

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Fernando Inácio Montanari

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA SITUAÇÃO URBANA DE POBREZA :  
O CASO DO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA LÚCIA MAYVORNE**

FLORIANÓPOLIS

2019

Fernando Inácio Montanari

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA SITUAÇÃO URBANA DE POBREZA :  
O CASO DO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA LÚCIA MAYVORNE**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura do  
Curso de Ciências Sociais, Centro de  
Filosofias e Ciências Humanas,  
Universidade Federal de Santa Catarina.  
Profº Orientador Dr. Eduardo Vilar  
Bonaldi

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Montanari, Fernando Inácio

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA SITUAÇÃO URBANA DE  
POBREZA : O CASO DO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA  
LÚCIA

MAYVORNE / Fernando Inácio Montanari ; orientador, Eduardo  
Bonaldi, 2019.

56 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais,  
Florianópolis, 2019.

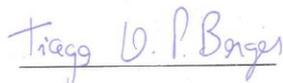
Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Educação. 3. Educação Integral. 4. Educação  
Tempo Integral. 5. Educação e  
Pobreza. I. Bonaldi, Eduardo. II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA SITUAÇÃO URBANA DE POBREZA :  
O CASO DO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA LÚCIA MAYVORNE**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

**Florianópolis 2019**



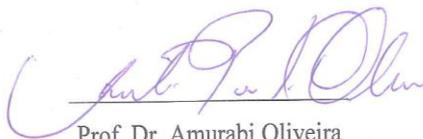
Prof. Dr. Tiago Daher Padovezi Borges

**Banca examinadora:**

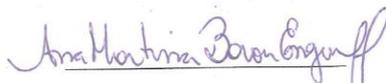


Prof. Dr. Educarado Bonaldi

Orientador



Prof. Dr. Amurabi Oliveira



Prof. Ana Martina Baron Engeroff

## **Agradecimentos**

A caminhada para a conclusão desta pesquisa foi bastante árdua e demorou muito mais do que eu imaginava. Ao longo desse processo tive muita dificuldade em passar para o papel às minhas experiências enquanto educador, bem como selecionar os conceitos e autores com os quais eu iria focar. Iniciei a pesquisa sendo professor da escola pesquisada, e a finalizo enquanto pesquisador na escola que um dia trabalhei.

Agradeço primeiramente a minha mãe, Ana Cláudia Inácio, uma guerreira que praticamente sozinha cuidava de seus dois filhos enquanto fazia faculdade e dava aulas sempre em mais de uma escola. Todas as vezes que senti dificuldade em prosseguir com a pesquisa, me lembrei dela, que fez isso não só enquanto trabalhava, mas enquanto cuidava de seus filhos também.

Agradeço à minha esposa Gabriela de Moura Koen, que esteve ao meu lado, me dando forças durante uma crise de saúde que enfrentei ao lado dela, bem como me estimulou durante a execução da pesquisa. Sempre sendo uma inspiração enquanto pesquisadora e pessoa.

Agradeço a meu orientador Eduardo Bonaldi, pela paciência em lidar com um orientando que não cumpre bem os prazos, fazendo ótimas colocações e correções sobre o meu trabalho.

E por fim, agradeço a todos os colegas e amigos que fiz durante minha caminhada na universidade. Cada troca de ideias, debate, ou mesmo rodas de músicas pelo bosque que contribuíram para que essa trilha que é a formação acadêmica fosse mais leve e divertida.

## Resumo

O presente trabalho busca elucidar as diferentes visões que famílias, professores e coordenações têm sobre a abordagem da Educação Integral numa escola específica. Com isso, busca-se revelar potencialidades e dificuldades que cada um desses grupos de agentes identificam nesse processo de Educação Integral. Para isso, foram utilizadas discussões de literatura acerca dos diferentes sentidos associados à educação integral nas áreas da Educação e da Sociologia da Educação e entrevistas com professores, coordenação e famílias da escola.

A escola pesquisada provém de uma rede privada, que mantém escolas pelo Brasil com alto custo de mensalidade, gerando bolsas de estudo para escolas da rede de solidariedade. A escola pesquisada faz parte da rede de solidariedade e se encontra num contexto urbano de pobreza, o que faz com que uma perspectiva de educação integral potencialize novos sentidos, como prover diferentes saberes e vivências para contribuir para a formação integral do indivíduo, uma vez que o Estado não atua de maneira efetiva nesses espaços e as famílias da região não possuem condições financeiras para investir em atividades extraclasse para seus filhos.

A partir das entrevistas, é possível perceber que os professores possuem visões semelhantes sobre o conceito de Educação Integral, e afirmar que a proposta de Educação Integral não está fortemente incorporada nas formações e no cotidiano da escola. Além disso, por conta de uma fraca atuação da escola com a comunidade, tanto na participação do currículo, como em projetos fora dos muros escolares, faz com que as famílias entendam o espaço da educação integral como momentos de brincadeiras e proteção contra o que elas entendem como perigos do ócio em um bairro pobre.

Palavras-chave: Educação Integral, Educação e pobreza, Marista, Sociologia da Educação

### **Abstract**

This paper seeks to elucidate the different views that families, teachers and coordinators have about the approach of Integral Education in a specific school. Thus, we seek to reveal potentialities and difficulties that each of these groups of agents identify in this process of Integral Education. For this, we used literature discussions about the different meanings associated with integral education in the areas of Education and Sociology of Education and interviews with teachers, school coordination and families.

The school surveyed comes from a private network, which maintains schools throughout Brazil with high tuition costs, generating scholarships for schools of the solidarity network. The researched school is part of the solidarity network and is in an urban context of poverty, which makes a perspective of integral education potentialize new meanings, such as providing different knowledge and experiences to contribute to the integral formation of the individual, since The State does not act effectively in these spaces and families in the region do not have the financial conditions to invest in extracurricular activities for their children.

From the interviews, it is possible to see that teachers have similar views on the concept of Integral Education, and affirm that the proposal of Integral Education is not strongly incorporated in the training and daily life of the school. In addition, because of the poor performance of the school with the community, both in curriculum participation and in projects outside the school walls, makes families understand the space of integral education as moments of play and protection against what they have. understand as dangers of idleness in a poor neighborhood.

Keyword: Integral Education, Education and poverty, Marist, Sociology of Education

## Sumário

Introdução.....	p.09
Capítulo 01 - Território e Metodologia .....	p.12
Capítulo 02 - Educação Integral: Um olhar para a teoria .....	p.23
Capítulo 03 – Educação Integral: Um olhar para os pontos de vista dos agentes.....	p.28
Considerações	Finais
.....	p.51
Bibliografia .....	p.53

## 1. Introdução

A presente pesquisa propõe-se a discutir como se dá uma proposta de educação integral em um contexto urbano de pobreza. Busca-se fazer um levantamento teórico acerca do tema educação integral e entender qual a concepção de educação integral abordada pela escola pesquisada, seus professores e como as famílias percebem e compreendem este processo.

Esta pesquisa foi feita no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, situado no Monte Serrat, localizado no Maciço do Morro da Cruz, no centro da cidade de Florianópolis – SC composto por várias comunidades com histórias distintas.

A área constituída pela cadeia de morros, designada Maciço Central do Morro da Cruz tem uma história de ocupação bastante antiga, abrigando inicialmente, em princípios do século passado, escravos libertos. Sucessivos processos de segregação social levaram à lenta ocupação das cotas mais baixas, partindo de diferentes pontos da base e penetrando, transversalmente, as curvas de nível. No entanto, a aceleração da pobreza rural e urbana das últimas décadas vem promovendo a rápida cobertura ocupacional dos topos dos morros centrais. Aos novos migrantes ficaram destinadas as áreas mais íngremes e de difícil acesso, acarretando baixa qualidade de vida e riscos de deslizamentos, que são agravados pela baixa qualidade construtiva das moradias. (PLANO COMUNITÁRIO DE URBANIZAÇÃO E DE PRESERVAÇÃO DO MACIÇO CENTRAL DE FLORIANÓPOLIS, 2004)

A escola se encontra num espaço marcado pela histórica ausência do Estado, onde, apenas dois postos de saúde atendem os bairros Monte Serrat, Serrinha e Alto Caieira, acarretando em grandes filas de espera para atendimento. As famílias desta comunidade, em sua maioria chefiadas por mulheres, estão inseridas em um contexto permeado pelo desemprego, racismo, violência urbana, e precariedade nas condições de moradia e saneamento básico. Esses aspectos influenciam diretamente na experiência

escolar das crianças. Das comunidades do Maciço do Morro da Cruz, a maioria das crianças frequentam escolas municipais. Por sua vez, o Centro Educacional Marista Lúcia Maryvorne (CEM Lúcia) é de iniciativa privada, onde todos os educandos são bolsistas, numa perspectiva assistencial e atende principalmente crianças dos bairros mais próximos, como Alto Caieira e Monte Serrat. Até 2011, onde é hoje o CEM Lúcia, era uma escola estadual. Em 2012, os Maristas que já atuavam no morro com um centro social, fez uma parceria com o governo para assumir a administração da escola.

Neste sentido, esta pesquisa busca trazer dados históricos sobre o contexto e território escolar do CEM (Centro Educacional Marista) Lúcia Mayvorne, destacando os aspectos que permeiam a relação Território e Escola. O termo “território” foi escolhido pois a própria escola utiliza desta nomenclatura para designar a comunidade em torno da escola e também por ser um termo utilizado por diferentes autores trabalhados nesta pesquisa como Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, além dos pesquisadores do Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Cuminitára, (CENPEC) Frederica Padilha, Julio Neves Hamilton Haley presentes nas obras “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole” e “Práticas Pedagógicas num Território Educativo de Intervenção Prioritária (2017)”.

Em 2015 passei a dar aulas de Música no CEM Lúcia Mayvorne e em poucos meses já sentia que esta comunidade, por estar situada nesta região específica, enriquecida com uma história de luta de um povo humilde e unido, era um lugar muito especial. Essa energia que emana deste lugar, que a todos que visitam contagia, me fez crescer enquanto professor, por aprender com estas crianças e suas famílias, o poder da educação. E pelo fato da escola se apresentar como proposta de educação integral (ao qual me atentarei no segundo capítulo) passei a me interessar por pesquisar a educação integral neste contexto específico. Ao me comprometer com tal pesquisa, uma dificuldade que sabia desde o início que encontraria, seria de fato a distância recomendada ao pesquisador do seu objeto de pesquisa. Por estar imerso neste contexto como professor, e cativado pelas famílias e educandos, bem como estar de dentro, como funcionário, da instituição que fez parte da pesquisa, fui alertado e inclusive corrigido algumas vezes (de maneira muito construtiva), para tomar certo cuidado para não levantar bandeiras ou destacar fatos sem as devidas comprovações. Por um acaso do destino, em 2019, antes de fazer as últimas entrevistas que compuseram a presente

pesquisa, fui desligado da escola enquanto professor, porém fui visita-la enquanto pesquisador posteriormente.

No primeiro capítulo apresentarei o território escolar onde foi feita a pesquisa, bem como a metodologia e descrição do trabalho de campo. No segundo capítulo será feito uma discussão de literatura acerca dos diferentes sentidos associados à educação integral nas áreas da Educação e da Sociologia da Educação. Por último, no terceiro capítulo, a partir de entrevistas em profundidade com professores, coordenação e famílias, buscarei discutir os diferentes sentidos que cada um desses agentes associam a educação integral, a forma como eles entendem a proposta educacional da escola, revelando potencialidades e dificuldades que cada um desses grupos de agentes identificam nesse processo de educação integral que, como veremos, passou por modificação no ano de 2019.

