de 02/10/2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e dá providências correlatas, apresenta como objetivo do Programa Ensino Integral implantado pelo Governo do Estado de São Paulo, em seu artigo 2º, conforme São Paulo (2014) a “[...] formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, contemplará, nessa formação, conhecimentos, habilidades e valores direcionados ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e a seu preparo para o exercício da cidadania”.

Dessa maneira, a formação para a cidadania é considerada como um dos objetivos precípuos do programa evidenciando que se trata de um aspecto de essencial importância no âmbito da proposta.

No parágrafo único do mesmo artigo é colocado que os conhecimentos, habilidades e valores referenciados no caput do artigo, devem ser implementados, no Ensino Integral por meio dos conteúdos, abordagens e métodos didáticos, de gestão pedagógica e administrativa. Sendo assim, as temáticas elencadas no caput, dentre as quais figura a cidadania, compõem as atividades a serem desenvolvidas pela proposta educativa do Programa.

A Resolução se nº 49, de 19/7/2013, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e dá providências correlatas, apregoa em seu artigo 1º que o objetivo precípuo do programa se refere à a formação de sujeitos autônomos, solidários e competentes.

Também destaca que as ações funcionarão e serão organizadas conforme as diretrizes estabelecidas para seu funcionamento e, ainda, de acordo com o parágrafo único do mesmo artigo, nas atividades educacionais, conforme São Paulo (2012a) “[...] serão contemplados conhecimentos, habilidades e valores dirigidos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e a seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios.

Nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, observa-se que alguns princípios elencados para nortear as ações do Programa são bastante presentes e, dentre eles, destaca-se a formação para o exercício da cidadania.

No documento, são indicados valores a serem trabalhados na educação, dentre os quais contempla a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania.

Além disso, as diretrizes do Programa apontam que o modelo educacional consolidado pelo ensino Integral oferece uma alternativa para que os estudantes ingressem em uma escola que propõe ampliar as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente, além de oferecer a formação básica geral.

Além disso, conforme consta nas Diretrizes, a proposta busca, alinhada ao que determina

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oferecer num currículo estruturado como “[...] instrumentação da cidadania democrática, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.”

De tal maneira, verifica-se que o programa se estrutura a partir da abordagem dos pilares da educação acima referenciados e visa proporcionar uma educação voltada para a “instrumentação da cidadania democrática”.

No currículo do estado de São Paulo para a área de ciências humanas e suas tecnologias, destaca-se a importância de que os sujeitos, no contexto da sociedade do século XXI, aprendam a conviver ou exercer a cidadania, colocando-se que a importância a ampliação e significação do tempo de permanência na escola é acentuada por ser um local onde seria possível, conforme São Paulo (2012a) “[...] o desenvolvimento do pensamento autônomo, tão necessário ao exercício de uma cidadania responsável, especialmente quando se assiste aos fenômenos da precocidade da adolescência e do acesso cada vez mais tardio ao mercado de trabalho.”

Nesse sentido, atrela-se a perspectiva de cidadania à proposta de educação para o trabalho, também apregoada na proposta do Programa, onde também se vê colocado que a escola, conforme São Paulo (2012a), é o local no qual o estudante “[...] preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade.

As diretrizes destacam também, conforme São Paulo (2012a), a importância do “[...] conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial” e, no campo específico da disciplina “História” concebe a cidadania como participação social e política e, conforme São Paulo (2012a), a partir dessa perspectiva, aponta que se visa: “[...] despertar a consciência em relação ao exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”, adotando, “no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.

De tal maneira, pode-se observar que a formação para a cidadania é contemplada de maneira frequente e ampla nos principais instrumentos que estruturam e regulamentam as ações relativas ao Programa aqui analisado.

Nesse sentido,

[...] Há distintas maneiras de se examinar a coerência de uma política. Pode-se analisá-la a partir do discurso que se elabora a seu respeito ou da prática através da qual se consolida. Há ainda a alternativa de se confrontar o discurso e a prática, buscando-se nexos entre ambos (...) O ideal parece ser, portanto, procurar olhar a realidade com base nas duas formas de aproximação do problema, verificando em que medida o proclamado e o realizado se distanciam e se encontram, examinando o significado (também político) das convergências e divergências” (VIEIRA, 1998, p.213).

