

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

# **EDUCAÇÃO INTEGRAL:**

## Vivências e desejos

Trabalho apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação Integral da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Educação Integral  
Orientador: Diana Carvalho de Carvalho

**Márcia Maria dos Santos**

FLORIANÓPOLIS

2013

"A educação e a sociedade são dois processos fundamentais da vida, que mutuamente se influenciam."

(Anísio Teixeira)

## Agradecimento

Sou grata primeiramente a Deus, que me permitiu viver todo esse processo. A minha amiga de curso Joseane Maria de Aguiar Amorim que me incentivou quando o desânimo se abateu sobre mim. Ao amigo Carlos Renato dos Passos por me ajudar na parte técnica deste trabalho. Ao meu filho Leonardo Pedro, a minha filha Carola Cristina, a minha neta Júlia, ao meu genro Juba e a minha nora Samara por me fazerem sentir que estavam orgulhosos por todo o meu esforço. A professora orientadora Dr. Diana Carvalho de Carvalho, por toda a ajuda, pela compreensão diante das minhas limitações e me fazer superá-las, por ter sido incansável e atenciosa durante todas as correções. A professora coordenadora do Curso: Dr Ilana Latermann, sempre muito profissional sem perder jamais a ternura. A todos minha gratidão!

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Faixa Etária.....	37
Gráfico 2 – Gênero.....	37
Gráfico 3 – Estado Civil.....	38
Gráfico 4 – Nível de Escolaridade.....	39
Gráficos 5 – Leituras realizadas sobre educação integral.....	39
Gráfico 6 – Regime de Trabalho.....	40
Gráfico 7 – Jornada de Trabalho.....	400
Gráfico 8 – Projetos de Tempo Integral em que Trabalharam / Trabalham.....	41
Gráfico 9 - Tempo de Serviço dos Profissionais.....	41
Gráfico 11 – Escolha de trabalho na Educação Integral.....	42

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>1. ENTRE NÓS, TRAMAS, TRAÇOS E FORMAS.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Concepções Histórico-culturais X Educação Integral .....</b>	<b>14</b>
<b>2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....</b>	<b>20</b>
<b>3. A HISTÓRIA LOCAL: “AGIR LOCALMENTE, PENSAR GLOBALMENTE” .....</b>	<b>28</b>
<b>4. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1. Quem são os professores.....</b>	<b>37</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>

## INTRODUÇÃO

Passei a ter interesse pelo tema Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Ampliação do Tempo Escolar a partir de alguns fatos que ocorreram após meu ingresso, em 1996, no Colégio Incentivo, Município de Biguaçu, como professora de Português e Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais.

Assim passei a acompanhar o trabalho pedagógico feito na Unidade e, percebendo que o tempo regular não correspondia à expectativa de alguns estudantes de entrar na escola e aprender a ler e escrever, apresentei à Direção da escola um projeto de contraturno para que fosse feito um trabalho diferenciado com esses estudantes que necessitavam de um tempo maior para aprender. Eram em torno de 10 a 15 estudantes, na faixa etária de 8 a 10 anos, que estavam cursando as 2ª, 3ª e 4ª séries, que foram selecionados por não serem alfabetizados, mas, ao participarem do projeto, entrariam às 9 horas e permaneceriam no espaço escolar até às 17 horas.

A direção acatou o projeto, esses estudantes ao chegarem à escola, faziam atividades de recreação voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora, atividades educativas com jogos e atividades de escrita e leitura. Todas as atividades eram planejadas em conjunto com as professoras regentes das 2ª, 3ª e 4ª séries, no período vespertino e iam ao encontro do objetivo que era a alfabetização desses meninos e meninas. Era uma escola particular e havia um grande interesse por parte da Direção na alfabetização desses estudantes. Até 2004 o projeto ocorreu anualmente sempre com muito sucesso. Este foi, portanto, meu primeiro contato com a ampliação de jornada escolar.

Em 2005, após concurso público, passei a fazer parte do quadro de servidores municipais da Prefeitura de Florianópolis, lotada na Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro, no bairro Morro das Pedras, como Pedagoga - Administradora Escolar. Sempre defendi a Administração Escolar a serviço do Pedagógico; sendo assim, me envolvia com todas as questões pedagógicas na escola. Passei a acompanhar um ou outro aluno por meio do apoio pedagógico na Unidade, porém, não era um trabalho sistemático, até que em 2008 a escola aderiu ao Projeto Todos Podem Aprender Sempre (TOPAS), da Secretaria Municipal, que

tinha por objetivo sanar a distorção idade/série de um grupo de 21 estudantes. Fui convidada a coordenar o Projeto na Unidade.

O Projeto acontecia assim: durante o turno da manhã os alunos tinham aulas de Português, Geografia, História, Ciências, Educação para o Trabalho, Informática e Conhecimentos Gerais. No horário de almoço havia jogos e podiam assistir ao jornal televisivo. À tarde tinham aulas de Matemática, Artes, Educação Ambiental, Educação Física e Conhecimentos Gerais. Sempre acompanhados da professora articuladora e, no almoço, também por mim.

Em 2009, precisamente em setembro, a escola aderiu ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação, e fui convidada para exercer a sua coordenação. Foi então que passei a ter um contato maior com bibliografias que tratavam especificamente do tema Escola de Tempo Integral/Educação Integral, por meio dos Cadernos Série Mais Educação (MEC, 2009) e do Curso Cultura e Educação na Escola de Tempo Integral: Formação de Educadores, oferecido pela UFSC em 2010.

Em 2011, a escola aderiu novamente ao Projeto Todos Podem Aprender Sempre (TOPAS), em virtude da existência de 30 estudantes com distorção idade/série, e continuamos com o Programa Mais Educação. Em 2012, tive a oportunidade de iniciar o curso Especialização em Tempo Integral, pela Universidade Federal de Santa Catarina. A escolha do tema para a elaboração da monografia resultou desses anos de experiência profissional e pelo fato de que, desde 2010, há entre os profissionais que atuam na escola o interesse de transformá-la em uma Escola Integral de Tempo Integral. Assim, o trabalho de conclusão do curso buscou **“conhecer a percepção dos profissionais da escola sobre as políticas indutoras que podem vir a contribuir com a implantação da Escola de Tempo Integral na EBM José Amaro Cordeiro.”**

Estabeleci, com a contribuição da Professora e Orientadora Dra. Diana Carvalho de Carvalho, como objetivo geral para esta pesquisa:

- Compreender as concepções e expectativas quanto à educação integral dos profissionais que atuam na EBM José Amaro Cordeiro.

Os objetivos específicos foram assim definidos:

- Identificar se os profissionais consideram relevante o Programa Mais Educação para a formação do educando;
- Conhecer as experiências dos profissionais com a educação integral;

- Verificar se os profissionais já participaram, participam/ e ou tem interesse em participar de cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou por outras instituições na área da educação integral;
- Conhecer a visão que os profissionais têm dos alunos que participam das turmas do Programa Mais Educação na escola;
- Conhecer a visão que os profissionais têm das experiências de educação integral vivenciada na escola;
- Verificar o interesse dos profissionais em trabalhar em uma escola de tempo integral.

Para ter subsídios para atingir os objetivos propostos, elaborei um questionário qualiquantitativo como instrumento de pesquisa, que será analisado no último capítulo. Lüdke (2002) destaca o reconhecimento da pesquisa como aliada importante no trabalho e na formação de professores e que a mesma está se fazendo cada vez mais clara e presente na literatura especializada nacional. Pedro Demo (2000) também defende a pesquisa como princípio científico e educativo.

Quanto à fundamentação teórica, desenvolvida no primeiro capítulo, busquei embasamento em autores filiados à corrente de pensamento do materialismo histórico-dialético, especialmente a perspectiva histórico-cultural em Psicologia, tais como Vigotski e Vasili V. Davidov. Essa também é a perspectiva teórica que fundamenta as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Busco estabelecer uma interlocução entre essa perspectiva teórica e as questões propostas pela Educação Integral.

Em relação à escola de tempo integral, busquei no segundo capítulo situar a História da Educação Integral e do Tempo Integral no Brasil, enfatizando o pensamento do educador Anísio Teixeira, um dos primeiros idealizadores dessa temática no país, com base em textos que esse autor escreveu na época em que criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro. Nessa busca por entender melhor a história da educação integral no Brasil, foram aprofundadas as leituras dos cadernos da Série Mais Educação (MEC, 2009), bem como os textos e livros fornecidos pelos professores durante o curso de Especialização em Tempo Integral, da Universidade Federal de Santa Catarina.

No terceiro capítulo é resgatada a história em Educação Integral e de Tempo Integral na Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro, tendo como



referência minha experiência como profissional que acompanhou de perto o início e a consolidação do projeto Mais Educação na escola.

O quarto capítulo discute as concepções dos profissionais da escola com relação às experiências de Educação Integral, tanto no que tange ao projeto com turma de tempo integral TOPAS como ao projeto Mais Educação de contra turno. Essa discussão mostrará que, pelo fato de terem vivenciado essas experiências a escola não é mais a mesma, assim como os professores também não o são, e, por conseguinte, os alunos.

Minha expectativa é que tal estudo possa contribuir com as discussões que poderão transformar a Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro em escola de tempo integral.

# 1. ENTRE NÓS, TRAMAS, TRAÇOS E FORMAS

Fios, cabos e cordas fazem parte da cultura humana desde seu início e auxiliam na realização de diferentes ações, como ligar, prender, transportar, construir, tecer. Tecendo fios e fazendo nós muitas culturas transmitiram seus saberes, suas crenças. O povo Inca utilizava fios para registro de diferentes categorias. Através da combinação de cores e laços determinava sua significação, que constituía uma mensagem, um saber. O povo africano utiliza os nós em cordões para fazerem bonecas que são sinônimos de bem querer, que é uma tradição, um saber. Civilizações como a egípcia, a grega, a hindu, a chinesa, a islâmica, a tibetana, a asteca, a europeia, e aborígenes de vários continentes utilizaram ou utilizam a mandala, símbolo da totalidade, integração entre homem interior (pensamento, sentimentos, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo).

Assim, um grupo de educadores com diferentes experiências e formações, reunido na Casa das Artes, no Rio de Janeiro, para pensar a ampliação do tempo escolar, escolheu a mandala, como símbolo, para representa-lo, em virtude de a mesma desempenhar um importante papel no imaginário humano e apresentar possibilidades variadas de trocas entre os saberes científicos e os saberes cotidianos, formando uma rede de saberes. Há um desejo de que nesse novo tempo escolar

“a educação intercultural se transforme em um sistema dinâmico, imprevisível, um árduo trabalho de liberdade, de devir histórico, um esforço incessante de nos reconhecer em constante mutação. Assim a educação pode ser vista, como um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento sucessivamente adquirem novas formas.” (Caderno Rede de Saberes – Mais Educação – MEC - p.23).