## **Capítulo 1 – Território e Metodologia**

Neste capítulo contextualizo as especificidades do território escolar onde a pesquisa foi realizada, buscando características das famílias locais e trazendo dados históricos da região do Monte Serrat, onde fica a escola. Ao buscar entender as especificidades deste local, busca-se apresentar um maior referencial sobre o mesmo, para entender as relações que a escola pode buscar, ou já busca ter com a comunidade escolar neste processo de ensino aprendizagem. Ainda neste capítulo, apresentarei a metodologia escolhida para esta pesquisa, apresentando os caminhos que busquei seguir para coletar dados.

### **Território Escolar**

O autor Mario Davi Barbosa (2018), traz uma excelente contextualização da comunidade do Monte Serrat, problematizando o processo de desenvolvimento da cidade em contrapartida ao total abandono do estado nas regiões pobres e periféricas. No texto que se intitula “Comunidade, identidade e exclusão: uma abordagem da luta dos moradores do Monte Serrat pelos direitos humanos”, o autor traz uma série de contribuições históricas que nos ajudam a entender o território escolar que envolve o CEM (Centro Educacional Marista) no Monte Serrat. Como marcos históricos da cidade, o autor ressalta que no início do século XX, algumas reformas foram de grande importância para a ilha, tais como as primeiras redes de água encanada em 1906, entre 1915 os esgotos, 1910 a iluminação pública e em 1926 a construção da Ponte Hercílio Luz.

Junto a essas modificações físicas da cidade era preciso igualmente “limpar” a área central e para tanto se fazia necessário a retirada de alguns estratos indesejáveis da sociedade da época, dentre eles os negros que viviam em cortiços e que foram mandados para outras áreas da cidade, alguns deles subiram os morros que rodeiam o centro. Daí se

tem o primeiro indício do povoamento da Comunidade do Monte Serrat. (Barbosa, Davi 2018 p.07)

Destaca-se que ao se referir a “sociedade da época”, o autor faz referência a elite branca que ainda hoje configura as oligarquias políticas formadas pelas famílias ricas da cidade.

O povoamento desta região se deu principalmente por duas vertentes, segundo Mario Davi Barbosa, uma pelas ações reformatórias da cidade, no sentido de total negação de direitos às pessoas negras da região, e outra pelo êxodo rural originado de localidades vizinhas à capital do Estado.

Esse êxodo rural se intensifica nos anos 50, quando Florianópolis recebe muitos trabalhadores do campo que vieram principalmente de Antônio Carlos e Biguaçu, em busca de oportunidades com a construção civil, geradora de mão de obra na época. Segundo Barbosa (2008) : “Deste modo “a principal peculiaridade da ocupação da área do Monte Serrat” reside no fato de ter sido povoada “por algumas grandes famílias da região de Biguaçu e Antônio Carlos das quais destacam-se os ‘Cardoso’, os ‘Veloso’, os ‘Almeida’ e os ‘Barbosa’” (Barbosa 2018 p.05)

E neste contexto de abandono do Estado, diferentes comunidades começam a se formar no Maciço do Morro da Cruz, tais como a comunidade da Nova Descoberta e Monte Serrat, até então conhecido como “Morro da Caixa” graças à Caixa d’água que abastecia a região. Após anos de conflitos territoriais que envolviam grupos do Morro da Descoberta e Morro da Caixa, e outras comunidades locais, foi feito uma espécie de acerto entre os grupos responsáveis pelos conflitos, como podemos notar nas falas de Pedro e Marcela, pai e mãe de diferentes crianças da escola.

Na real, aconteceu que teve uma época que a polícia pegou tudo e prendeu tudo. Daí colocou tudo na cadeia. Daí chegou na cadeia, eles são obrigado a viver né? Daí tem que conviver. Aí foram conversando, foram conversando, acharam melhor parar, entendesse? E erguer a bandeira da paz, que é a bandeira branca. Daí assim eles ganhavam mais dinheiro, e o pessoal da

comunidade podia frequentar lá e eles frequentar aqui. (Pedro, pai de educandos, entrevistado 4)

Tipo, a briga foi por causa assim, tinha os morros, um não podia entrar no morro do outro. Nem criança, nem pai nem mãe nem nada. Cada um no seu quadrado, se eu saísse daqui e fosse pro outro morro, pronto, já podia ser morta, sei aquilo outro. A família já não sabia mais e pronto. Então era um pé de guerra, ainda é hoje, é um pouquinho ainda hoje, tipo, se eu for daqui pra ir na Mariquinha, eu não posso. Se alguém quiser vir da Mariquinha pra cá, não pode. Então os morro com mais convivência hoje, é aqui e ali a Descoberta. Fora isso não é. (Marcela, Mãe de educandos, entrevistada 03)

Hoje a escola CEM Lúcia Mayvone atende crianças da Nova Descoberta, Monte Serrat (antigo Morro da Caixa), Serrinha e Caieira dos Saco dos limões.

Historicamente, o maristas têm parcerias com escolas públicas e estaduais que estão num processo de evasão e de fechamento. E era o caso aqui. Então ali na década de sessenta, foi instituída a escola, e até a década de oitenta, foi acontecendo esse processo de evasão. E no momento em que o Marista teve esse contato com a escola, uma escola com capacidade para quinhentos educandos, atendendo somente oitenta, correndo o risco de fechar, então o Marista fez essa parceria. (Gabriela, Coordenadora do prédio II)

### **O Instituto Marista e o CEM Lúcia Mayvorne**

O Instituto dos Irmãos Maristas é o nome de uma ordem religiosa (católica) fundada em 1817 na França por Marcelino Champagnat. Esta organização tinha o intuito de educar e evangelizar crianças e jovens que não tivessem as condições para pagar educação. Hoje a organização Marista está presente no mundo todo, e só no Brasil

engloba 98 unidades de escolas básicas, duas universidades, seis unidades de saúde, quatro veículos de comunicação, três editoras e 42 unidades de assistência social. As escolas básicas costumam ter mensalidades de até dois mil reais para cada estudante, e a partir da região em que cada uma destas escolas é localizada, uma parte do dinheiro arrecadado pela unidade básica é transferida para um Centro de Solidariedade. Como é o caso do Colégio Marista de Curitiba, a cada cinco estudantes desta unidade, é garantida uma vaga numa escola da rede de Solidariedade, que não possui mensalidade para seus educandos, e fica localizada em regiões de vulnerabilidade social. O Centro Educacional Lúcia Maryvorne faz parte desta Rede de Solidariedade.

Há oito anos (2011), a estrutura do CEM Lúcia pertencia ao Estado e estava prestes a fechar com a justificativa de que havia muito abandono escolar e o tráfico de drogas na região impossibilitava o funcionamento da escola. Foi aí que a organização Marista propôs uma parceria na qual assumiria parte dos gastos e reformas do espaço e passaria a administrar ali, uma escola da Rede de Solidariedade Marista. Em contrapartida a prefeitura arca com os gastos de água e luz do prédio I. Até então, desde 2009, a organização Marista já atuava na comunidade Alto da Caieira como projeto social para crianças fora do horário escolar, oferecendo oficinas de música, capoeira, circo, entre outras, num prédio ao lado da igreja do Alto Caieira. A escola oferece além do ensino regular e integral, alimentação completa para estudantes até o 5º ano, com café da manhã, almoço e café da tarde. Para os alunos do Fundamental II é oferecida café da manhã e café da tarde, e para os educandos do ensino médio, é oferecida janta. A biblioteca e o ginásio da escola ficam abertos para o uso comum da comunidade das 8hs às 22hs. Para se conseguir uma vaga na instituição, é necessário que a família do educando disponha de uma série de documentações, comprovando baixa renda, e moradia próxima da escola, para assim ser assegurada a bolsa de estudos.

Claro a gente tem que ter muito cuidado com essas demandas que é o papel do Estado e vem o setor privado suprir, mas nesse sentido eu vejo positivo por que existe uma atuação de educação e mudança, uma incidência em direitos humanos dentro dessa comunidade, que não estava sendo feita. Então eu apoio essa iniciativa, vejo o quanto a escola é uma referência

para essa comunidade. (Gabriela, coordenadora do Prédio II – Integral)

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a fim de estreitar as relações entre escola e comunidade atendida, o CEM Lúcia se propõe a fazer uma profunda reflexão e discernimento, capaz de perceber a realidade e propor as alternativas e alterações que se fizerem necessárias, com a participação dos diversos segmentos da comunidade. Porém, através da fala dos professores entrevistados, percebe-se que a articulação dos diversos segmentos da escola e comunidade ainda é um grande desafio.

Não, eu acredito que a gente conseguiria, mas isso não acontece. Eu acredito muito nisso, a gente sentado tudo junto pra fazer. Agora que nós professores estamos começando a participar disso, e ainda não é de uma forma integrada, é cada um na sua. Quem dirá as famílias e os educandos. Mas, eu acredito que isso é possível sim, muito rico, mas isso não acontece. (Nathaly, educadora, entrevista B)

Segundo o PPP da escola, para contribuir de forma efetiva na garantia dos direitos das infâncias e juventudes, o Poder Público, as Sociedades Civil e Eclesial são mobilizadas para a efetivação de parcerias e fortalecimento das redes de proteção à criança e à adolescência. Ainda segundo o PPP, a participação e articulação Maristas também acontecem nos conselhos de direitos e de assistência social e em redes e fóruns nas áreas de educação e direitos, nos âmbitos municipal, estadual, nacional e internacional.

Os Serviços e Programas oferecidos pela rede acontecem de acordo com a realidade e demandas locais, com foco na defesa dos direitos das infâncias e juventudes. Contemplam a construção coletiva de saberes e fazeres da ação social e a formação contínua dos sujeitos envolvidos no processo socioeducativo. Privilegiam os valores de solidariedade, a participação da família e da comunidade educativa, o exercício

da cidadania e a diversidade cultural. Os projetos maristas privilegiam o sujeito enquanto protagonista, na busca pelo fortalecimento da cidadania e valores solidários, com o objetivo de promover novos cenários para as infâncias e juventudes. (Projeto Político Pedagógico Lúcia Mayvorne p.04)

Ainda neste documento (PPP), que é um pilar importante para entender onde se sustentam as concepções pedagógicas das redes de ensino, nota-se, no caso do CEM Lúcia, os destaques e pontes que fazem entre as concepções pedagógicas e as concepções religiosas católicas. Neste sentido, percebe-se que a escola atua de maneira a destacar os valores cristãos no fazer educação.

Nossa missão preconiza um pensamento conciliador que educa para a convivência pacífica, baseada no respeito e na ajuda mútua, resgatando os valores humanos e cristãos. Tem como princípio fundamental: “Para educar crianças e jovens, é preciso antes de tudo, amá-los igualmente!”. (PPP p.09)

Percebe-se que os valores cristãos são destacados em vários momentos ao longo do PPP. Enquanto professor da rede, durante os últimos quatro anos, percebi a presença destes valores também nas falas de alguns representantes da rede nas formações pedagógicas. Entre essas pessoas, se destaca o Padre Vilson Groh, de 62 anos, que vive nas proximidades da escola. Vilson é uma figura bem conhecida na região de Florianópolis, principalmente entre as pessoas envolvidas em projetos sociais e de solidariedade. E ele é o fundador do Instituto Vilson Groh (IVG), que abrange diversas comunidades da capital, oferecendo apoio socioassistencial, oficinas culturais, artísticas e desportivas, entre outras atividades. Padre Vilson é parceiro dos maristas, e volta e meia faz visitas ao CEM Lúcia, principalmente em dias de formação pedagógica. Ao embasar seus comentários, faz referências aos valores cristãos e referência a autores como Hannah Arendt, Rosa Luxemburgo, Karl Marx, entre outros autores da sociologia. E com isso, nos momentos de formação, Pe. Vilson enaltece a importância do trabalho social alinhado com os valores religiosos pelos quais se apoia a escola.