Diante de tal constatação cabem alguns apontamentos gerais relativos ao que tange à perspectiva de educação para a cidadania.

De acordo com Rodrigues (2001), no que tange ao conceito de cidadania, observa-se que:

[...] proclamado nas entrelinhas no denominado Relatório Condorcet, aprovado na Assembleia Francesa em 1792, se encontra reafirmado como princípio da Educação brasileira nos termos do artigo 205 da atual Constituição, no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e de modo semelhante ou aproximado em outros textos legais e normativos da Educação brasileira. O vocábulo cidadania, no caso, recebe sua definição do conjunto semântico que a expressão “exercício da cidadania” carrega. O texto constitucional sugere que o conceito de cidadania resulta de uma função social - a prática da cidadania - onde o seu significado emerge. Similar a todo conteúdo semântico, ele só é plenamente compreendido na relação com a vida social. Por seu lado, é o ato concreto do exercício da cidadania que dá sentido ao termo cidadão. Portanto, cidadania é um atributo aplicado ao cidadão e, mais importante ainda: recebe sua legitimidade na ação educativa.

Nesse sentido, vem a educação buscando implantar mecanismos orientados para a formação dos “cidadãos”, dotando-os de conhecimentos orientação para sua ação na vida em sociedade de modo geral e relacionado ao campo da vida política, bem como para sua inserção no mundo do trabalho.

Tais apontamentos foram verificados por meio dos documentos analisados, relativos à proposta educativa implantada pelo Governo do Estado de São Paulo aqui analisada.

Entretanto, tais constatações suscitam a necessidade de analisar, de maneira mais aprofundada, o que se compreende enquanto cidadania, para a qual se está educando.

Nesse sentido, aponta Rodrigues (2001) que:

[...] Após a Revolução Francesa, estende-se progressivamente o reconhecimento de cidadania a um universo cada vez mais amplo da população, desde que preenchesse a condição constitutiva: a da liberdade e da autonomia. Por isso, devem ser indicadas em que condições a liberdade e a autonomia - princípios constitutivos - se manifestam na cidadania. O cidadão é livre porque está certo de que sua vontade não será impedida de ser proclamada por injunções que lhes são externas. Ele sabe que essa vontade implica responsabilidade e se articula às vontades de todos os outros cidadãos reunidos no mesmo espaço e tempo social. Seguindo esse rastro, a ideia de formação para a cidadania começa a ser dimensionada. Tendo em vista que as condições da cidadania são construídas, a Educação ganha papel central nesse processo.

Nesse sentido, a o exercício da cidadania relaciona-se à sua ação livre e participativa na sociedade em que se insere, na qual detém condições para expressar seus posicionamentos e participar da vida social e política, estando, portanto, o conceito, atrelado à concepção de democracia.

Em face de tais constatações, pode-se compreender que, formar para a cidadania compreenderia, portanto, propiciar condições para que os estudantes pudessem exercitar e vivenciá-la de modo integrado ao contexto da vida em sociedade, haja vista que “[...] formar para cidadania e a democracia é um objetivo irrenunciável da escola, e essa preocupação passa necessariamente pela

afirmação teoria-prática dos direitos humanos” (CANDAUI, 1998, p.13).

Entretanto, Bobbio (1986), destaca que a educação para a cidadania se consolida em uma promessa sem cumprimento.

Assim, observa-se que o discurso apregoa e reproduz a proposta de educação para a cidadania sem, no entanto, atentar-se efetivamente para o modo como o tema é efetivamente abordado.

De acordo com os documentos estudados, verifica-se que a cidadania é tomada enquanto conteúdo que compõe as temáticas a serem trabalhadas com os alunos, porém, conforme já apontado, a educação para a cidadania requer um projeto educativo no qual a prática cidadã seja incorporada no próprio cotidiano escolar como algo que lhe é intrínseco e reflexo de todas as demais ações desenvolvidas na escola.