Sendo assim, para que a ampliação do tempo escolar se transforme em um sistema dinâmico é necessário se pensar uma estratégia pedagógica que aproxime efetivamente o estudante da escola e a escola do estudante. O estudante precisa ter prazer em permanecer no espaço escolar, e o espaço escolar precisa ser pensado na direção de satisfazer as necessidades humanas desse novo estudante. Como também precisam ser pensadas estratégias que aproximem comunidade e escola,

para que passem a se perceber como parceiras em busca de um mesmo objetivo, a melhora da qualidade da educação das pessoas que as compõem.

A globalização, essa nova ordem mundial, onde tudo é submetido às leis do mercado, do consumismo, da busca desenfreada pelo ter, à competitividade e ao individualismo parece ter atingido e acelerado o ritmo da vida das pessoas, acarretando na perda do sentido do humano que existe em cada um. Parece que perdemos a sensibilidade de sermos pessoas. Perdemos a humana capacidade contemplativa, não apenas de ser, mas de perceber o outro como gente. A educação precisa fazer com que a escola se transforme em um espaço onde aconteçam os processos de humanização dos sujeitos envolvidos.

Portanto este trabalho estará pautado nos princípios na perspectiva histórico-cultural de Liev Simiónovitch..Vigotski que atribui à educação escolar a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em cujo processo vai constituindo sua própria humanidade, desenvolvendo sua própria consciência, visto que não se nasce humano, o humano é construído socialmente. Nesse sentido Mello, afirma:

“Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou produto da herança genética, a teoria histórico-cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história.” (2007,p.86)

Vigotski valoriza a escola como instituição que transmite conhecimento científico de maneira planejada e sistematizada, valoriza a ação pedagógica intencional e a intervenção do professor, reconhecendo que a escola constituiu-se, historicamente, como instituição responsável por propiciar as condições necessárias para apropriação de ideias, conceitos, símbolos, valores, hábitos, atitudes e habilidades para que o homem possa dominar sua realidade e transformá-la.

Ao produzir conhecimento científico e sistematizado através da ação intencional da educação escolar, o homem cria as condições básicas para a sua inserção na sociedade, com a qual garante não apenas sua própria sobrevivência como indivíduo singular, mas também perpetua o futuro da humanidade. É por intermédio da educação através da transmissão da cultura de geração a geração, que o homem entra em contato com a experiência humana e dela se apropria. Esse

processo de apropriação da cultura é o processo exclusivamente humano de aprendizagem. Sendo assim, é através da educação, ferramenta social que o homem é inserido na sua cultura.

Um sólido sistema educacional, baseado em princípios verdadeiramente democráticos que garanta a todos os cidadãos possibilidade de adquirir instrução é que pode estabelecer e realizar uma educação dessa natureza. A escola é o componente fundamental desse sistema educacional na teoria histórico-cultural. A ela cabe a responsabilidade de todos os esforços no sentido de incentivar o estudante a ter interesse pelo conhecimento que é a base de seu desenvolvimento integral. A escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e desenvolvimento do homem pela via da experimentação de mudanças qualitativas na sua vida psíquica mediante as novas formações (linguagem, percepção, imaginação, raciocínio lógico, atenção, memória lógica, concentração, pensamento teórico, resolução de problemas, coordenação, entre outras).

Nesta perspectiva a escola é a instituição socialmente responsável por intervir de maneira positiva em todos os aspectos da vida psíquica do estudante, desenvolvendo em especial suas capacidades mentais e sua personalidade. A formação do pensamento teórico é importantíssima para o desenvolvimento do estudante, visto que a mola propulsora do desenvolvimento é a aprendizagem. Para Vigotski (1993,p.104), o pensamento nasce através das palavras e “[...] uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.”

Nessa perspectiva o pensamento teórico, que é elaborado baseado em conhecimentos científicos, pertence a funções psicológicas superiores e ocorre sob as bases dos conceitos científicos. Os conceitos científicos se caracterizam por constituírem os elementos essenciais da experiência social historicamente acumulada que os estudantes assimilam, convertem em experiências individuais e em elementos de seu desenvolvimento intelectual.

Davídov assim expressa o processo de apropriação dos conceitos:

O conceito é a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial.

[...] Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência [...] (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

O desenvolvimento da consciência, nesta perspectiva, não é determinado pelo conceito, e sim pela atividade real que relaciona sujeito à realidade. A atividade do aprender é um processo exclusivamente humano através do qual o estudante assimila, internaliza e reproduz a experiência humana (cultura).

Vigotski atribui grande importância ao aprendizado escolar, pois é esse aprendizado que leva crianças e adolescente a se desenvolverem cognitivamente. Para explicar esse desenvolvimento, Vigotski desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. O ponto de partida é o fato de que a criança começa a aprender muito antes de entrar na escola, sendo que essa aprendizagem tem por base as ações realizadas no seu cotidiano. Diferentemente desse processo, o aprendizado escolar está voltado para os fundamentos do conhecimento científico e necessita da mediação do professor, já que a criança dificilmente terá acesso a esse conhecimento sem essa intervenção. O autor identifica níveis diferentes de resolução de problemas: aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que só consegue resolver com a ajuda de outros.

Vigotski procura compreender esses diferentes níveis de desenvolvimento para estabelecer as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. O nível de desenvolvimento real é determinado por aquilo que o estudante pode fazer sozinho, aquele conhecimento que domina; e o nível de desenvolvimento potencial é o que o estudante consegue fazer com a ajuda do professor ou com a ajuda de um colega que já domina o assunto ou em colaboração com outros colegas. Então, a zona de desenvolvimento proximal pode ser compreendida como

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY. 1989, p.97).

Portanto, um bom ensino é justamente aquele que se antecipa ao desenvolvimento exatamente para poder produzi-lo, orientá-lo. A grande tarefa da escola nesta perspectiva reside em transmitir aos estudantes aquilo que eles não

aprenderão por si só, ou seja, os signos historicamente constituídos, visto que na escola essa transmissão ocorre de maneira planejada e sistematizada e com amplas possibilidades para os estudantes interferirem nesses conhecimentos através de questionamentos, críticas, contribuições e, também, esses conhecimentos interferirem efetivamente na vida desses estudantes, visto que podem converter os signos externos em instrumentos psíquicos.

Vigotsky ao afirmar a natureza social do psiquismo humano e os saltos qualitativos provocados nele pela atuação da Escola, enquanto instituição responsável pela preparação do indivíduo diante de sua cultura e das formas de conhecimento que a sociedade define, evidencia que a escola deve propiciar ao estudante aprendizado e desenvolvimento via forma de expressão cultural, permitindo a ele com isso produção de conhecimento sobre a realidade, de maneira cooperativa e interativa ampliando competências e habilidades durante toda a sua vida escolar, de acordo com sua capacidade de abstração e compartilhamento, via interação social, entre os pares. Situação de aprendizagem essa que impulsiona o desenvolvimento global do estudante incidindo diretamente na sua zona de desenvolvimento proximal.

## **1.1 Concepções Histórico-culturais X Educação Integral**

Considerando os fundamentos da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, buscamos refletir sobre as possibilidades de a educação integral contribuir para o processo de formação humana. Em primeiro lugar, nessa perspectiva, a educação integral deve possibilitar um processo de formação humana permanente, uma vez que a sociedade e o ser humano sofrem constantes mudanças.

Na realidade educacional atual, a escola de tempo integral para muitos estudantes representará a possibilidade de apropriação de conhecimento visando sua emancipação humana. No entanto, é importante destacar que a ampliação do tempo escolar necessita de estrutura escolar que atenda as diferentes necessidades e possibilidades dos estudantes em seus aspectos físicos, psicológicos, culturais e políticos, como indica Cavaliere:

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do

espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 15)

Só faz sentido pensar em uma escola de tempo integral dentro da perspectiva vigotskiana se esse horário expandido vir realmente representar um acréscimo de oportunidades e situações promotoras de autonomia e aprendizagens significativas para o estudante enquanto um sujeito histórico social. Deve ser uma escola que faça o estudante se apropriar da cultura, requisito necessário à humanização, à superação dos limites naturais, pois os homens devem se apropriar das formas sociais mais elaboradas, mais complexas de comportamento, convertendo-as em meios próprios de interação com o mundo e com os conteúdos de sua personalidade.

Portanto pensa-se em uma educação integral intencionalmente orientada por objetivos humanizadores, já que os atributos humanos não são assegurados no ato do nascimento, são resultantes da apropriação da cultura, que é a fonte do desenvolvimento psíquico. Mello (2007, p.87) destaca:

“[...] essas aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. De tal modo que cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas.”

Entende-se cultura enquanto traço da universalidade humana, produto da prática histórico social dos homens. Por conseguinte, deseja-se uma escola de tempo integral construída em direção a uma ordem social afirmativa, de relações que permitam a todos os estudantes a apropriação igualitária dos bens materiais e intelectuais da humanidade. É a serviço desse direito humano que se deseja uma escola de tempo integral.

Cabe lembrar aqui o símbolo da mandala que apresentamos no início e que representa as possibilidades da educação integral: diferentes vivências e saberes que, entrelaçados na história, permitem que os homens construam a sociedade, sendo também construídos nesse processo. É primordial que os conteúdos trabalhados na escola humanizem esses estudantes, ajudando-os a serem sujeitos

de sua própria história. A educação não pode se restringir apenas a informação; faz-se necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, à realização humana, social.

Compreender a educação como um processo, em que experiências são trocadas, vivenciadas, enriquecidas, numa convivência afetiva na relação professor-estudante, tendo clara a importância do papel da escola, e, principalmente, do educador enquanto mediador do conhecimento é primordial para que seja traçado um novo rumo para a educação. Esses são os princípios de uma gestão escolar democrática, onde educador-estudante-escola em sua totalidade compreendam-se enquanto gestores de vida, de dignidade, de respeito e de ética, na qual laços são estabelecidos por meio de uma convivência pacífica, dinâmica, crítica, criativa e afetiva.

Paulo Freire na década de 1990 faz este alerta:

[...]É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança[...] (1998, p.90)

É mister que o processo educativo seja conduzido com profissionalismo, com competência técnico científica, sem que, com isso, sejam banidos do processo educativo os laços afetivos, interpessoais, tão ausentes nas nossas relações sociais. O ser humano precisa ser compreendido na sua totalidade, precisa aprender a viver e conviver como humanos. Essa dimensão humana deve ser aprimorada, estabelecida e vivenciada nas relações educativas, através da vivência dos pares, de gente convivendo com gente, com projetos claros e objetivos definidos.

A escola deve ser assumida como lugar e tempo de convivência de pessoas que aprendem juntas, umas com as outras a ser gente. Segundo Sacristan (2000, p.30), “a cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela”. Portanto defende-se que a transmissão dessa cultura com vistas à construção de uma sociedade mais justa, seja pautada em valores éticos, morais, democráticos e humanos.

Concordamos com Morin (2001) ao identificar que, atualmente, necessitamos de uma educação mais participativa, democrática, que ensine princípios e estratégias para se enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza de maneira



participativa, coletiva, crítica e autônoma; uma educação como processo de conscientização humana.