Faz-se necessário destacar a esta altura do trabalho, que a ineficiência do Estado em lidar com as necessidades estruturais das escolas não deve ser salva pelas iniciativas religiosas. De maneira a não confundir o fato do CEM Lúcia se encontrar melhor administrada hoje pelos Maristas, com a incapacidade que o Estado teria em providir uma boa administração. Isso porque, não é a intenção desta pesquisa enaltecer a administração Marista ou qualquer ordem religiosa sobre aquilo que o Estado deveria conseguir fazer, e infelizmente, por motivos que não cabem aqui explicar, não o faz.

Em janeiro de 2015 passei a dar aulas no C.E.M. Lúcia Mayvorne, atuando como professor de Musicalidade da Educação Integral para todo o Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Na escola, o ensino regular e o período integral, acontecem em espaços diferentes, Prédio I e Prédio II respectivamente. O Prédio II passou a ser onde era antes o Projeto Social do Alto da Caieira. Hoje com os dois prédios fazendo parte da mesma escola (com uma estrutura física separada por aproximadamente um quilômetro entre os dois prédios) existe entre os alunos, uma separação conceitual entre o que é a “escola” (Prédio I) e o “projeto” (Prédio II). A escola, por meio de bilhetes para as famílias, falas em reuniões de pais e mães, e a partir de mediações dentro da escola com os alunos, tenta fazer com que passe a existir uma consciência de que o Prédio II também é escola, porém essa separação ainda persiste nas percepções de educandos e suas famílias.

Desse modo, muitos educandos e suas famílias tendem a não considerar as atividades de educação integral, conduzidas no Prédio II, como integrantes da “escola”, da “educação regular”, ocorrendo muitas faltas, não frequência a tais atividades. Para combater a ideia de que o Prédio II não é escola pois lá não se tem aulas de português, matemática, entre outras, a escola inclusive mandou um bilhete para as famílias de todos os educandos que deveriam frequentar o período integral, avisando-as de que as faltas ao Prédio II passarão a ser contabilizadas para o boletim. Esse posicionamento por meio de um susto, ou do risco de reprovação, ou da perda do Bolsa Família<sup>1</sup> ou ainda pelo não conhecimento da norma, fez com que o Prédio II tivesse um número recorde de educando neste ano no ano de 2017.

Neste espaço onde atuei como professor do ensino integral até meados de 2019, a estrutura do prédio é um pouco diferente das estruturas convencionais das escolas. As salas não possuem carteiras, mas sim cadeiras plásticas, às vezes empilhadas, às vezes

---

<sup>1</sup> Só recebem o benefício do Bolsa Família, as famílias com crianças matriculadas em escolas e com frequência regular.

em círculo. Em algumas salas, há grandes mesas coletivas, onde educandos trabalham em conjunto. Lá são oferecidas as linguagens (termo designado para disciplinas do integral): Música, Cultura & Movimento, Artes Plásticas, , Teatro (em 2018 a linguagem mudou para Educação Ambiental), Letramento e Mídias e Diversidades.

A escola promove uma série de formações para os professores que lá lecionam, e o tema da educação integral esteve presente em algumas discussões nas quais participei principalmente junto a equipe de professores do prédio II, que de certa forma, foge mais do currículo formal. Ainda assim, percebe-se que a discussão deste tema deveria acontecer mais vezes, principalmente a pedido dos professores do prédio II. Pois além de não existir uma única fórmula perfeita e pronta de proposta de educação integral, as demandas administrativas, bem como toda a documentação pedagógica, e outros temas, acabam tomando bastante tempo das formações, por mais importantes que estas discussões sejam.

Entre estas demandas estão as formações sobre pesquisas feitas com os próprios professores, preenchimento de ata para conselho de classe, registros das aulas dadas, retorno sobre educandos faltantes, alinhamento de rotinas, planejamentos quinzenais, trimestrais, projetos, documentação avaliativa de educandos etc. Estas demandas são de total importância para o processo de ensino aprendizagem dos educandos, que precisa ser planejado, documentado e avaliado para o processo se dar com qualidade. Ainda assim, percebe-se que alguns professores da escola sentem que o tema da educação integral precisa ser mais debatido.

No ano de 2019 iniciou-se uma mudança curricular e conceitual na escola. Vindo a partir de direcionamento da DEAS (Diretoria Educacional da Assistência Social

)<sup>2</sup> muitas coisas mudaram na escola. Essas mudanças estão presentes num projeto intitulado “Tessituras” que aborda uma série de mudanças administrativas e pedagógicas para toda rede Marista. Segundo a coordenação da escola, o projeto se divide em três eixos: Currículo, Estrutura e Pessoas.

Este projeto foi sendo apresentado aos poucos para os professores ao longo do ano de 2018. Um dos momentos marcantes de apresentação oficial do projeto, foi um encontro entre as escolas Marista da Rede de Solidariedade, em julho de 2018, após a volta das férias de julho, no Recanto Champagnat, em Florianópolis.

---

<sup>2</sup> DEAS é o nome do grupo de diretores que coordenam as diretorias e coordenações pedagógicas das escolas do grupo Marista.

O encontro reuniu o CEM Lúcia, onde a pesquisa ocorreu, além das escolas das Redes de Solidariedade Marista de São José e Araranguá. O encontro que se iniciou com falas de encorajamento, e contos bíblicos que contavam histórias sobre quando Jesus encorajou os apóstolos a se aventurar em águas mais profundas e desconhecidas, serviu para que os diretores e representantes da DEAS, apresentassem e compartilhassem alguns projetos de cada Unidade (Escolas e Centro Social) e por fim apresentar o Tessituras, que segundo eles, possui como um dos principais objetivos, alinhar as propostas pedagógicas da Rede Marista em geral, para tornar as propostas mais uniformes.

A exemplo disso, um dos representantes da DEAS, em suas exposições sobre diferentes propostas abordadas no Centro Social de Araranguá, explicou que lá, que não é escola, e que atendem as crianças na perspectiva de projeto social, enquanto no CEM Lúcia Mayvorne, é escola, na perspectiva de educação integral de tempo integral, e que essas são duas abordagens bem distintas. Ao final de todo o processo do Tessituras, o objetivo seria padronizar as diferentes abordagens da Rede Marista, seja mudando a proposta do CEM Lúcia, seja a de Araranguá para que toda a Rede Marista “fale a mesma língua”.

Segundo os representantes da DEAS, estas mudanças vão se dar de maneira gradual, com a introdução progressiva de mudanças que se mostrem necessárias. Uma fala muito constante por parte da coordenação e direção da escola, é que estas mudanças vem para qualificar os processos que a escola já faz. E como o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne é o único da rede na perspectiva de educação integral, fica muito evidente nas falas das coordenações e direção da escola que o CEM Lúcia sempre é avaliado como exemplo.

Entre estas mudanças, no CEM Lúcia Mayvorne, onde a pesquisa foi feita, no início do ano de 2019, talvez a mais significativa, ao menos para mim, foi a mudança de algumas cargas horárias e disciplinas na grade curricular da escola, mais especificamente do prédio II, onde ocorrem as disciplinas (linguagens) do currículo integral/contra turno. Entre as mudanças está a saída das linguagens de Teatro, Música e Artes Plásticas . Teatro foi substituído por Iniciação Científica, Música substituída por Humanidades<sup>3</sup>, e concomitante a minha demissão, Artes Plásticas foi substituída por

---

<sup>3</sup> Como eu era o professor de música, fui perguntado se aceitava continuar como professor, mudando minha linguagem de música para humanidades, uma linguagem que ajudei a construir com

Labirintos do Saber (Matemática Recreativa). Ainda foi levantada a possibilidade de substituição de Cultura & Movimento por Inglês, mas como houve certa resistência por parte dos professores, essa mudança não se efetivou.

Para que as crianças não ficassem sem a musicalidade, (uma questão levantada como resistência dos professores) a linguagem de humanidades iria utilizar a música como ferramenta pedagógica, porém após minha demissão, a professora que assume as aulas, não domina a música, e logo, as aulas de música ficam extintas do prédio II. Além dessas mudanças das linguagens, outra mudança que causou certa resistência foi o fim das turmas mistas. Até 2018 no prédio II, as turmas eram de séries mistas. As crianças conheciam as linguagens e escolhiam suas turmas de referência, resultando em turmas multisseriadas, com crianças do 2º ano, junto de outra do 5º. Este processo era defendido por alguns professores que diziam que isso estimulava autonomia, e criava momentos ricos onde os mais velhos ensinavam os menores, além de que cada criança participava mais ativamente das linguagens que mais se identificava.

Com o Tessituras, a criança passa o dia todo com o mesmo grupo, sua série normal. O que segundo defendeu a coordenação, isto dá a possibilidade dos professores do prédio I e II trabalharem juntos com mais facilidade. Todas essas mudanças na proposta curricular da escola receberam bastante resistência por parte de muitos professores, eu inclusive.

Por um lado, alguns professores passaram a argumentar que estas mudanças estavam fazendo com que as propostas das linguagens do prédio II passassem ainda mais a estar a serviço das disciplinas formais, e não da arte pela arte, da formação complementar, e sim do reforço escolar, o que vai contra a ideia de educação integral que alguns professores defendem. Por outro lado, as coordenações pedagógicas argumentaram que esta proposta vem para dar visibilidade às propostas do prédio II, fazendo com que os currículos da escola estivessem mais alinhados e desta forma trazendo mais resultados na aprendizagem dos educandos.

Para compreender melhor estes diferentes pontos de vista sobre a educação integral, escolhi o método de entrevistas semiabertas com professores, coordenação, e também com as famílias. Para que, desse modo, fosse possível identificar e apreender a diversidade de concepções sobre educação integral existente entre professores, coordenação e famílias.

Como consta no artigo “Educação ( de tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos” (2016) de Lúcia Helena e Paulo Lopes Carvalho, a educação integral deve tangenciar os campos da cultura, da relação com a comunidade com as famílias. Por este motivo, a perspectiva das famílias sobre o que é feito na escola é tão importante. Pois se faz necessário integrar a comunidade no processo de se fazer educação. E durante as entrevistas com os familiares, eu busquei compreender se as famílias entendem a proposta e especificidades da educação integral, e o quanto estas famílias estão inseridas nesse processo.

Sem dúvida, é um grande desafio para a escola, e também foi para mim enquanto professor, conseguir deixar claro para as famílias as especificidades desta modalidade escolar, com todas as suas complexidades. Mas se faz necessário avaliar o quanto a escola e o corpo discente têm, ou não, obtido sucesso no processo de integrar as famílias no processo de ensino aprendizagem, já que esta deveria ser uma preocupação de escolas de educação integral.

O processo para fazer as entrevistas foi longo e mais complicado do que imaginei. Primeiramente, selecionei diferentes famílias que eu gostaria de entrevistar. Busquei entrevistar moradores de bairros diferentes, no mesmo morro, pais e mães de diferentes idades, e optei em convidar primeiro aqueles que eu sabia que teriam mais chance de aceitar, seja pela abertura e proximidade comigo, seja pela constância de presença na escola. Os convites para participar das entrevistas foram feitos ao final das aulas, quando as famílias vão buscar as crianças na escola. Houveram casos de pessoas aceitarem na hora, e outros que alegaram não ter tempo naquele dia, porém em outro sim. Ao convidar expliquei que estou fazendo faculdade, e que para a conclusão do curso escolhi fazer uma pesquisa sobre a escola, e iria me ajudar muito a participação das famílias.