Assim, a perspectiva de educar para a cidadania afasta-se de uma concepção distante e aproxima-se da vivência cidadã nos próprios espaços escolares, promovendo-se um modelo de educação comprometido com a emancipação dos sujeitos, pois, requer uma participação mais intensa e efetiva dos envolvidos, haja vista que, diferente do modelo educacional vigente, no qual ainda há pouco espaço efetivo para participação dos estudantes, destaca Pateman (1992), que:

[...] a participação é bem mais que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas (PATEMAN, 1992, p. 35).

Entretanto, Adorno (1995), destaca que a educação vem se afastando e perdendo seu aspecto emancipatório na medida em que vem reproduzindo aspectos inerentes ao capitalismo e se consolidando em um espaço de exclusão, mais do que emancipação.

Nesse sentido, os espaços de participação efetiva, no âmbito do sistema educacional brasileiro é ainda bastante restrito e caberia buscar fomentar uma cultura democrática de modo que os estudantes pudessem experienciar a vivência cidadã no âmbito das atividades escolares e, assim, preparar-se para a vida em sociedade.

Assim, embora seja comum o destaque para a importância da abordagem da cidadania como ocorre no contexto educacional é necessário que o discurso se articule com práticas comprometidas com a formação cidadã numa perspectiva crítica e pautada num projeto de emancipação humana.

De tal maneira, verifica-se que a temática cidadania, como se considera relevante, é contemplada na proposta do Programa aqui analisado.

Entretanto, a pesquisa bibliográfica apontou que, muitas vezes, as iniciativas voltadas à formação para a cidadania residem mais no discurso do que nas ações práticas instituídas, como destacou Bobbio (1986) cuja perspectiva já foi aqui apontada.

Nesse sentido cabem, aos gestores que formulam e implantam as políticas educacionais contemporâneas, bem como aos educadores que vão implementar as ações no contexto escolar, diretamente, atentar-se para a importância de que a educação para a cidadania se consolide em-

quanto prática voltada para a emancipação dos sujeitos e promova-se uma cultura de participação e atuação pautada no que a cidadania consiste, possibilitando que a prática educativa consolide espaços efetivos de experiências de aprendizagem no contexto escolar.

Nesse sentido, o ensino integral, por contemplar um espaço temporal maior no qual os alunos passam grande parte de seu cotidiano, bem como por contemplar atividades diversidades para além da base comum, pode vir a se constituir em um espaço favorável para ações dessa natureza se sua proposta envolver e articular os sujeitos, tempos e espaços voltadas à aprendizagem uma perspectiva crítica e articulada às dimensões relativas ao desenvolvimento humano, promovendo dinâmicas de educação para a cidadania no cotidiano e suas ações e práticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. Educação e emancipação. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 05/11/2012.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 05/11/2012.

BRASIL. Decreto Nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em 14/11/2012.

BRASIL. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 de São Paulo. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em: 09/06/2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 09/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 11/04/2017.

CANAU, V. M. et al. Oficinas pedagógicas de direitos humanos. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educ. Soc. vol.22 no.76 Campinas Oct. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013 Acesso em: 08/06/2017.

São Paulo (Estado). Resolução SE Nº 49, DE 19-7-2013. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Publicada no diário oficial do Estado de São Paulo em: terça-feira, 23 de julho de 2013. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 123 (135) – 89.

São Paulo (Estado). Resolução SE-52, de 2-10-2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologia. São Paulo: SE, 2012a.

São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2012b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em 09/06/2017.

VIEIRA, S. L. Políticas Estaduais de Educação. In: IV CBE, Anais, São Paulo, Cortez, 1998.