Para nós educadores cabe um papel árduo, difícil, um verdadeiro desafio, o de resgatar a esperança na educação, no ensino, nos estudantes e em nós mesmos, a começarmos pela humanização das nossas práticas pedagógicas e de construirmos nas escolas onde atuamos uma gestão onde todos são partícipes, em que todos se reconheçam nesse processo que é uma construção coletiva. Assim toda a instituição deve estar engajada nessa prática educativa humanizadora, reconhecendo todos os envolvidos como elementos imprescindíveis desse processo de construção que é a humanização a serviço do ser em sua totalidade, da humanização de todos que participam dos processos educativos que intencionalmente, e com objetivos claros, são desenvolvidos.

Há muito tempo vem sendo normatizado no Brasil à garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes. Inicia-se com a Constituição Federal de 1988, artigo 227, segue-se a essa, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no compromisso que tem com a garantia da proteção e desenvolvimento integral destes cidadãos. Há também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que tem por base universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública. E mais precisamente nestes artigos em que é indicada a ampliação progressiva do tempo de permanência da criança na escola:

- Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
- Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]
- 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

De acordo com os cadernos “Série Mais Educação”, publicados pelo Ministério da Educação e Cultura em 2009, a normatização do ensino na direção da escolarização em tempo integral também vem a ser uma exigência social. Quando se dá condições adequadas ao homem para que se aproprie de sua cultura, ameniza-se as desigualdades sociais, tanto em relação à distribuição de renda, quanto aos contextos de privação de liberdade. Portanto, a existência no Brasil de políticas redistributivas de combate à pobreza é de fundamental importância para

que toda a população brasileira possa ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Não podemos esquecer de que quem faz um país é o seu povo.

Sendo assim, a qualidade na educação passa por considerar o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Há também a influência do processo de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais.

O governo federal, ao traçar políticas públicas efetivas de inclusão social, o faz baseado em diagnósticos sociais, informações coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos. No campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (IDEB) que revelam profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, reflexo da estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira, como também, do trabalho pedagógico realizado nas escolas por professores e demais profissionais.

Sabe-se que a situação de vulnerabilidade e risco social contribuem para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, também, para a reprovação e a evasão escolar. Há no interior de nossas escolas uma correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldade para a permanência na escola. Portanto, dificultam para a permanência na escola situações de vulnerabilidade e de risco social, por contribuírem para um baixo rendimento, para a defasagem idade/série, e conseqüentemente, para a reprovação e para a evasão escolar. Então, é em posse desses dados que, segundo o Ministério da Educação, são pensadas soluções políticas e pedagógicas criativas e conseqüentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional. (Ministério da Educação, 2009, p.12)

É fácil perceber que as desigualdades sociais não se amenizaram com a democratização do ensino, visto que esta não veio acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. A expansão da oferta de vagas nas escolas públicas veio confirmar a previsão de Demo (2000): “escola pobre, para pobre, para que continue pobre”. Não basta apenas universalizar o acesso à escola, é necessário universalizar o acesso ao conhecimento. A escola de Tempo Integral

idealizada por Anísio Teixeira era uma escola envolvida com a sociedade e com outras instituições que poderiam contribuir nesse processo educacional. As tarefas da escola seriam ampliadas, seus dias letivos e anos de duração do ensino também. A formação seria integral e integrada preparando o estudante para a vida, como um cidadão capaz de contribuir para com o desenvolvimento da nação, capaz de atuar no seu entorno e transformá-lo. Nessa escola o professor teria formação inicial e continuada, integrada ao turno de trabalho e a melhores estruturas físicas e didático-pedagógicas. O desafio está posto e continua urgente: oferecer atenção integral e Educação Integral qualificadas, articuladas com políticas sociais e outros organismos públicos na perspectiva de garantir o sucesso escolar.

## 2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A educação no Brasil começa com os jesuítas, e é nesse período que o dualismo educacional também se inicia. Os colégios para os filhos da elite e a catequese para os oriundos da classe menos favorecida (pobres, filhos de índios e de colonos). A educação, no Brasil, só começa de fato a ser motivo de investimento e interesse do governo na República, em particular no governo de Getúlio Vargas, em 1930. É nesse momento que ocorre a transposição de um modelo agrário-exportador para um modelo agrário-industrial e, assim, dando origem a um novo modelo econômico. Diante dessa nova ordem social há uma mudança na educação por esta ter que contribuir com o novo processo de industrialização, ou seja, preparar mão de obra rápida, barata e com um mínimo de qualificação, a fim de suprir as necessidades de mercado.

No Brasil, a Revolução de 30 foi responsável por inúmeras mudanças no processo educacional. Mudanças essas influenciadas por várias reformas que vinham sendo realizadas em diversos estados: em São Paulo, por Sampaio Dória (1920), no Ceará, por Lourenço Filho (1923), na Bahia, por Anísio Teixeira (1925), em Minas Gerais por Francisco Campos e Mario Casassanta (1927) e no Distrito Federal por Fernando de Azevedo (1928).

Como nosso foco é escola de tempo integral, vamos nos deter a Anísio Teixeira, um dos responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e, principalmente, por ser um defensor ferrenho da implantação de um novo Sistema Público de Ensino. Esse manifesto defendia a educação como instrumento de reconstrução nacional; a educação pública, obrigatória e leiga; a educação adaptada às características regionais e aos interesses dos alunos; a formação universitária de todos os professores; procurava se aproximar dos processos mais criativos e menos rígidos de aprendizagem. Havia também uma preocupação em não isolar a educação da vida comunitária.

Todos os pensamentos e atitudes desse educador, com certeza, foram influenciados pela sua formação na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América, onde teve como professor de Filosofia da Educação John Dewey. De formação católica jesuítica, Anísio Teixeira aprende uma filosofia que busca as verdades, com o espírito e os métodos da ciência. Portanto, encantado com essa

nova filosofia, embrenhou-se na leitura de John Dewey, o que lhe proporcionou a possibilidade de construir um novo significado existencial, de encontrar respostas objetivas para as questões educacionais com as quais estava lidando e de elaborar uma síntese para uma nova visão de mundo. Assim, pode colher na vasta obra deste autor os temas que melhor contribuíam com os seus anseios educacionais. Pensava na implantação de um Sistema Público de Ensino para o país, onde nas escolas os estudantes tivessem um “programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento.” (TEIXEIRA 1971, p.141)

Durante sua gestão na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), nos anos de 1950 e 1960, Anísio Teixeira proferiu diversas conferências pelo país e participou intensamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Durante esses anos de árduas lutas pela educação pública, publica os livros: *A educação e a crise brasileira* (1956) e *Educação não é privilégio* (1957). Por suas posições, foi perseguido pelos bispos brasileiros que, em 1958, lançam um memorial acusando-o de extremista e solicitando ao governo federal sua demissão. Este fato gerou o protesto de 529 educadores, cientistas e professores de todo o país que encabeçaram um abaixo-assinado, solidarizando-se com ele. O presidente Juscelino Kubitschek, manteve-o no cargo. Após um tempo afastado da vida pública, Anísio Teixeira assumiu um cargo executivo na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, em seguida, aceitou o convite do governador da Bahia para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde. Foi então que criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, denominado de Escola-Parque, no bairro da Liberdade, em Salvador. Os estudantes tinham acesso a uma educação integral, onde havia alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi a concretização de tudo aquilo que Anísio defendia para as escolas brasileiras. Anísio acreditava que se a escola funcionasse em tempo integral e com educação voltada para a formação completa com atividades diversificadas e um mínimo de infraestrutura garantiria aos estudantes uma educação de qualidade e os prepararia para participarem ativamente da vida social e econômica da sociedade. Acreditava que uma escola com programas e atividades da vida prática, que oportunizasse a formação de

hábitos de vida real, seria uma miniatura da comunidade e reuniria em si todas as atividades de instrução e educação, e, para tanto, funcionaria em dois turnos de atendimento integral (TEIXEIRA, 1997, p.87).

É nesse centro que encontramos a concepção de educação de tempo integral do autor na forma como foi idealizada; nas atividades que possuía; como os alunos eram organizados para este novo espaço de ensino. Sua filosofia era bastante influenciada pelo que era desenvolvido nos Estados Unidos da América, pelo fato de que Anísio viveu por lá um bom período. É no Centro Popular que Anísio prova que é possível dar uma educação de qualidade para aqueles que mais precisam dela: as classes desfavorecidas. É no Centro Carneiro Ribeiro que encontramos uma escola integral de tempo integral. Anísio Teixeira, em 1959, no discurso de inauguração detalha como o Centro seria constituído:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia trabalho convencional, o da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA,1962,p.82)

O Centro seria dividido em pavilhões, com capacidade para comportar 4.000 estudantes. Estes pavilhões teriam atribuições educativas específicas, ou seja:

(...) escolas-classes, isto é, escolas de ensino de letras e ciências (...) escola-parque onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física (TEIXEIRA,1962,p83).

Era prevista a integração entre a escola-classe e a escola-parque:

A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para as suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, dormitórios para 200 das 4000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação . (...) Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai e sem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes e tristes de orfanatos, mas as residentes da escola-parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de frequentar com elas as escolas-classe.(TEIXEIRA,1962,p.83)

Essas eram as intenções claras de Anísio. As atividades historicamente entendidas como escolares seriam desenvolvidas nas Escolas-Classe e as atividades diversificadas aconteceriam no contraturno escolar no espaço que o educador definiu como Escola-Parque. Para ele não bastava o aluno ter acesso garantido à escola, teria que ter também formação para o trabalho e para a convivência em sociedade. Era preciso cuidar da alimentação, da higiene, enfim da saúde. Dar acesso ao esporte, à cultura e ao lazer. Essa foi a escola integral em tempo integral pensada por ele.

As escolas-classes eram organizadas cada uma com 12 salas de aula, que funcionavam regularmente em dois turnos. Enquanto um grupo de alunos frequentava a escola classe, o outro grupo realizava as atividades na escola parque. As turmas eram heterogêneas, organizadas segundo as idades dos alunos.

A Escola Parque completava o conjunto educacional projetado e representava importante papel no alcance dos objetivos projetados para àquela educação integral. Nela os estudantes tinham acesso a um setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; setor de educação física e recreação; setor socializante: grêmio estudantil, jornal, rádio-escola, banco e loja; setor artístico: música instrumental, canto, dança e teatro e o setor de extensão cultural e biblioteca com atividades de leitura, estudo e pesquisa. Havia no projeto, embora não tenha sido efetivada na construção, uma residência na área onde funcionaria a escola parque que teria por objetivo abrigar cinco por cento dos estudantes abandonados que necessitassem de moradia.

A instituição tinha por objetivo, primeiro, oferecer aos alunos a oportunidade de maior integração com a comunidade escolar por meio de atividades que permitissem a comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles. O segundo era tornar os estudantes conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para o pleno exercício da cidadania, porém, sempre como impulsionadores do progresso social e econômico, desenvolvendo a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade e o respeito a si mesmo e ao outro.