As entrevistas com as famílias aconteceram dentro do espaço escolar, e a fim de evitar que os entrevistados se sentissem acuados e pressionados a responder aquilo que eles achavam que eu queria ouvir, eu lhes expliquei que a entrevista seria anônima, que a identidade deles seria preservada, e que assim, eles podiam ser muito sinceros em suas respostas, mesmo que a respostas deles não fossem em defesa daquilo que a escola faz. Mas em geral, como se nota nas respostas dos entrevistados, as famílias gostam e defendem bastante a escola, porém, demonstraram não ter compreensão da proposta de educação integral. Alguns inclusive não conseguiram dizer a diferença de abordagem no prédio I e prédio II (contraturno), conforme será explicado no capítulo 03.

## **Capítulo 02 – Educação Integral: Um olhar para a teoria**

Neste capítulo, discutirei os diferentes sentidos associados à educação integral na literatura. Primeiramente se faz necessário distinguir o conceito de “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral”. Por “Educação de Tempo Integral”, entende-se aquelas escolas com um currículo de turnos dobrados, onde as crianças e jovens vão para escola durante o período da manhã, e regressam para a casa ao final do dia. Dentro desta proposta, a carga horária em que as crianças e jovens passam na escola, é estendida. Os horários de contra turno, podem, ou não, se voltar para atividades de reforço escolar, ou ainda para algumas disciplinas que os alunos não tiveram durante o período regular. Neste sentido, o tempo estendido da proposta de Tempo Integral, garante que os alunos revisem conteúdos deixados para trás e reforcem exercícios que possuam dificuldades, ou ainda, esse tempo extra pode garantir outros processos de aprendizagem, que não necessariamente estejam relacionados aos conteúdos formais.

Por outro lado, a noção de Educação Integral, que ainda é muito discutida na atualidade, traz um novo viés para a função da escola. Que passa não só a trabalhar com as disciplinas convencionais do currículo escolar, mas também passam a oportunizar aos educandos, aprendizados diversos como dança, teatro, música etc. Como consta no artigo “Educação (de tempo) integral, e a constituição de territórios educativos” escrito por Lúcia H. Alvares Leite e Paulo F. Lopes Carvalho, a educação de tempo integral, não necessariamente está condicionada e relacionada com a concepção de ser integral. E abordam um conceito de

Educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território. A ampliação do tempo dialoga, nessa perspectiva, com a vivência desse tempo estendido. (Alvares Leite, Lopes Carvalho et al. p.1206 2016)

Percebe-se então que para a efetivação da Educação Integral, se faz necessário uma abordagem de Tempo Integral. Porém, a criança passar mais tempo na escola não necessariamente garante a efetivação dos aprendizados em múltiplas dimensões. E é justamente essa a diferença conceitual entre Educação de Tempo Integral, e Educação Integral.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade e a convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL 2009 p. 7-8).

Logo o Ensino Integral forma um indivíduo integral, para lidar com as complexidades do mundo, a partir de múltiplas dimensões, caminhos e linguagens. Afinal, com a dança, por exemplo, desenvolvemos nossa coordenação motora grossa, trabalho em equipe, noção artística etc. Importantes para o desenvolvimento do indivíduo. Isto não quer dizer que aprender música (uma linguagem de dimensão distinta do ensino regular) não lhe ajude na matemática, pois o educando passa a desenvolver uma linguagem lógica complexa que contribui para aprendizados matemáticos também. Logo, o currículo informal pode contribuir para os saberes do ensino formal. Mas o Ensino Integral não pode ser um reforço escolar, mas sim, garantir diferentes vivências e saberes.

Na obra “ *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos* (MOLL, 2012)”, a ideia de Educação Integral vem acompanhada de

um movimento que busca instituir, em nível nacional, uma escola republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral que resgate o direito da educação pública de qualidade, para todos, conforme o previsto na Constituição Federal de 1988. Inspirada nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire e seus sonhos em implantar escolas de dia inteiro, a Educação Integral se concretiza através do Programa Mais Educação, criado no ano de 2007, a partir do qual o Ministério da Educação cria estratégias para a ampliação da jornada e do currículo escolar.

Outros dados sobre a Educação Integral estão previstos no Projeto de Lei nº 8035 (Brasil, 2010), que através do Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020 lança como meta oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Porém a partir destas mudanças nas propostas curriculares das escolas, se faz necessário discutir o que fazer nestes espaços escolares com carga horária estendida. E é aqui que os autores que trabalham com o conceito de educação integral querem chegar. Pois como já defendeu Miguel Arroyo (2012), a educação integral não deve oportunizar mais tempo na escola para que se possa fazer mais do mesmo com mais tempo.

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de *ciclos de formação* que redimensionam os tempos de aprendizagem e de *cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem* que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana (Arroyo, 2012 p. 133).

Percebe-se o quanto a relação da escola com o território funda uma das principais bases da educação integral segundo Jaqueline Moll e Miguel Aroyo . Tendo isto em vista, durante a pesquisa em campo, busquei identificar como a comunidade e os professores percebem a relação entre escola e território, para que assim pudesse

compreender o processo de educação integral na escola Lúcia Mayvorne, no Monte Serrat.

É possível perceber, no conjunto de textos que compõem a obra “Caminhos para Educação Integral (2012)”, a contribuição dos diferentes autores ao problematizar a escola pública e apontarem para as reais possibilidades de sua reinvenção, sendo a promoção da Educação Integral, aqui claramente compreendida em sua plenitude de formação humana, não só uma escolha metodológica, mas principalmente uma ação política, social e filosófica.

Para além disso, a partir dos resultados da pesquisa “Educação Integral em Território de Alta Vulnerabilidade na Metrópole” elaborada em 2011 por um grupo de pesquisadores do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária), pude perceber que territórios de alta vulnerabilidade social apresentam problemas peculiares, que demandam ser melhor compreendidos. Quando se avalia o desempenho dos municípios no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), verifica-se que os aglomerados metropolitanos, em geral, têm resultados inferiores que aos das cidades médias de sua região. Isso ocorre apesar de concentrarem riqueza econômica, forte presença e atuação da sociedade civil e também as mais importantes instituições culturais e educacionais do país. A hipótese levantada pelos pesquisadores é a de que esses baixos indicadores educacionais estão relacionados ao fenômeno da segregação socioespacial nas metrópoles, especialmente à concentração de suas populações mais pobres em regiões marcadas pelo isolamento e pelas dificuldades de acesso a bens e serviços. As escolas situadas nessas regiões ou territórios vulneráveis teriam, com efeito, grandes dificuldades para assegurar uma educação de qualidade em função desse contexto de segregação e de distanciamento em relação a recursos sociais e culturais diversificados.

A partir disso, percebe-se que se faz necessário repensar os modelos escolares para que, desta forma, as escolas consigam cumprir com sua função social, garantindo aos educandos e comunidade escolar, a possibilidade da transformação social através da autonomia e protagonismo. O que acaba por reforçar ainda mais, a importância da proximidade da comunidade escolar como um todo para a efetivação da educação integral. Num processo em que a escola passa a fazer educação integral, no sentido que

consegue fazer com que não só educandos, mas também suas famílias, enxerguem na escola um espaço de integração e participação social.

Para Freitas (2011) cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, tornando-se aptos a contribuir para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade visando à igualdade e justiça. Entretanto, sua função não está apenas em proporcionar a simples transmissão do conhecimento, tem o compromisso social para além disso. Preocupa-se também em prover a capacidade do aluno de buscar informações segundo as exigências de seu campo profissional ou conforme as necessidades de seu desenvolvimento individual e social. A autora ainda afirma que a escola precisa:

...a cada momento fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista. (FREITAS, 2011, s/p)

A partir de todas estas referências trazidas neste capítulo, concluo que o conceito de educação integral que uso nesta pesquisa, se trata justamente de uma abordagem pedagógica que busca ampliar os conhecimentos, vivências e participações sociais de um território escolar, garantindo aos estudantes, seus familiares, e corpo docente, uma participação ativa na construção do currículo a partir de articulações para além dos muros da escola.

### **Capítulo 3 – Educação Integral: Um olhar para os pontos de vista dos agentes**

Neste capítulo irei apresentar a metodologia da pesquisa, trazendo informações sobre as entrevistas e sobre os dados coletados, a fim de entender quais as principais concepções e sentidos que cada um dos grupos entrevistados (coordenadoria, professores, famílias dos educandos) associam à educação integral.

Para compreender quais as principais concepções associadas a Educação Integral no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, escolhi a entrevista semiaberta como método principal de abordagem no campo. Para público alvo das entrevistas, escolhi entrevistar quatro familiares de idades e bairros diferentes, três professoras com tempo de casa distintos e uma coordenadora pedagógica. Escolhi não entrevistar as crianças da escola pela imprecisão que poderia receber das respostas, além do fato de que crianças facilmente responderiam aquilo que acreditam ser o que eu gostaria de ouvir, principalmente por eu ocupar a posição de professor da escola. O que por si só, já foi um grande obstáculo na entrevista com os familiares.

Isso porque, todos os familiares que foram entrevistados, sabiam da minha condição de professor, o que pode ter influenciado em algumas respostas. Além disso existia a condição estrutural. Todas as entrevistas foram feitas dentro da escola, por questão de praticidade, em uma sala vazia, mas dentro da escola. Tendo estas e outras preocupações com o espaço para críticas, frisei, ao início de todas as entrevistas, que mesmo sendo professor da escola, a identidade dos entrevistados não seriam reveladas

nem para universidade, nem para a escola. Além disso, deixei claro o quanto seria importante que os entrevistados fossem sinceros nas respostas, principalmente nas críticas.

Para organizar as ideias de cada grupo de entrevistados, irei dividir o capítulo, separando-o por eixos referentes a cada grupo de entrevistados, e resumirei os principais temas discutidos nas entrevistas. Entre os eixos escolhidos para separar os temas discutidos estão:

- 1) “**Educação integral**”: Trarei as concepções dos entrevistados acerca do tema Educação Integral, buscando elucidar o que os mesmos entendem por essa proposta, que é abordada para o Fundamental I, com a extensão de horas e atendimento no prédio II da escola;
- 2) “**Construção do Currículo**”: Como a questão da participação das famílias e professores na construção do currículo é algo presente tanto nos escritos Maristas como nos autores da educação integral como sendo algo indispensável ao processo de fazer educação integral, neste eixo trouxe o que os entrevistados pensam desta participação
- 3) “**Relação Escola & Território**”: Abordarei as concepções dos entrevistados sobre a participação e integração da escola com o território que está inserida, já que esta integração está intrínseca a própria concepção de educação integral;

### 3.1 Coordenação

Para investigar o olhar da escola sobre a Educação Integral, além dos escritos Maristas que eu discuto nesta pesquisa, contei também com uma entrevista com a coordenadora pedagógica do Prédio II – Integral, que trabalhou no centro educacional Marista em 2011 antes dos Maristas assumirem a escola (em 2012), e retornou à unidade em 2017, como coordenadora do prédio II. Como só existe um cargo deste na escola, não faria sentido o uso de nome fictício, então me referenciarei a ela por seu nome, Gabriela Spagnuolo.

### Educação Integral

Quando questionada sobre como a escola entende o conceito de educação integral e sua aplicação, a entrevistada destacou algumas ações que são feitas dentro da escola e que garantem segundo ela, a aplicação de um projeto de Educação Integral. Entre estas ações está a Jornada Ampliada, destinada às crianças do fundamental II (do 6º ao 9º ano), onde são oferecidas diversas oficinas entre música, Educomunicação e dança, e citou os trabalhos da Pastoral da escola, que organizam momentos de acolhida, exploração da espiritualidade, e viagens. Além disso, a entrevistada destaca o currículo do Fundamental I (1º ao 5º ano) com um diferencial, sendo Integral e de Tempo Integral, uma vez que a carga horária para os pequenos é entendida obrigatoriamente.