ASPECTOS DA (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR QUE SINALIZAM INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS

Eixo temático: Cidadania e Direitos Humanos

Categoria: Comunicação

Paula Cortinhas de Carvalho Becker¹²⁸

O artigo, resultante de pesquisa em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, assume como propósito apresentar os resultados da pesquisa de campo, realizada em 2014 com a participação de onze escolas do Ensino Fundamental. Trata dos aspectos pedagógicos que, na (re)organização curricular das escolas que aderiram ao Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, mostram-se indutores à educação integral. Neste sentido, trabalhamos com três conceitos que foram centrais do ponto de vista do objeto da investigação que se constituíram categorias metodológicas para o estudo empírico, quais sejam: tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares. A educação integral é entendida como aquela que acontece nas relações entre os diferentes espaços/tempos e no diálogo entre os saberes, experiências e campos do conhecimento. E consideramos que, na integração curricular, esses três aspectos são indissociáveis. Os procedimentos utilizados trilharam por dois caminhos metodológicos que são complementares, um de cunho teórico e outro de cunho empírico. Como embasamento teórico, utilizamos documentos oficiais (nacionais e municipais), além de autores que discutem a educação integral e a integração curricular, como: Moll (2012), Cavaliere (2002, 2007), Galian e Sampaio (2012), Guará (2009), Coelho (2004, 2009), Lopes e Macedo (2011), Thiesen (2011). Na pesquisa empírica, como instrumento de coleta de informações, fizemos uso de questionário e observação sistemática. Assim, a pesquisa está orientada em métodos e procedimentos eminentemente qualitativos. A análise realizada permitiu que classificássemos as experiências da rede em três estágios, algumas mais próximas e outras mais distantes do proposto pelo Programa, ainda que todas estejam caminhando em direção à educação integral.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação Integral. Integração Curricular.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, resultante de pesquisa em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, assumimos como propósito apresentar os resultados da caracterização empírica dos aspectos pedagógicos que, na (re)organização curricular das escolas que aderiram ao Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, mostram-se indutores à educação integral. Este estudo, orientado em métodos

¹²⁸ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera, CED/UFSC; Professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. paulacortinhas@gmail.com

e procedimentos eminentemente qualitativos, foi realizado em 2014 com a participação de onze¹²⁹ escolas do Ensino Fundamental. Para a coleta de informações fizemos uso de questionário¹³⁰ e roteiro de observação¹³¹.

A educação integral, como agenda contemporânea, surge atrelada à ideia de expansão do direito à educação, como desejo de democratização e na busca por um desenvolvimento humano mais igualitário. Este desejo impõe, certamente, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente marcadas pelo sistema educacional e dada, entre outros aspectos, pela entrada tardia das camadas populares na escola em condições adversas. O grande desafio da educação pública, de aproximar a cultura das classes populares com o universo intelectual e letrado da cultura elaborada continua presente nos dias de hoje.

Podemos afirmar que a educação integral se confunde com a própria história da educação. Ela tem como princípio o desejo humano e histórico da formação integral para todos, sem distinção de classes. Entendemos que a agenda contemporânea da educação constitui-se, com base nas experiências e ideais historicamente produzidos, para universalização qualificada de todos os níveis e de todas as modalidades de ensino, através da construção coletiva de políticas públicas. Somente nesta perspectiva ela pode ser considerada como integral.

No âmbito desta agenda, o Brasil adere primordialmente com o Programa Mais Educação ao instituí-lo pela Portaria Interministerial nº17, de abril de 2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Esse Programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e constitui uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

A concepção de educação integral, apresentada nos textos da Série Mais Educação¹³² (2009), surge em meio ao debate nacional visando “levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, social, cultural, política e cognitiva” (BRASIL, 2009b, p.14). Segundo os documentos, esta concepção está relacionada ao aumento do tempo e espaço nos projetos educativos e parte da ideia de que “os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados” (p. 14-15). Assim, a educação é compreendida como um desafio para escolas e comunidades na medida em que se busca construí-la para além dos espaços escolares, no diálogo com diferentes agentes sociais, territórios, saberes e experiências comunitárias.