O Centro adotava um programa baseado nos chamados centro de interesses ou unidades de trabalho e levava em conta o significado que teria para o estudante. Existiam também as classes experimentais organizadas por iniciativa dos estudantes

com atividades de correios, clubes, jornal, biblioteca, banco, lojas, rádio-escola, excursões e outras mais, que compunham o currículo escolar.

Anísio Teixeira combatia uma educação voltada apenas para instrução, para simples alfabetização. Havia uma preocupação pelo currículo e pela formação que os educadores do Centro recebiam, preocupação essa que ficava nítida no planejamento: todas as atividades das Escolas-Classes e da Escola-Parque estavam voltadas para a formação do caráter e de hábitos de vida em sociedade. E em seu discurso de inauguração, enfatizou:

É contra essa tendência a simplificação destrutiva que se levanta esse Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo a escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive [...] a escola primária será algo que lembre uma pequenina universidade infantil.”(TEIXEIRA, 1951, p.141 e 146)

A Educação Integral para Anísio Teixeira, naquele momento histórico, representava a solução para a realidade política e educacional brasileira e todas as atividades realizadas no centro popular estavam cercadas por esse ideário. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi projetado para ser modelo: “Foi com o objetivo de oferecer um modelo para esse tipo de escola primária que se projetaram na Bahia o Centro Carneiro Ribeiro, que constitui a primeira demonstração.” (TEIXEIRA, 1962 p.25)

Em 1960, Anísio Teixeira, como Presidente do INEP, foi convocado pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília. A comissão era composta por Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos entre outros. Esta comissão organizou o Sistema Educacional de Brasília, que o presidente queria que se tornasse um modelo educacional para o país. Passou a constar nesse Sistema Educacional a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar a comissão pensou um modelo de educação integral inspirado no modelo de Salvador, porém mais estruturado.



Em Brasília, inicialmente, foram pensadas quatro super quadras. Cada uma recebeu uma Escola-Classe e Jardins de Infância. Em uma quadra foi construída uma Escola-Parque para atender os alunos, no contra-turno, das Escolas-Classe, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Todos os prédios foram projetados por Oscar Niemeyer e tinham capacidade para atender 30.000 habitantes residentes nestas quatro quadras.

Outra experiência de escola integral aconteceu na década de 1980, no Rio de Janeiro, quando Darcy Ribeiro concebeu os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, inspirado no modelo de Anísio Teixeira. Foram construídos quinhentos e seis prédios durante os dois governos de Leonel Brizola, também projetados por Oscar Niemeyer, denominados de “Escola Integral em horário integral”.

“O CIEP é uma escola que funcionava das 8 horas da manhã até às 5 horas da tarde, com capacidade de abrigar 1.000 alunos (...) No bloco principal com três andares estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiário. Esse ginásio é chamado de salão polivalente, porque também é usado para apresentações teatrais, shows de música, festa, etc. No terceiro bloco de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (RIBEIRO, 1986, p.42).”

Em abril de 2007 o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de alinhar princípios constitucionais e Política Nacional de Educação, com vistas a “garantir uma educação de qualidade inclusiva, que possibilite a construção da autonomia das crianças e dos adolescentes e o respeito à diversidade.” Abrange quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Composto por mais de quarenta programas e ações, dentre os quais está o Programa Mais Educação, que tem por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Os recursos financeiros para efetivação das ações do referido programa chegam através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que além de contemplar o financiamento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação prevê um percentual para ser investido na Educação Integral. Percebe-se, portanto que o governo não tem a intenção de transplantar experiências, mas sim de que essas experiências vivenciadas em seus respectivos tempos e espaços sócio-

históricos possam servir de inspiração para novas construções de escolas de tempo integral.

Então, para que cada território brasileiro fizesse sua parte nesse grande plano, foi criado o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, com o objetivo de produzir medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica por todo esse Brasil. Ou seja, garantir qualidade na aprendizagem das crianças, dos adolescentes e dos jovens que estão nas escolas públicas.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, soma esforços entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidades, visando à melhora da qualidade da educação básica e expressa o compromisso dos gestores estaduais e municipais para colocarem em prática as 28 diretrizes do PDE, assumindo compromissos com metas estabelecidas até o ano de 2021. No artigo 2º do decreto encontram-se as metas direcionadas à ampliação do tempo na escola:

IV – Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

VII – Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular.

O Brasil possui 5.563 municípios, 98% aderiram ao compromisso e todos os que fazem parte do Programa Mais Educação estão nesse grupo. Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação compõe o Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborados por municípios e estados para o recebimento de transferências voluntárias e assistência técnica do MEC. A concepção de educação integral está expressa na portaria, tendo como objetivo contribuir para a formação integral do ser humano:

- Art.1º Instituir o Programa Mais Educação com o objetivo de contribuir para formação integral de crianças adolescentes e jovens por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares da rede pública de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos:
- Parágrafo único: O programa será implementado por meio do apoio à realização em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da

educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional [...] (Ministério da Educação, 2009 p.14)

Assim o Programa Mais Educação vem fomentar a discussão de implantação da educação integral direcionada para a formação integral e emancipadora, “como meio de assegurar o desenvolvimento em todos os âmbitos da condição humana.” (Ministério da Educação, 2009, p.42) Uma escola integral e integrada enraizada no mundo de ontem e com vistas a formar sujeitos de direito, de direito a um lugar no mundo, de direito de ser feliz.

### **3. A HISTÓRIA LOCAL: “AGIR LOCALMENTE, PENSAR GLOBALMENTE”.**

No âmbito da Escola Básica Municipal (EBM) José Amaro Cordeiro, escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a experiência com uma turma de tempo integral se deu em 2008, com o Projeto Todos Podem Aprender Sempre (TOPAS) da Secretaria Municipal, que tem por objetivo sanar a distorção idade/série na Unidade de Ensino. Esse projeto adotado pela Unidade de Ensino acolheu vinte e dois alunos com distorção idade série, desses, vinte e um participaram do Projeto e dos vinte e um alunos, dezenove completaram o Ensino Fundamental ao final daquele ano. Foi um aprendizado significativo para todos os educadores e estudantes envolvidos. Os estudantes entravam na Escola às oito horas e saíam às dezesseis horas e quinze minutos. Eram acompanhados durante o tempo de trabalho pedagógico das diversas disciplinas por uma professora Articuladora, que através das observações e registros que fazia diariamente contribuía com os professores e com os estudantes. Junto aos professores contribuía no sentido de pensarem nos momentos de planejamento novas metodologias, novas formas avaliativas; junto aos estudantes, buscava compreender conceitos que não haviam ficado claros e esclarecê-los por meio de uma nova linguagem, nas aulas de conhecimentos gerais que ocorriam no início do turno vespertino.

O material que norteava o trabalho pedagógico eram os livros didáticos utilizados pelo Pró Jovem Adolescente (Serviço Socioeducativo)<sup>1</sup>, cuja matriz pedagógica tem os seguintes eixos estruturantes: Convivência e sociabilidade, Participação Cidadã e Trabalho. Esses eixos articulam os conteúdos e atividades desenvolvidas com os seguintes eixos transversais: Juventude, Direitos Humanos, e Direitos de Assistência Social; Juventude e Trabalho; Juventude e Cultura; Juventude e Meio Ambiente; Juventude e Saúde e Juventude, Esporte e Lazer. Os livros eram fornecidos pelo Ministério da Educação, a coleção era composta por quatro volumes por aluno, um por bimestre e eram livros consumíveis, nos quais os alunos produziam textos, respondiam questionamentos ou emitiam opiniões e

---

<sup>1</sup> Pró Jovem Adolescente – Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005.

elaboravam diariamente um relatório. Este foi um dos fatores preponderantes do sucesso do projeto: os estudantes passaram a se sentir “importantes”, efetivamente partícipes por poder dispor dos livros didáticos e da agenda, se sentiam sujeitos nesse processo e não meros coadjuvantes. Foram feitas dezesseis saídas de estudo durante o ano letivo para teatros, museus, hortos florestais, cinemas, trilhas e parques ecológicos. O sucesso do projeto, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da Escola, é fato quando se constata que dos dezenove alunos que se formaram, dezoito ingressaram no Ensino Médio. Sendo assim, consideramos surpreendente essa primeira experiência com uma turma de tempo integral.

Em 2009, iniciamos o ano letivo apenas com o ensino regular. Em setembro desse mesmo ano fomos convidados pela Secretaria de Educação do Município a participar do Programa Mais Educação. Após nos interarmos do Programa, fizemos a opção por trabalharmos com cinco oficinas, mas, naquele momento, iniciamos com apenas uma turma e com a Oficina de Jornal Escolar. Recebemos as verbas, adquirimos os materiais para as oficinas de Alfabetização, Matemática, Judô, Jornal com vistas ao ano seguinte. A 5ª oficina seria a Rádio Escola, cujo material seria fornecido diretamente pelo Ministério da Educação (MEC).

Iniciamos o ano letivo de 2010 organizando o Programa Mais Educação e solicitando para a Secretaria Municipal de Educação uma Auxiliar de Ensino para trabalhar junto à Coordenação do Projeto. O Programa Mais Educação se iniciou em março. Como tivemos muitas dificuldades em conseguirmosicineiros<sup>2</sup>, buscamos nossos ex-bons alunos que naquele momento estavam ingressando na Universidade. Com o quadro deicineiros completo, o Programa Mais Educação passou a acontecer atendendo 100 alunos em período integral, que foram convidados a participar por apresentarem dificuldade de aprendizagem ou por residirem em lugares com maior vulnerabilidade social.

Assim, o Programa Mais Educação chegou movimentando a escola com essa rede de novos saberes, que até então eram privilégio apenas de alunos de escolas particulares que por pertencerem a classes sociais mais favorecidas tinham acesso

---

<sup>2</sup> Oficineiros são preferencialmente, estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades (oficinas) ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc.

a esses saberes ditos elitizado. E nossos alunos também passaram a receber todas as refeições do dia na escola, os lanches e o almoço.

O Programa em nossa escola transcorria com sucesso, porém o coletivo não o percebia como um Programa de responsabilidade de todos, que pertencia à Escola, e sim de responsabilidade de quem o coordenava. Sendo assim, no final de 2010, ocorreria eleição para diretor/diretora. Saíram dois candidatos, eu e outro professor, e ambos os candidatos fizemos um projeto de gestão de escola a ser assumido por qualquer um dos dois que viesse a eleger-se e apresentamos ao coletivo. Ao sentarmos para elaborar o projeto de gestão, uma das metas definidas foi “valorizar a pluralidade de saberes” e uma das ações a ser realizada foi “abraçar o Programa Mais Educação como um projeto da escola e como uma boa iniciativa para se começar a pensar em uma escola de tempo integral”.

