

RIVONEIDE DANIEL DE SOUZA FERREIRA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO INOVAÇÃO
EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NA CIDADE
DO RECIFE - PE**

Orientadora: Prof^a Doutora Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2011

RIVONEIDE DANIEL DE SOUZA FERREIRA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO INOVAÇÃO
EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NA CIDADE
DO RECIFE - PE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Márcia Karina da Silva

Co-Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os que me apoiaram a mais esta conquista, em especial meu marido e meus filhos, pelo amor e dedicação desprendidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e aos Mestres por seu incentivo e vasto conhecimento, levando-me à conclusão deste trabalho.

EPÍGRAFE

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social, por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia.

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron

RESUMO

O presente estudo apresenta os resultados de investigação realizada com os sujeitos, (estudantes, professores, pais, gestor e coordenador pedagógico/educador de apoio) que teve como finalidade estudar a Escola de Tempo Integral como inovação educacional, no que diz respeito ao ensino e à dimensão pedagógica, a partir de uma experiência da cidade do Recife-PE. A pesquisa foi de caráter qualitativo, cada situação empírica foi respondida ancorada no nível teórico e auxiliada por os instrumentos como: análise documental, observação e entrevista do tipo semi-estruturada. Orientou-se pelos objetivos: Analisar como é utilizado o tempo ampliado na jornada escolar diária da Escola de Tempo Integral (Referência) do Recife, identificar de que forma os professores, coordenadores e gestores foram preparados para trabalharem nesse modelo de escola, analisar como a Escola de Tempo Integral de Recife enfrenta e trabalha a qualidade do ensino, bem como educa para democracia. O estudo está estruturado em três capítulos. O primeiro resgata a experiência da escola de tempo integral no Brasil, apresentando as bases históricas dos movimentos que deram suporte à Escola de Tempo Integral, como Escola Nova, destacando a concepção de Dewey e as idéias de Anísio Teixeira e suas contribuições para a Educação Integral no Brasil, também se apresenta a Escola de Tempo Integral como espaço de aprendizagem, numa perspectiva de escola pública de qualidade. No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa e os instrumentos que possibilitaram conhecer parte da realidade do objeto em estudo. No terceiro capítulo com base em dados e informações da pesquisa empírica, passou-se a fazer análise reflexiva a partir de três eixos: como a escola trabalha com a ampliação do tempo escolar, educa para cidadania e educar com qualidade. As considerações finais apontam algumas reflexões destacando a realidade da escola de tempo integral de Recife - PE. Tornando-se uma oportunidade disseminar as práticas inovadoras, podendo beneficiar algumas escolas públicas de tempo integral.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral; Práticas Inovadoras; Educar para Democracia: Educar com Qualidade

ABSTRACT

This thesis presents the results of research conducted with the subjects (students, teachers, parents, academic advisor and manager / teacher support) that aimed to study the Full Time School as educational innovation with regard to teaching and the pedagogical dimension, from an experience of the city of Recife - PE. The research was qualitative, each situation was answered empirically anchored at the theoretical level and aided by tools such as documentary analysis, observation and interview. Guided by the objectives: analyze how the extended time in the daily school day Full-Time School (Reference) of Recife is influential in the overall student, identify how the teachers, supervisors and managers were prepared to work in this school model, analyzing how the Full-Time School of Recife faces and works the quality of education. The study is structured into three chapters. The first captures the experience of a full time school in Brazil, presenting the historical basis of the movements that have supported the Full-Time School, as the New School, highlighting the development of Dewey's ideas and Teixeira and his contributions to Full-Time Education in Brazil, and presents the Full Time School as a learning space from the perspective of a quality public school. The second chapter presents the methodology used in the research and the tools that made it possible to know part of the reality of the object of study. In the third chapter, based on data and information from empirical research, we started to make a reflective analysis from three areas: how the school works with the expansion of school time, education for citizenship and quality education. The conclusions point some reflections highlighting the reality of a full time school in Recife - PE. Becoming an opportunity to disseminate innovative practices and may benefit from some public full-time schools.

Keywords: Full-Time Schools, Innovative Practices, Educating for Democracy: Educating with Quality.

LISTA DE SIGLAS

ADHM – Atlas de Desenvolvimento Humano Municipal
APM – Associação de Pais e Mestres
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CESAR – Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife
CEU – Centro de Educação Unificado
CIAC – Centro Integrado de Atenção a Criança
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPI – Escola Pública Integrada
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MIB – Movimento Integralista Brasileiro
NAVE – Núcleo Avançado em Educação
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
PJ – Protagonismo Juvenil
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA – Programa de Atenção a Criança e ao Adolescente
PSB – Partido Socialista Brasileiro
S2B – Programa Students to Business
SEE-PE – Secretaria do Estado da Educação de Pernambuco

TI – Tecnologia da Informação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Demonstrativo de Rendimento Escolar	95
------------------	-------------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – Percursos Teóricos da Pesquisa	16
1.1 Escola de Tempo Integral: Visão Histórica	17
1.1.1. A Escola Nova numa perspectiva de Educação Integral	17
1.1.2. A nova concepção pedagógica de Anísio Teixeira	23
1.1.3. Escola de Tempo Integral no Brasil	30
1.1.4. Escola de Tempo Integral em Pernambuco	33
1.2. Fundamentos Teóricos da Escola de Tempo Integral	37
1.2.1. Possíveis caminhos: Escola de Tempo Integral	38
1.2.2. Tempo de permanência na Escola	39
1.2.3. Educação com qualidade	42
1.2.4. Educar com qualidade a partir de experiências	49
1.2.5. Educação para a democracia	51
1.2.5.1. Conselhos Escolares	54
1.2.5.2. Associação de Pais e Mestres	55
1.2.5.3. Grêmio Estudantil	56
CAPÍTULO II – Percursos Metodológicos da Pesquisa	57
2.1. A Natureza da Pesquisa	58
2.2. Sujeitos da Pesquisa	59
2.3. A Pesquisa Empírica: Caracterização do Universo Pesquisado	59
2.3.1. Recife	59
2.3.2. Caracterização da Escola	61
2.4. Percurso Metodológico: Instrumentos da Coleta de Dados	66
2.4.1. Análise Documental	66
2.4.2. Entrevista Semi-estruturada	67
2.4.3. A Observação	68
2.5. Procedimentos	68

CAPÍTULO III – Escola de Tempo Integral em Recife: Analisando os Resultados	72
Práticas Inovadoras: Tempo, qualidade e cidadania	
3.1. Análise dos Dados	73
3.1.1. Concepção de Tempo da Escola de Tempo Integral PJ	74
3.1.2. Prática Democrática na Escola	80
3.1.3. Ensino com Qualidade	90
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	111
APÊNDICE I	I
APÊNDICE II	II
APÊNDICE III	III
APÊNDICE IV	IV
APÊNDICE V	V

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática a Escola de Tempo Integral como inovação educacional a partir da experiência de uma escola na cidade do Recife-PE e tem por finalidade, analisar como os sujeitos envolvidos na investigação (estudantes, professores, pais gestor e coordenado/educador de apoio) apreendem as inovações que a escola de tempo integral trouxe para a educação, no que diz respeito ao ensino e à dimensão pedagógica,

Assim, este estudo enquadra-se na linha de pesquisa Construção e Diversidade de Saberes: Cultura e Desenvolvimento Pessoal do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A temática Escola de Tempo Integral como campo de estudo e de reflexão não constitui uma questão nova. Contudo, discutir a Escola de Tempo Integral como inovação educacional representa o grande desafio desse trabalho.

Como se vê, a Educação Integral não é um tema novo, Gadotti (2009) referindo-se à antiguidade, lembra que Aristóteles já falava sobre ela, afirmando ser uma educação através da qual desabrocha todas as potencialidades humanas.

Coelho & Portilho (2009) referindo-se também à educação integral, afirmam que os pilares sobre o sentido da formação integral do homem podem ser encontrados na Paidéia grega, em estudos de revolucionários franceses e americanos, e no Brasil, nos estudos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, educadores que estabeleceram os fundamentos para a proposta de escola pública de horário integral. Percebe-se que a educação pública no Brasil vem implantando diversas experiências de tempo integral, ligadas à expansão da jornada diária de tempo de permanência nas escolas. O aumento do tempo do estudante na escola supõe-se que possibilita uma formação integral.

Nessa perspectiva, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96), que em seu texto refere-se à implantação da Escola de Tempo Integral como condição para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Desta forma, reafirma a Lei 9.394/96 (artigos 1º e 2º), quanto à importância da educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando, onde discute a relação entre a formação integral do educando e o tempo na escola. No Art. 34 estabelece que:

(...) A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Também o § 2º do referido artigo destaca que o... Ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (LDBN 9.394/96)

A LDB ao determinar a ampliação do tempo escolar como ideal para ser perseguido pelo sistema de ensino, reafirma a importância da educação integral como base fundamental para o pleno desenvolvimento do estudante, nessa perspectiva acredita-se que não basta à extensão quantitativa do tempo sem que haja uma mudança de compreensão e organização desse tempo e a conseqüente discussão acerca da qualidade a ser atribuída há esse tempo.

Paro (2009) referindo-se ao aumento do tempo, chama atenção para o perigo da escola apesar de estender o tempo escolar, continuar desenvolvendo o mesmo trabalho pedagógico, apenas multiplicando os problemas já existentes. Essa problemática desencadeou alguns questionamentos: Como o tempo ampliado da jornada diária está sendo utilizado na Escola de Tempo Integral? Como a Escola de Tempo Integral trabalha a questão da cidadania? Como está sendo trabalhada a questão do ensino de qualidade na Escola de Tempo Integral?

Acredita-se na necessidade de investir num conceito de educação integral que busque criar novos espaços e tempos para o desenvolvimento de um ensino que valorize os saberes e estimule novas atitudes sobre o pensar, o sentir e o agir do estudante. Onde o trabalho pedagógico da escola procure constantemente responder “o que, por que, como, para quê e para quem” ensinar, reformulando sua prática para suprir os desafios da educação.

Para Gadotti (2009, p. 41), educação integral não pode se constituir apenas num “projeto especial de tempo integral, mas numa política pública, para todos, com princípios pedagógicos, onde o ensino de língua portuguesa e de matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania”. A aprendizagem vista sob uma perspectiva holística, uma educação integral, conforme citado anteriormente.

Diante do exposto, supõe-se que a escola de tempo integral favorece uma educação de qualidade, assim como diz Yus (2002), uma educação integral que se torne possível de reinventar a escola pública a partir de um currículo diferenciado, com professores preparados que oportunizem aos estudantes alternativas de atividades para sua formação humana.

Deste modo, este trabalho teve o propósito de estudar a Escola de Tempo Integral, a partir da seguinte questão: a Escola de Tempo Integral inovou ou permanece reproduzindo elementos tradicionais no espaço escolar?

Na expectativa de conhecer e interpretar inovações que a Escola de Tempo Integral trouxe para Ensino Médio da Rede Estadual do Recife se buscou na experiência da escola pesquisada elementos, de situações concretas, que possam contribuir para reorientação de práticas pedagógicas.

Para uma real aproximação do objeto de estudo, considerou-se necessário um referencial teórico e um conjunto de procedimentos metodológicos, na perspectiva de tentar responder questões e desafios a partir da prática. Desta forma cada situação empírica foi respondida ancorada ao nível teórico, onde na medida em que se vai tentando explicar a prática, o sujeito produz teoria e essa vai se refazendo e ampliando acerca da realidade do objeto. Embora tal questionamento em torno da realidade não permita que se possa apresentar como uma verdade definitiva.

Ainda como forma de elucidar o problema do objeto de pesquisa sobre a Escola de Tempo Integral, optou-se por fazer uma abordagem qualitativa, na perspectiva de compreender processos dinâmicos da Escola de Tempo Integral, visto que essa abordagem parece beneficiar melhor entendimento de inovações educacionais.

Assim, o presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: No primeiro capítulo apresenta-se um breve resgate histórico dos movimentos que deram suporte à Escola de Tempo Integral, destacando o movimento da Escola Nova, o qual inspirou o pensamento de Dewey apontar caminhos para a mudança na educação, tendo como preocupação o processo de construção de conhecimento verdadeiro (Teixeira, 2007). Trata-se das importantes contribuições do educador Anísio Teixeira, no conjunto do sistema educacional brasileiro, suas influências no processo de inovação e modernização da Escola Pública de Tempo Integral. E ainda realiza-se uma discussão teórica a partir de três eixos: tempo, qualidade da educação e democracia, a luz dos teóricos como: Paro (1988, 2000, 2007, 2009), Teixeira (1962, 1968, 1999, 2007a, 2007b) Yus (2002) e outros. Estes constituem em elementos importantes a serem discutidos a partir da Escola de Tempo Integral no contexto das mudanças educacionais. No primeiro momento se tece alguns comentários sobre o aumento qualitativo e quantitativo do tempo escolar para uma educação diferenciada que contribua para a formação integral do

estudante. Prosseguido, procura-se fazer uma discussão teórica sobre a questão da qualidade da educação, relacionada com a educação para a democracia onde se destacou algumas instâncias do cotidiano escolar que podem contribuir para que o estudante por meio da vivência aprenda a exercer a democracia; já no segundo capítulo, apresenta-se a questão da metodologia utilizada na pesquisa e os instrumentos que possibilitaram conhecer parte da realidade do objeto em estudo. No terceiro capítulo, apresenta-se os resultados decorrente da análise dos dados empíricos coletados e apoiados em fontes documentais. O estudo revela como os sujeitos envolvidos (professores, estudantes, pais, gestor e coordenador pedagógico/ educador de apoio) percebem as mudanças ocorridas na prática escolar a partir da experiência da Escola de Tempo Integral no que diz respeito ao ensino e à dimensão pedagógica em Recife – PE.

Nas considerações finais, procurou-se trazer concepções de educação vivenciada no processo da pesquisa onde se buscou contribuir com o debate que se faz necessário na sociedade brasileira e que passa pela seguinte questão: A Escola de Tempo Integral inovou ou permanece reproduzindo elementos tradicionais no espaço escolar? Visto que a escola de tempo integral parece ser aquela como diz Hora e Coelho (2004) que liberta, mediante uma educação de qualidade crítico-emancipadora, que produz aprendizagens significativas para os educandos.

CAPITULO I

PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1. Escola de Tempo Integral: Visão histórica.

Para resgatar a experiência da escola de tempo integral no Brasil, se faz necessário conhecer as concepções de Educação Integral em cada momento histórico.

Inicialmente, este capítulo apresenta as bases históricas dos movimentos que deram suporte à Escola de Tempo Integral, fazendo um breve resgate da Escola Nova, destacando a concepção de Dewey e suas contribuições para a Educação Integral no Brasil.

Em seguida, tenta-se buscar as raízes da Escola de Tempo Integral brasileira, nas idéias de Anísio Teixeira, tratando do seu projeto de construção da escola pública em um sistema de ensino organizado e planejado de acordo com os princípios da escola progressiva e de suas influências no processo de inovação e modernização da sociedade.

Continuando, destaca-se experiências mais significativas, ou seja, os Projetos e Programas de escolas de tempo integral do Governo Federal, implantados em Pernambuco, através de uma breve recapitulação histórica.

Prosseguindo, aborda-se a experiência da implantação da Escola de Tempo Integral no Estado de Pernambuco na rede pública estadual, objeto deste trabalho.

Por fim, apresenta-se a Escola de Tempo Integral com espaço de aprendizagem significativa, que “educa com qualidade e para democracia” (PARO, 2007).

1.1.1. A Escola Nova numa perspectiva de Educação Integral

No decorrer da história, a educação tem vivido momentos de lutas, buscando a organização de um sistema educacional com propostas voltadas para um trabalho que direcione um novo caminho educativo, evidenciando a “importância da educação escolar integral, com base em fundamentos para o pleno desenvolvimento do educando”¹.

Ao longo do século XX, correntes políticas existentes no país definiram de modo diferenciado o conceito de Educação Integral. Cavaliere (2004), Coelho (2004) e Gallo (2002)

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

realizam pesquisas para o Movimento Anarquista², mais presente e atuante na década de 20, o Movimento Integralista Brasileiro (MIB)³, que teve o auge de suas atividades políticas centradas na década de 30 e o Movimento da Escola Nova, de cunho Liberal⁴, também nesta década, procuravam compreender nessas correntes a concepção de Educação Integral.