Ao termino da entrevista, a entrevistada ainda pediu para que incluísse em suas falas sobre a Educação Integral aplicada pela escola, o fato de que os educandos entram na escola no 1º ano das séries iniciais, e se formam no 3º ano do ensino médio, tudo na mesma escola. O que segundo a coordenadora, reforça a aplicação de uma Educação Integral.

O Marista, eu vejo e tive oportunidade de participar de fórum de educação integral do grupo Marista, junto com o nosso diretor regional e junto com o segmento da diretoria de Curitiba para pensar essa educação integral. E eu reconheço Educação Integral no grupo Marista desde que ele existe. Porque a gente trabalha mesmo na perspectiva educacional, a partir da Jornada Ampliada, PJM (Pastoral Jovem Marista). O Marista ele atua em educação integral. Quando a gente fala em educação integral em tempo integral, essa jornada diária é obrigatória. É isso que diferencia. Então hoje nosso currículo Marista, eu vejo que ele atua em Educação Integral, por que ele promove essas oficinas em contra turno, e o nosso currículo do Fundamental I, ele é de Educação Integral em Tempo Integral. Isso significa que a jornada escolar obrigatória de 8 horas, esse currículo todo vai avaliar o processo de aprendizagem desse educando, não só nos componentes e áreas do conhecimento, como nas suas outras competências. Competências sócio emocionais, né, e pra além disso. Então é um olhar para o educando como um todo. E além disso dentro da Integral em Tempo Integral, a gente tem o compromisso com o almoço, com o tempo do brincar, que na

nossa escola a gente chama de Momento de Convivência, e tudo isso compõe a nossa Educação Integral em tempo Integral. (Gabriela, coordenadora prédio II)

Percebe-se que a fala da coordenadora possui uma referência direta aos conceitos de Educação Integral apresentados anteriormente nesta pesquisa, como o fato da responsabilidade da escola de educação integral com os diferentes saberes e competências, como por exemplo, as competências sócio emocionais destacada pela entrevistada.

Educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo como território. A ampliação do tempo dialoga, nessa perspectiva, com a vivência desse tempo estendido. (Alvarez, L ; Carvalho, P. 2016 p.1206)

### **Construção do currículo**

Ao ser questionada sobre a participação da comunidade escolar na construção do currículo, a coordenadora falou sobre um importante momento de transformação curricular que ocorreu na escola, porém uma transformação que não contou com a participação de professores, muito menos da comunidade escolar como um todo. Segundo a entrevistada, fica claro perceber que até 2017, a escola adotava um olhar para a Arte Educação, buscando a participação inclusive das crianças no processo de escolha de turmas e de certa forma um desenvolvimento da autonomia dentro da Arte Educação.

Porém, a partir do projeto Tessituras (explicado mais afrente) nota-se uma mudança de prioridades por parte da escola, que passou a se preocupar mais exclusivamente com as “demandas educacionais” (que entendi por demandas da educação formal/tradicional) que acabam por focar no aprendizado da língua materna, e domínio da matemática. O que é bastante problematizado pelos autores trabalhados anteriormente, como Miguel Arroyo e Jaqueline Moll.

Outra questão marcante nesse sentido foi o fato de que até 2017, as crianças participavam da organização curricular, e com o Tessituras, além das crianças não terem

mais o poder de escolha, várias linguagens artísticas foram sendo substituídas por linguagens mais formais, como falei no início do trabalho.

Na Verdade, hoje, a Educação Integral em Tempo Integral têm sido pauta de nossas reuniões. Até 2017 a gente olhava pra esse currículo diversificado, que compõe a Educação Integral, a partir da arte educação. Então com oficinas de música, nas múltiplas linguagens, oficinas de dança, de arte. Explorando outras competências dos educandos. A partir de 2018 surgiu um projeto institucional que se chama Tessituras, que veio tecendo algumas diretrizes curriculares e provocando muito nosso currículo de Educação Integral no sentido de: “Como estamos contribuindo para as aprendizagens dessas crianças? ”. Isso porque nós percebemos que nossos educandos tem um perfil de resolução de problemas muito bom, então resolvem lá na frente. Politicamente e criticamente. No entanto as competências básicas da escrita do próprio nome, da identificação do ônibus que pega, qual o meu bairro, qual minha cidade, são questões fundamentais pra que ele se aproprie, transcenda e transforme a sua realidade. E isso não estava sendo contemplado. E a gente não pode deixar de olhar pra isso enquanto currículo, é um compromisso nosso com a aprendizagem dessa criança de forma integral. Então a gente foi muito provocado pela equipe gestora, pela direção do Tessituras, de como a gente pode olhar pra esse currículo e pensar e ressignificá-lo voltando o olhar para as aprendizagens. (Gabriela Coordenadora Prédio II)

Segundo a coordenadora, estas mudanças administrativas e pedagógicas, foram adotadas a partir de uma urgência. O fato de muitas crianças terem muita dificuldade na língua materna ou ainda não conseguirem resolver problemas matemáticos básicos, fez com que a escola passou a dar prioridade a estas disciplinas também no período integral. Porém, vale problematizar que a comunidade escolar como um todo não participou deste processo de decisão, e essa é uma das principais reclamações dos professores, que veremos mais frente. Outra reclamação presente na fala dos professores que veremos

mais adiante, é a pouca quantidade de formações da escola, voltadas para o tema da Educação Integral, o que na fala anterior, a coordenadora diz acontecer.

Antes existia um protagonismo das crianças nesse currículo diversificado. Onde elas podiam escolher as suas oficinas, no entanto nós percebemos que empoderá-las a partir da ampliação do repertório, do conhecimento, elas vão ter um protagonismo e uma autonomia critica reflexiva mais assertiva.  
(Gabriela Coordenadora Prédio II)

Segundo a Coordenadora, todas estas mudanças foram pensadas também a partir de uma escuta feita com as crianças em 2017, e isto de certa forma resultaria no fato de que as crianças participaram das escolhas das mudanças curriculares na escola. Porém, enquanto eu ainda trabalhava na escola, dando aulas não mais de música, mas de Humanidades, era nítido o quanto as crianças estavam insatisfeitas com as mudanças curriculares. Logo, penso ser um pouco problemático atribuímos às crianças, uma participação nas decisões das mudanças curriculares que na verdade foram feitas pela DEAS.

É sempre bom lembrar que existem diversos tipos de currículo, o vivido, o prescrito, né, e esse currículo, o PPP de uma escola ele é flexível, ele é reflexivo, ele é espiral, porque ele se tece e se constrói a partir daquele território daquela vida que está ali. E ela se modifica, esses grupos passam por nós, existem as mudanças territoriais, políticas, emergenciais, sociais, que impactam nesse currículo, então é importante lembrar que tá sempre em construção e reflexão junto com todo esse núcleo comum e equipe multidisciplinar que atende esse currículo. Em 2017, historicamente só lembrando um pouquinho, meu início aqui na unidade foi em agosto, e de agosto a dezembro a gente fez uma escuta cuidadosa com todos os educandos que fazem parte desse prédio, de primeiro a quinto ano, e à partir dessas escutas foram mapeadas as necessidades dessas crianças, dessa escola e desse território. E a partir disso nós propomos a construção de projetos a partir de três eixos temáticos...  
(Gabriela , Coordenadora prédio II)

Vale ressaltar, que não pretendo condenar as mudanças adotadas pela escola, mas enquanto pesquisador, não posso deixar de apontar o fato de que os autores da educação integral defendem a participação dos professores e comunidade escolar como um todo nos processos de construção curricular da escola. E o Tessituras foge a este requisito.

### **Relação escola & território**

Ao ser perguntada sobre as parcerias feitas entre a escola e comunidade, a entrevistada cita uma questão muito importante para avaliarmos até onde a escola consegue ter braços para abraçar as demandas do território. Pois o fazer escola inclui também uma série de demandas administrativas que eu inclusive citei anteriormente, que acabam por dificultar a execução de projetos riquíssimos.

Quando a nossa atuação era mais voltada pro social, a partir das oficinas, nós conseguíamos avançar de alguma forma a mais com as demandas sociais da comunidade. É o meu olhar pessoal. A partir desse currículo, os nossos desafios se misturam com as demandas escolares também. Com entregas, com metas desse currículo. Que impactam um pouquinho na nossa incidência. Em questão de espaço-tempo ela continua existindo, mas num outro espaço e num outro tempo, que as vezes né, não do jeito que gostaríamos, ou no tempo que gostaríamos. Um exemplo, a gente tem um compromisso com os líderes comunitários. Então foi um esforço reunir a equipe para participar de reunião com os líderes comunitários, como também trazer esses líderes para dentro da escola. Pensarmos juntos nas pautas emergências e como nossa escola e nosso currículo poderia contribuir com essas demandas, sobretudo agora com a linguagem de iniciação científica que chega agora para substituir o teatro. Então nosso compromisso é muito

direto com a comunidade, no entanto o calendário escolar as vezes impacta diretamente nessa agenda, em ações mais comunitárias. Mas isso é um ponto de atenção que sustenta o nosso trabalho. (Gabriela, Coordenadora prédio II)

Enquanto ainda ocupava a posição de professor dentro do CEM Lúcia, foram notáveis as tentativas da coordenação do prédio II em propor parcerias com os líderes comunitários, bem como a participação dos mesmos em reuniões para pensar em planos de ação para os professores. Porém, como a própria coordenadora destaca, existem uma série de compromissos e demandas que preenchem o calendário escolar, que acabam muitas vezes por tomar um tempo e esforços que impossibilitam certas ações voltadas para demandas da comunidade.

Percebe-se com isso, que o fazer Educação Integral, é também conseguir equilibrar as formações de professores voltadas para as demandas técnico administrativas e religiosas<sup>4</sup>.

## **Tessituras**

A partir de 2018, o Grupo Marista passou a apresentar um projeto institucional que entraria em vigor em 2019 denominado Tessituras. Este projeto, que propunha uma série de mudanças administrativas e pedagógicas, causou muita estranheza em muitos professores da escola, inclusive a mim. Principalmente por conta da substituição de algumas linguagens artísticas por linguagens mais científicas, o que muitos professores acusaram de ser um projeto contra a Educação Integral. Sobre isto, a coordenadora comentou:

É um projeto institucional do grupo Marista, ele vem pra impactar e qualificar três eixos, quais são eles: currículo, estrutura e pessoas. Então percebeu-se, sobretudo na Rede de Solidariedade, que as unidades sociais e agora unidades educacionais, elas, cada uma apresentava um formato, um currículo, né então, chegava numa unidade o computador era X na outra era Y, a partir das doações, e a ideia é não colocar tudo na mesma caixinha, mas trazer uma unidade, um simbolismo

---

<sup>4</sup> Formação sobre material pedagógico, preenchimento de ata, formações sobre a história e vida dos Irmãos Maristas, sobre a vida de Champagnat, sobre as datas religiosas.