Em 2011, já como diretora da escola, fiz para a Secretaria de Educação a solicitação da mesma pessoa que havia auxiliado a escola na coordenação do Programa Mais Educação no ano anterior, sendo a solicitação deferida. Mesmo estando à frente da escola, o Programa Mais Educação continuou tendo toda a minha atenção especial. Neste mesmo ano tivemos outra turma de TOPAS, com 30 alunos, nos mesmos moldes da anterior. Foi outro sucesso, 28 alunos se formaram.

Em 2012, a escola, por meio do Programa Mais Educação, pode oferecer outra oficina. Então, além das cinco anteriores, optou-se pela sexta oficina, a de percussão. Nesse ano a escola enfrentou problemas com relação à coordenação do projeto, sendo trocados três coordenadores e ficando grande parte da responsabilidade do Programa sob os cuidados da direção. Foi um ano difícil nesse aspecto, mas em relação à ação dosicineiros e à presença dos estudantes, foi um ano de trabalho produtivo.

Iniciamos então o ano de 2013 com um sentimento positivo generalizado entre os profissionais que atuam na Unidade Educativa sobre o projeto e uma meta em comum: de transformação da escola em escola de tempo integral, a partir de 2014. Esse é um desejo que o grupo vem amadurecendo desde o final de 2010 e as análises e reflexões realizadas nesse trabalho de conclusão da especialização servirão de subsídio para as discussões que se seguirão.

As experiências com turmas de tempo integral e com o Programa Mais Educação na EBM José Amaro Cordeiro vem sendo bem sucedidas porque o Projeto

Político Pedagógico está alicerçado em uma concepção filosófica que explicita com quem e como estamos comprometidos na sociedade, na educação e no mundo.

Sabemos que o momento histórico requer a formação de um cidadão consciente, sensível e responsável que pense global e aja localmente, sendo capaz de intervir e modificar a realidade social excludente a partir de sua própria história. Dessa forma, contribui-se com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que combata a pobreza e a exclusão social, como orienta a Constituição Federal, elaborada em 1988.

Temos clareza da condição sócio-econômica de nossos alunos, mas, ao mesmo tempo, também temos consciência de que a sociedade é construída pelas mãos de cada um, a partir de sua visão de mundo e da participação consciente no contexto das relações humanas, sociais e econômicas, em que cada um é sujeito da sua história e da história de todos.

Fundamentamos filosoficamente nosso trabalho na busca da superação da ignorância nos diversos níveis do conhecimento, na busca de produzir as condições necessárias para o enfrentamento das situações objetivas que a sociedade nos impõe, bem como, a superação das questões que degradam a dignidade humana.

A superação da ignorância pressupõe um estudo profundo de como se estrutura e se concebe o mundo, a sociedade, o homem e a educação na sociedade capitalista, na qual estamos inseridos; para então organizarmos e projetarmos ações na direção de superar a fragmentação das relações que se estabelecem nesta sociedade.

Para tal, entendemos que a concepção de totalidade é a que melhor possibilita a apropriação de um conhecimento crítico e contextualizado de forma a produzir o discernimento sobre o modo como se organiza a sociedade capitalista. Para a compreensão da totalidade do dinamismo social, torna-se fundamental buscar a clareza de como isso se dá. Historicamente, têm-se materializado ações de homens que exercem suas funções sociais de forma a excluir as camadas menos favorecidas da sociedade. Por outro lado, observa-se também ações de homens na tentativa de superar tal exclusão. É aqui que se coloca o nosso grande desafio, o de nos colocarmos no rumo que produzirá a não exclusão.

Assim, a nós como educadores cabe trabalhar o conhecimento de forma a possibilitar as transformações do devir. A educação como ingrediente importante dessa sociedade, tem em si condições de intervir e colaborar com as transformações

no seio social. Para tanto, há de se processar na educação formal e informal de hoje uma profunda análise de seus pressupostos filosóficos e metodológicos, da postura político/pedagógica dos profissionais em educação e, também, dos conteúdos trabalhados no currículo.

É preciso definir como concebemos o mundo, a sociedade e o homem que pretendemos ajudar a formar para ser agente da transformação das relações sociais que engendram este mundo e, conseqüentemente, da sociedade, que exclui os que realmente a produzem. Neste mundo, há que se garantir a solidariedade entre os homens na perspectiva da globalização da justiça social, onde todos tenham direito à vida, enquanto moradia, lazer, transporte, educação, saúde, cultura e alimentação.

Em síntese, um mundo em que se superem as relações de produção que escravizam os homens nas diversas formas, superando a assimetria social hoje existente, estabelecendo formas mais socializantes de relacionamento e provimento das suas necessidades vitais e básicas. A sociedade deve ser entendida e trabalhada como espaço das interrelações entre indivíduos e classes sociais que a constituem na direção da socialização das condições de vida estruturais e no combate à economia de mercado.

Uma sociedade global que, silenciosamente, convive com a morte de inocentes, a crescente concentração de renda, o desemprego e o desprezo pelo o meio ambiente é uma sociedade doente. No entanto, acreditamos na capacidade da espécie humana de superar e reverter suas próprias mazelas e sabemos que a mais sublime e decisiva forma de superação e modificação desta realidade é a educação.

Fundamental então, desse ponto de vista, é colaborar na formação de homens que aprendam a aprender, que aprendam a pensar, visto que os grandes pensadores moverão o mundo. Homens com capacidade intelectual – técnica e filosófica – que possibilite a leitura e a releitura do seu entorno e do contexto global, na concepção de totalidade. Como diz Pedro Demo (1985, p.35): “(...) a razão nos dá a capacidade de análise, enquanto o coração, a de participar.”

Nessa perspectiva, a formação do homem é muito mais ampla do que apenas aprender o conhecimento acadêmico. Sua atuação como cidadão é fundamental para as transformações sociais desejadas, como indica Freire.

Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e releitura do mundo é, científica e pedagogicamente, capenga. (FREIRE, 1997, p.23).



À escola cabe instrumentalizar os homens para que se apropriem do saber acumulado e assim produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais do qual ele é partícipe. É necessário que a escola se organize e se reestruture no sentido de buscar sua autonomia e competência como espaço de decisão e trabalhe na direção dessa formação proposta. Dessa forma, tanto em nível de organização intraescolar, como as relações próximas e universais, assumem um novo significado. Para que a melhoria do ensino e da apropriação de conhecimentos ocorra, o espaço escolar terá que ser recriado e ampliado com qualidade na perspectiva de envolver as práticas pedagógicas curriculares, bem como as extracurriculares.

Nessa linha de pensamento, a questão da autoridade supera a prática do autoritarismo para se constituir em competência, em exercício. O exercício da participação para que a maioria da população, hoje excluída do processo decisório, se aproprie da produção histórica e universal e dessa forma esteja realmente instrumentalizada a ser partícipe da sociedade.

O professor é um importante eixo no processo de melhoria do ensino, portanto, é emergencial que o mesmo receba formação continuada de qualidade e também que, na medida em que trabalha o espaço pedagógico, perceba e se aproprie da totalidade em que seu trabalho está inserido. Anísio Teixeira na década de 1960 já indicava a importância da preparação do professor:

Quando na década de 20 a 30 teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: [...] 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola. (TEIXEIRA, 1962, p.24)

Um dos grandes desafios da escola de tempo integral, na atualidade, é o de desenvolver a qualificação e o potencial dos sujeitos envolvidos para se obter maior comprometimento com os resultados desejados. No campo legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece o propósito da formação continuada de professores, à distância ou em serviço, em artigos específicos que, ao lado da formação inicial, se tornou uma exigência legal, uma necessidade e um direito do profissional da educação na intenção de se alcançar uma educação de qualidade. Os artigos 63, inciso III e 67, inciso V, da LDBEN enfatizam que o processo formativo deve ser contínuo. Isso significa dizer que o conhecimento

humano, em qualquer área está em contínua transformação e construção. Todos sofrem o impacto das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, portanto, exigem constantes adaptações às novas formas de vida e de trabalho. Portanto, necessitamos de atualizações frequentes e permanentes.

Legislação posta, faz-se necessário entender que escola de tempo integral não significa uma escola de dupla jornada com a repetição de tarefas e metodologias. A escola de tempo integral deve ser entendida como a possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Precisamos experimentar de fato, um sistema educacional adequado e professores capazes de construir na sua prática, interações promotoras da verdadeira cidadania para si e para seus estudantes.

## **4. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA**

Após o relato da experiência do ponto de vista da coordenação do projeto e direção da escola, é importante verificar, nesse capítulo, como os professores que participaram da experiência desde o seu início a avaliam. Para tanto, foi elaborado um questionário distribuído aos nove professores da Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro que vivenciaram experiências com turmas de tempo integral ou em tempo integral. Desses 9 questionários distribuídos, retornaram 8 devidamente preenchidos. Assim, contamos com a participação efetiva de oito professores que, hoje, são os responsáveis pela educação integral na escola.

Podemos caracterizar essa pesquisa, do ponto de vista de seus objetivos, como descritiva e exploratória. A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população, registra, analisa, correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los e assume a forma de levantamento (BARBETTA, 2006). Segundo Gil (2002) a pesquisa descritiva é aquela que tem por objetivo descobrir a existência de associações entre diferentes elementos da realidade. Já a pesquisa exploratória visa proporcionar familiaridade com o problema tornando-o explícito e envolve além do levantamento bibliográfico, as experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 2002).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o levantamento bibliográfico sobre o tema em materiais já publicados foi o primeiro passo da pesquisa. Para Gil (2002) esse levantamento deve ser constituído principalmente de livros e artigos de periódicos. Todo o material fornecido ao longo do curso serviu de fonte para esse levantamento.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário, que, segundo Barbetta (2006), são dados levantados diretamente dos elementos da população coletados de forma organizada. O questionário deve ser completo, no sentido de abranger as características necessárias para atingir os objetivos da pesquisa; ao mesmo tempo, não deve conter perguntas que fujam desses objetivos, pois, quanto mais longo o questionário, menor tende a ser a confiabilidade das respostas (BARBETTA, 2006, p. 34). Segundo Gil (2002), o questionário é uma das técnicas mais práticas e

eficientes, pois possibilita a obtenção de dados facilmente tabuláveis e quantificáveis e foi escolhido em função das vantagens obtidas por meio de sua aplicação.