Conforme Coelho (2004), a concepção de educação integral presente nos três movimentos mantém natureza semelhante nas atividades educativas e, nos fundamentos de princípios sociais e político-ideológicos diversos, pois desenvolve no seu seio, uma aspiração do homem livre, apontando para a necessidade de uma educação que conceba o homem na sua plenitude.

Para Gallo (2002), o conceito de Educação Integral presente no Movimento Anarquista, focava uma relação entre o indivíduo e a sociedade, processo educativo que “envolvia também necessariamente, a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes” (GALLO, 2002, p. 32), em um processo de formação humana, em que o homem se faz plenamente humano. Assim, a educação exercia um papel fundamental na formação do indivíduo e também da sociedade.

Formação esta, diz o autor, que no século XIX, no auge da modernidade, a sociedade sentiu a grande necessidade de se tornar um indivíduo livre, o que fundamentou filosófica, política, epistemológica e socialmente o conceito de educação integral.

A concepção de indivíduo livre nos estudos de Bakunin, anarquista russo, discorda do pensamento do filósofo Jean Jacques Rousseau, que no século XVIII, defendia a idéia da liberdade como um ato natural do homem, onde todos são livres desde o nascimento, contudo a sociedade aprisiona. Bakunin afirma que o homem e a liberdade nascem juntos, um só existe pelo outro. “É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se humaniza, mais livre ele fica e quanto mais livre, mais humano” (GALLO, 2002, p.17).

Essa educação provém de um cunho altamente político e emancipador, [...] objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz

² O Movimento Anarquista prevê a abolição da exploração e da opressão do homem pelo homem “a tríade capitalismo, Estado e Igreja representava a velha sociedade que deveria sucumbir para dar lugar à sociedade anarquista, sem divisão de classe....sem centralização do poder”(GHIRALDELLI, 1990, p. 23).

³“O Movimento Integralista Brasileiro (MIB), organizado em 1932 e transformando em partido em 1935, a educação Integral envolvia o Estado, a família e a religião, posto em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. Tendo o **MIB** Sido criado como um movimento cultural, (...), seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para quê a escola teria um papel fundamental” (CAVALIERE, 2004, p.1)

⁴ Os intelectuais endossavam a tese geral da Pedagogia Nova (GHIRALDELLI, 1990).

concomitantemente sensitiva, intelectual, artística. Esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política (COELHO, 2004, p.6)

Para Gallo (2002), os anarquistas também chamados libertários, defendiam além da prática de uma educação integral, fundamentada na Educação Intelectual, acesso ao patrimônio cultural e humano, os quais primavam também à formação profissional, elemento chave na educação integral.

A concepção de Educação integral presente no Movimento Integralista constitui-se a partir de três pilares: Deus, Família e Pátria.⁵ Fundamentados nesses pilares os integralistas divulgavam suas idéias de que o homem integral, "não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos" (CAVALIERE, 2004, p.1).

No resgate da concepção de educação integral, o Movimento Liberal criticava a ineficiência no Sistema de Ensino em relação à Educação Tradicional por estar voltada fortemente para o intelectualismo, e por não incorporar as descobertas da psicologia, nem acompanhar os avanços políticos e sociais e, se propunha em realizar uma transformação de base na educação tradicional, dando suporte às propostas pedagógicas do Movimento Escola Nova⁶ (COELHO, 2004).

Observa-se que o surgimento da chamada Educação Nova ou Progressiva foi produto do descontentamento com a educação tradicional. Segundo Cavaliere (2002), essa corrente educacional mantinha a crença no poder da escola e em sua função social, buscando uma nova concepção e prática de escola integral na perspectiva de contribuir para uma construção de uma nova identidade para a escola.

No Brasil, esse movimento ganhou força a partir da década de 30, com a proposta de construção de um novo modelo de educação alternativo para "reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma educação integral que capacitasse a viver como cidadão" (PARO, 1988, p. 190).

⁵ Deus dirige o destino dos Povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da família, da Pátria e da Sociedade (Manifesto de Outubro, s/d, p.1)

⁶ Escola Nova, um movimento de renovação do ensino na concepção liberal que tinha como finalidade formar o homem produtor para a sociedade industrial, o qual influenciou fortemente na Europa, América e Brasil. Os grandes primeiros inspiradores da Escola Nova foram: o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1852), os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Froebel (1782-1852), o filósofo John Dewey (1859-1952). No Brasil, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) e vários outros (RISCHBIETER, 2006).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros⁷, originou uma nova concepção de educação. Tinha como personagem principal Fernando Azevedo⁸, mentor de bases sociológicas nas reformas do ensino, Lourenço Filho⁹ e o professor Anísio Teixeira¹⁰, o articulador das bases filosóficas e políticas da renovação escolar que pleiteavam a reconstrução educacional no Brasil, organizando a escola como representação da sociedade. (SAVIANI, 2008).

Para Chaves (2002), o Movimento do Manifesto, um dos pilares da escola integral, apresentou sistema de inovação e modernização centrado no processo pedagógico, objetivando eleger atividade prática e democracia como importantes ingredientes da educação.

No pensamento de John Dewey,¹¹

a democracia é um tema central, é ela que supera a dicotomia entre indivíduo e coletividade e propicia o florescimento da inteligência, já que toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana. A satisfação dessas necessidades, mesmo em suas dimensões individuais, se dá na vida compartilhada, na experiência, da qual surgem os fins coletivos que permitem

⁷ O Manifesto dos Pioneiros representou [...] uma tomada de posição ideológica em fase do problema educacional. Reivindicando uma ação firme e objetiva do estado, no sentido de assegurar escola para todos, contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa particular, de cujo controle não deve o estado abrir mão... (ROMANELLI, 1991, p.147)

⁸ Fernando de Azevedo foi redator do Manifesto dos Pioneiros, e um dos reformadores do ensino do Distrito Federal, entre 1928-1932

⁹ Manoel B. Lourenço Filho (1897 – 1970), diretor geral do ensino de São Paulo, promoveu a reforma do ensino normal e profissional, criou o Serviço de Psicologia Aplicada, uma biblioteca central de educação e o Instituto Pedagógico onde se realizaram os primeiros cursos de educação em nível superior. Um traço importante de seu pensamento e de sua ação é a inovação. Muitas vezes, foi pioneiro e destacadamente um reformador ou modernizador. Em seu pensamento, desde os anos 20, o ensino primário foi sua preocupação central (GADOTTI, 2004, p. 241).

¹⁰ Anísio Spínola Teixeira, educador brasileiro, nasceu em 12 de julho de 1900 na Bahia. Estudou em colégios de jesuítas na Bahia e cursou direito no Rio de Janeiro. Diplomou-se em 1922 e em 1924 tornou-se inspetor-geral do Ensino na Bahia. Viajando pela Europa e Estados Unidos em 1925, observou os sistemas de ensino. Em 1928, ingressou na Universidade, em Nova York, onde obteve o título de mestre e conheceu o educador John Dewey. Durante este período comungou com as idéias de Dewey. De volta ao Brasil, criou, no Rio de Janeiro, 1931 e 1935 uma rede municipal de ensino da escola primária à universidade. Em 1936 regressou à Bahia. Criou a Escola Parque, em Salvador, que se tornou um centro pioneiro de educação integral. Sua atuação à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a partir de 1952, valorizando a pesquisa educacional no país, chegou a ser considerada tão significativa quanto a Semana da Arte Moderna ou a fundação da Universidade de São Paulo. Com a instauração do governo militar em 1964, deixou o instituto. Em 1965 voltou atuando como membro do Conselho Federal de Educação. Morreu no Rio de Janeiro em março de 1971.

¹¹ John Dewey (1856-1952) Psicólogo, filósofo, pedagogo liberal e pragmático norte-americano, exerceu grande influencia sobre a pedagogia contemporânea que influenciou educadores de várias partes do mundo. Foi o defensor da Escola Ativa, que propunha aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. A teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva, a qual atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar. Desta forma, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia no campo institucional, e também no interior das escolas. (GADOTTI, 2004).

ao indivíduo desenvolver o espírito de integração social. (CAVALIERE, p.5, 2002).

Segundo Cavaliere (2002), foi através do sistema de inovação desse processo pedagógico que Dewey defendia a democracia e a liberdade do pensamento para construção de uma sociedade democrática, que respeitasse as características individuais de cada pessoa. Desta forma, a democracia ganhava peso, por ser a ordem política que permitia maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencia.

Essa concepção de construção de sociedade, os reformistas¹², compreendia que a educação deveria assumir-se como fator “constituente de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Para a autora, as idéias de Dewey influenciaram muito a educação brasileira, em especial no início do século XX, período em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais, onde sua proposta de educação estava fundamentada em aprender fazendo, a qual se baseia na concepção de que o aluno aprendia melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados e, atividades manuais e criativas passando a ser estimulado a experimentar e pensar por si mesmo. (ABDALLA & MOTA, 2009).

Na concepção de Dewey, a educação procedia refazendo constantemente a experiência, nessa reconstrução se constitui o valor e a concretização do seu objetivo de educação que “é crescer no sentido espiritual, no sentido de uma vida mais ampla e mais completa. Todos podem participar desse processo, seja na infância, na idade adulta ou na velhice” (ABDALLA & MOTA, 2009, p. 147).

Ainda na compreensão de Dewey (2010), as atividades práticas estimulavam o espírito de iniciativa e independência da criança, levando à autonomia e ao autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática. Para o autor citado por (CAVALIERE, 2002, p. 5).

A experiência é a própria vida, não existindo separação entre ela e natureza. A experiência é um modo de existência da natureza. No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências

¹² Surgiu final do século XIX e se difundiu entre os partidos social-democratas. Em 1954, o Reformismo proclamou como sua doutrina oficial o Socialismo democrático, oposto ao comunismo científico. (CAVALIERE, 2002, P. 252).

subseqüentes. [...] experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. [...] A vida humana é uma teia de experiência e, portanto de aprendizagens variadas.

A idéia de permanente reconstrução da experiência seria então uma das bases sobre as quais se ajusta a proposta educacional de Dewey. Daí percebe-se que a construção e reconstrução da experiência permitem ao indivíduo se desenvolver em seus aspectos psicológicos, morais e sociais.

Ainda para o autor, a escola deveria proporcionar práticas conjuntas e promover situações de cooperação, desenvolver ação pedagógica através de trabalhos manuais e criativos com atividades centradas nos alunos, tendo em vista a estimulação da iniciativa onde as crianças passariam a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Recebendo uma educação integral, física, emocional e intelectual. Prática essa que valorizaria a convivência entre o aluno e o seu relacionamento com os adultos, fornecendo a cada indivíduo um crescimento integral, capacitando-o a viver como cidadão.

Assim, afirma Dewey que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. Na visão de Saviani (2008) esse conceito foi ressignificado.

No âmbito da escola nova, aprender a aprender significa adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) própria de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas Keynesianas (p. 42).

Para Dewey (CAVALIERE, 2002), a aprendizagem era indireta e se dava através de um meio social, onde favorecia experiências reais e significativas que incentivariam relações interpessoais em diversos níveis, desta forma a aprendizagem acontecia de maneira integrada.

Nessa perspectiva, o aluno assume o centro do processo de aquisição do conhecimento escolar. O conhecimento deixa de ser transmitido pelo professor com o objetivo de memorização, em que “aprender significava adquirir o que já estava incorporado aos livros e à cabeça das gerações anteriores” (Dewey, 2010, p. 21).

Para Chaves (2002), o novo procedimento de aprender configura-se como a conquista de um novo modo de agir, provocando mudanças no pensamento e no comportamento.

Deste modo, as escolas públicas de tempo integral surgiram como modelo educacional, objetivando suprir as necessidades do sistema brasileiro de ensino, destacando-se o legado intelectual de Anísio Teixeira, pelas suas contribuições para os grandes movimentos no país e sua luta por uma escola de tempo integral, é o que será comentado na próxima seção.

1.1.2. A nova concepção pedagógica de Anísio Teixeira

No âmbito educacional, Anísio Teixeira (1900-1971) idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, foi considerado como um dos grandes pilares da Educação de Tempo Integral. Foi, então, através de suas concepções pedagógicas e filosóficas e suas vivências práticas, que suas idéias serviram, servem e servirão ainda por muito tempo como importante marco referencial na Educação Brasileira.

Segundo Chaves (2002), as idéias pedagógicas defendidas e aplicadas por Teixeira ao longo da história da educação do Brasil, fundamentavam-se nos princípios da teoria de Dewey (1952 – 1979), as quais defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita, e, uma educação livre de privilégios que valorizava o ser humano, considerando a educação o único meio realmente efetivo para educar o homem como um todo.

Anísio, (2007b) entendia a educação escolar como um instrumento que produz a democracia, considerando a mesma como ferramenta de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza, pois, acreditava que a escola possibilita a integração do país na civilização letrada. Por essa razão, reforçava que a escola eficaz seria de tempo integral para estudantes e professores.

Para Anísio Teixeira (2007a), a escola de tempo integral prepara o educando para o trabalho, integra-o socialmente através do conhecimento mais completo do meio em que vive, forma atitudes e hábitos de convivência social, desenvolve o gosto artístico e de vida sadia, bem como trabalha a iniciação técnica, de acordo com interesses e aptidões do estudante, facilitando futuras escolhas de uma atividade profissional (EBOLI, 2000).

O educador via na Escola um elemento de suma importância para a consecução deste projeto, porque acreditava na educação como forma de levar o País ao progresso e para benefício e desenvolvimento dos indivíduos.

Para Anísio, uma proposta educacional se efetivaria com a aproximação de dois mundos: o conhecimento racional e o conhecimento prático e conseqüentemente com a transformação de ambos.

A escola tradicional era a oficina do conhecimento racional e a do trabalho era do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra, eram dois mundos à parte, que poderiam se admirar e se odiar, mas não se compreender. (CORDEIRO, 2001, p. 2).

Em oposição à escola tradicional, Teixeira acredita que a transformação do conhecimento, tem seu começo na ciência experimental que nasce quando o homem de conhecimento racional resolve utilizar os meios e processos do conhecimento prático, para produzir um novo o saber (CORDEIRO, 2001).

O processo pedagógico da proposta conduzir-se-ia pelo interesse do aluno, buscando uma postura dinâmica junto ao conhecimento em contínuo movimento de construção e reconstrução da experiência. Num processo ativo integral que une essencialmente aluno, professor conhecimento e experiência.

Foi, a partir das idéias de inovações pedagógica que em 1950, Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, inaugurou uma escola experimental denominada Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Caetité, no bairro da Liberdade em Salvador, escola de tempo integral, pública e gratuita.

De acordo com Eboli (2000), no Centro dois pressupostos da escola progressiva foram implementados: o trabalho como elemento organizador da experiência educativa e, Centros de interesse que perpassavam a organização das disciplinas escolares.

O complexo educacional foi criado como modelo para a universalização da educação integral do homem comum, que tinha como intenção dar à população carente uma escola primária de qualidade, onde o acesso a aprendizagens se dava para o trabalho, para cidadania e à cultura da humanidade, desenvolvendo o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade do estudante, através de um currículo básico voltado para a democracia e a liberdade de oportunidades. Foi, porém, através do Centro Popular de Educação que Anísio Teixeira introduziu e experimentou as suas concepções de educação (EBOLI, 2000).

O Centro Carneiro Ribeiro funcionava em horário integral, oferecia em seu currículo: leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. E ainda com objetivos de educar, formava hábitos e atitudes, cultivava as

aspirações e preparava a criança para o desenvolvimento técnico e industrial existente na sociedade. A escola oferecia também, assistência ao que se referia à saúde e alimentação, prevenindo qualquer grau de desnutrição e abandono das crianças (TEIXEIRA, 1968).

O Carneiro Ribeiro estava dividido em Escola Classe¹³ e Escola Parque¹⁴, as quais trabalhavam da seguinte forma: na Escola Parque implementava as atividades didáticas experimentais, na parte da tarde e, pela manhã funcionava a Escola Classe, os alunos assistiam aulas relativas aos conteúdos escolares das escolas regulares. (EBOLI, 2000).