Neste sentido, o Mais Educação visa atender prioritariamente crianças e adolescentes de

¹²⁹ Na pesquisa de mestrado consideramos as vinte e duas escolas que desenvolviam o Mais Educação no ano de 2014, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Destas apenas três não aceitaram participar da pesquisa. Das dezenove escolas, uma foi escolhida como local de observação e as demais receberam o questionário. Obtivemos devolutiva de dez instrumentos de coleta de dados, totalizando onze escolas participantes da pesquisa empírica

¹³⁰ Este instrumento foi elaborado priorizando perguntas abertas, que são as que permitem ao sujeito responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões (MARCONI e LAKATOS, 2003). Mais informações sobre este instrumento de coleta de dados e sua aplicação podem ser encontradas na dissertação de Mestrado, no texto “Os Procedimentos Metodológicos”

¹³¹ Este instrumento foi elaborado com a intenção de auxiliar e organizar o registro das informações coletadas na observação do trabalho pedagógico de uma escola participante desta pesquisa. Mais informações sobre o roteiro de observação e sobre a escolha da unidade educativa encontram-se na dissertação, no texto “Os Procedimentos Metodológicos”

¹³² Conjunto de textos de referências publicado em 2009, pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A trilogia pretende contribuir para um diálogo nacional sobre a conceitualização, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação

escolas públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social por meio de um conjunto de ações socioeducativas e da aproximação das escolas com as famílias e comunidades. Na tentativa de tornar o processo educativo mais significativo às crianças e aos jovens, sua proposta apresenta preocupação com a articulação dos diferentes saberes e da escola com a comunidade onde está inserida. E prevê recursos financeiros para aquisição de bens (permanentes e de consumo) e ressarcimento para alimentação e transporte de oficinairos voluntários a fim de contribuir com a oferta de diversas atividades educativas.

De acordo com Zucchetti e Moura (2017), os textos e documentos orientadores do Programa nos levam a compreender que o Mais Educação opera como suporte basilar na defesa da educação como uma questão de Direitos Humanos. Sua proposta de escola de tempo integral apresenta elementos de proteção, direitos sociais e direitos humanos a fim de minimizar as contradições sociais. Para as autoras, proteger representa ampliar o espaço e o tempo de permanência na escola com vista à equidade social, crescimento na oferta de oportunidades, em especial, às do campo da cultura no reforço às aprendizagens, enquanto acesso a patamares de cidadania.

Na dissertação de mestrado tratamos de três conceitos que foram centrais do ponto de vista do objeto da investigação que se constituíram categorias metodológicas para o estudo empírico, quais sejam: tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares. Vimos que a educação integral é entendida como aquela que acontece nas relações entre os diferentes espaços/tempos e no diálogo entre os saberes, experiências e campos do conhecimento. E consideramos que nessa integração os três aspectos são indissociáveis.

Entendemos que os espaços escolares são constituídos pela estrutura física das escolas, pela comunidade local (territórios) e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos formadores e em formação e que, portanto, estes não se esgotam na materialidade de seus ambientes. Que os tempos escolares são entendidos sob duas dimensões, a cronológica (ampliação da jornada escolar em horas) e a subjetiva (ampliação das relações e aprendizagens), e que os saberes/conhecimentos escolares integram-se pelo diálogo entre os saberes comunitários, as experiências e os campos do conhecimento científico.

O embasamento teórico¹³³ de nossas análises se constitui de um conjunto de artigos e livros de diferentes autores, como: Jaqueline Moll (2012), Ana Maria Cavaliere (2002, 2007), Galian e Sampaio (2012), Isa Maria Guará (2009), Lígia Martha Coelho (2004, 2009), Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), Juarez Thiesen (2011), além de textos oficiais e diretrizes nacionais que regem o Mais Educação. Assim, apresentamos a seguir os resultados obtidos na pesquisa empírica e que representam aspectos pedagógicos que, na (re)organização curricular das escolas que aderiram ao Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, mostram-se indutores à educação integral.