Marista. De você entrar numa escola e reconhecer que aquele é um grupo marista. E garantir a mesma qualidade de todas as unidades pra todas as outras. Então se numa unidade tem vinte computadores, e na outra tem dez, a gente precisa garantir mais dez pra essa que ta faltando. Então foi feito um mapeamento das necessidades de cada unidade. E então o tessituras vêm num investimento pesado em equipamentos, em estrutura, nesse sentido, compra de materiais, é um eixo do Tessituras. Então qualificar todas as unidades enquanto estrutura. O outro eixo é o eixo currículo, nas linguagens que vão impactar com mais qualidade nesse processo de ensino aprendizagem, como a gente pode contribuir para o letramento da língua materna, a partir da matemática também. Olhar para esse currículo com um foco educacional. A partir dessa mudança curricular, existe um impacto nas pessoas. Não podemos mais contratar colaboradores que não tenham uma formação específica naquela área. Porque a nossa ideia é qualificar melhor a equipe, fazer contratações mais assertivas, com professores formados nas áreas, e preferencialmente pós-graduados. Um outro impacto do Tessituras é que antes nós fazíamos parte da rede de Solidariedade, e agora faremos parte do grupo Marista. (Gabriela, Coordenadora prédio II)

Apesar do esforço em defender a implementação deste projeto em nome da qualidade da educação, percebe-se que as mudanças trazidas pelo Tessituras não satisfizeram nem às crianças atendidas, que pediam todos os dias pela volta das aulas de música e dança, bem como não satisfizeram aos professores, como veremos adiante.

E que apesar da coordenadora destacar que a ideia deste projeto não é “por tudo na mesma caixinha”, é fato que as mudanças adotadas vieram para criar certa “unidade” nas instituições Maristas, o que é bastante problemático tendo em vista que cada escola, situada em um bairro distinto, possui suas demandas específicas, as quais uma escola de Educação Integral deveria se ater.

### **3.2 Professores**

Para investigar as concepções dos professores acerca da educação integral, e as outras questões que a circundam, entrevistei três professoras com tempos de casa diferente. Uma professora com seis anos na escola que chamarei de Nathalia, uma com dois anos que chamarei de Joaquina, e uma com um pouco mais de oito meses que chamarei de Carmen.

### **Educação Integral**

Enquanto educadora, pra mim Educação Integral, é uma educação que integra vários âmbitos de conhecimento para uma criança, uma educação como um todo, não apenas uma educação de conhecimentos científicos. Como é em tempo integral, que eles passam o dia todo na escola, a ideia minha de educação integral é que não seja conteudista, que seja uma educação mais ampla, que eles abordem questões de educação ambiental, de educação sexual, de educação social, enfim que a gente consiga contemplar neles, várias partes da vida deles que não apenas o conteúdo científico de conhecimento escolar, matemática, português e tal. Isso seria integral. (Carma, professora)

Ao questionar as professoras da escola sobre suas concepções acerca da educação integral, percebe-se que em geral, as respostas foram bastante similares. Entre estas respostas, percebe-se que os argumentos das professoras se assemelham bastante com as principais teorias da educação integral abordada no capítulo anterior, defendidas por Jaqueline Moll e Miguel Arroyo. Entre estas semelhanças, destaca-se a importância que a educação integral tem para o desenvolvimento integral do indivíduo a partir de vários saberes que vão para além do ensino formal.

Eu acho que educação integral é você se aproximar, ou tentar ao máximo, trazer essa educação e aprendizado em todas as

áreas do conhecimento. Unir Ciências Humanas, Linguagens, enfim, todas as áreas, numa perspectiva aí de trazer o máximo possível para esse educando ou educanda, mas sobretudo a educação integral é pelo que eu entendo assim de leituras e tudo mais, mais antigas e projetos do governo mesmo, né que teve até alguns projetos, que tinham oficinas para o ensino médio - Ensino médio inovador, que é uma tentativa de fazer uma educação integral do governo. Que é uma tentativa de você tirar as crianças do tempo ocioso né? Eu acho que o principal da educação integral também é um pouco isso. Não deixar a criança com tempo ocioso e tentar o máximo possível desse tempo dela, ser voltado para aprendizagem. Então pra mim educação integral é estender essa aprendizagem para fora dos muros das escola e pra fora so ensino tradicional, trazer outras linguagens, proporcionar outras linguagens e diminuir esse tempo ocioso que estas crianças podem estar fazendo outras coisas se não aprendendo e evoluindo. (Joaquina, professora)

A professora acima ainda acrescenta um ponto bastante importante, a questão do tempo ocioso. Esta questão também foi frisada pelas famílias, como pode-se notar ao final deste capítulo, onde falo sobre as entrevistas com familiares. E esta questão ganha um sentido ainda forte quando pensamos na educação integral num contexto urbano de pobreza. Isto porque, famílias ricas possuem condições de pagar cursos e atividades extra classe para seus filhos, para que os mesmos complementem suas formações tanto profissionalizantes quanto formações para vida.

Já nos contextos urbanos de pobreza, as famílias não têm condições de pagar essas atividades, e a questão do tempo ocioso numa região em que as opções de “o que fazer” nesse tempo, são limitadas, e onde a violência está presente, cria para as famílias, uma preocupação emergente, conforme discutido pela socióloga Annette Lareau em seu estudo sobre socialização e escolarização em diferentes meios sociais:

“Comparados aos filhos de classe média, os filhos das classes trabalhadoras e pobres participam de poucas atividades organizadas, têm mais tempo livre e ligações mais ricas e profundas com suas famílias estendidas.” ( Lareau, 2007 p. 07)

Uma outra questão importante para pensar um projeto de educação integral, são as formações sobre a mesma, dando qualificação dos profissionais da escola para lidar com as questões do ensino integral. Como a Educação Integral possui diferentes vertentes, é importante que as instituições ofereçam capacitações para que os profissionais envolvidos no processo tenham entendimento das demandas específicas desta modalidade educacional.

Educação Integral, ela vai além do tempo né. Ela engloba o indivíduo como um todo, né? Ela se preocupa com as aprendizagens é, em geral. Né? O corpo, a mente, assim, procura trazer o bem estar também dessa criança que está nesse espaço né. Ela envolve aprendizagens cognitivas, envolve aprendizagens de uma forma muito ampla. Além do currículo formal né, ela aborda aí essa parte, e vai além. Então vai ver esse indivíduo como um todo. Integrar todas as partes, olhar para todas as partes, não ficar segmentando, é integrar, é assim, é o todo ... A gente teve algumas formações sobre isso né, não uma coisa assim continuada que deve-se ter sempre esse pensamento, ter sempre isso como eixo né, de organização. Eu acredito que, se a gente é integral, temos que trabalhar como tal né? E o que acontece é que nós tivemos alguns dias, uns quatro, nesses seis anos, específicos falando disso. Né? Então assim, que eu digo, que eu penso é que deveria estar incluído em todos né? E sobre formação específica com material, a gente teve umas quatro só eu acho. (Nathalia, professora)

Sobre esta questão da formação de professores, desde que entrei no Marista já havia notado a importância que as coordenações frisavam em suas falas sobre a necessidade de formação contínua dos professores. E todas as quartas-feiras, os professores se encontram na escola para duas horas de formações sobre diversos temas.

Porém, formações específicas sobre o tema da Educação Integral já não parecem uma preocupação presente na escola, como relata a professora Nathalia no trecho acima, afirmando que em seis anos, somente quatro dias foram destinados a formação sobre o tema. O que contradiz a fala da coordenação que afirmou que o tema da Educação Integral está presente atualmente na escola.

## **Construção do currículo e formação**

Tendo em vista que a formação dos professores é algo que as coordenações destacam como uma preocupação constante da escola, e que a Educação Integral é um tema que necessita de constante reflexão e aperfeiçoamento, busquei perguntar às professoras sobre as formações dadas pela instituição.

Desde que eu cheguei, é uma nova coordenadora, e eu sinto essa nova coordenadora como uma pessoa muito engajada em nos munir de argumentos e materiais sobre educação integral. Ela carrega muito essa bandeira da educação integral, está bem a frente disso, então por ela a gente já teve algumas formações, rodas de conversas, e esse assunto sempre ronda os nossos encontros de profes, e ela já mandou alguns textos sobre isso.  
(Joaquina, Professora)

Segundo Joaquina, sua coordenadora direta apresenta uma preocupação quanto a formação dos professores quanto ao tema da educação integral. Porém, ela não trata de números de formações, o que acaba contradizendo de certa maneira, a educadora Nathalia, que anteriormente falou que houveram formações, mas que agora parece não ter mais. Inclusive, Nathalia destaca que formações específicas sobre o tema, em seis anos, houveram apenas quatro.

Com isso concluo que, trazendo um olhar a partir da experiência que tive enquanto educador desta escola, a Educação Integral, enquanto conceito geral, é abordado diversas vezes, pelos professores ao elaborar alguma fala em uma reunião, justificando determinada prática e etc. Além disso, falamos muito esta palavra “Educação Integral”. Porém, só isso não configura uma formação precisa sobre o tema, pois formar-se sobre o tema seria discutir de fato o que fazemos na escola que é educação integral, por que fazemos isso, como fazemos e etc. E de fato, estas formações não fazem mais parte das abordagens formativas da escola.

Ofereceu em vários momentos né, mas na atualidade não tem oferecido. E acho que a gente não tem estudado sobre isso né?

Não tem se dado em conta isso nas formações. Eu acho que está bem segmentado, bem separado. (Nathalia, professora)

Ao ser questionada sobre os materiais de formação sobre educação integral, a professora Carmen responde:

Eu sei que existe, mas não cheguei a ter acesso, talvez pelo pouco tempo que eu tô aqui. Eu entrei no final do ano passado, e entrei meio substituindo, então acho que não cheguei a ter acesso. Tive acesso a vários materiais curriculares, mas nada nesse sentido. (Carma, professora)

Formar professores, é também construir o currículo, e vice-versa. A participação na construção do currículo é a chave do fazer educação. Trazer os diversos agentes que compõem a comunidade escolar para a construção do currículo, não é só uma questão trazida por autores da Educação Integral como Jaqueline Moll, que fala muito sobre “Territórios Educativos” e “Comunidade de Aprendizagem”, mas também uma questão frisada nos escritos Maristas. Como podemos perceber no próprio PPP da escola:

Os serviços e Programas oferecidos pela rede acontecem de acordo com a realidade e demandas locais. Com foco na defesa dos direitos das infâncias e juventudes. Contemplam a construção coletiva de saberes e fazeres da ação social e a formação contínua de saberes e fazeres da ação social e a formação contínua dos sujeitos envolvidos no processo socioeducativo. Privilegiam os valores de soliedariedade, a participação da família e da comunidade educativa... ( Projeto Político Pedagógico , Lúcia Mayvorne p.04)

Porém, segundo os relatos das professoras, e posteriormente das famílias também, a escola não têm conseguido fazer aquilo que se dispões no PPP, que seria a constante formação de professores, e a participação de professores e famílias na construção do currículo.

Não, eu acredito que a gente conseguiria, mas isso não acontece. Eu acredito muito nisso, a gente sentado tudo junto pra fazer. Agora que nós professores estamos começando a participar disso, e ainda não é de uma forma integrada, é cada um na sua. Quem dirá as famílias e os educandos. Mas, eu acredito que isso é possível sim, muito rico, mas isso não acontece. (Nathalia, professora)

...Ele (Currículo) não é construído com professores, aluno e família. Ele existe na maneira que ele é e que agente apenas está num processo de comunicação com as famílias, mas não de construção coletiva. (Carma, professora)

### **Relação escola & território**

Como já frisei anteriormente, a questão das relações estabelecidas entre a escola e o território em que ela está inserida falam muito sobre como é feita a Educação Integral na mesma. Além disso, Jaqueline Moll, ao abordar a questão da Educação Integral em seus escritos, traz um forte destaque para as questões da integração da escola com o meio que está inserida. Porém, entre as três professoras entrevistadas, somente uma falou sobre ações na comunidade, as outras comentaram desconhecer, ou ainda, classificaram como de pouca relevância, as ações da escola sobre o território.