O Educacional Carneiro Ribeiro abrigava quatro Escolas-Classe, a 1, 2 e 3, atendiam crianças de 7 a 13 anos, em grupos organizados pela idade cronológica: turma A: de 7 a 13 anos; turma B: de 8 e 9 anos; turma C: 10 anos; turma D: 11 anos e turma E: de 12 e 13 anos. Procura-se construir a classe com interesses comuns, próprio de cada idade, contrárias as classes homogêneas que observam a capacidade intelectual do aluno (CORDEIRO, 2001)

No turno destinado à Escola-Classe conforme citado, ministravam-se as aulas das escolas regulares, onde se desenvolviam as atividades normais ou convencionais, não existia um programa único, e, nem se limitava à promoção e reprovação. O ensino ocorria em grupo de forma diversificada. Na realização do estudo dirigido, os alunos mais ativos ajudavam os demais nas atividades, encaminhando-os para a autonomia da aprendizagem e o exercício da liderança.

A verificação da aprendizagem do aluno para a promoção automática se dava além do conceito do professor feito através de suas observações, eram usados trabalhos, testes, provas

¹³ As Escolas-Classe contam com 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas permanecem os alunos quatro horas, em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminham-se para a Escola Parque (e desta para as classes, no horário desconstruído) onde permanecem mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores. A diretoria, vice-diretoria, professores e serventuários destas escolas são designados e mantidos pelo Estado, e contavam originalmente com gratificação do INEP.

¹⁴ Escola Parque, no conjunto desse sistema educacional, para alcançar o objetivo da educação integral de jovens da classe popular, os alunos se agrupavam não apenas pela idade, mas por suas preferências, e eram distribuídos em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento para realizar as seguintes atividades:

- 1- Setor de Trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas.
- 2- Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica, etc.
- 3- Setor Socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
- 4- Setor Artístico: música instrumental, canto, dança e teatro.
- 5- Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc. Completam o CECR na Escola-Parque ainda:
 - 6 - Direção e Administração Geral do CECR; Currículo, Supervisão e Orientação Educativa. Assistência médico-odontológica aos alunos.
 - 8 - Assistências Alimentar (EBOLI, 2000).

organizadas através do currículo e supervisão. De acordo com os resultados, organizavam cursos intensivos de recuperação, durante as férias de junho.

O Centro procurava dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levavam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles. Buscando, torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico; tentando desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmos e aos outros.

O turno destinado a Escola Parque se Constituía de sete pavilhões de arquitetura moderna, ocupando grande área do bairro da Liberdade. Na Escola Parque, falada anteriormente, programava-se as atividades didáticas experimentais destinadas às atividades educativas, organizando-se pela iniciativa dos alunos, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes.

O educador Teixeira, (1999) reconhecia as dificuldades da educação primária, por ser uma educação universal, e conseqüentemente obter um professor primário que pudesse atender a todos os pré-requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A reorganização do ensino primário em torno desta complexidade veio, de certo modo, facilitar a tarefa, para o aumento do tempo da escola elementar, onde se tinha os professores primários comuns para as Escolas-Classe e para a Escola-Parque, os professores primários especializados de acordo com o núcleo temático.

A preocupação de Anísio em promover educação integral, era conseguir de imediato um professorado em condições de se integrar nos objetivos da nova escola. Por essa razão convocou professores de comprovada experiência para o início do trabalho de ensino-aprendizagem, além de proporcionar meios para o seu aperfeiçoamento, através de cursos e de concessão de bolsas de estudo. Um grande número de professoras baianas se deslocou para outros centros educacionais do país, especialmente Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, para realizar estágios, estudos e cursos, visando aprimorar os seus conhecimentos profissionais, especializando-se nas áreas em que desenvolveriam as suas atividades docentes. (EBOLI, 2000).

O Pedagogo Teixeira (2007b) via ainda outro grande problema a ser enfrentado na educação, seria a construção de uma escola que atendesse as demandas de uma sociedade em pleno avanço tecnológico e que fosse instrumento de democracia. Isso porque, a sociedade

estava passando por transformações em relação à industrialização e a escola oferecia educação defasada quanto às necessidades sociais, uma vez que os objetivos da educação não focavam os interesses dos cidadãos de elevá-los socialmente (TEIXEIRA, 1999).

Além das dificuldades citadas, Eboli (2000) trata também, dos vários problemas enfrentados desde a criação do complexo Educacional para sua manutenção. Contudo, o Centro não fraquejou, com auxílio de funcionários, eram providenciados os almoços diários para oferecer às crianças, juntava a merenda, os vegetais colhidos na horta escolar, originada do projeto, contava-se com recursos da venda de produtos fabricados pelos alunos e, também com ajuda de voluntários para realização de oficinas.

Desta forma, na visão da autora, os problemas eram suavizados e o Centro não perdia seu verdadeiro objetivo, em promover uma educação que proporcionasse aos estudantes oportunidade de formação de hábitos de vida real, com maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levavam à comunicação com todos os colegas, preparando-os para atuar como cidadãos e agentes do progresso social e econômico. Deste modo, a escola “desenvolia nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si e aos outros, tornando-se um indivíduo conhecedor e consciente de seus direitos e deveres” (EBOLI, 2000, p. 17).

Assim sendo, o filósofo Teixeira (1968) defendia uma política educacional voltada para a formação completa, com atividades diversificadas, e com o mínimo de infra-estrutura, para garantir aos estudantes uma educação de qualidade e para todos em idade escolar.

Embora a idéia de educação integral esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão educação integral, talvez por não considerá-la preciso e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os integralistas que [...] usaram abundantemente, durante os anos 30, as expressões de homem integral, Estado Integral e educação integral (CAVALIERE, 2004, p.3).

Para tal, acreditava ser indispensável “manter o número de séries escolares; prolongar o dia letivo; enriquecer o programa da escola inserindo a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas” (TEIXEIRA, 1968, p. 50) independentes do ensino propriamente intelectual; tendo o compromisso de preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola.

Essa concepção de escola de tempo integral para Teixeira (1968) proporcionaria o acesso ao acervo histórico cultural da humanidade e o exercício da cidadania. O autor afirma

que o homem será o que dele fizer a sociedade escolar. A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, uma educação democrática, capaz de desenvolver atitudes fundamentais, como: o espírito de tolerância, de investigação, de ciência, de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo que a ciência a cada momento lhe traz com um largo e generoso sentido humano.

Nada disso é fácil porque nada disso foi jamais inculcado pela escola. E, em verdade, só poderá ser completamente inculcado, quando toda a sociedade efetivamente tiver essas atitudes e esses ideais. Mas como a sociedade gradualmente os vai incorporando, poderemos pela escola acelerar e expandir o processo de incorporação (TEIXEIRA, 1968, p.32).

Teixeira (1968) acredita que a democratização de um país acontece mais rapidamente através da escolarização da população, principalmente a de baixa renda, uma vez que daria a oportunidade de desenvolver os talentos e habilidades desses indivíduos, formando o novo homem, independente e responsável, concepção expressa na escola progressiva.

Embora o Centro Educacional fosse referência, com mudanças expressivas para o país, mesmo assim estava em decadência, foi então que a partir de 1975, se iniciou a luta para sua restauração. O centro é conservado ainda nos tempos atuais. A Escola-Parque permanece sendo reconhecida pela UNESCO¹⁵

Como modelo educacional, possui teatro, restaurante, banco, quadra poliesportiva, oficinas de trabalhos manuais, (tecelagem, marcenaria, pintura, costura). Existe um jornal e um programa radiofônico transmitido pelos alto-falantes instalados na escola, que fazem parte do setor socializante (CASTRO, 2009, p.12).

A Escola-Parque em 2002 foi formada por núcleos temáticos, tendo seus objetivos pedagógicos peculiares: Núcleo de Esporte (judô, Karatê, futsal, vôlei, handebol e ginástica olímpica); Núcleo de Comunicação e Informática (oficinas de informática, manutenção de micro, radio, sites, jornal, biblioteca, orientação de estudo, a arte de contar historia e oficinas de leituras); Núcleo de Artes Visuais (corte e costura, confeitaria, padaria jardinagem, tecelagem, cerâmica, madeira, cartonagem, artes plásticas e metal); Núcleo Artísticos (dança,

¹⁵ UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), agência especializada das Nações Unidas criado em 16 de novembro de 1945, com o objetivo declarado de contribuir para a paz e segurança internacional, promovendo a colaboração através da educação, ciência e cultura universal

música, teatro, coral, teclado, e piano) e Núcleo de Projetos Especiais (trabalho com a Escola de Pais e a psicologia educativa (CASTRO, 2009).

Nos últimos anos, as idéias pedagógicas de Anísio Teixeira, estiveram presentes nas políticas de reformas educacionais brasileira, suas idéias vêm contribuindo direta ou indiretamente, nas propostas de Educação de Tempo Integral, desta forma, percebe-se que a ampliação da jornada escolar tenta diminuir as deficiências que a escola regular tem deixando, modelo este que possibilita a formação do corpo e do espírito do estudante.

Porém, esse modelo de política educacional, acredita-se que tende a contribuir para amenizar as necessidades futuras da sociedade reiterando os ideais de educar para a vida e para a democracia, tendo por objetivo formar pessoas que têm compromisso e, que sabem viver no mundo.

1.1.3. Escola de Tempo Integral no Brasil

O sistema educacional brasileiro, nos últimos anos, vem desenvolvendo políticas públicas, como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2007b).

A proposta de experiências de Escola de Tempo Integral na rede pública mais conhecida no Brasil está o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, já citado; os Ginásios Vocacionais do Governo de São Paulo (1961); os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro (década de 1980); Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), transformados posteriormente em Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs), Governo Federal bem como o Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA); e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) São Paulo (1986 – 1993).

As propostas de experiências de Escola de Tempo Integral na rede pública mais recentes:

- Programa de Educação em Tempo Integral – Paraná, implantado no ano de 2001;
- Centro de Educação Unificado (CEUs) – projeto que recupera o modelo dos CIEPs Rio de Janeiro, implantado em São Paulo no ano de 2003;

- Projeto Escola de Tempo Integral – Rio Grande do Sul, inspirado nos CIEPs Rio de Janeiro. Desativado na década de 1990, voltando a funcionar no ano de 2004;
- Programa Segundo Tempo – Maranhão, implantado no ano de 2005;
- Programa Aluno de tempo Integral – Minas Gerais implantado no ano de 2005;
- Projeto Escola Pública Integrada (EPI) – Santa Catarina implantado em 2006;

Existem outras experiências de Escola de Tempo Integral, como no Estado do Amazonas atendendo a modalidade do Ensino Médio. E do Estado de Pernambuco, objeto deste trabalho.

Outro Programa de Educação Integral do Governo Federal lançado atualmente é o Programa Mais Educação (PME), normalizado pela Portaria Interministerial Nº 17-2007 e tornou-se institucionalizado pelo Decreto 7.083, em 27/01/2010 (BRASIL, 2010). Integrando-se as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) onde recebe assistência do Ministério da Educação (MEC), o qual faz transferências de verbas para a educação básica e por meio da adesão de Estados e Municípios.

Em 2007, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, apresentou à sociedade brasileira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conjunto de ações cujo objetivo principal era melhorar a qualidade da educação no Brasil, – “[...] com a perspectiva de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2009, p. 12).

Destacando-se nas ações integrantes do PDE o Programa *Mais Educação*, que tem como objetivo contribuir para a formação integral do estudante da rede pública do país, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contra turno escolar. Através da ampliação do tempo de permanência do educando sob a responsabilidade da escola, a ampliação do espaço educativo, a realização de parcerias, a intersetorialidade e o oferecimento de ações sócio-educativas, tem a intenção de reduzir a evasão, a reprovação e a distorções idade/série escolar.

A política de educação integral focada nesse programa tem ampliado os espaços, os tempos, as oportunidades educativas. Firmando parcerias com pessoas e/ou instituições em torno da escola, estimulando o cooperativismo e o compartilhamento de tarefas no processo de educar.

Ainda para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, comandada pelo Ministério da Educação, os Estados e Municípios ao realizarem um diagnóstico minucioso da realidade

educacional local, desenvolveram ações que resultaram no Plano de Ações Articuladas (PAR). Dessa forma, as ações do PAR, o MEC, propõem assistências financeiras e assessoria técnica aos Estados e Municípios com o intuito de monitorar as diretrizes propostas pelo compromisso que visam à melhoria da qualidade da educação básica.

O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local se organizou nas diretrizes do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação em quatro dimensões: (1) Gestão Educacional, (2) Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, (3) Práticas pedagógicas e avaliação, (4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2009).

Outro aguilhão atual à ampliação da jornada escolar pode ser atribuído ao FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, prevê repasse de recursos acrescido de 25% para alunos da rede pública em regime de tempo integral, critério adotado tanto pelo FUNDEB como pelo Programa Mais Educação para o repasse de recursos às escolas envolvidas no programa.

Prioritariamente, o Programa Mais Educação visa atender escolas com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sendo sua proposta desenvolver atividades articuladas com o funcionamento regular da escola através de seu projeto político pedagógico, tendo a preocupação de oferecer várias linguagens, incorporando a vivência dos alunos e da comunidade, o qual, como critérios para definição do público participante do Programa sugere como referências: alunos que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades ensino e de aprendizagem; alunos das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase; alunos das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandonos após a conclusão; e de alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência, e assim sucessivamente (BRASIL, 2010).

Para participar do Programa, são formadas turmas de 20 (vinte) ao máximo de 30 (trinta) estudantes e, quando possível, mesclando alunos das diversas séries/anos, não podendo acoplar às turmas do horário regular. As atividades do Mais Educação são organizadas em: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Inclusão Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação; Educação Científica; Educação Econômica e Cidadania. Tal organização “de projetos na

educação básica pública que têm como característica marcante a criação da jornada integral” (CAVALIERE, 2007, p.116).

As iniciativas de ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino implementadas pelo Governo Federal, na visão de educação integral, tem como objetivo contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural, e assim criar uma nova identidade para a escola da rede pública, na perspectiva de oferecer um ensino diferenciado com qualidade e para a democracia

...é preciso que a escola seja um ambiente onde criança e adultos vivenciem experiências democráticas. Só a partir delas será possível construir essa nova identidade. Isso não significaria, exatamente, uma oportunidade progressiva de confraternização ou fusão natural entre as diferenças/desigualdades. [...]. Seria, antes, uma oportunidade de expressão de conflitos num contexto privilegiado, visto que livre de pressões e disputas econômicas imediatas (CAVALIERE, 2002, p. 9).

Desta forma, a escola seria um contexto propício à conscientização e reelaboração por meio de novas formas culturais, na busca de caminhos para recomposição da identidade sociopolítica e pedagógica, através da construção coletiva na instauração de uma sociedade democrática.

Observa-se que a proposta de Educação Integral nas escolas brasileiras, vem ganhando espaço nas políticas públicas, em esfera Federal, Estadual e Municipal, com a implementação de projetos/programas que visam à ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes, amparados pelo disposto na Lei 9.394/96 (CAVALIERE, 2007.)

No Estado de Pernambuco, além dos Projetos e Programas de Educação em Tempo Integral a nível nacional que o estado vem desenvolvendo atualmente, a Secretaria Estadual de Educação lançou uma política pública destinada à educação básica do Ensino Médio com a implantação do horário integral. Esta política é baseada em uma filosofia de educação voltada para o desenvolvimento completo do aluno, numa visão holística da educação, que será citada a seguir.

1.1.4. Escola de Tempo Integral em Pernambuco

Em Pernambuco, as Escolas de Tempo Integral foram implantadas a partir de uma experiência, do governador Jarbas Vasconcelos eleito pelo PMDB, por meio da Secretaria de Educação, no ano de 2004, onde foi privilegiada a modalidade do Ensino Médio. Iniciando, na cidade de Recife, com uma escola piloto, o Centro Experimental de Ensino Ginásio Pernambucano, sendo posteriormente denominado Escolas de Referência em Ensino Médio, criadas com a Lei Complementar 125 de 10 de julho de 2008.