133 Ver BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. Do Programa Mais Educação à Educação Integral: O currículo como movimento indutor. 158 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, SC, 2015

ASPECTOS DE INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL PRESENTES NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A pesquisa de campo evidenciou que as escolas pesquisadas em 2014 se encontram em momentos distintos de experiência com o Mais Educação. Algumas iniciando suas atividades e outras com projetos de educação integral em pleno desenvolvimento. De qualquer forma, todas apresentam mudanças em sua rotina e organização curricular em função da ampliação dos tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares.

Constatamos também que essas escolas se constituem de dois modelos curriculares: um estruturado para atender alunos em tempo parcial (currículo regular) e outro em tempo ampliado, seja com atividades no contraturno ou na forma mais articulada. Em ambos, as atividades ofertadas neste tempo a mais não são para todos, por isso critérios são estabelecidos para a participação nas oficinas do Mais Educação ou nas turmas de tempo integral.

Neste sentido, observamos no âmbito da (re)organização curricular das escolas de Florianópolis alguns avanços a partir do Mais Educação. É possível afirmar que o financiamento é um aspecto que contribui para melhoria e a ampliação dos espaços escolares. Que os recursos recebidos pelo governo federal, diretamente pelas APPs, possibilitam aquisições de bens e consumo para a realização de trabalhos pedagógicos com as crianças e jovens e dá certa autonomia às escolas que podem fazer escolhas de acordo com sua realidade.

Além disso, vimos que o recurso recebido para contratação de oficinairos favorece a criação de novas parcerias entre a escola e a comunidade e, assim, a ampliação das relações nos tempos e espaços. Destacamos que as novas relações estabelecidas entre os sujeitos das escolas (alunos, professores, funcionários) e os agentes comunitários (oficineiros) que participam das oficinas sinalizam indução à educação integral na medida que oportunizam a interação dos sujeitos, a aproximação com a realidade e com os saberes e conhecimentos escolares.

Constatamos que a ampliação dos tempos escolares também é outro aspecto que, na (re) organização curricular das unidades educativas, sinaliza indução à educação integral. As escolas estão atendendo crianças e jovens além das quatro horas diárias, com planejamento de ações e projetos que visam o desenvolvimento do sujeito. Percebemos que os profissionais envolvidos conseguem dar mais atenção aos alunos participantes e desenvolver um trabalho diversificado. Assim, a ampliação do tempo (dimensão cronológica) oportuniza também a ampliação das relações e aprendizagens (dimensão subjetiva).

Entretanto, a dimensão subjetiva dos tempos escolares é a que apresenta maior dificuldade para ser alterada, pois depende da ação de outros sujeitos e de questões administrativas que vai além da escola. A organização disciplinar da escola e a carga horária dos professores, por exemplo, são limitadores na organização das atividades a serem desenvolvidas. Mesmo assim observamos, em uma das experiências da rede, modificações na matriz curricular, na organização do calendário para formação continuada na escola e para reuniões de planejamento e avaliação, o que revela caminhada mais significativa.

No que diz respeito a organização da matriz curricular, vimos, na escola observada¹³⁴, que a inclusão das oficinas do Mais Educação no currículo das turmas de educação integral, portanto, mescladas às disciplinas curriculares e a participação dos oficinairos no processo de avaliação constituem ações concretas de integração, na medida que representam a superação da lógica de turnos (curricular) e contraturno (extracurricular).

Foi possível observar, também, que os alunos participantes do Mais Educação recebem alimentação e cuidados com a higiene. Consideramos essas questões como elementos importantes para formação integral das crianças e jovens. Que, com a orientação de profissionais da escola, passam a criar hábitos saudáveis e conhecer o próprio corpo.

O Programa Mais Educação tem possibilitado, para Rede Municipal de Ensino, o desenvolvimento de novas atividades educativas de acordo com cada realidade. As escolas têm a autonomia para, com seus alunos, escolherem as oficinas a serem ofertadas. Assim, além das disciplinas escolares comum a toda rede, as escolas integram outros saberes a seu currículo. Na escola observada ficou evidenciada a inclusão das oficinas na matriz curricular das turmas de educação integral que também são avaliadas pelos oficinairos. Além disso, falas de diretoras e coordenadoras evidenciam um esforço de integrar esses saberes ao conhecimento escolar.