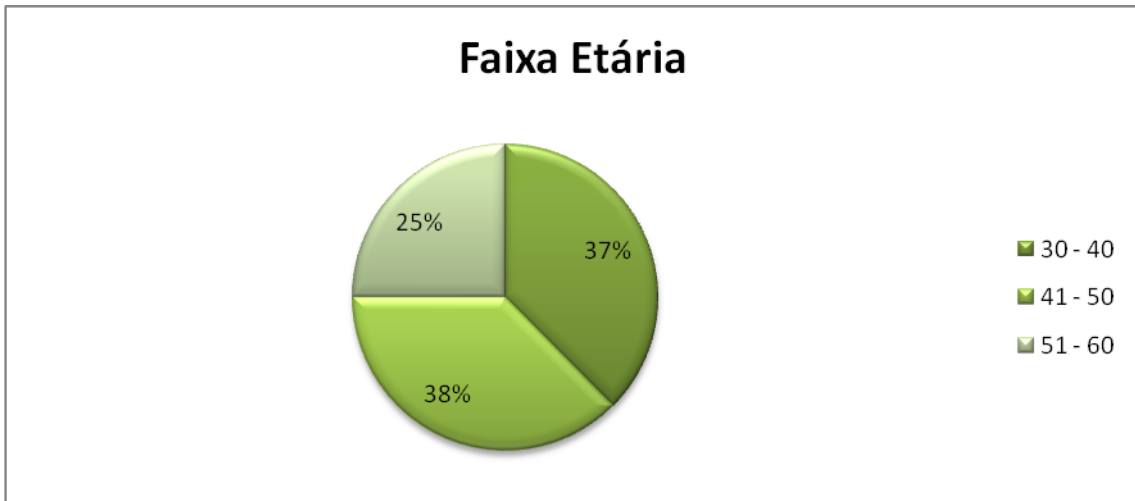
Os procedimentos de análise dos questionários basearam-se na análise de conteúdo, conforme define Bardin (2000, p. 31): “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” Esta autora aponta que “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.” (BARDIN, 2000, p. 32). A mesma autora diz que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2000, p. 38). Bardin (2000) aponta que o tratamento descritivo constitui um primeiro momento da análise de conteúdo, mas não é o único e dos domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo apresenta o questionário como comunicação dual (diálogo escrito).

O instrumento de pesquisa, o questionário, foi pensado a partir dos objetivos específicos, em virtude da importância de se identificar se os profissionais que atuaram/atuam com os projetos de tempo integral na Unidade Escolar os consideram relevantes para formação dos estudantes; para que conheçamos as experiências desses profissionais com a educação integral; para verificarmos quais os cursos de formação em educação integral esses professores(as) participaram ou se têm interesse em participar de cursos de formação em educação integral; assim como de conhecer a visão desses profissionais em relação aos alunos que participam das turmas do Programa Mais Educação, como também das experiências de educação integral vivenciadas na escola. E tão importante quanto os itens anteriores, verificarmos se há interesse desses professores(as) em trabalhar em uma escola de tempo integral.

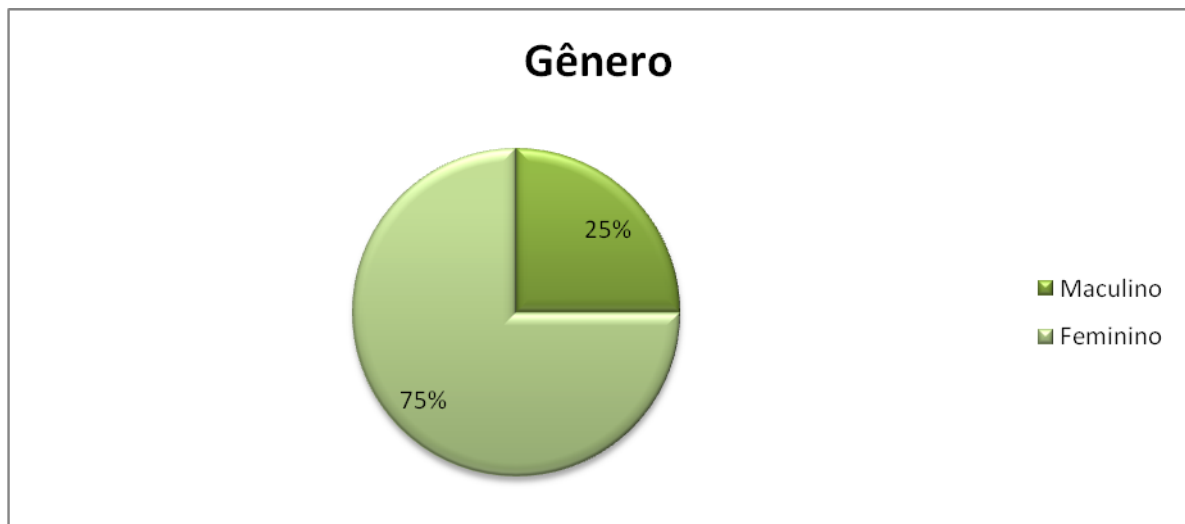
O questionário foi elaborado em quatro eixos: 1º Eixo - Dados Pessoais; 2º Eixo – Formação Profissional; 3º Eixo – Situação Funcional e 4º Eixo – Experiência com Educação em Tempo Integral. Do primeiro ao terceiro eixo as informações foram dispostas em gráficos apresentados a seguir. No 4º eixo, as respostas foram descritas e categorizadas buscando compreender a concepção dos professores sobre o tema.

#### 4.1. Quem são os professores.

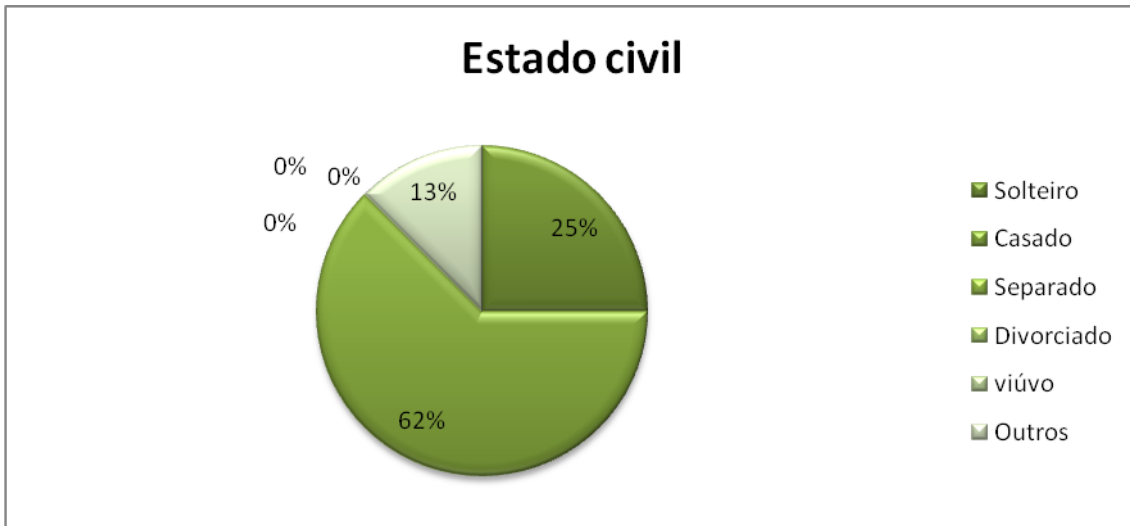
O primeiro eixo do questionário (dados pessoais) caracteriza os professores quanto à faixa etária, gênero, estado civil. Os gráficos 1, 2 e 3 expressam tais informações.



**Gráfico 1 – Faixa Etária**



**Gráfico 2 – Gênero**



**Gráfico 3 – Estado Civil**

Analisando o 1º Eixo – Dados pessoais com base nas respostas recebidas, pode-se concluir que o ensino na escola é ministrado principalmente por mulheres (um percentual de 80%), sendo os homens minoria (um percentual de 20%). Essa informação reforça a realidade encontrada na escola em particular e na educação em geral, onde as mulheres são maioria entre os educadores.

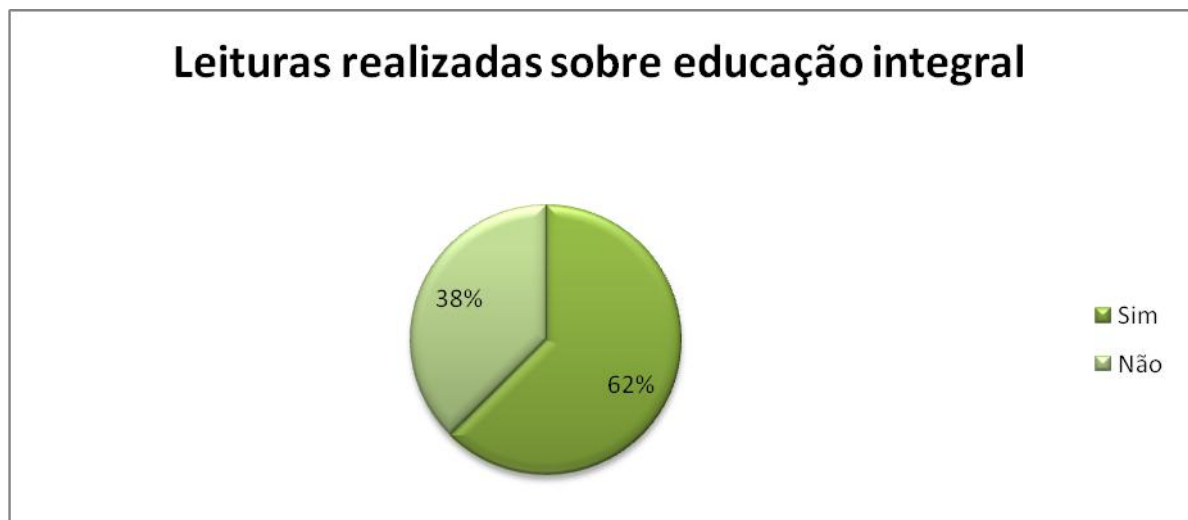
Quanto à faixa etária, 75% desses(as) educadores(as) situam-se entre 30 a 50 anos e 25% entre 51 a 60 anos, caracterizando educadores(as) com um percurso profissional já em andamento.

Em relação ao estado civil são, na sua maioria (62%) casados(as).

Com relação ao 2º Eixo – Formação Profissional, mapeamos o nível de escolaridade desses profissionais e as leituras realizadas sobre Educação Integral.