O governador atual (2007-2010) eleito pelo PSB, Eduardo Henrique Accioly Campos, na gestão do secretário de Educação Danilo Jorge de Barros Cabral, priorizou, por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação, o eixo estratégico na Implementação de Escolas de Referência, dando continuidade ao Programa que estava sendo desenvolvido.

O Programa seguiu o seguinte cronograma: no ano de abertura, em 2004, possuía 01 escola atendendo 320 estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Em 2005 ampliou para 02 escolas com a capacidade de atendimento para 960 estudantes. Esses números foram ampliado a cada ano, tendo em 2006, 13 escolas com 4.656 estudantes, em 2007 o número de escolas subiu para 20 com 9.840 estudantes, em 2008 aumentou para 51 escolas com 18.737 estudantes e em de 2009, as matrículas cresceram para 32.746 estudantes e 103 Escolas. No ano de 2010, o Programa atende 160 escolas, e 54.348 estudantes no Ensino Médio na rede estadual. Desses 54.348 estudantes que são atendidos pela Educação Integral, com jornada ampliada de aulas e formação diferenciada, determinados alunos recebem também uma formação profissional. Isso porque o Governo inseriu a Educação Profissional na matriz curricular de algumas escolas¹⁶.

Segundo documento da Secretaria Estadual de Educação a educação integral está focada para o estabelecimento do Projeto de vida dos estudantes, desenvolvendo políticas direcionadas à melhoria da sua qualificação profissional. A Lei Complementar 125 de 2008, reforça em seus Artigos 2º e 3º, que:

IX-Integrar o ensino médio a educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável;

¹⁶Ao estudante das Escolas de Referência é oferecido o ensino médio regular e a educação profissional nas áreas de Tecnológica em Programação de Jogos, Hospedagem e Guia de Turismo. Os cursos têm carga horária de 800 a 1000 horas/aula, com duração de três anos, período de conclusão do ensino médio integrado.

IX-assegurar, a implantação de educação profissional, de acordo com a demanda local e regional.

O que significa oferecer aos jovens uma oportunidade de qualificação para ingressar no mundo do trabalho. Anísio Teixeira (EBOLI, 2000, p. 47) já afirmava que “é preciso educar o aluno pelo trabalho e para o trabalho” e oferecer oportunidade para se aprender trabalhar, despertando o gosto e o amor do estudante pelo trabalho.

Ainda como política para implantação das Escolas de Referência, o Estado utiliza em sua maioria, escolas estaduais já existentes, próximas de outras escolas estaduais com condição de atender a demanda de ensino fundamental. Após o reordenamento, as escolas do ensino médio passam a ter identidade própria. Então as escolas sofrerão uma reforma e ampliação para se adequar aos padrões básicos específicos de 09, 12,15 e 18 salas de aula e 05 laboratórios (Química, Biologia, Física, Línguas, Matemática e Informática).

A proposta de composição da Escola de Referência é: Gestor, Secretário, Educador de Apoio, Coordenador de Biblioteca, Chefe de Núcleo Administrativo, Chefe de Núcleo Sócio-Educacional, Chefe do Laboratório de Informática, Chefe do Laboratório de Ciências, Educadores e Estudantes, sendo as turmas formadas com 45 estudantes. Esses estudantes para ingressarem nessas escolas precisam obedecer a alguns critérios como: morar nas proximidades da escola e ser estudante da rede pública.

Para implantação das Escolas de Referência utilizam-se critérios como: municípios com demandas para o ensino médio; priorização de regiões contempladas com o Programa Governo Presente;¹⁷ municípios que tenham mais de uma escola estadual e que possa atender a demanda do ensino fundamental, mediante reordenamento progressivo da demanda.

As Escolas de Referência em Ensino Médio, além de atender o Recife e a Região Metropolitana com a expansão de 61 escolas, expandiu pelo interior do Estado com 99 Escolas de Referência em Ensino Médio, desta forma assegurando o Decreto nº 32.240, de 25 de agosto de 2008, quando afirma no Capítulo II Artigo 5º que:

¹⁷ O programa que concentra projetos assistenciais e cursos de qualificação profissional para tentar reduzir número de homicídios, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento econômico, social e humano; promovendo ações e atividades destinadas à melhoria das relações de trabalho, criação de oportunidades de emprego e geração de renda própria; implementando a política de economia popular solidária.

XVI – ao Programa de Educação Integral: executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação; sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais: difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região; integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural; promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregião do Estado; consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referencias em Ensino Médio do Estado.

Porém, das 160 escolas implantadas no estado, 60 unidades funcionam em jornada integral, atendendo 22.593 (42%). Estudantes e professores em tempo integral, durante os cinco dias da semana, no horário de 7h30min as 17h00min. E 100 escolas semi-integrais, com atendimento a 31.755 (58%) estudantes. As escolas semi-integrais funcionam com os 1º anos. O professor trabalha cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs.

Com a ampliação do tempo escolar, o Programa Escolas de Referência busca além de desenvolver um ensino com qualidade, procura estimular a produção de material didático-pedagógico a ser utilizado nas Escolas de Referência e disponibilizá-los para demais escolas, de modo que se torna possível a escola assumir um trabalho integrado, abrindo novas situações de aprendizagens.

Para Cavaliere (2010), é necessário refletir sobre a ampliação do tempo escolar como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar, buscando reflexões que remetam ao tipo de instituição de educação básica que a sociedade precisa, bem como qual o seu papel formativo no processo democrático.

Nessa perspectiva, o Programa de Educação Integral da Rede Estadual no Estado de Pernambuco tem como objetivo maior reestruturar e fortalecer o Ensino Médio e difundir o modelo de Educação Integral.

Para Coelho (2009), educação integral é uma concepção geral de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral, vai além de atividades pedagógicas, culminando com uma formação mais completa, na qual o “educador é alguém que proporciona condições para que o educando se eduque” (PARO, 2007. p. 18).

Para que o professor proporcione uma formação integral para o estudante, necessita que se tenha o tempo para a formação continuada. Nessa expectativa a proposta da Secretaria de Educação de Pernambuco, conforme a lei 125 no seu Artigo 2º prevê:

IV- planejar e executar programas de formação continuada de professores e demais profissionais vinculados ao programa. Dentro da perspectiva da formação continuada.

Para Perrenoud, (2000) a formação continuada do professor se dá no processo coletivo de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, sempre questionando por que se faz e o que se faz. Nessa perspectiva torna-se urgente que os profissionais da educação desenvolvam competências, habilidades e comportamentos necessários para enfrentarem as exigências sociais que se apresentam no cotidiano.

1.2. Fundamentos Teóricos da Escola de Tempo Integral

A concepção de escola pública de qualidade está presente na sociedade brasileira, no sistema de ensino e nos discursos sobre políticas públicas. Nessa perspectiva, acredita-se na necessidade de, entre outras políticas educacionais, a de implantação do aumento do tempo na escola para o estudante, na expectativa de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Aprender, para Gonçalves (2006), deve partir do interesse do estudante, do conhecimento prévio, dos seus valores e do seu cotidiano, pois a aprendizagem implica a superação de dificuldades, algo que desafia o conhecido e estimula o desejo de ir além. Cabe às escolas organizarem-se no sentido de conduzir e controlar a aprendizagem para superação de obstáculos e construção de uma vida melhor para o estudante.

Para o autor, a aprendizagem não deve ser compreendida para a vida futura e adulta das crianças e jovens e sim para a vida que é vivida no aqui e agora do ambiente escolar. O momento de escolarização não se dá à parte da vida, no entanto, ela só poderá se realizar ao se constituir num espaço vivo e pulsante para todos os envolvidos, tornando-se assim uma aprendizagem integral. Teixeira (2007a) citando Dewey afirma que a aprendizagem se inicia com a perplexidade desencadeada pelo problema e se encerra com a resolução da situação problemática.

A aprendizagem, como declara Gonçalves (2006), ocorre desde o nascimento e continua por toda a vida, em diferentes contextos: na família, na escola, em espaços formais e informais. Percebe-se, assim, que a educação escolar precisa ser repensada, de modo a compreender o estudante, sujeito inteiro, considerando todas as suas vivências e aprendizagens.

Partindo desse princípio, compreende-se que a proposta de Escola de Tempo Integral deveria se constituir por meio de políticas públicas que contemplassem uma educação por inteiro, e não em aprendizagens de aferição mediante provas e exames convencionais, prendendo-se a um currículo informativo (PARO, 2007).

Silva (2006: 1) destaca que:

... a escola pública convencional, de tempo parcial, não consegue atender as necessidades e os interesses das classes para as quais ela se dirige. Não é mais possível pensar numa educação de qualidade que se volte apenas para as disciplinas ditas escolares (Matemática, Português, História, etc.) e não questione o mundo, as desigualdades sociais, os projetos políticos existentes; que não fale sobre os direitos do cidadão como um todo, em particular da criança, sobre violência, sobre pobreza, sobre exploração, sobre discriminação; uma escola distante da cultura (e da promoção da cultura), distante da comunidade (como se ela estivesse ali por acaso); não podemos mais ter uma escola desvinculada da realidade social vivida pelas crianças e pelos jovens que a frequentam.

Espera-se que a Escola de Tempo Integral eduque com qualidade e para a democracia, com a participação da comunidade e, com atividades curriculares diferenciada da escola regular. Nas idéias de Paro (2009) a educação precisa envolver a qualidade do ensino, nas dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao bem pessoal quanto à convivência social.

Desta forma, este capítulo busca apresentar discussões teóricas sobre a Escola de Tempo Integral, considerando sua função social de educar com qualidade e para a democracia, utilizando como referência os escritos de autores como Teixeira - um marco dentro da Educação brasileira de tempo integral, Paro (2007), Cavaliere & Coelho (2002), Yus (2002) e outros que buscam difundir reflexões sobre escola de tempo integral no desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

1.2.1. Possíveis Caminhos: Escola de Tempo Integral

Entende-se que o caminho para a mudança da Escola Pública de Tempo Integral na formação global do estudante, segundo Yus (2002), seria aumentar o tempo de permanência do estudante na escola, proporcionando-lhe uma aprendizagem verdadeira, o que Paro (2009) considera educar com qualidade e para a democracia.

Nessa perspectiva, traça-se parâmetros em relação ao tema, uma apresentação sintética, mas significativa para o entendimento das questões trabalhadas nesta dissertação.

1.2.2. Tempo de Permanência na Escola

O tempo de permanência na escola constitui um dos principais pleitos da sociedade em relação às políticas educacionais. As questões relacionadas à ampliação da jornada escolar tem sido objeto de debates no decorrer da história da educação. Tendo, portanto, sido apontado como fator possível para a solução de problemas sociais e educacionais enfrentados no Brasil (PARO; FERRETI; VIANNA, 1988).

A ampliação do tempo nas escolas declara Gouveia (2006. p. 84), busca o “caminho para garantir uma educação de qualidade”, vai além da educação convencional, supera a fragmentação dos diversos campos de conhecimento e cria condições favoráveis para uma formação holística (YUS, 2002). Nesse aspecto, nutre de maneira saudável o desenvolvimento global da pessoa, envolve o estudante de forma ativa no processo de ensino/aprendizagem e o prepara a viver no século XXI.

Nessa perspectiva, entende-se que ao ampliar o tempo na escola possibilita aumentar as oportunidades e situações de oferecer uma aprendizagem significativa favorecendo aos estudantes um desenvolvimento pleno.

[...] pode-se dizer que o tempo é uma questão muito importante na escola (...) a vida escolar está organizada em função do tempo e se esse for aproveitado de forma ótima, por certo o trabalho escolar renderá mais (SANTOS, 2002, 139).

Diz Cavaliere (2010), é necessário refletir sobre a ampliação do tempo escolar como parte integrante da mudança da própria concepção de educação, buscando reflexões que remetam ao tipo de instituição de educação básica que a sociedade precisa, bem como qual o seu papel formativo no processo democrático.

Para Esquinsani (2009) em termos de educação, o que se faz na duração do tempo em que se está na escola caracteriza com mais propriedade uma educação de qualidade do que a simples ampliação temporal.

Percebe-se assim, que não é só o aumento do tempo de permanência na escola que proporcionará uma melhoria na qualidade do ensino. Essa ampliação do tempo escolar necessita vir acompanhada de um novo olhar, uma nova dinâmica da escola e da consciência de seu papel social. Nessa dimensão a ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, é considerada parte fundamental, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (GOUVEIA, 2006).

A ampliação do tempo parece ser requisito indispensável para a implantação de atividades diferenciadas das que vêm sendo oferecidas nas escolas públicas do país. A organização desse tempo:

[...] busca mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Segundo a autora, a ampliação do tempo em alguns casos tem efeito paradoxal, como exemplo a experiência do CIEPS¹⁸, que restringiu o trabalho escolar às aulas convencionais, devido à falta de atividades diversificadas do horário integral, levando essas escolas a um esvaziamento.

Para Teixeira (2009) o aumento da jornada escolar precisa estar mesclado com atividades curriculares como Matemática, Português, Geografia, História, etc. E também com as atividades esportivas e culturais desenvolvidas na escola ou em espaços da comunidade planejada de forma multidisciplinar e articulada. Assim, essa escola além de possuir um currículo diversificado e diferente da escola de tempo parcial, tem condições de atender às necessidades da escola compreendida nesse contexto, pois não há como oferecer uma escola diferenciada em um espaço de tempo pequeno.

Desta forma, compreende-se que é importante o aproveitamento do tempo curricular com atividades, não só na apreensão de conteúdos escolarizados, mas também conteúdos que

¹⁸ Os Centros Integrados de Educação Pública, popularmente apelidados de Brizolões, apresentados como a primeira experiência brasileira de escola pública de tempo integral, representaram uma experiência mais abrangente da época, implantados no Estado do Rio de Janeiro na década de 80. Localizados de preferência em regiões de população carentes. O projeto tinha como objetivo oferecer um ensino público de qualidade, atendendo com prioridade à população de baixa renda, crianças desde a alfabetização (6 anos de idade), a 8ª série do ensino fundamental, respeitando a faixa etária. O horário de funcionamento era de 8 às 17 horas, onde oferecia um currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física, oferecia ainda, refeições completas aos estudantes e também atendimento médico e odontológico. A estrutura desse modelo de escola exigia um grande número de profissionais habilitados para atender as necessidades do projeto. O CIEPs Projeto calçado na obra teórica de Anísio Teixeira (PARO, 1988).

transcendam essa segmentação e que enfoquem conhecimentos/conteúdos que se inscrevam para além do tradicional escolarizável (COELHO, 2006).

Porém, as atividades desenvolvidas em horário integral têm como pressuposto a aprendizagem. O aluno permanece o dia inteiro na escola, esse é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento. O tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas (MAURÍCIO, 2009).

Cabe a escola de tempo integral perceber que ao ampliar o tempo escolar, amplia também as possibilidades de se oferecer uma educação diferenciada. Com um trabalho pedagógico de integralização de experiências e conhecimentos que podem articular e dar sentido ao processo educativo.

...a escola precisa estar atenta à organização significativa do trabalho pedagógico. Por isso, a organização curricular deve ser pautada numa visão do conhecimento interdisciplinar¹⁹ e transdisciplinar²⁰, que possibilite o estabelecimento de relações recíprocas entre vivências, conteúdos e realidade (NAVARRO et al., 2004 p. 45)

Segundo Yus (2002), estender o tempo escolar à escola de tempo integral não se trata de aumentar o tempo com atividades não-escolares, trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, cultural e etc, possibilitando, assim, uma aprendizagem integral. Com a ampliação do tempo, permite

¹⁹ A interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática. Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido, da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como prática coletiva. No nível da pesquisa propriamente dita, não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o concurso efetivo de representantes altamente qualificados de cada uma delas. É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar. (JAPIASSU, 1976, p. 82)

²⁰ A transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum. A transdisciplinaridade, em uma rápida explanação, é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber. Etimologicamente, o sufixo trans significa aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, remetendo à idéia de transcendência (MARTINS, 2004, p. 13)

também, uma “aproximação entre escola e comunidade, docentes e estudantes, abrem-se espaços para a solidariedade, companheirismo e amizade” (GADOTTI, 2009. p. 99).