Eu conheço pouco o trabalho da pastoral, mas o pouco que eu conheço eu admiro bastante, e sei que eles têm várias ações ali com a comunidade, em outros aspectos que não só na escola em si. Por exemplo, caminhadas, quando a PJM (Pastoral Juvenil Marista) veio de outras cidades também e fizeram uma incursão no bairro, fazendo um processo de educação ambiental, de limpeza e reciclagem de lixo. Eu acho que eles fazem bastante coisa unindo ali. O trabalho da PJM é muito legal, o pouco que eu conheço. Tem também a Jornada Ampliada, Eu já vi eles tocando em coisas da escola, tipo a

querresse ali da escola, que eles tocaram. Acho que podiam tentar fazer mais vezes pra eles tocarem na comunidade. Mas eu sinto assim que tem uma tentativa da escola de fazer isso, de se aproximar. Mas eu confesso que eu não conheço muitas. Deixa eu pensar... Ah! Teve roda de conversa, com o pessoal da PJM com as famílias e tal. Eu sei que eles deixam a quadra aberta pro pessoal ir usar no fim de semana. Mas esse movimento é feito de algumas formas, inclusive agora dia 27 vai ter a hortinha, onde vamos nos reunir com as famílias pra fazer a horta do Prédio II. (Joaquina, Professora)

É possível perceber que entre as ações citadas pela professora, a maioria se centra dentro dos muros da escola, e são poucas as ações em que a escola se faz presente na comunidade em si. Para além disso, vale destacar que a presença das famílias nas reuniões de pais ainda é um desafio, muitos se ausentam, e alguns pais nunca se quer vão à escola, nem para pegar o boletim. Então de fato percebe-se que o cumprimento de um “Território Educativo” como sugere Jaqueline Moll, ainda é um grande desafio que está num horizonte da escola.

## **Tessituras**

Como já foi comentado anteriormente neste trabalho, no ano de 2019 a escola adotou um projeto de ação na escola, que passou a alterar diversas questões administrativas e pedagógicas dentro da escola. Este projeto veio numa promessa de “garantir e aperfeiçoar os processos de aprendizagem na escola, focando alfabetização”<sup>5</sup> e foi batizado de Tessituras. Pelo fato de que este projeto adotou ações que segundo alguns professores iam contra o conceito de Educação Integral abordado pela própria escola em formações anteriores e no próprio PPP, decidi questionar as professoras entrevistadas sobre este tema.

Bom, eu ainda tô tentando entender esse Tessituras. A que veio? Porque veio? Né? Tão de cima assim. Porque eu acredito que a Educação Integral, ela especialmente, tem que partir do

---

<sup>5</sup> Esta frase foi usada muitas vezes pela coordenação quando questionada pelos professores sobre as ações e mudanças recentes.

espaço que ela está, do contexto que ela está, das famílias, dos educandos, dos professores. E esse foi um projeto que veio de cima pra baixo, sem englobar tudo isso, sem que as partes fossem ouvidas. Sem que as partes fossem de fato estudadas na prática. Sem quem decidiu, estar inserido. Agora, ainda pra mim não está claro, o que este projeto veio fazer, o que eles querem com esse projeto, o que eles querem que se desenvolva com isso né. E tô meio perdida nesse sentido. Eu não saberia dizer porque ele tá muito focado na educação formal. Eu não acredito que ele esteja englobando o integral. O integral está se fazendo ainda para se mostrar nesse espaço. Por a nossa escola ser a única que tem o período integral, eles ainda não têm uma propriedade pra falar sobre isso. Então assim, chegar coisas de cima, não tenho visto que façam muito sentido para o integral em si né? Não é que não faz sentido, mas que seja pensado no integral, eu vejo que tá muito mais pensando no ensino formal, o que seria o prédio I, mas também focado em outras escolas, que a realidade é diferente e isso também é um pouco confuso pra mim né. Num espaço completamente diferente, onde as pessoas são completamente diferente, como que a gente vai englobar esse educando de forma integral, se a gente não olha pro território que ele tá, se a gente não olha pro espaço que ele está inserido. E ter que cumprir regras que três estados estão fazendo tudo igual. Então assim, reconheço que claro, a gente tem autonomia de pegar e observar o espaço e trazer isso pra integralidade. A gente pode ir até o território, mas o Tessituras, em si, pra mim ainda não está nesse âmbito aí. (Nathalia, professora)

Importante destacar na fala de Nathalia, que a educação integral deveria partir de onde está, e não de cima. Ou seja, deveria ser construída com os agentes pertencentes a este processo, e nesse caso, estas novas ações vieram da DEAS, grupo diretor que está lá em Curitiba, e que coordena toda a Rede de Solidariedade Marista. O que acaba por ignorar certos processos, inclusive da própria participação dos professores e famílias na construção deste currículo.

Como já foi comentado anteriormente, uma questão que gerou muita inquietação por partes dos professores da escola, foi a substituição de algumas linguagens de cunho mais artístico, para linguagens de cunho mais científico. A Música foi substituída por Humanidades (Ciências humanas para crianças), Teatro substituído por Iniciação Científica e Artes substituído por Labirintos do Saber (Matemática Recreativa). Além disso a escola havia sinalizado a substituição da Dança por Inglês, porém, depois de muita resistência por parte dos professores, a linguagem de Dança se manteve, porém, a professora que dava estas aulas, e que estava na linha de frente dos “indignados” foi demitida.

Acho que tem relevância, mas na prática não é tão fácil de aplicar. Acho que a proposta do Tessituras é melhorar a qualidade do ensino, visando alfabetização das crianças. Acho que a ideia deles com essa proposta curricular é essa. Pelo menos é o que eu entendi até então. Que além da escola ser um projeto social, da rede de solidariedade, eles querem melhorar o ensino mesmo, eles querem que eles tenham acesso a educação, de conhecimento científico, como se fosse uma escola particular. O projeto Tessituras tem essa relevância e acho importante que a gente se preocupe não apenas com fazer uma ação social, mas que seja uma escola mesmo de fato, que tenha qualidade de ensino. Mas na prática, talvez isso demore um pouco, porque como a gente tem uma demanda social, não é tão simples assim a gente enfiar um currículo como se fosse aplicado pra uma comunidade que não tem essas demandas. Então eu acho que na prática é um pouco diferente que, não sei se tem, mas deveria ter uma certa flexibilidade, essa proposta do Tessituras pra incorporar certas demandas do território. Por isso eu acredito muito nessa parte do prédio II de ser um integral mesmo, integrar não só uma alfabetização, do letramento, não só os conhecimentos de escola, mas também conhecimento do território, conhecimento das artes, e que isso é muito importante até pro aprendizado deles. E acho que o Tessituras tem que abrir espaço pra isso assim. Se não, não vai elevar a qualidade do ensino. (Carma , professora)

Outra questão de destaque na fala das professoras, e que a professora Carma sintetiza muito bem, é que este projeto Tessituras ignora o território, e traz demandas que são genéricas para o grande grupo da Solidariedade. Logo, anda no caminho inverso que sugere Miguel Arroyo, quando o autor fala que Educação Integral não pode ser mais do mesmo.

A partir das falas das professoras, é possível perceber que a escola consegue acertar em algumas questões como a preocupação com a formação dos professores e a alfabetização das crianças. Porém, fica claro que a escola tem escolhido determinados caminhos que vão contra as próprias teorias em que a escola se baseia. De certa forma, é possível afirmar que a escola se contradiz em seu PPP, ao falar da construção do currículo com a comunidade escolar, bem como contradiz as (poucas) formações sobre Educação Integral, onde foram lidos autores como Jaqueline Moll e Miguel Arroyo, que justamente argumentam contra certos posicionamentos que a escola tem adotado, principalmente com o projeto Tessituras.

### **3.3 Famílias**

Para investigar as concepções das famílias sobre educação integral e as outras questões que a circundam, entrevistei quatro representantes de diferentes famílias de educandos, entre eles, um senhor de 55 anos que tem duas filhas e uma neta na escola que chamarei de José, um homem de 36 anos com dois filhos na escola que chamarei de Ricardo, uma mãe de 26 anos com dois filhos e dois sobrinhos na escola que chamarei de Maria, e uma funcionária de serviços gerais da escola, 30 anos, com três filhas na instituição que chamarei de Jéssica.

#### **Educação Integral**

Ao perguntar para os familiares sobre o que os mesmos entendem por educação integral, ficou evidente que este conceito ainda é bastante nebuloso para eles, que em geral não conseguiram trazer com clareza uma concepção sobre a mesma. Como as principais abordagens em relação a educação integral acontecem no prédio II da escola, alguns pais fazem referência a este ao falar sobre a proposta.

Ah, o prédio o que eu conheci é que é mais de brincar né, eles participam de várias coisas né? Como música, negócio de arte, essas coisas né. Porque eu trabalho mais é aqui em baixo (Prédio I), não sei muito lá de cima, mas um pouco que eu já trabalhei lá, e eu já vi que eles participam de um monte de coisas boas. (Jéssica, funcionária e mãe).

Percebe-se também que as famílias entrevistadas associam muito o que acontece no prédio II com atividades livres e de brincadeiras. Apesar da dimensão do brincar fazer parte do currículo escolar como um todo, sendo reservado alguns momentos para as crianças brincarem ao longo do dia (mesmo no prédio I) no “momento de convivência” (horário entre manhã e tarde reservado para brincadeiras, jogos coletivos entre outras atividades, e acontece no prédio I) e o próprio dia do brincar, que é um dia letivo voltado para brincadeiras onde as famílias são convidadas a participar, que também acontece no prédio I.

“Eu sei que eles vêm pra cá, e fazem tipo uma medida de um projeto né? Eles brincam né? Brincam bastante, porque lá embaixo [Prédio I] é mais estudar né? E aqui eles fazem... [7 segundos de silêncio] ... não saiu.” (Ricardo, Pai).

Com a fala de Ricardo acima, percebe-se que o entrevistado não conseguiu falar sobre as atividades específicas do prédio II para além da dimensão do brincar. O que reforça a ideia de que as abordagens do prédio II ainda são muito associadas à brincadeiras. Isso de certa forma indica a necessidade que a escola tem de conseguir transmitir às famílias quais os aprendizados abordados no prédio II, e suas contribuições para a vida escolar destas crianças.

A diferença que eu vejo aqui (prédio I) dali para o prédio II, é que aqui eles tem mais coisas pra eles fazer né? Que é tipo um reforço de manhã pra eles né? No prédio II eu não sei. Aqui de baixo (prédio I) eu sei porque eu convivo mais aqui né. Mas lá no prédio II eu não sei o que eles oferece mesmo. Agora aqui em baixo eu vejo que a escola oferece um monte de coisa boa pra eles. (Jéssica, funcionária e mãe)

É evidente que o conceito de educação integral pode ser muito complexo, porém mesmo quando as famílias foram questionadas sobre as diferenças marcantes entre o prédio I e II, e logo, das diferenças entre currículo formal e informal (da proposta integral) abordados pela escola, ficou nítido que muito ainda possuem dúvidas sobre esse currículo escolar. E isso ocorre independente de um juízo de valor sobre o que é melhor para escola, a questão aqui é, mesmo a família elogiando as abordagens pedagógicas da escola, a mesma não torna claro que propostas são essas. O que podemos notar também na fala de Maria, que através das falas abaixo, demonstra certa admiração pelo prédio II.