Outro aspecto importante a se considerar na (re)organização curricular das escolas que desenvolvem o Mais Educação é a elaboração de projetos de educação integral. Identificamos na pesquisa projetos produzidos após a adesão ao Programa. Estes documentos elaborados no coletivo, fruto de discussões entre os profissionais da escola, norteiam práticas pedagógicas e possibilitam a contratação de professores pela Secretaria Municipal de Educação. Consideramos esse aspecto uma conquista dos profissionais das escolas que buscam formação continuada para desenvolver projetos de interesse coletivo.

Além dos avanços, observamos algumas limitações enfrentadas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A atuação de oficinairos é uma delas na medida em que não modifica diretamente a estrutura escolar no que diz respeito à equipe de profissionais, se contrasta com a luta histórica da formação e valorização de professores e pode colocar em risco a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que para atender as demandas da educação em tempo integral, além dos agentes comunitários, é necessário o/a professor/a com jornada de trabalho de 40 horas. Neste sentido, entendemos que a escola deve ser em tempo integral para alunos e professores.

A contratação de professores temporários para atuar em turmas de educação integral pode ser entendida como outra limitação. Isso por gerar dificuldades no que diz respeito às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e a própria organização da escola para iniciar as atividades no início do ano letivo. Representa, de certa forma, a descontinuidade do trabalho pedagógico que precisa ser reestruturado anualmente e a rotatividade fragiliza o projeto produzindo rupturas na

¹³⁴ Unidade educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC que participou mais intensamente da pesquisa empírica. A escolha desta escola se deu a partir de uma pré-análise, onde verificamos que seu Projeto Político Pedagógico define uma proposta de ampliação de jornada escolar e de (re)organização de seu currículo, na perspectiva da educação integral, tendo o Mais Educação como indutor deste projeto. Identificamos também que seus profissionais demonstram grande interesse e envolvimento em questões relacionadas à educação integral. Além disso, a direção e a equipe escolar se mostraram abertas em receber a pesquisadora e em colaborar com a coleta de informações.

organização curricular das escolas.

Destacamos ainda que o trabalho realizado no contraturno escolar, identificado em algumas escolas, põe em risco a unidade e a articulação do trabalho pedagógico e a possibilidade de diálogo entre os professores. No âmbito da educação integral, esse aspecto sinaliza, portanto, limitações como, por exemplo, a falta de planejamento coletivo de ações para integração dos tempos, espaços e saberes comunitários e escolares. Há grande chance de os professores ficarem alheios ao que os alunos desenvolvem nas oficinas, em ONGs ou outros espaços da comunidade. Assim, oferecer outras atividades no contraturno sem a devida integração ao conjunto de atividades que constituem o currículo escolar parece-nos uma grave limitação.

A intersectorialidade como estratégia do Mais Educação propõe o diálogo entre a cultura local e os currículos escolares e entre os projetos e programas do governo federal. Entretanto, observamos que as escolas têm dificuldade em promover esse diálogo e ampliar as relações de forma intencional e, muitas vezes, ela é o único espaço público da comunidade. Assim, as novas oportunidades de aprendizagem e experiências ficam restritas aos espaços da própria escola. Essa limitação (na intersectorialidade) pode tornar a instituição escolar a única responsável pela minimização da carência social que se fixa nos territórios de vulnerabilidade, o que contradiz o proposto pelos documentos do Programa.

O fortalecimento de projetos na perspectiva da educação integral exige socialização de práticas e adensamento do debate. Essas ações parecem estar no horizonte da rede de Florianópolis, mas ainda precisam ser mais orgânicas e por isso, acreditamos que as discussões são imprescindíveis para a ampliação e garantia do desenvolvimento da educação integral em tempo integral.