**Gráfico 4 – Nível de Escolaridade**



**Gráficos 5 – Leituras realizadas sobre educação integral**

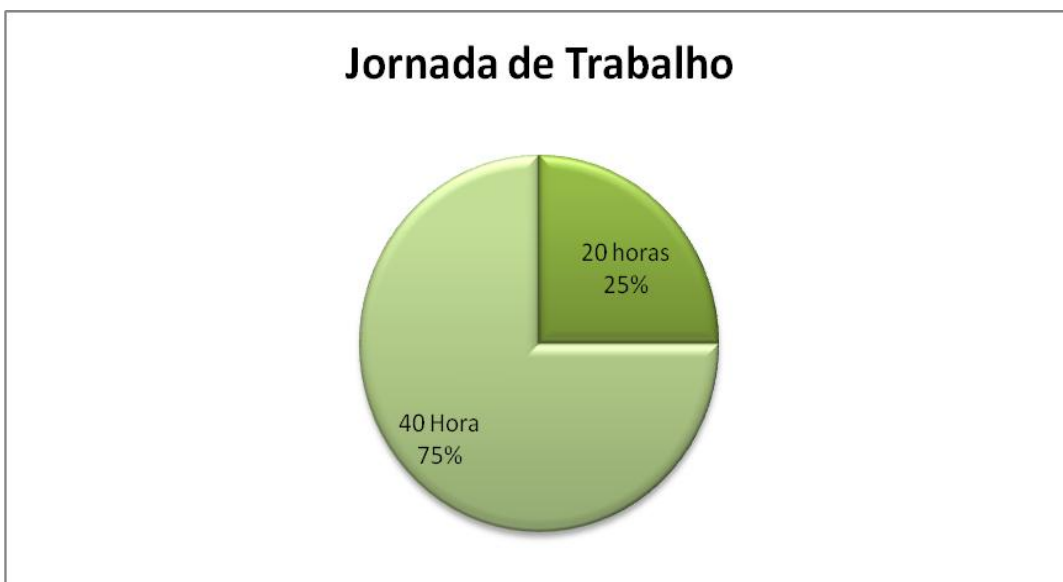
Analisando o 2º Eixo – Formação Profissional, percebe-se que 22% dos educadores cursaram no ensino médio o magistério, 90% são graduados e 10% graduandos; 90% são Pós-Graduados/Especialização, 10% com Mestrado; e 10% com Doutorado. Quando questionados se haviam estudado ou lido sobre educação integral, 63% responderam sim e 37% não. Isso mostra que há interesse sobre o tema Educação Integral. Em relação aos temas, autores lidos e o que mais chamou

a atenção por parte de quem leu sobre educação integral, o autor Anísio Teixeira foi o mais citado e exaltado pela forma clara e precisa ao se referir a Escola de Tempo Integral. Também foram citados outros autores que desenvolveram temas sobre educação em geral, tais como César Coll e A.J.Cury.

O 3º Eixo diz respeito à Situação Funcional e é apresentado a seguir.

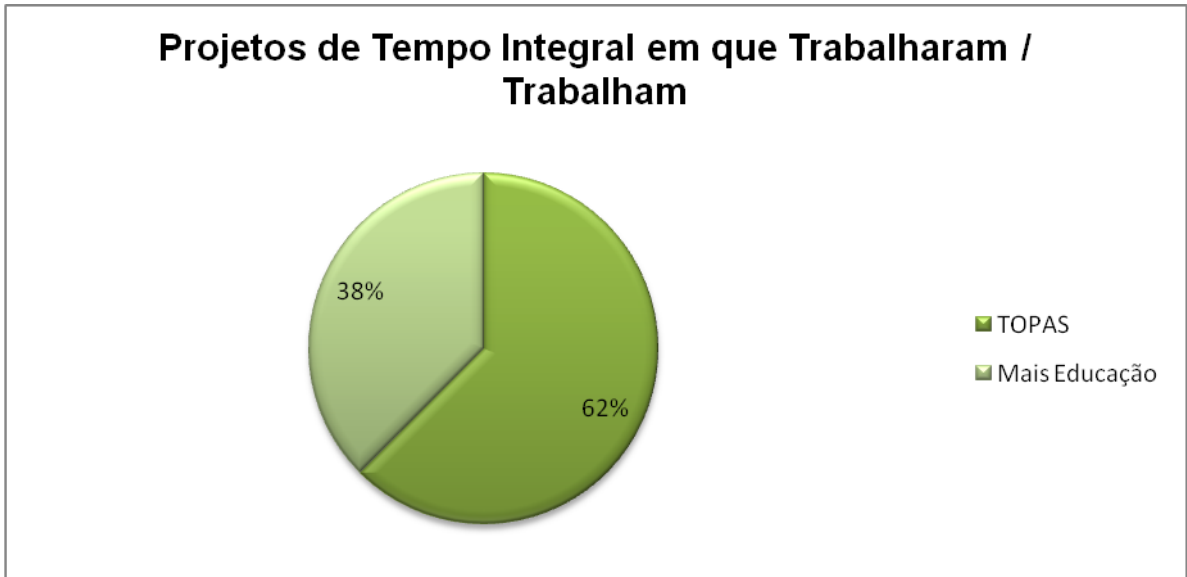


**Gráfico 6 – Regime de Trabalho**

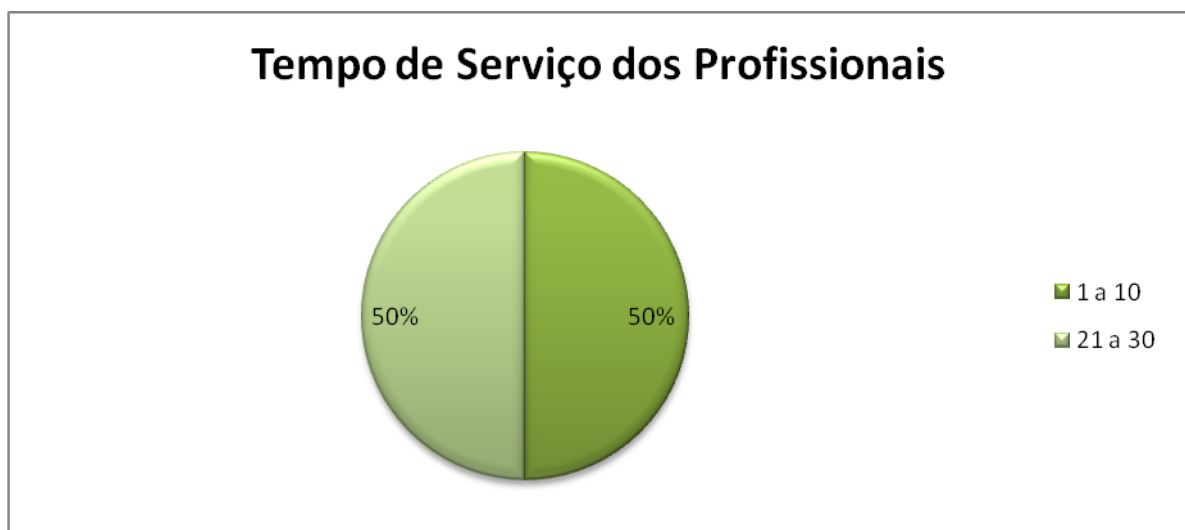


**Gráfico 7 – Jornada de Trabalho**





**Gráfico 8 – Projetos de Tempo Integral em que Trabalharam / Trabalham**



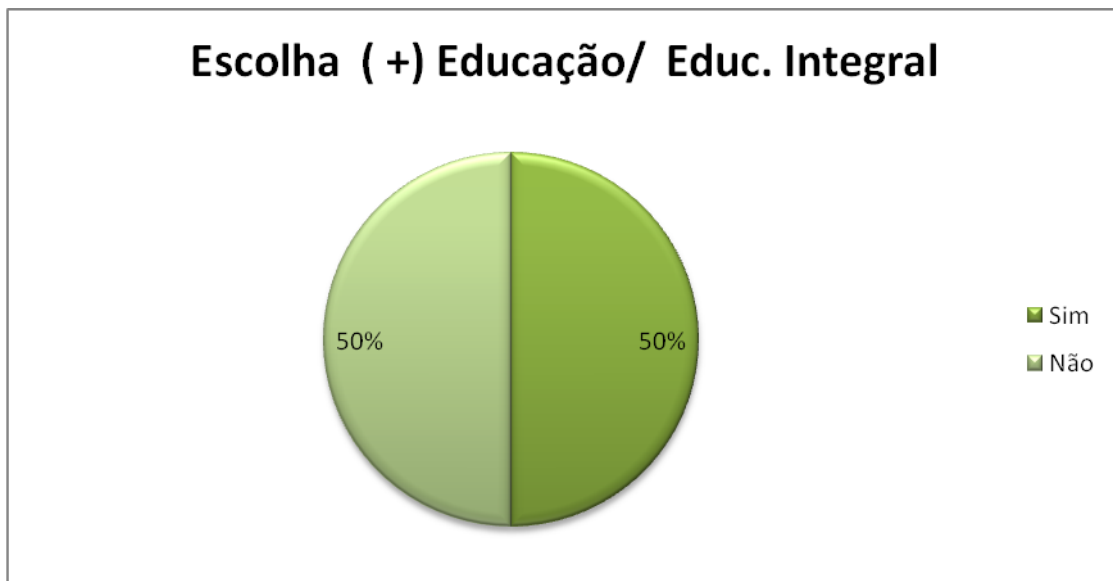
**Gráfico 9 - Tempo de Serviço dos Profissionais**

Em relação à Situação Funcional, o gráfico sobre Regime de Trabalho deixa claro que 38% dos profissionais em educação que atuam na Unidade são efetivos e 62% são profissionais em regime de Acordo de Contrato Temporário (1 ano). O que demonstra que a minoria é concursada.

Quanto à jornada de trabalho, 75% trabalham 40 horas semanais, ou seja, fazem jornada dupla de trabalho na Unidade e 25% trabalham 20 horas na Unidade. Em relação aos projetos de tempo integral em que trabalharam, 62% trabalhou/trabalha no Projeto TOPAS e 38% com o Programa Mais Educação na

Unidade Educativa. Analisando o tempo de serviço dos profissionais, 50% têm de 1 a 10 anos de serviço e 50% têm de 21 a 30 anos de serviço. Esse dado demonstra que 50% dos profissionais em educação que atuam na Unidade Escolar estão próximos de se aposentarem.

A seguir apresentamos o 4º Eixo – A Experiência com a Educação em Tempo Integral.



**Gráfico 11 – Escolha de trabalho na Educação Integral**

Questionados se haviam escolhido trabalhar com as turmas do Programa Mais Educação ou com a turma de Tempo Integral (TOPAS), 50% dos professores responderam que sim e 50% responderam que não. Ao justificarem como chegaram às turmas de educação integral vimos que, na implantação do projeto TOPAS, os professores que estavam com aulas excedentes completaram a carga horário no Projeto, não sendo escolha sua essa decisão (50%); os outros 50% responderam que chegaram a essas turmas por escolha própria.

Ao serem indagados sobre os aspectos mais significativos daquilo que conheceram sobre Educação integral, os professores destacam: a importância da relação humana no processo de ensino e aprendizagem; um tempo maior para se conhecer os estudantes; uma nova chance para muitas crianças (famílias) terem um

desenvolvimento mais amplo. Aspectos esses contidos no documento do Ministério da Educação, (2009, p.18)

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.

Outro destaque dos professores é o sentimento de pertencimento à escola por parte dos estudantes. Educadores e estudantes têm a oportunidade de se conhecerem melhor, de se ajudarem. Também a oportunidade de professores e estudantes construírem uma relação afetiva é um dos aspectos destacados.