Olha, tipo, Ajuda bastante, tanto faz o pequeno ou o maior, como o meu filho que faz também. Mas ajudou bastante na inteligência deles, na esperteza que já sai daqui sabendo mais coisas. Do que se tivesse em casa sem fazer nada né. Como posso dizer, pra não estar com a cabeça pensando besteira, então fica o dia todo interagindo com outras crianças para poder dar aquele pensamento maior durante o crescimento deles né. Também o profissionalizante deles vai ser bom também, é isso. (Maria, Mãe)

Esta fala de Maria ilustra muito bem a preocupação que algumas famílias têm com o tempo ocioso de seus filhos. Uma preocupação que se destaca nas famílias pobres que habitam bairros periféricos e de baixa renda. Isto porque, como podemos notar em Lareau, famílias ricas consideram as formações complementares para além do ensino regular, como uma formação extra para a criança que enriquece seus saberes, e no caso de famílias pobres, as formações complementares para além dos conteúdos formais da escola ( e aqui cabe uma comparação com os conteúdos do prédio II – integral) serviria para afastar as crianças de más influências ou ainda evitar a exposição das crianças com atividades e interações de má conduta, uma preocupação recorrente de famílias das periferias. Isto porque, nas famílias de periferia em geral, pais e mães trabalham o dia inteiro, e apresentam uma preocupação constante com o que o filho faz neste tempo ocioso. Então a escola integral ganha um novo sentido no contexto urbano de pobreza, pois nestes contextos, são poucas oportunidades que as crianças têm para

interação e formação complementar, e de certa forma, existe a preocupação sobre o envolvimento dos jovens com a violência.

“Isso contribui que tipo, eles fica com a cabeça mais ocupada, e tipo, ficar só de manhã, daí a tarde ficam meio jogado entendesse? Tipo brincando, correndo pelo morro, pela comunidade. Aqui não, aqui ele tá aprendendo.” (Ricardo , Pai)

Logo, é possível concluir que em geral as famílias demonstram acreditar que a proposta integral é muito positiva para a vida das crianças, porém, a justificativa geral das famílias não se relaciona diretamente com a proposta curricular da educação integral, mas sim, em relação à preocupação da exposição das crianças em relação a violência quando estão em tempo livre. Uma questão que pode acabar por justificar a falta de domínio das famílias em sobre o currículo integral, se deve também a relação que a escola busca fazer sobre a construção do currículo, que veremos a seguir.

... Eles tinham uma ideia muito de que o outro período, o contra turno era muito largado, jogado, tudo solto, não tinha um conceito sobre isso. Acredito que isso vem mudando, mas acho que muitos ainda pensam assim. É, mas, acredito que também falta a gente tentar mostrar pra eles essa função do brincar, essa função desse olhar pra o todo. Essas coisas que são de crianças e que devem ser respeitadas na criança, pra não ficar aquela coisa assim “Ai, tá brincando, não tá fazendo nada, tá solto” né? Mas acredito que muitas famílias ainda acham que seja assim. (Nathalia, Professora)

### **Construção do currículo**

Como já citado anteriormente, segundo o documento “Projeto educativo do Brasil Marista” de 2010, a construção do currículo escolar, deve ser coletiva com a participação dos diversos sujeitos que compõe o processo. Com diversos sujeitos, subentendesse a coordenação, professores, educandos, famílias, e todos os demais

sujeitos inseridos neste processo. Como isso é frisado com muita segurança por parte da instituição, resolvi verificar se os entrevistados participaram de alguma forma da construção deste currículo.

Infelizmente, não foi uma surpresa quando todos os entrevistados alegaram nunca terem sido convidados para debater a proposta curricular da escola, seja em relação a parte do ensino formal ou mesmo as propostas que acontecem no prédio II.

Isto acaba por reforçar o desconhecimento das famílias quanto as propostas abordadas, principalmente no prédio II. Uma vez que os entrevistados alegaram nunca terem participado de reuniões onde pudessem falar sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas, mas somente assistir às apresentações de professores e alunos, de certa forma, o documento “Projeto educativo do Brasil Marista (2010)” apresenta uma proposta que ainda não está em vigor.

### **Relação escola & território**

Quando perguntados sobre a relação da escola com o território, sobre às ações da escola para além dos muros, ou ainda para além das propostas pedagógicas regulares, a maioria dos entrevistados não soube falar sobre ao assunto. O alegaram desconhecer ações da escola para além dos muros, ou ainda afirmaram não ter conhecimento sobre o assunto. Com exceção de Jéssica, que fez uma crítica bastante elaborada sobre a questão.

Tipo assim ó, tipo eu, tipo na minha infância, que não tive muita infância, então eu acho que a comunidade, a escola, deveria colocar mais projetos sociais para as crianças do morro. As vezes tem que sair daqui pros outros morro pra ir jogar bola, jogar futebol, brincar de vôlei durante a semana que não tem quase nada. Tipo a escola tem a quadra ali aberta, eles não deixam entrar final de semana, é bem difícil. Meu filho, quer entrar na escolinha agora do Boemios do Avaí, que ele entrou, aí ele vai ali, não deixam entrar. É do morro, tudo bem que não é entrar pra quebrar, vão pra se divertir, hora de lazer, quando não tem nada pra fazer. Estudou, estudou, vai brincar e coisa,

mas no final de semana não tem nada pra eles fazer, tem que sair fora pra poder curtir, aproveitar o que eles poderiam tá fazendo na própria comunidade deles. Então a escola e a comunidade podiam conversar e fazer mais coisa pra família também, que as vezes tem que ir pra shopping pra pagar, não precisava. Como tem ali na cruz, mas daí também vem o povo de fora e quer quebrar tudo. Aí a gente quer reclamar não pode, porque não tem uma autoridade pra fazer essas coisas todas. (Jéssica , Mãe)

É possível perceber que segundo Jéssica, a escola possui uma infraestrutura que poderia servir mais a comunidade, como a questão das quadras desportivas. Durante a pesquisa, não foi possível verificar a justificativa da escola quanto a não disponibilidade do espaço nos finais de semana, porém se faz necessário a reflexão do fato de que nenhum familiar conseguiu apontar para as ações de integração da escola com o território, e a única representante das famílias ao falar sobre o tema, cita ainda uma defasagem na questão de acolhimento ainda dentro dos muros da escola, porém nos finais de semana. Logo, segundo a ótica das famílias, a escola ainda não conseguiu se integrar com a comunidade através de ações complementares ao ensino em classe.

### **Considerações Finais**

A partir das reflexões sobre as entrevistas juntamente com o levantamento teórico, podemos concluir que a aplicação de um projeto de Educação Integral, se dá de maneira muito complexa, se esbarrando em algumas dificuldades pontuais em sua execução. O Centro Educacional Marista, apesar de apresentar um projeto muito rico de educação, buscando uma reforma não só estrutural no espaço em que atua, mas também através de algumas ações pontuais, enfrenta algumas limitações na aplicação de um projeto de Educação Integral nos moldes defendidos por autores como Moll, Arroyo, e textos da própria instituição.

Nota-se que a pouca relação entre a escola e o território<sup>6</sup>, percebida por familiares e professores, desdobra-se na ausência (de familiares e professores) na construção do currículo e, por consequência, essas duas condições fazem com que:

1. Embora os professores tenham visões semelhantes sobre o conceito de Educação Integral, eles afirmam não considerar que a proposta de Educação Integral esteja fortemente incorporada nas formações ou no cotidiano da escola e
2. Aquelas duas condições (falta de relação com a escola e participação no currículo) fazem com que as famílias não tenham uma visão clara do que é Educação Integral, entendendo a mesma como momentos para brincadeiras e uma proteção contra o que elas entendem como perigos do ócio em um bairro pobre para seus filhos.

Se faz necessário frisar que essas questões que acabam por impossibilitar a aplicação da Educação Integral, não necessariamente são maquinadas e aplicadas com esta intenção, mas sim, questões que surgem num emaranhado burocrático onde quem dirige e coordena as mudanças (DEAS) não está próximo do processo. E de certa maneira, as mudanças trazidas pelo TESSITURAS buscam alcançar determinados objetivos que não são a aplicação da Educação Integral nos moldes dos autores referenciados nesta pesquisa.

O objetivo dado pelas diretrizes vindas de Curitiba (DEAS) é a “qualificação da educação com foco na alfabetização”, porém percebe-se que as ações específicas que este projeto propõe, não contemplam as ações previstas para a aplicação da Educação Integral.

Pode-se concluir então que, para a efetivação da Educação Integral no CEM Lúcia Mayvorne, segundo as diretrizes defendidas pela instituição em seu PPP, bem como defendidas por Jaqueline Moll e Miguel Arroyo, se faz necessário aplicar mais ações pedagógicas para além dos muros da escola, e estimular a participação na construção coletiva do currículo. Buscando a abertura para a construção de um

---

<sup>6</sup> Através de ações para fora dos muros da escola, ou mesmo uma maior integração com a comunidade educativa

“Território Educativo” que participa da construção de uma Educação Integral que oportuniza aprendizados que vão além dos aprendizados do currículo formal.

### **Bibliografia**

ALVAREZ, L. ; CARVALHO, P. F. **Educação (de tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos**. Belo Horizonte 2016.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos espacos educativos**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

BASTOS, F. / COSTA-LOBO, C. ; PEREIRA, C. **Práticas Pedagógicas num Território Educativo de Intervenção Prioritária**. São Paulo 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8035, de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> >. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88\\_EC85.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 30 de abril de 2013.

BRASIL. Lei nº - 11.947, de 16 de junho de 2009. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE). **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/leis/9394.htm>>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação.** Disponível em: [www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220](http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220). Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013. **Dispõe sobre Programa Dinheiro Direto na Escola**(PDDE/FNDE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/pdde-perguntasfrequentes/item/4386>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

DAVI, Mario Barbosa. **Comunidade, Identidade e Exclusão: Uma abordagem da luta dos moradores da comunidade Monte Serrat pelos direitos humanos.** Disponível em: <http://virtual.cesusc.edu.br/portal/externo/direito/wp-content/uploads/2010/05/COMUNIDADE-MONTE-SERRAT-artigo.pdf> Último acesso em 02 de setembro de 2018.

FREITAS, Ione Campos. Função social da escola e formação do cidadão. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html> . Acesso em 02 de outubro de 2018.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e as Organizações da Cultura.** Rio de Janeiro 1982.

LAREAU, A. **A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas.** Educação em Revista. Belo Horizonte. N. 46 p 13-82 Dez 2007.

MARISTA, **Projeto Educativo do Brasil Marista.** Nosso jeito de conceber a educação básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

MARISTA, **Projeto Marista para a Educação Infantil.** Província Marista do Brasil Centro-Sul. São Paulo: FTD, 2007. Coleção Currículo em movimento, v.2.

MARISTA, **Projeto Marista para o Ensino Fundamental**. Província Marista do Brasil Centro-Sul. São Paulo: FTD, 2010. Coleção Currículo em movimento, v.3.

MARISTA, **Projeto Marista para Planejamento e Avaliação**. Província Marista do Brasil Centro-Sul. São Paulo: FTD, 2009. Coleção Currículo em movimento, v.5.

MARISTA, **Proposta Socioeducativa: Referenciais teórico-metodológicos/ Rede Marista de Solidariedade**. São Paulo: FTD, 2010.

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

PADILHA, F.; NERES, J.; HARLEY, H. **Educação em Territórios de Alta Vulnerabilidade Social na Metrópole**. Cenpec, São Paulo 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2000.

SCHEIBE L. F.; PIMENTA M. ; PIMENTA L. F. ; BUSS M. D. ; SIQUEIRA M. T. **Plano Comunitário de Urbanização e de Preservação do Maciço Central de Florianópolis -Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, 2004.

TOSATTO, Carla / CUNHA, Fráya. **Integrar tempos, espaços, saberes, culturas: construído sentidos, tecendo aprendizagens**. In **Diálogos e caminhos da educação integral em tempo integral no ensino fundamental: registro metodológico**. Curitiba, FTD, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.