A extensão do tempo escolar diário, segundo Maurício (2009, p. 55), constrói integralidade através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O estudante desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outro conjuntamente. Aspectos que beneficiam o seu desenvolvimento, de modo a que o processo educativo garanta "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206 da Constituição). E ainda, "assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Lei de Diretrizes e Bases Nacional, art. 22).

1.2.3. Educação com qualidade

A questão da qualidade na educação básica passou a estar presente cada vez mais nas políticas públicas do Brasil. Podendo-se observar na Constituição federal de 1988, inciso VII do artigo 206, onde determina a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios, que segundo o qual se estruturará o ensino. E também no Artigo 211, parágrafo 1º, quando estabelece que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade.

O texto da LDB também menciona a questão da qualidade da educação em diversos trechos. No seu Inciso IX, *art. 4º*, cita a garantia de padrões mínimos de *qualidade* para desenvolvimento do processo de *ensino-aprendizagem* onde declara que cabe ao poder público ofertar um ensino de qualidade.

Para Guará (2006), a qualidade da educação significa considerar o processo educativo em todas as suas dimensões, focalizando principalmente a relação da aprendizagem dos educandos com a sua vida e com a vida da comunidade. Para dar conta desta qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também possibilite a efetivação de práticas, habilidades, valores, costumes e crenças que estão na base do cotidiano e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

Paro (2007), afirma que a qualidade do ensino não se dá como simples aquisição de informação, mas como parte da vida, que forma e transforma a personalidade viva de cada um.

Assim a educação se faz também com assimilação de valores, gostos e preferências; desenvolvimento de habilidades e aptidões, hábitos e posturas, convicções e expectativas. Desta forma, a formação da personalidade do educando acontece em sua integridade, não apenas à aquisição de conhecimento em seu sentido tradicional.

A educação tradicional, diz Paro (2007), é considerada pobre, defeituosa e limitada fazendo com que a escola tenha uma tarefa muito simples, que é a de passar o conhecimento para o estudante, sendo que o professor não precisa saber ensinar, basta saber o conteúdo.

Se educação é atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente tem direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social (PARO, 2009 p. 21).

Assim, a educação de qualidade segundo o autor deve pautar-se em duas dimensões: a dimensão individual, capaz de desenvolver o saber necessário ao auto-desenvolvimento do educando, dando-lhe condição de realizar o seu bem estar pessoal; e a dimensão social com a formação ética dos educandos, tendo em vista sua contribuição para a sociedade, que será tratada posteriormente.

No que diz respeito à dimensão individual, no ensino de qualidade, a escola além de educar os estudantes para viver bem em suas atividades do dia-a-dia, proporciona-lhes um ensino interessante desenvolvendo o gosto pelo conhecimento, o tempo de aprendizagem se torna prazeroso, e educadores e educandos se preocupam com uma aprendizagem na sua integridade.

Daí percebe-se que a educação de qualidade só pode ser avaliada sob o aspecto da aprendizagem. Para o autor, não há qualidade de ensino quando o estudante deixa de aprender, embora essa aprendizagem nem sempre seja passível de medição pelos tipos de testes e provas, utilizados para aferir os conhecimentos e informações. Tal aprendizagem pode ser associada com o efetivo bem viver do aluno e sua contribuição para uma sociedade melhor.

Para consolidar uma educação de qualidade de ensino, compreende-se que seja necessário que o professor proponha situações de aprendizagens, que desperte no estudante a necessidade de aprender, propiciando uma co-aprendizagem e processo de co-criação com o estudante. Desta forma, o ensino requer a integridade no ato de educar a partir de uma educação integral que educa a individualidade, de modo a propiciar ao educando a realização de seu

“bem-estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que são proporcionados aos cidadãos de uma sociedade democrática. Sendo o homem um ser que se autocria pelo trabalho” (PARO, 2009, p. 110).

Entende-se que a qualidade da educação precisa, portanto, ser negociada e construída pelos sujeitos envolvidos no processo educativo e exige a participação de cidadãos na própria construção da qualidade que se deseja. Essa qualidade depende de um compromisso político, que garanta uma escola de tempo integral com qualidade. Uma educação que ultrapasse a concepção que perpassa todas as camadas sociais do conceito da escola ideal.

[...] A educação ideal pensa-se na concepção de que existe alguém que sabe – alguém que detém conhecimento e informação – e alguém que não sabe: e esse alguém que sabe passa essas informações para esse alguém que não sabe. [...] para essa concepção de educação, a metodologia é muito simples: basta você ir do mais simples ao mais complexo, organizando os conhecimentos e explicando para quem aprende... O conteúdo é o que importa. (PARO, 2009. p. 14)

Na concepção do autor, a educação integral de qualidade visa à formação do humano-histórico, que não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz e aquilo que ele produz. Desse modo humano-histórico se faz o sujeito e, sendo o sujeito, produz conhecimentos, informações e também cultura.

[...] Se a educação visa à formação do humano-histórico, visa de fato à formação do cidadão. Como, em todo empreendimento humano bem sucedido, os meios não podem contrariar os fins, os meios e a maneira de produzir a educação não pode contrariar esse fim, que é a produção da humanidade. Se o humano-histórico significa sujeito, ou seja, autor condutor de sua própria humanidade, então, a educação só se dá na forma da relação entre sujeitos (PARO, 2009. p. 18).

Diz YUS (2002), para enfrentar os desafios de uma escola que atenda ao processo do desenvolvimento humano, os educadores precisam saber mais sobre psicologia, antropologia, sociologia, história, pedagogia e as ciências que dão subsídios à educação e devem ser facilitadores do aprendizado, devem ter autonomia para a elaboração e implementação de ambientes de aprendizagens que sejam apropriados para as necessidades particulares de seus alunos.

Trata-se de educadores que dão sentido ao que fazem e que constroem conhecimentos e cultura própria da profissão. Como afirma Yus (2002), são educadores abertos para o seu próprio ser, aprendem e criam com seus alunos, num processo de troca, alunos aprendem com professor, e o professor aprende com os alunos. Buscam desenvolver no estudante uma aprendizagem de qualidade e saudável, numa perspectiva de globalidade.

Globalidade da pessoa [...] A pessoa não é apenas “mente”, mas também é corpo e espírito, e estes são elementos que estão estreitamente relacionados com um todo. A educação holística está interessada no crescimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artístico-estética, criativo-intuitiva e espiritual (YUS, 2002. p. 21).

Desta forma, educar com qualidade compreende a necessidade do professor desenvolver uma prática pedagógica, como diz Perrenoud (2000), dispondo de competência para criar situações de aprendizagens junto ao estudante, dialogando com ele a partir das representações prévias, incorporando novos elementos às representações existentes, em situações-problemas, e reorganizando-as, levando o estudante a construir o seu próprio conhecimento.

Para o autor, o professor deve promover no estudante o desejo de aprender, explicitando a relação com o saber e desenvolvendo sua capacidade de auto-avaliação. Para isso, certamente requer do professor conhecimentos didáticos, capacidade de comunicação e de respeito à identidade do estudante.

Uma escola que educa com qualidade, para Perrenoud (2000), desenvolve um trabalho em equipe, utiliza, na sala de aula, novas tecnologias, explora as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, isso porque a tecnologia auxilia o professor, com os trabalhos pedagógicos, permitindo situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas.

Para a qualidade de ensino, fala o autor da necessidade de organizar formação continuada para manter a competência no exercício da profissão, uma vez que o conhecimento tem que ser construído e reconstruído a cada momento, os recursos cognitivos mobilizados devem ser atualizados e adaptados a condições de trabalho em evolução, já que a sociedade está em constante mudança, em um ritmo cada vez mais acelerado.

Torna-se fundamental nessa perspectiva, um novo profissional, que desenvolva uma nova prática escolar baseada em um currículo mais amplo que contemple a formação integral do cidadão. Pois já não basta o acúmulo de determinada quantidade de conhecimento

acreditando que ficaria para o resto da vida, aponta-se a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, fundamentada em quatro pilares, da Educação de acordo com o Relatório Jacques Delors, (1998) que são, concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação.

O primeiro pilar, ‘aprender a conhecer’, diz respeito a adquirir os instrumentos da compreensão, desdobrando-se com o raciocínio lógico, tornando prazeroso, descobrindo, construindo e reconstruindo o conhecimento, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção. Despertando no estudante o desejo de desenvolver a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor. Essa motivação pode ser despertada por educadores competentes, sensíveis às necessidades dos estudantes.

Já o segundo, ‘aprender a fazer’, refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando e envolve poder agir sobre o meio, aplicar na prática os conhecimentos. Não basta se preparar com cuidados para a inserção no setor do trabalho. Não apenas reter e transmitir informação, mas também interpretá-la e selecioná-la, analisar diferentes perspectivas, e refazer as suas próprias opiniões mediante novos fatos. A rápida evolução das profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na re-elaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de certa dose de risco, saber comunicar-se, resolver conflitos e ser flexível.

O terceiro é ‘aprender a conviver’. Esse domínio da aprendizagem consiste num dos maiores desafios para os educadores, pois atua no campo das atitudes e valores. No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns e a ter prazer no esforço comum.

Os três pilares citados se complementam no quarto, “aprender a ser”. Considera-se que a educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo, espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, que tem por finalidade ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente, o

estudante não aprende só por intermédio da mente, mas também pelo corpo, sentimentos, interesses e imaginação. A educação holística²¹ percebe a necessidade de trabalhar as dimensões orgânicas, subconscientes, subjetivas, artísticas, mitológicas, arquetípicas e espirituais, condições indispensáveis para conhecer, interpretar criticamente, e atuar no mundo com autonomia.

Na educação holística, como fala Yus (2002), a educação integral de qualidade deveria ter como traço característico e diferenciador às dimensões espirituais do estudante, elemento esquecido pelo sistema de educação atual. Compreende-se que a educação holística não se interessa pelas explicações religiosas em particular, interessa-se pela vida e pelo desconhecido, pois sua função é trabalhar com o natural da espiritualidade dos estudantes.

Espiritualidade [...] valoriza e desenvolve a espiritualidade como estado de conexão de toda a vida, de experiência do ser, de sensibilidade e compaixão, de diversão e esperança, de sentido de reverência e de contemplação diante dos mistérios do universo, assim, como do significado e do sentido da vida. Esse sentimento de harmonia e espiritualidade é considerado essencial para a construção de paz do planeta (YUS, 2002. p. 21-22).

Desse modo, percebe-se que a educação holística procura dar uma visão global da realidade, uma visão do universo, pois acredita que os seres animados e inanimados estão interligados e unificados. Essa educação dá ênfase aos tipos de relações entre os elementos que constituem a mente no homem e a própria espécie humana. Além disso,

[...] busca o equilíbrio entre mente e corpo, entre razão e sentimento, entre razão e intuição, entre pensamento analítico e pensamento sistêmico, entre informação e experiência, entre instrução e criatividade, entre ciência e arte, entre trabalho em sala de aula e fora dela (YUS, 2002. p.260).

Observa-se que a educação holística não tem uma visão radical em relação à escola tradicional. Tem caráter sincrético, procura equilibrar tendências e tirar proveito de todas, ao passo que forem conciliadas, isso porque são aspectos da mesma realidade. Busca também, a “cooperação [...] gira em torno das relações entre os alunos, entre estes e os adultos, de modo

²¹ A educação holística, conjunto de visões que procura educar completamente o estudante através de conexões com a comunidade, com o mundo natural, e valores espirituais tais como a paz e compaixão. Centralizando-se na criação de uma comunidade de aprendizagem que estimula o crescimento do envolvimento criativo e interrogativo da pessoa com o mundo. Ela é nutridora de pessoas saudáveis, completas e curiosas, que podem aprender qualquer coisa que precisem e em qualquer contexto

que a relação professor-aluno tenda a ser igualitária, aberta, dinâmica e não sujeita a regras autoritárias, conseguinte, com isso, um sentimento de comunidade” (idem, 2002. p.260).

Nesse processo, a cooperação é uma proposição natural e humana, pois uma comunidade participativa cresce e consegue seus propósitos, de forma colaborativa. Os professores incentivando o espírito de cooperação buscam construir uma comunidade democrática, partindo da sala de aula e da escola. Isso promove a inclusão, “[...] a escola integra, de maneira efetiva, alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e com diferentes capacidades de aprendizado, dentro de uma proposta cooperativa”, (YUS, 2002. p.260). Assim, coloca os estudantes em plano de igualdade, bem como considera que estes têm capacidade de desenvolver um pensamento inteligente, criativo e sistêmico, aprendizagem essa que valoriza as experiências.

Experiência [...] confia muito no princípio de aprendizagem pela experiência vital, e não tanto nas rigidamente definidas habilidades básicas. A educação é crescimento por meio da descoberta e da abertura de horizontes, o que supõe um envolvimento no mundo, sustentado pelo interesse, pela curiosidade e pelo propósito pessoal de compreender e encontrar sentido (YUS, 2002. p. 23).

Sendo assim, o conhecimento é construído através do diálogo entre o estudante e o mundo, vai além da escola.

[...] todo conhecimento é criado a partir de um contexto histórico e cultural, e que os “fatos” raras vezes são mais do que pontos de vista compartilhados, estimulando nos alunos uma visão crítica dos contextos culturais, morais e políticos de suas vidas [...] Tudo é conhecido em contexto que dão significado (ou múltiplos significados) ao que é conhecido. Conforme as relações sociais e culturais se transformam, mudam os contextos e evolui o significado. O conhecimento não é estático, mas fluido; conhecer requer um diálogo contínuo, uma atitude inquisitiva e de questionamento, uma abertura para nova experiência (YUS, 2002. p. 24).

Desta forma, a questão de educar com qualidade, afirma Paro (2007), parte da compreensão de que as culturas são criadas pelo povo e podem ser mudadas pelo povo, entendendo ainda que os seres humanos não podem conhecer o mundo somente por meio de fatos e fórmulas. Visto que o saber se constrói na própria prática, a partir da experiência.

1.2.4. Educar com qualidade a partir de experiências.

A aprendizagem por meio de experiência exige um rompimento com ambientes passivos, esquema tradicional, denominado como modelo de educação bancária²². A aprendizagem pela experiência promove situações em que os estudantes percebem que os diferentes saberes advindos de diferentes experiências se enriquecem e se multiplicam ao se encontrarem, visto que:

[...] A competência do professor é, então, essencialmente didática. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Diz Yus (2002), a aprendizagem pela experiência é o processo pelo qual se cria o conhecimento por meio da transformação da experiência. Nesse processo, imagina-se que a experiência seja uma fonte da aprendizagem que desenvolve a “dimensão individual” (PARO, 2007).

Educar com qualidade a partir da experiência e da descoberta favorece a construção de um saber útil para os sujeitos. A experiência para Dewey citada por Coelho (2009) resulta em novos conhecimentos. Sendo que se faz necessário que o estudante esteja numa verdadeira situação de experimentação, que haja um problema a resolver, que ele possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a oportunidade de construí-los no decorrer do processo.

Para o autor, a aprendizagem se dá quando se compartilha experiência, quando o estudante é colocado diante de um obstáculo real. Acredita-se na importância da escola valorizar e respeitar o saber do estudante, para que possa acontecer uma educação de qualidade.

Observa-se que a aprendizagem vai além da reprodução do conhecimento, é resultado do encontro e do confronto de diferentes saberes; porém, a escola de tempo integral deve desenvolver uma prática nessa perspectiva, reconhecendo o encontro de saberes e buscando integrá-los, estimulando os sujeitos a se sentirem parte dessa escola, proporcionando, assim, o prazer, o convívio com a diferença, respeitando-a e promovendo o conhecimento. Dessa forma,

²² Paulo Freire (2002) define como educação bancária a pedagogia burguesa, comparando os educandos a meros depositários de uma bagagem de conhecimentos que deve ser assimilada sem discussão. Paradoxalmente, esta modalidade de educação teria como objetivo não equalizar os conhecimentos entre educador e educando, mas sim "manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e os opressores". O educador é necessariamente um opressor

“... o saber é construído no cotidiano das pessoas, e essa relação é impulsionada na relação pedagógica” (NAVARRO et al., 2004, p. 52). Daí a responsabilidade do professor que precisa se preocupar em oferecer uma experiência significativa no presente, no momento em que está com o estudante (COELHO, 2009).