Outro destaque se dá com relação às atividades de integração e interdisciplinaridade; a discussão com os professores em horário de trabalho pedagógico coletivo e a assessoria integral de um pedagogo com as turmas. A atenção ao processo educativo que esse tipo de organização escolar propicia já era um ponto apontado por Anísio Teixeira:

Educação é vida, e viver é desenvolver-se é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento. O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim, além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida, e fazer com que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o processo mais rico que pode a escola alcançar. Graças a esse hábito, a educação como reconstrução contínua da experiência, fica assegurada como o atributo permanente da vida humana. (1994, p.49)

Ao serem indagados sobre quais as dificuldades que poderão enfrentar na implantação da educação em tempo integral na Unidade de Ensino, tendo por base as experiências ali vivenciadas, os professores destacaram que: não haverá dificuldade, haja vista que a estrutura da engenharia favorece a implantação e a comunidade necessita do período integral; que a maior dificuldade será junto à Secretaria de Educação do Município, pois precisarão ter clareza que educação é investimento; será pensar um novo currículo integral e integrado, um novo fazer pedagógico, implementá-lo e praticá-lo; será a prática pedagógica e o planejamento; será a falta de profissionais qualificados.

A fala dos professores vem ao encontro do que enfatiza Gimeno Sacristan:

Exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (1998, p. 58)

Sobre as contribuições das experiências de tempo integral, TOPAS e Programa Mais Educação, para a realidade da escola, os professores destacaram: o Projeto TOPAS veio resgatar a auto-estima dos alunos que já não acreditavam mais em si mesmos. Mostrou que não só os conteúdos escolares devem ser ensinados e aprendidos na escola. E o Programa mais Educação veio consolidar isso através das diversas oficinas como judô, rádio, horta, percussão, jornal, como deixa claro o documento do Ministério da Educação:

O programa Mais Educação propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade brasileira. (2009, p.13).

Outros destaques foram: ambos os projetos trouxeram vida para dentro da escola, alegria e a oportunidade do processo educativo se efetivar de forma mais saudável, porque todos ensinam e aprendem juntos; tudo é novo e diferente, mas são experiências significativas que servem de aprendizado para se pensar em algo maior; a contribuição é pelo fato de os alunos terem acesso a outros saberes tão importantes quanto os saberes escolares; o projeto TOPAS foi um sucesso e sanou a distorção idade/série na escola, e o Mais Educação vem contribuir com essa gama de saberes sociais. As contribuições foram: proteção, segurança; conhecimento amplo da realidade da comunidade escolar; melhora no processo ensino-aprendizagem. Os professores reconhecem que as experiências foram bastante úteis, embora haja necessidade de um currículo melhor adaptado para a realidade educacional atual.

Para Paulo Freire: “Quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato do espaço pedagógico, mais possibilidades de aprendizagem

democrática se abrem na escola.” De acordo com a fala dos professores o tempo integral trouxe para o espaço pedagógico a solidariedade.

Ao indicarem qual será, em seu ponto de vista, o impacto da implantação da escola de Tempo Integral sobre o processo de ensino e aprendizagem destacaram: será mesclar as atividades curriculares com as extras curriculares, todas em um currículo integral e integrado adaptado à realidade da escola. A Proposta para a Implantação da Escola Pública Integrada de Santa Catarina já chamava a atenção para essas atividades “[...] O currículo escolar deve incluir atividades de formação humana amplas e diversificadas, hoje restritas a uma parcela reduzida da população.” (2003,p.2).

Outros destaques apontados pelos professores foram: haverá ganhos, maior motivação para todos os envolvidos e uma grande mudança na prática pedagógica; tudo será impactante, porque é tudo muito novo; ter todos os alunos em tempo integral, os professores, um fazer pedagógico diferente, na verdade muda tudo; o maior impacto será no espaço físico. Já no processo ensino e aprendizagem haverá um ganho: professores e alunos terão mais tempo de ensinar e aprender; o impacto com certeza será no currículo. Pensar um currículo integral e integrado; repensar o processo ensino e aprendizagem e a relação família e escola; lidar com o desconhecido causa muito desconforto. Porém se faz necessário, a escola se transformará por completo, a prática pedagógica deverá ser totalmente repensada. O tempo escolar deverá ser reorganizado e o espaço escolar adaptado às novas exigências (dança, judô, horta, línguas, etc).

A Proposta para Implantação da Escola Pública Integrada de Santa Catarina também explicita esses aspectos: “O currículo em tempo integral deve prever espaços para realização das atividades relacionadas ao lazer, ao desenvolvimento artístico e cultural, ao esporte, ao acesso a novas tecnologias e a práticas de participação social e cidadania, como componentes à formação humana.” (SECRETARIA ESTADUAL DE EDCAÇÃO, 2003,p.5).

Ao responderem sobre o que é necessário contemplar na formação permanente dos professores, indicaram que: a formação deve propiciar a reflexão sobre um currículo transformador, pensarem em uma prática integral e integrada, através de projetos e oficinas e como incluir alunos deficientes nesse processo; a formação deverá preparar o professor para essa mudança. Uma escola em tempo integral é diferente de uma turma em tempo integral; tem que contemplar as

bibliografias existentes, socializar experiências e preparar os professores para essas mudanças; a formação permanente deve contemplar métodos para trabalhar as dificuldades dos alunos de forma prazerosa; a formação deve ser pensada com vistas à implantação de um currículo integral e integrado, por meio de um trabalho interdisciplinar. Destacaram também que a formação deverá contemplar: planejamento integrado, atividades complementares diversificadas e interessantes, participação ativa de todos os envolvidos. Com relação à formação permanente, compreendem que ela deve ser exclusivamente na Unidade Educativa e dentro de horários pedagógicos coletivos, pois estas discussões são importantes para o andamento pedagógico e administrativo da Unidade Educativa.

Sobre o interesse em trabalhar em uma escola de tempo integral, todos os oito professores responderam positivamente, desde que sejam professores em tempo integral nessa escola. Essa posição reafirma o ponto de vista de Cavaliere sobre o que tem relevância quando se trata de escola de tempo integral:

A escola de tempo integral, a ênfase está 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. (2002,p.53).

Essa mesma posição é compartilhada por Jaqueline Moll e colaboradores, quando se trata de escola de tempo integral: “Escolas onde alunos, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral dos alunos.” ( 2012,p.101)

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todas as explanações feitas ao longo desse trabalho apontam na direção da educação integral/escola de tempo integral como fator preponderante para a melhoria da vida em sociedade. A educação integral no Brasil é uma inovação que vem a contribuir para que seja oferecido um ensino de qualidade com o objetivo de oferecer às crianças, aos adolescentes e aos jovens das escolas públicas mais

contato com as artes, com a cultura e com os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade.

Ao analisar o pensamento e as ações do educador Anísio Teixeira, percebe-se que a concepção que ele trazia consigo de uma educação integral voltada à preparação do sujeito para a vida, não deixou de fazer parte de sua trajetória e marcou sua atuação e conseqüentemente a educação brasileira. Como reflexo disso, são as muitas iniciativas de se buscar o estabelecimento e a concretização de projetos que trazem a marca e a concepção de educação integral tal qual concebia Anísio Teixeira. A própria criação dos Centros de Educação Pública - CIEPS – no estado do Rio de Janeiro e inúmeras outras iniciativas, em todo o Brasil, revelam que as marcas de seu pensamento continuam presentes.

Sabemos que a escola de tempo integral é que trará qualidade social para o nosso povo brasileiro. Escola de tempo integral comprovadamente melhora o rendimento escolar, veicula saberes às classes populares, até então privilégio apenas da elite brasileira, tranquiliza os familiares quanto ao cotidiano das crianças e dos adolescentes, tirando-os da rua enquanto os pais precisam trabalhar. Favorece assim um melhor aproveitamento do tempo ocioso e contribui significativamente para a formação de cidadãos melhores, pois a educação desempenha papel preponderante e imprescindível na formação humana.

Esse estudo mostrou que há entre os profissionais em educação que atuam na Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro uma posição firme em atuar em uma escola de tempo integral, mas percebe-se também que há algumas lacunas em relação à escola de tempo integral que precisam e que são possíveis de serem preenchidas, tais como: leituras sobre o tema, formação específica para se pensar currículo integral e integrado, para se repensar o espaço seja o da sala de aula seja o espaço para novos saberes, de se repensar o fazer pedagógico integral e integrado, já que se tem o espaço físico propício para uma escola de tempo Integral. Enfim, há necessidade de nos colocarmos rumo a estudar e a aprender o que é efetivamente uma escola de tempo integral.

Sabemos também que nada é impossível quando acreditamos no que defendemos e essa é a certeza que levo comigo ao concluir esse trabalho. Nós professores, temos que nos espelhar no exemplo do educador Anísio Teixeira, e continuarmos lutando por uma educação de qualidade, por uma escola pública de tempo integral, começando pelo local. Temos espaço físico, temos material humano

motivado e interessado em aprender e se aprofundar no tema escola de tempo integral e temos uma comunidade escolar que nos apoia.

Tenho a certeza que esse trabalho de conclusão de curso colaborará para as discussões que se seguirão sobre a intenção de transformar a Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro em uma escola integral de tempo integral.

## REFERÊNCIAS

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 6. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. 315 p. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000. 226p.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000. 226p.

BRANDÃO, Zaia. **Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n.194, v.80, p.95 – 101, 1999.

\_\_\_\_\_ **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. Em aberto, Brasília, v.22, p.97-108, abr.2009.

\_\_\_\_\_ **Escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática**. Educação & Sociedade, São Paulo, nº 32, pp. 116-129, abr. 1989.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Cadernos Série Mais Educação – Educação Integral**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Cadernos Série Mais Educação - Texto referência para o debate nacional..** Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Cadernos Série Mais Educação - Rede de Saberes..** Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Gestão Intersetorial no Território..** Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_ **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094, 2007.

\_\_\_\_\_ **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

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

\_\_\_\_\_ **A Educação integral na obra de Anísio Teixeira**, trabalho apresentado in: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de José Carlos Libânio e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscú: Progreso, 1988.

DAYRELL, J.(org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Caetano do Sul: Difusão, 2004. 247 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 171 p.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Coleção Educadores. Ministério da Educação. Brasília: Fundação Joaquim Nabuco – Massangana, 2010.

**MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES (1959).** Coleção Educadores – Ministério da Educação. Brasília: Fundação Joaquim Nabuco – Massangana, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 306p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Perspectiva, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun. 2007.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil.** Porto alegre: penso, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília: Cortez UNESCO, 2007.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Coleção Educadores. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico.** 4. ed. São Paulo (SP): Scipione, 1997. 111p. ( Pensamento e ação no magistério) ISBN 8526219367 : (broch.)

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ AMARO CORDEIRO.** Florianópolis, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre os CIEPS.** Coleção Encontros, pp.160-171, Rio de Janeiro, 2007.

SACRISTAN, J.G.. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**. Florianópolis, 1998.

\_\_\_\_\_ **Proposta para implantação da Escola Pública Integral**. Florianópolis, 2003.

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

\_\_\_\_\_ **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_ **Educação e a crise brasileiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_ **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol.31, nº73, pp.78-84, jan./mar., 1959.

\_\_\_\_\_ **Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol.38, nº87, pp.21-33,jul./set., 1962.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,1998.

**Acrescentar os livros da metodologia**