A pesquisa revelou ainda que a articulação entre as escolas e a comunidade local é uma questão central para seu sucesso. Os autores que discutem sobre o tema, consideram que a escola não é o único espaço de formação, e por isso, torna-se importante criar mecanismos de integração entre as instituições educativas, a Secretaria de Educação, as famílias e comunidades. Na rede, essas ações ainda não se mostram muito expressivas, o que, a nosso ver, precisa haver forte investimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista dos aspectos pedagógicos identificados na (re)organização curricular das unidades educativas e os conceitos de indução trabalhados na pesquisa de mestrado, consideramos que o Mais Educação, além de apresentar um conjunto de orientações, deve oferecer elementos que estimulem e inspirem o trabalho no cotidiano escolar na perspectiva da educação integral. Neste sentido, observamos que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis encontram-se na travessia mesmo que com trajetórias distintas.

Num âmbito mais geral, a análise que fizemos, permitiu que classificássemos as experiências da rede em três estágios. No primeiro estão as escolas que se encontram no início da caminha-

da, que há pouco tempo aderiram ao Programa ou que poucas mudanças apresentam em relação à organização pedagógica e curricular convencional. Em geral são escolas que estão se preparando para receber alunos em tempo integral e ao mesmo tempo conhecendo o Programa e sua proposta.

No segundo estágio estão as escolas que apresentam mudanças na (re)organização curricular a partir do Mais Educação, mas que ainda não constituíram um projeto coletivo de educação integral. Estão em meio à travessia com importantes ações pedagógicas nessa perspectiva. Observamos que em uma mesma unidade educativa há mudanças ainda embrionárias relacionadas a determinados aspectos da organização curricular e pedagógica e, também, mudanças mais significativas em relação a outros.

E num estágio mais avançado, encontra-se a escola observada, por exemplo. É, portanto, uma das unidades educativas da rede que mais se aproxima do conceito sobre o que seria a educação integral. Esta unidade tem seu projeto coletivo, desenvolvido por meio de estudos e formação na própria escola, e o desenvolve para além do que propõe o Mais Educação. Nessa experiência, o Programa serviu como um estímulo a se pensar a educação e a reconfigurar os espaços, os tempos e os saberes/conhecimentos escolares. Ela já exercita o redesenho curricular e é protagonista em seu projeto, na medida em que os professores se sentem mais sujeitos do currículo e já constroem escolhas formativas. Acreditamos que o Mais Educação deve ser entendido assim, como uma travessia... um primeiro passo.

Diante dos aspectos pedagógicos identificados na (re)organização curricular das escolas e apontados nesta pesquisa, concluímos que os resultados do Mais Educação não devem ser vistos de forma genérica. Cada experiência traz consigo especificidades e mudanças em diferentes níveis de acordo com sua realidade e desenvolvimento. Assim, as escolas municipais de Florianópolis, que se apresentam em um dos três estágios mencionados anteriormente, algumas mais próximas e outras mais distantes do proposto pelo Programa, estão caminhando em direção à educação integral.

De modo geral, a pergunta colocada como mote para a dissertação foi até que ponto o Mais Educação expressa um caminho indutor para educação integral. Nossa resposta, ao concluir a pesquisa, foi a de que o Programa se mostra, de alguma forma, como uma travessia para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Considerando que o Programa, apesar das limitações, estimula a mudança; mobiliza as instituições para pensarem a jornada ampliada; e abre espaços para discussões coletivas sobre temas de interesse da escola é possível afirmar que há indução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>.

br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Territórios Educativos para a Educação Integral. Brasília: MEC/SED. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorios_educativos.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, nº 81, 2002. p. 247-270.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: Educ. Soc., Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, out. 2007. p. 1015-1035.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental. Caxambu, MG: ANPED, 2004.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

GALIAN, Claudia V. A.; SAMPAIO, Maria das Mercês F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. In: Currículo sem Fronteiras, v. 12, nº 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: abr. 2014.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. In: Educ. Rev. Belo Horizonte, v. 27, nº 1, p. 241-260, abr. 2011.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza e MOURA, Eliana Perez G. de. Educação integral. Uma questão de direitos humanos? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio da Janeiro, v. 25, n. 94, p. 257-276, jan./mar. 2017.