Embora, neste capítulo cite a concepção de alguns autores sobre Ensino de Qualidade utilizado para enriquecer a compreensão do tema em estudo, mas será dada prioridade para análise dos dados, a abordagem de Paro (2007) uma vez que trata do conceito de qualidade do ensino envolvendo as dimensões individuais e sociais do educando.

1.2.5. Educação para a democracia

A escola enquanto instituição precisa instituir relações democráticas no seu cotidiano, visto que o “saber sobre a democracia se constrói pela prática social” (PARO, 2007, p 23), embora se compreenda que para vivenciar esse processo, deve-se incluir políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos capazes de gerir um ensino de qualidade.

Compreende-se que uma nova qualidade de ensino que resgata princípios à dimensão social de educar para a democracia, a participação do estudante não pode ser negada, isso porque em um processo democrático e dinâmico de uma educação escolar de qualidade, o estudante vivencia os processos democráticos, exercendo práticas de cidadania ativa.

A esse respeito Paro (2007) declara que se trata de educar para viver bem, formando o cidadão para atuar na sociedade, na construção e exercício da liberdade social, onde o cidadão adquire a responsabilidade pela coletividade, tornando possível a convivência entre grupos e pessoas com base em valores construídos historicamente.

Desta forma, o estudante adquire compromisso compartilhado e reconhece a igualdade entre as diferentes pessoas envolvidas. Para Teixeira (2007) são práticas que oferecem ao estudante oportunidade de triunfo e êxito, de modo a habilitá-lo a participar da vida social, cooperando, assumindo responsabilidades e aceitando decisões tomadas democraticamente. Essas práticas constituem meios em que os direitos do cidadão são exigidos, aprendidos e respeitados, possibilitando, assim, a criação de novos direitos e novos espaços para sua reivindicação e seu exercício.

Para Dewey (2010) a convivência democrática não só torna possível que os indivíduos possam reproduzi-la em outros contextos, como os tornam críticos para descobrir e denunciar as armadilhas que impedem de conseguir essa autêntica democracia.

Yus (2002) afirma que a escola precisa preparar o estudante para a essa convivência democrática, permitindo o exercício real da autonomia e da participação, contemplando determinados métodos e conteúdos democráticos,

... A escola deve ser um espaço social regido por critérios de participação inspirados na mesma filosofia que alimenta os sistemas democráticos. Os ideais democráticos inspiram práticas educativas democráticas, porém é esperado que essas realizações educativas contribuam decisivamente para impulsionar projetos de transformação social. O objetivo é preparar as pessoas para que sejam capazes de assumir no futuro as ideais e os hábitos democráticos, e a escola é um instrumento para reproduzir, consolidar e otimizar a democracia (YUS, 2002, p. 155).

Nessa perspectiva, Paro (2000) declara a necessidade de a escola desenvolver um ensino desafiador, proporcionando atividades do dia a dia articuladas com o prazer, onde a apreensão do saber e o conhecimento sejam construídos com gosto e não que esse tempo de aprendizagem se apresente como constrangedor para o educando.

Daí a importância de uma educação como parte da vida, que forma e transforma a personalidade do estudante, propiciando o envolvimento livre de valores, crenças, posturas, hábitos, comportamentos e outros.

... Um processo educativo que envolva a interação entre sujeitos livres, como o que pode (e deve) ser desenvolvido na escola, é preciso, pois, pôr a formação para democracia sob exame, para que se possa refletir seriamente a respeito das potencialidades da escola nesse sentido (PARO, 2007. p. 24).

Acredita-se que uma escola que educa para o real bem viver do estudante, educa para a democracia, buscando a qualidade da educação. Trata-se de uma escola diferente, que prepara governantes. Neste sentido, a Escola de Tempo Integral surgiu para investir numa nova proposta educacional, educação à qual Teixeira faz referência, relaciona-se a ação assumida pela escola na sua função educativa.

A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias as velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada

momento lhe faz – com um largo e generoso sentido humano (TEIXEIRA, 1968, p. 32).

Configura-se numa nova compreensão de Escola de Tempo Integral. Uma escola que tem como pressuposto, educar para a democracia, como agente de transformação e reconstrução social, onde o estudante aprende viver e conviver, adquirindo valores para um modo de vida democrática como cidadão participativo e atuante no seu meio, colaborando na construção de um projeto de sociedade mais humano e cooperativo, vinculado com visão de futuro.

Benevides (1998) destaca três elementos que o considera indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a democracia, são eles:

1. A formação intelectual e a informação — da antiguidade clássica aos nossos dias, trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive por meio da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *lato sensu*, são, justamente, os mais marginalizados e ‘excluídos’.
2. A formação moral, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas, sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão; é a conquista de corações e mentes.
3. A educação do comportamento, desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.” (BENEVIDES, 1998: 167-168)

Porém, essa concepção que destaca a importância de Educar para a democracia determina que seja colocado em prática uma das suas características mais fundamentais que é a distribuição do máximo de poder entre todos os indivíduos, em que, segundo Paro (2007), o cidadão comum sinta que sua vida está integrada a um todo social para o qual ele contribui com as suas ações, opiniões e que ele seja formado para agir e interagir em múltiplas instâncias do tecido social.

Conforme já foi dito, a Escola de Tempo Integral surgiu para investir numa nova proposta educacional. Entende-se que essa escola se fundamenta no compartilhamento, na democracia e na construção de um mundo justo, de qualidade de vida digna para as pessoas,

garantindo não só o acesso, mas a permanência do educando na escola pública (NAVARRO et al., 2004).

Por essa razão, entende-se que é necessário que a Escola de Tempo Integral desenvolva práticas com a finalidade clara para transformar a sociedade, desenvolvendo ações no seu cotidiano que contribuam na construção da educação de qualidade e para a cidadania, centrada em mecanismos que favoreça a aprendizagem, através da vivência efetiva da coletividade como: o conselho escolar, associação de pais e mestres e o grêmio estudantil, uma escola diferente, o que Bordignon & Gracindo (2004:158) chamam de “... escola da cidadania, a que prepara governante, promovendo a inclusão social na nova sociedade do conhecimento”.

1.2.5.1 Conselhos escolares.

Na educação, os conselhos escolares são espaços coletivos que têm papel decisivo na democratização da educação, espaço onde se discutem as questões educativas e seus desenvolvimentos na prática político-pedagógica da escola, tendo as seguintes funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora (NAVARRO, 2004, P.38-39).

- Deliberativo, quando decidem sobre o Projeto Político-Pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.
- Consultivo, quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.
- Fiscal (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.
- Mobilizadora, quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo,

assim, para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

O conselho escolar tem papel decisório na democratização da escola e pode ser compreendido como importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúnem diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional.

No entanto, torna-se possível enfrentar o desafio de constituir uma gestão democrática que contribua efetivamente para o processo de construção de uma cidadania emancipadora.

1.2.5.2. Associação de Pais e Mestres

A Associação de Pais e Mestres – APM – desempenha função fundamental na escola tendo como finalidade colaborar para o aperfeiçoamento do processo educacional, possibilitando a integração escola-comunidade, desta forma permitindo a participação ativa dos pais na escola, garantindo que os pais acompanhem junto aos educadores o desenvolvimento dos estudantes, de modo a discutir assuntos referentes à aprendizagem dos educandos.

De acordo com Paro (2000, p.72), é necessário “... que os pais estejam fisicamente presentes, não apenas representados, para discutir questões pertinentes às dificuldades e ao progresso de seus filhos e receber orientação a respeito”. Desta forma entende-se a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos, visto que o diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar.

A Associação de Pais e Mestres tem por objetivo estabelecer padrões de conduta a serem adotados pelos pais e pelos professores em suas relações com a criança e o adolescente, a fim de que a expectativa da comunidade em relação à conduta dos jovens não seja perturbada por conflitos antagônicos. Os resultados da Associação são: uma política conjunta do lar e da escola para resolver o problema da progressiva integração dos alunos no corpo social, como indivíduos ajustados e produtivos; a reeducação da família.²³ (FENAME, 1981, p.144)

²³ Instituição escolar que visa a integrar a escola, a família e a comunidade. (cf. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de estatística educacional. Cuiabá: SEC/MT; Rio de Janeiro: FENAME, 1981. 144 p)

Diante dessa realidade, considera-se necessário que a Escola de Tempo Integral promova essa integração com a família, uma vez que a escola busca exercer a cidadania formando cidadãos ativos e livres. Compreende-se que a Associação de Pais e Mestres seja uma das instâncias de gestão democrática que possibilita por meio de uma vivência cotidiana escola-comunidade construir uma escola que seja de qualidade.

1.2.5.3. Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil constitui um meio eficaz de favorecer ao estudante exercer sua cidadania, através de lutas por uma maior e melhor relação entre alunos e professores, buscando uma formação escolar voltada para a realidade do país, tornando-se um espaço de discussão, criação e tomada de decisão acerca do processo escolar fortalecendo noções a respeito de direitos, deveres e convivência comunitária.

Democratizar as relações existentes na escola é promover espaço para uma aprendizagem significativa, deste modo a Escola de Tempo Integral segundo Gonçalves (2006) deve ser repensada, de modo a criar situações de aprendizagem que extrapola os espaços da sala de aula oferecendo inúmeras oportunidades educativas. Cavaliere (2002) afirma que a escola precisa ser ambiente onde o estudante vivencie experiências democráticas, pois a partir dessas práticas será possível construir uma nova identidade.

CAPÍTULO II

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considera-se que essa pesquisa teve como objetivo perceber e analisar as inovações que a escola de tempo integral trouxe para a educação no que diz respeito ao ensino e a dimensão pedagógica.

Para constituir o estudo sobre o tema Escola de Tempo Integral uma experiência na cidade do Recife, percorreu-se caminhos para a construção dos dados, o que será tratado a seguir: Inicialmente serão citados alguns aspectos da abordagem de natureza qualitativa e logo após a caracterização da escola pesquisada, em seguida o percurso metodológico utilizando as seguintes etapas: observação, entrevista, análise documental e por último o procedimento no decorrer da pesquisa.

2.1. A Natureza da Pesquisa

Na tentativa de investigar a escola de tempo integral como inovação educacional, optou-se por a abordagem qualitativa, visto que essa parece ser mais adequada para uma pesquisa, por proporcionar uma visão mais ampla dos pressupostos que se investiga e, possibilitando maior nível de entendimento do seu cotidiano, oferecer maior compreensão para analisar processos dinâmicos da escola.

A abordagem qualitativa, segundo Richardson (2008, p.90), é uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social, a qual encaminha para uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados. “O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão no plano dos resultados” (RICHARDSON, 2008. p.79).

Nessa dimensão, a pesquisa qualitativa favorece a percepção da realidade, tendo em vista sua utilidade para conhecer a dinâmica escolar da escola pesquisada, favorecendo respostas para questões da investigação por meio dos interlocutores. Que serão citados no item seguinte

2.2. Sujeitos da pesquisa

Para atingir os objetivos da pesquisa, trabalhou-se com um grupo constituído por 08 (oito) professores, 01 (um) gestor e 01 (um) coordenador pedagógico, 04 (quatro) pais e 06 (seis) estudantes do Ensino Médio da rede estadual de Recife. Inicialmente se pensou entrevistar 10 professores da escola, porém no processo percebeu-se que somente 08 professores atendiam aos critérios determinados no trabalho. Optou-se pelo ensino médio por se tratar da modalidade de ensino oferecido pelo governo do Estado que adotou a ampliação de tempo integral nas escolas da rede pública²⁴. Para tanto, tomou-se como limite inicial o ano de 2004, por ter sido época em que o governo de Pernambuco implantou o Programa de Educação Integral para as Escolas do Ensino Médio, adotando como meta uma política educacional de ampliação do tempo escolar. Como critério para escolha do grupo de professores, foi utilizado o tempo de serviço na escola de tempo integral (no mínimo dois anos). A definição desse critério se deu por acreditar que esses profissionais podem trazer maior contribuição para a pesquisa já que os mesmos estão inseridos nesse contexto de educação e podem trazer elementos importantes a partir das suas experiências. Quanto ao critério para a escolha dos estudantes, foram 02 (dois) estudantes de cada série, estes de preferência representantes de classe, isso porque entende-se que quando exercem essa função na sala de aula, procuram estar mais envolvidos com a realidade escolar. Já para a escolha dos pais não foi utilizado nenhum critério, aconteceu aleatoriamente.

2.3. A Pesquisa Empírica: Caracterização do Universo Pesquisado

2.3.1. Recife

A pesquisa foi realizada na cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco, cidade cortada por grandes Rios: Capibaribe, Beberibe, Jiquiá e Jaboatão. O seu centro urbano é constituído por três ilhas: a do Recife, a de Santo Antônio e a da Boa Vista, as quais se interligam com o continente, através de pontes que são como braços a unir toda a cidade. Está localizado numa planície às margens do Oceano Atlântico. O município possui uma área da

²⁴ Em Pernambuco a Educação Integral para o Ensino Básico Regular, beneficia alguns alunos, é oferecida através do projeto “Mais Educação”, Ministério da Educação (MEC).

unidade territorial de 219km² e uma população de 1.536.934 conforme dados do censo 2010 do IBGE²⁵, localizada no centro-leste da região do Nordeste, como limites os estados da Paraíba (N), do Ceará (NO), Alagoas (SE) da Bahia (S) e do Piauí (O) e pelo oceano Atlântico (L). Uma das primeiras regiões do Brasil a ser ocupada pelos portugueses, Pernambuco foi também um dos mais importantes núcleos econômicos nos primórdios do período colonial, tornando-se alvo dos interesses de outras nações, como a Holanda, que deteve o domínio da região entre 1630 e 1654.

A respeito da educação, o Recife foi uma das cidades pioneiras na ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, definindo, a partir de 2002, a idade de ingresso nessa etapa da vida educacional de sete para seis anos (AZEVEDO, 2005). Porém, também concentrou taxas de atraso significativas em relação às nove capitais nordestinas revelados em dados de 2000 no Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal (ADHM). Alguns índices merecem destaque. Em relação ao índice de frequência ao ensino fundamental dessa mesma faixa etária no ano de 2000, a capital alcançou o índice de 91,33%, ficando na sexta posição em relação a outras capitais nordestinas. Outro elemento importante refere-se ao percentual de crianças de 10 a 14 anos com mais de um ano de atraso escolar em 2000, em que Recife atinge 37,05%. No que concerne à educação média, que corresponde à população de 15 a 17 anos, Recife concentrava a taxa de quase 60% dos adolescentes com menos de oito anos de estudo, significando que ainda sequer completaram a educação fundamental, apresentando pior desempenho que Estados como, Ceará, Rio Grande do Norte e Maranhão (ADHM, 2005).

Diante dessa realidade, a Escola de Tempo Integral, iniciada no ano de 2004, tem buscado suprir as lacunas que a educação básica tem deixado ao longo dos anos, trazendo um novo modelo de prática pedagógica.

2.3.2. Caracterização da Escola

Tendo em vista o desejo de aprofundar os conhecimentos acerca da Escola de Tempo Integral da rede pública estadual, realizou-se a pesquisa em uma escola localizada no bairro de Boa Viagem, um dos mais populosos da cidade do Recife, com (100.388 hab.), conforme

²⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBGE. Embora o Programa atenda 61 escolas localizadas no Recife com jornada integral e semi-integral, foi escolhida a referida escola por se tratar de uma das mais antiga.

A escola foi criada pela Secretaria do Estado da Educação de Pernambuco (SEE-PE) para compor o NAVE²⁶. Inaugurada em março de 2005, seu prédio foi construído pelo Oi Futuro num terreno doado pela SEE-PE. Em 2009, a Escola de Tempo Integral, denominada Escola de Referência do Ensino Médio passou a adotar o modelo de Ensino Médio Integrado, oferecendo os cursos de Programação de Jogos e Arte para Jogos. Desde 2007, no entanto, a escola foi pioneira no Brasil em oferecer, em sistema concomitante, o curso de programação de jogos para o Ensino Médio, conforme a Projeto Político Pedagógico. A escola funciona de 07h30min às 17h00min e possui 11 turmas, com 530 estudantes no total. Composta por: 01 gestor, 01 chefe de secretaria, 01 educador de apoio²⁷, 01 coordenador de biblioteca, 01 chefe administrativo financeiro, 01 chefe de laboratório de ciências, 01 chefe de laboratório de informática, 05 professores do curso técnico, 21 professores do Ensino Médio, 02 coordenadores do curso técnico. O seu espaço pedagógico conta com 03 laboratórios de informática, 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de matemática/física, 01 biblioteca e 01 espaço mídia educação/ilha de edição²⁸.

Os laboratórios escolares têm como objetivo subsidiar o ensino-aprendizagem, esses funcionam nos períodos manhã e tarde, são utilizados com atividades práticas onde os estudantes são desafiados a explorar, desenvolver e avaliar as suas próprias idéias, permitindo-lhes, integrar conhecimento prático e conhecimento teórico, desta forma eles adquirirão uma compreensão de conceitos teóricos através de experimentos. Nos laboratórios de informática os estudantes desenvolvem atividades que possibilitam interagir com o mundo digital, onde

26 O Núcleo Avançado em Educação – NAVE, resultado de uma pesquisa do Oi Futuro – instituto de responsabilidade social do Grupo Oi – acerca das relações possíveis entre educação, tecnologia e cultura contemporânea. Inspirado no modelo de instituições como o Instituto do Coração (INCOR), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, Rede Sarah de Hospitais, entre outros, o Nave é uma nova instituição para a criação de novas proposições sobre o Ensino Médio Brasileiro.

O Núcleo Avançado em Educação - NAVE é composto de um Centro de Pesquisa, uma Escola Estadual de Ensino Médio Integrado e um Centro de Disseminação, nas unidades do Rio de Janeiro e de Recife. O programa é resultado da parceria do Oi Futuro com as Secretarias de Estado da Educação do Rio de Janeiro e de Pernambuco.

O Nave foi estruturado de modo a pensar e desenvolver metodologias replicáveis, a partir do Ensino Médio, que sejam capazes de responder a seguinte questão: “Como a escola pode falar a linguagem do seu tempo e se preparar para formar cidadãos e profissionais do futuro?”.

²⁷ Tem função do Coordenador pedagógico, busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor., desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade social

²⁸ Espaço de Criação e Desenvolvimento Interativo/Digital.

utilizam recursos atuais da tecnologia e meios digitais: a multimídia, a Internet, a telemática. Esses espaços dos laboratórios são usados como recursos didáticos tanto para os professores do ensino regular como para os professores do ensino profissionalizante.

A Biblioteca Escolar da escola pesquisada, é considerada como recurso fundamental para o ensino e a aprendizagem, funciona manhã e tarde, utilizada por toda comunidade escolar. O professor coordenador da biblioteca desenvolve um trabalho que contribui na gestão da aprendizagem, estimula práticas criativas de alunos, organizando estudos junto aos estudantes. Além de manter parceria entre pais, alunos, professores e direção.

Ainda na gestão da aprendizagem, gestor, educador de apoio, chefe de secretaria e de laboratório, coordenadores e professores, realizam um trabalho coletivo com responsabilidade compartilhada, tendo como referência as necessidades do cotidiano escolar em articulação com o projeto político-educacional, objetivando atingir a missão maior da escola que é a aprendizagem na formação de competência para vida social, econômica e cultural do aluno, propiciar uma educação de qualidade para todos.

A escola possui dois acessos, um para o norte e outro para o sul. Ao norte estão os acessos de serviços principais como: áreas técnicas, estacionamento, docas, casa de bombas, central de gás, cisternas e reservatório d'água. Ao sul tem o acesso secundário, cercado por jardins. A escola fica perceptível por todos os lados. Tendo um conjunto de edificação com um e dois pavimentos ligados por cobertura metálica, rampas e escadas, atendendo aos requisitos de acessibilidade. Possui ainda 09 salas de aula dimensionadas para um número de alunos específico, 01 auditório, 01 biblioteca informatizada, 01 sala de formação continuada e 01 refeitório.

Em 2009, com a seleção de 135 estudantes, através da Portaria Nº 182/09, Diário Oficial do dia 03 de junho de 2009, a Secretaria de Tecnologia e Meio Ambiente, iniciou a oferta do Curso Técnico em Nível Médio de Programação de Jogos Digitais dentro do Eixo Tecnológico Comunicação e Informática, articulado com o Ensino Médio e desenvolvido de forma integrada, com duas saídas intermediárias, em Programação e em ilustração para Jogos Digitais. Este tem como foco a formação para o mundo do trabalho, com tecnologia de ponta.

A escola pesquisada, aqui denominada de Escola do Protagonismo Juvenil (PJ), nome recebido por se identificar com a comunidade escolar, pois o PJ estava presente quase sempre nas falas das pessoas. A escola PJ tem como expectativa a Visão de Futuro: Ser uma escola de referência em Ensino Médio Integrado e Profissional com educação voltada para a qualidade

social, reconhecida regional e nacionalmente. Sua missão: Formar jovens solidários, autônomos e competentes, com foco nos valores e princípios da educação em Direitos Humanos, com respeito à diversidade e formação para uma cidadania ativa. Valores: Ética, parceria, credibilidade, disciplina, criatividade, inovação e humanização. Conforme a Proposta Estadual do Programa de Escola de Tempo Integral (Escolas de Referências) e a proposta pedagógica da escola.

A proposta educativa da escola em que se refere às bases filosóficas está presente na concepção de idéias antropológicas (visão de homem); cosmológica (visão de mundo); e epistemológica (visão de conhecimento).

Na abordagem visão de homem a escola estabelece como princípio a formação de valores atitudinais, como: autoconsciência, auto-estima, autoconceito, autoconfiança, autonomia, auto-realização e outros. Considerando e valorizando características físicas, psico-emocionais, étnicas, culturais, sociais e econômicas.

A visão de mundo, como diz a proposta pedagógica, visão ético-política, na qual a escola desenvolve um trabalho na perspectiva de formar cidadãos que participem ativamente da vida política, econômica e social do país, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa com melhores condições, considerando os seguintes princípios: igualdade de condições para acesso de certas condições básicas de bem-estar e de dignidade, permanência na escola, liberdade democrática, transformação produtiva, equidade social, sustentabilidade ambiental, permitindo ao estudante uma aprendizagem efetiva e levando-o a distinguir valores que edificam o homem e a sociedade daqueles que privilegiam o individualismo e a competição desigual.

Na sua proposta pedagógica, em se tratando da visão de conhecimento, defende que o conhecimento acontece de modo contínuo, ao longo das experiências e do processo de aprendizagem, de forma que o desenvolvimento cognitivo organiza competências, ações, representações e modos de operar quando problematiza um dado conteúdo. A forma de trabalhar a transformação do conhecimento em aprendizagem escolar só acontece quando há transposição desse conhecimento. Na sala de aula o aluno será visto como parceiro da aprendizagem que constrói através do conceito experiencial, o conceito científico, numa relação dialógica entre teoria e prática.

Essa ação, na qual o sujeito cria os próprios instrumentos cognitivos, é que o autoriza a agir, compreender, organizar e transformar a realidade, na perspectiva de constituir uma forma

mais apropriada para a construção do conhecimento por meio de um ensino, interdisciplinar através de uma educação Interdimensional²⁹.

A escola PJ ao adotar uma educação interdimensional, conceito estudado e desenvolvido pelo educador brasileiro, Professor Antonio Carlos Gomes da Costa, baseada em uma Proposta Pedagógica, fundamentada em quatro dimensões co-constitutivas do ser humano: pathos/sentimento, logos/razão, Eros/desejo, corporeidade, mytho/espiritualidade. Adota como base do trabalho pedagógico além do método da metacognição que abrange o Aprender a aprender (autodidatismo); o Ensinar o ensinar (didatismo), o Aprender a conviver (didática cooperativa) utiliza uma metodologia que tem como foco a pedagogia da presença,³⁰ o protagonismo juvenil, a educação profissional e a cultura do trabalho. Ação que tem como objetivo desenvolver a potencialidade do educando e transformá-la em competência, habilidade e capacidades de ser, conviver, fazer e aprender, Jacques Delors (1998).

Esse modelo de Ensino Médio Integral e Integrado que a escola pesquisada desenvolve, está estruturada da seguinte forma: à formação geral do ensino médio e outro voltado para a formação técnica profissional. Para a formação geral, trabalha-se com as disciplinas: Língua Português, Inglês, Artes, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Filosofia Sociologia, Educação Física e Educação para o trabalho; para a formação Técnico Profissionalizante, trabalha-se conteúdos de Tecnologias da Informação e da Comunicação, para o desenvolvimento do Curso de Programação Visual³¹ dividido em: Curso de Programação de Jogos e Curso de Arte para Jogos. Com o ensino médio integrado, os conceitos ficam integrados, tornado-se partes inseparáveis, de forma que não se descola a formação geral

29 Contribui para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 1998)

³⁰ No processo ensino-aprendizagem, busca-se o significado de *socialização* e de *presença*. Educador e educando são pessoas dinâmicas e dispostas a se fazerem presentes, são questionadores, instigadores de situações concretas. Pedagogia que contem em seu bojo sentimentos de afeto, ternura, compreensão, doação e aceitação. A relação educador-educando, nessa pedagogia é alicerçada na reciprocidade (COSTA, 1995)

³¹ O curso de Programação de Jogos foi idealizado em parceria com o C.E.S.A.R - Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife tem como objetivo formar profissional técnico para atuar como programador júnior de jogos digitais, responsável pelo desenvolvimento de código de jogos e subprodutos relacionados, utilizando padrões, metodologias, tecnologias, linguagens e ferramentas de programação adequadas. Em parceria com o C.E.S.A.R, o curso de Arte para Jogos trata dos aspectos concernentes à interface de jogos eletrônicos. O profissional técnico estará apto a apoiar o projeto de componentes como Vídeo; Áudio; Física; Mecânica (gameplay); Inteligência Artificial (I.A.); GUI – Graphical User interface; a modelar classes; “algoritimizar” soluções. Além disso, este profissional estará apto a apoiar a produção de elementos gráficos dos jogos, como personagens, cenários e objetos de cena. Proposta Pedagógica Escolar. (2010).

da formação profissional. Programação e Desenvolvimento de Jogos Digitais e Curso de Arte para Jogos. Com o ensino médio integrado

A escola conta além dos Cursos Programação de Jogos e de Arte para Jogos, também investiga o que se denomina como a segunda linha ordenadora de pesquisa com os pesquisadores do Nave que se dedicam a compreender como os meios eletrônicos (lousas digitais, computadores, DVDs, aparelhos de MP3, aparelhos de telefonia celular, pen-drivers, entre outros) e seus conteúdos (jogos, redes sociais, filmes, etc.) podem ser absorvidos no cotidiano da escola, de modo a modificar a relação ensino-aprendizagem nos espaços pedagógicos que compõem a escola.

Como trabalho realizado nessa área, Conforme relato de um professor entrevistado a escola foi premiada no dia 21 de junho de 2010, com o título de Revelação, com o projeto de três alunos do curso de Programação e Desenvolvimento de Jogos Digitais do NAVE (Núcleo Avançado em Educação), uma parceria da escola com do Instituto Oi Futuro, CESAR(Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife.) e Governo do Estado de Pernambuco. Título conquistado através do Programa Microsoft Students to Business 2010.1 (S2B), na etapa referente à Região Metropolitana do Recife.

O projeto criado pelos estudantes, chamado Dia a Dia Escolar, desenvolve um sistema de dinamizar a comunicação entre os pais e a escola dos filhos, oferecendo informações online como notas e frequência às aulas. O programa conta com uma funcionalidade que envia mensagens em SMS para os celulares dos pais, para atender casos de urgência. O Dia a Dia Escolar foi desenvolvido com a ferramenta Microsoft Visual Web Developer utilizando a linguagem C#,³² aprendida pelos alunos durante uma capacitação de duas semanas oferecida pelo S2B³³.

2.4. Percurso metodológico: Instrumentos de Coleta dos Dados

Tendo em vista o desejo de aprofundar os conhecimentos acerca da Escola de Tempo Integral como prática inovadora educacional e fornecer uma maior contribuição aos estudos já

³² Linguagem de programação orientada a objetos, desenvolvida pela Microsoft.

³³ O programa Students to Business (S2B) é uma iniciativa de cidadania da Microsoft que tem como objetivo aproximar estudantes de oportunidades de trabalho nas carreiras de Tecnologia de Informação, oferecendo capacitações gratuitas nas plataformas da companhia e aproximação com empresas, buscam mão-de-obra em TI. Os treinamentos são voltados a estudantes do ensino médio e superior e visam preparar as próximas gerações de profissionais nas tecnologias Microsoft. Ao longo de 3 fases os estudantes adquirem formação técnica para tornarem-se profissionais júnior de infra-estrutura ou desenvolvimento. Proposta Pedagógica Escolar. (2010).

existentes sobre o referido tema, foi utilizada para a pesquisa análise documental, a entrevista semi-estruturada e a observação.

2.4.1. Análise documental:

Optou-se por esse instrumento por acreditar em sua importância como fonte para verificação e obtenção de dados que contribuam com o trabalho da pesquisadora, complementando as informações.

[...] os documentos representam fonte natural de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Ludke & André (1986, p.19).

Por surgirem em um determinado contexto, os documentos podem complementar informações, contribuindo para desvelar característica de um problema. Para Richardson (2009) os documentos possibilitam a transmissão de um fenômeno de uma pessoa para outra, ou através de gerações, sem perder a confiabilidade

Assim, Considerou-se necessário a consulta documental da Lei Complementar Nº 125 jul/2008, que criou as Escolas de Tempo Integral (Escolas de Referência), Lei 13.486 jul/ 2008; Decreto Nº 32.240 agost/2008, Lei Nº 13.696 dez/2008 Decreto 32.300 set/2008 a Proposta Estadual do Programa de Escola de Tempo Integral e o Proposta Pedagógica (Projeto Político Pedagógico) da Escola pesquisada por acreditar ser fonte rica para compreender e ampliar o entendimento do objeto em estudo.

2.4.2. Entrevista semi-estruturada:

A entrevista foi escolhida por ser um instrumento que permite um diálogo em que o sujeito informa, de acordo com sua compreensão do mundo real, tornando-se possível a captação de informações pertinentes para a viabilização de uma pesquisa como a que se pretende realizar.

Para Richardson (2008), além da informação, o entrevistador procura estabelecer uma relação de confiança, para que o participante, através da verbalização, possa trazer elementos fundamentais que ajudem a responder questões de pesquisa.

Dessa forma a entrevista semi-estruturada se desenvolve a partir de um plano básico, que permite o desenrolar de uma estreita relação entre as pessoas, oferece perspectivas para que o entrevistado alcance a liberdade e espontaneidade necessária para a qualidade da informação, é a interação face a face, pois tem um caráter inquestionável de proximidade entre as pessoas (RICHARDSON, 2008).

Para a realização da entrevista semi-estruturada é necessário um roteiro, que Flick (2004) classifica como guia, chamando atenção para o fato de que o guia é planejado para auxiliar a corrente narrativa desenvolvida pelo próprio entrevistado, possibilitando um novo rumo na entrevista no caso de uma conversa estagnante ou de um tópico improdutivo.

As entrevistas aconteceram individualmente em horário e local determinados pelos sujeitos, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, e em dias diferentes. Esta pesquisa, como destacado acima, tem um total de 22 (vinte e dois) entrevistados, cujas falas foram gravadas e, logo após escritas, sem alterar, em nenhum momento, o discurso original.

2.4.3. Observação:

Na perspectiva de complementar as informações obtidas por meio das entrevistas, utilizou-se a observação, como forma de enriquecimento do estudo. Essa técnica de observação para Ludke & André (1998, p.26) “ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens educacionais”.

Segundo Richardson (2008), a observação além de possibilitar informações imediatas, possibilita também, verificar detalhes de situações, que os melhores informantes não pensariam em descrever. O pesquisador, por meio dessa técnica, torna-se um membro do grupo e deixa de ser um estranho aos demais membros. Desse modo, as atividades observadas passam a ser desempenhadas naturalmente.

Assim, de forma livre a pesquisadora realizou as observações, cumpriu o plano determinado pelos objetivos da pesquisa onde recolheu e registrou fatos da realidade.

2.5. Procedimentos

Para iniciar a pesquisa, foi feito um contato (intermediado pela equipe Gestora) com os sujeitos que fizeram parte da investigação, momento no qual o entrevistador explicou os critérios de escolha, o objetivo, a natureza do trabalho e a importância do entrevistado para a realização da pesquisa. O entrevistador esclareceu que será assegurado o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas, aclarou também, que esse deverá se sentir livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de perguntas. Ao mesmo tempo, solicitou dos participantes, autorização para gravar a entrevista e realizar as observações da prática docente.

O pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista. As perguntas dependem do entrevistador, e o entrevistado tem liberdade de expressar-se como ele quiser guiado pelo entrevistador (RICHARDSON, 2008. p.212).

As observações aconteceram, a partir da segunda visita da pesquisadora no campo da pesquisa, onde foi utilizado um diário que registrou os fatos importantes. Inicialmente a observação foi com a escola; quanto ao seu funcionamento, organização, atividades desenvolvidas na escola de tempo integral, e as práticas docentes.

Para o trabalho de campo foi elaborado um roteiro com perguntas simples e diretas para lograr uma melhor comunicação, objetivando elencar pontos que foram abordados na entrevista. As entrevistas aconteceram na escola, individualmente, em horário determinado pelos sujeitos, de acordo com a sua disponibilidade, em dias diferentes, por essa razão, foi necessário, aproximadamente vinte dias letivo para coleta dos dados (entrevista e observação). Já para análise documental ocorreu no período de quatro dias, onde se consultou: Lei Complementar da criação de Escolas de Tempo Integral (Escolas de Referência), e Decretos. Os documentos, a Proposta Estadual do Programa de Escola de Tempo Integral e o Proposta Pedagógica (Projeto Político Pedagógico), foram fundamentais para uma compreensão mais ampla das práticas educativas desenvolvidas na escola pesquisada.

Uma vez feita a entrevista, essa foi transcrita e, posteriormente, analisada com base na análise de conteúdo. A opção pela análise de conteúdo partiu do pressuposto de que uma parte do comportamento, opiniões ou idéias de uma pessoa se exprime sob a forma verbal ou escrita, assim sendo, acredita-se ser esta uma escolha apropriada para os objetivos aqui perseguidos: analisar o uso da ampliação na jornada escolar diária da Escola de Tempo Integral (Referência) do Recife, identificar de que forma os professores, coordenadores e gestores foram preparados

para trabalharem nesse modelo de escola, analisar como a Escola de Tempo Integral de Recife enfrenta e trabalha a qualidade do ensino

Trata-se de um método de análise textual que se constitui num conjunto de instrumento metodológico comum na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Bardin (1977) define a análise de conteúdo como qualquer técnica onde se busca melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, extraindo os aspectos mais relevantes utilizada para fazer inferências através da identificação objetiva e sistemática de características específicas da mensagem, podendo-se apresentar os resultados através de indicadores quantitativos e qualitativos.

Esse método pode se utilizar em questões abertas, no caso de entrevistas. Bardin (1977), análise de Entrevistas: observa-se a relação do sujeito de pesquisa com o objeto pesquisado, podendo usar diferentes propostas para a realização da análise dos dados. Entre elas pode-se citar a análise de categorial (temas). Destaca a autora, a análise categorial, consiste em critérios de escolha e de delimitação orientam-se pela dimensão da investigação dos temas relacionados ao objeto de pesquisa, identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados.

Para Bardin (1977), as fases da análise de conteúdo organizam-se em uma ordem cronológica: pré-análise, recomenda a leitura superficial do material, por ser uma etapa flexível, permitindo a eliminação, substituição e introdução de novos elementos para explicar o fenômeno estudado; o segundo, a análise do material que se refere a análise propriamente dita, consiste na codificação, categorização dos elementos para análise, onde o critério de escolha e de delimitação orienta-se pela dimensão da entrevista do objeto da pesquisa e tratamentos das informações; por ultimo o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, nessa etapa os resultados são submetidos a provas que devem ser de validação permitindo ao pesquisador propor inferências e adiantar interpretação. A inferência em análise de conteúdo significa produzir conhecimentos subjacentes a determinada mensagem, e também ancorá-las a um quadro de referenciais teóricos, situando-se num contexto histórico e social de sua produção.

Na pesquisa para analisar dos dados optou-se pela análise categorial, uma vez que consiste no desmembramento do texto em categorias. Dentre as possibilidades de categorização, utilizou-se a análise temática, por ser eficaz e rápida quanto a sua aplicação aos discursos. Nessa perspectiva os dados foram agrupados em temas relacionados com os objetivos da pesquisa.

Para tanto, através do tema como unidade de registro se buscou descobrir as

motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, etc. De acordo com Bardin (1997), o tema é caracterizado como uma unidade de significação que pode ser extraído de um texto mediante uma reflexão tendo como base uma teoria específica. Assim, pode-se recortar o texto em idéias constituintes, enunciados e em proposições portadoras de significação.

Quanto às categorias temáticas, essas foram extraídas das entrevistas, sempre de acordo com o problema pesquisado. Nessa fase de tratamento dos resultados e análise dos dados, buscou-se não apenas ater ao conteúdo manifesto das observações e entrevistas, mas a análise foi aprofundada tentando desvendar as mensagens implícitas e as dimensões contraditórias.

Sendo assim, ao propor submeter o material empírico da pesquisa a uma análise de conteúdo, acredita-se que este permitiu observar os motivos de satisfação, insatisfação, opiniões subentendidas externadas pelos informantes. Segundo Bardin (1997), a análise de conteúdo torna possível analisar as entrelinhas das opiniões das pessoas, não se restringindo unicamente às palavras expressas diretamente, mas também àquelas que estão subentendidas no discurso.

CAPÍTULO III

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM RECIFE:
ANALISANDO OS RESULTADOS
PRÁTICAS INOVADORAS: TEMPO, QUALIDADE E
CIDADANIA.**

Neste capítulo passa-se a examinar a visão da comunidade escolar (estudante, professor, pais, coordenador pedagógico/ educador de apoio) de acordo com os objetivos propostos no trabalho, citados anteriormente, como: analisar como o tempo ampliado na jornada escolar diária da Escola de Tempo Integral (Referência) do Recife está influenciando na formação global do estudante, identificar de que forma os professores, coordenadores e gestores foram preparados para trabalhar nesse modelo de escola, analisar como a Escola enfrenta e trabalha a qualidade do ensino e como educa para a democracia numa perspectiva de inovação educacional.

3.1. Análise dos dados

Para organizar melhor as informações coletadas nesta pesquisa, agrupou-se em três eixos, já citados, que direcionaram questões para o estudo: **a utilização do tempo**, como possibilidade para o desenvolvimento global do estudante permitindo condições adequadas para a prática do professor; **educar para a democracia**, decorrente de ação democrática nos espaços escolares, visando uma formação democrática que proporcione valores e conhecimentos para que o estudante exerça ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade mais humana; **e o educar com qualidade**, possibilitando o sucesso escolar através de aprendizagem significativa, com atividades que permita a apreensão do saber com gosto pelo conhecimento, proporcionando o bem viver do estudante. Assim, a metodologia utilizada buscou reunir dados, informações e encaminhamentos sobre o problema da pesquisa.

Esses eixos contemplaram as questões da pesquisa e fundamentaram as entrevistas, e também aspectos detectados na análise dos documentos e nas observações realizadas.

Como já abordado, inicialmente, os discursos foram separados por eixos, que permitiram a organização dos dados por relação, em categorias. De acordo com Richardson (2008), as categorias refletem os aspectos essenciais para analisar os fenômenos da natureza e da sociedade. Sendo indispensável para o conhecimento científico de qualquer ciência, por esta razão esta pesquisa teve categorias prévias, com organização dos dados de forma fácil, mas que foram enriquecidas e ampliadas a partir do empírico.

Ainda para análises dos dados, foi necessária uma leitura detalhada para que se pudesse observar as semelhanças que poderiam ser feitas com os dados colhidos, na perspectiva de identificar as aproximações e distanciamentos nos discursos dos sujeitos, buscando-se estabelecer o que Richardson (2008), chama a atenção: a análise da totalidade e de suas partes.

3.1.1. Concepção de tempo da Escola de Tempo Integral PJ

O primeiro ponto refere-se a análise do uso da ampliação do tempo e a visão da escola pesquisada a esse respeito. A utilização do tempo assumido no estudo encontra respaldo na bibliografia consultada como: Paro (1988, 2007), Teixeira (1999, 2007a, 2007b), Cavaliere (2009) e outros bem como em documentos oficiais da secretaria de educação do estado e o Projeto Político Pedagógico da escola. As análises feitas no contexto desta investigação tem a ver com a concepção de educação escolar, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. Como explicado anteriormente, não se assegura que a ampliação do tempo escolar seja suficiente para garantir uma educação de qualidade. “Pode-se dizer que o tempo é uma questão importante na escola [...] a vida escolar está organizada em função do tempo e se for aproveitado de forma ótima, por certo o trabalho escolar renderá mais” (SANTOS, 2002, p. 139). Isso se confirma nas palavras do Gestor abaixo:

[...] quando o aluno chega à escola, no primeiro ano é trabalhadoquem sou eu e porque estou aqui....no segundo ano o alvo nosso focaliza o protagonismo juvenil, todo a linha de educação interdimensional.. os meninos precisam ser atores e autores..... no terceiro ano a gente tem como foco ... o projeto de vida... momento em que eles projetar o futuro deles (GESTORA)

Ao analisar como acontece a organização do tempo na escola pesquisada a partir das observações realizadas pela pesquisadora e com base nos documentos consultados, ficou perceptível que o tempo é visto como elemento fundamental para inovação educacional. Isso se comprova através das falas das pessoas que participavam da pesquisa, como exemplo, apresenta-se o que diz uma mãe:

[...] aqui o dia é completo de tanta coisa boa! ... É assim, aqui na escola o dia todo tem atividades muito boas pra os meninos, minha filha adora está aqui na escola, ... gosta de ficar no laboratório de química, ela é até monitora de química! Interessante era que antes ela não gostava de química... (MÃE 6)

Observa-se também em depoimentos de alunos a valorização da ampliação do tempo, em relação à postura do professor. A partir de posicionamentos, identifica-se que os alunos entrevistados se aproximam, pois de forma semelhantes eles argumentam que a escola é diferente da escola regular, pois o tempo ampliado aumenta as oportunidades e situações de aprendizagem, proporcionando-lhes desenvolvimentos atitudinais.

[...] todo o tempo... Os professores daqui são disponíveis ... , quando a gente precisa eles tiram as dúvidas da gente, pra qualquer coisa ... não só como professor mais também como amigo, ... os professores são bem mais sensíveis,... trabalha com a gente, além do conteúdo na sala de aula, ..., a qualquer momento, eles estão dispostos a colaborar com nossa aprendizagem. ... a gente aprende respeitar o outro, ... aprende que é também de nossa responsabilidade tentar resolver os problemas do nosso dia a dia, como a preservação do meio ambiente, de drogas ... A gente sai daqui preparado pra enfrentar o mundo... (ALUNO 6)

Compreende-se na fala do estudante que o professor aproveita a ampliação do tempo escolar para desenvolver um ensino-aprendizagem de forma significativa, contribuindo com o desenvolvimento de valores e atitudes, objetivando que esse estudante interfira na realidade em que vive, engajados na luta por mudanças beneficiando a coletividade. Como diz Paro (2007), uma educação pautada numa dimensão individual e social, possibilitando preparar os jovens para uma participação social ativa.

Observa-se, entretanto, que para a realização de tal prática pedagógica, professor e aluno necessitam de maior tempo. Destaca Teixeira (2000a), a escola pública será eficiente se o tempo integral for dedicado para professores e alunos, isso porque a organização do tempo de permanência na escola poderá aumentar as oportunidades e promover uma aprendizagem emancipadora, embora o professor tenha que ousar, buscando uma mudança de postura para atingir os objetivos educacionais da Escola de Tempo Integral, que é a educação de qualidade.

Na visão dos professores da escola pesquisada, não existe educação de qualidade se o corpo docente não tiver além do tempo ampliado o tempo para formação, pois é através de sua formação que ocorre a possibilidade de uma nova organização nos procedimentos metodológicos, que muda a dinâmica escolar, que gerou uma inovação significativa no fazer

pedagógico, favorecendo uma ação pedagógica diferenciada com diversificação nas atividades. A educadora de apoio reforça essa idéia afirmando que a transformação da prática escolar, deve ser o objetivo de todo processo de formação em serviço, por essa razão, o tempo do processo de formação continuada da escola está focalizado num trabalho coletivo onde os educadores estudam e refletem sobre a prática de sala de aula na perspectiva de modificá-las para melhorar a aprendizagem do educando. A ampliação do tempo para Mauricio (2009) fica destinada, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas. No depoimento dos professores percebe-se que:

... É bom o tempo que a gente fica na escola,... Esse tempo favorece desenvolver um trabalho pedagógico coletivo e inovador... É possível trabalhar diferente... Atender as diferenças de aprendizagem, e ter maior aproximação com o educando desenvolvendo o protagonismo juvenil (PROFESSOR-1).

Nossa jornada de trabalho é a mesma coisa do aluno, a gente entra às 7h20min e sai às 17h. o tempo que a gente não está na sala de aula, fica preparando nossos planos de aula, corrigindo avaliações, preparando diário de classe e sempre atendendo os alunos seja pra tirar dúvidas em relação a aprendizagem, seja pra conversar qualquer problema do dia a dia deles.... ou tempo para formação continuada.... (PROFESSOR-2).

O tempo que a gente tá na escola, tem oportunidade de trabalhar em grupo com os colegas... Planejar em grupo... a gente decide o que vai ser mudado ou vai continuar , ... Esse é um diferencial dessa escola... Aqui realmente o sistema funciona, é uma escola que se preocupa em desenvolver uma educação de qualidade com base no protagonismo juvenil (PROFESSOR-6).

De acordo com os professores entrevistados, a organização do trabalho pedagógico, acontece a partir de formação continuada em serviço, onde através de reuniões pedagógicas se discute questões de ensino-aprendizagem, busca, através do conhecimento teórico-metodológico, novas alternativas de soluções e elabora planejamento de trabalho coletivo, partindo da análise dos objetivos do ensino aprendizagem que foram alcançados ou precisam melhorar. Contribuindo ainda com o trabalho pedagógico, os educadores citam a formação continuada externa promovida pelo Programa de Escola de Tempo Integral (Escola de Referência) e pela Empresa Oi Futuro, realizada quase sempre em dois momentos: início do ano letivo e início do segundo semestre. Para Navarro (2004. p. 45) “a escola precisa estar atenta à organização significativa do trabalho pedagógico”.

Segundo Perrenoud (2000) a necessidade de organizar uma formação continuada para manter a competência no exercício da profissão, já que o conhecimento tem que ser construído e reconstruído a cada momento, os recursos cognitivos mobilizados devem ser atualizados e adaptados a condições de trabalho em evolução, já que a sociedade está em constante mudança, em um ritmo cada vez mais acelerado.

Na perspectiva de desenvolver práticas pedagógicas eficaz, Cavaliere (2007), afirma que a organização pedagógica em relação ao tempo pode propiciar práticas escolares diferentes, podendo oportunizar aos educadores organizar seu trabalho pedagógico e refazer sua prática, na perspectiva que o ensino acontece com mais qualidade. De acordo com os professores entrevistados, com a proposta pedagógica direcionada para o protagonismo juvenil, o fazer pedagógico tem proporcionado ao aluno atividades expressivas, partindo de situações reais, de modo que ele possa atuar como ator e autor de sua própria história. Ações educativas que contribuía para o desenvolvimento pessoal e social do educando. Percebe-se na fala abaixo:

[...] Nossos projetos didáticos têm a preocupação que a garotada possa desenvolver a sua autonomia, respeito, responsabilidade, ... por exemplo: nos trabalhos junto a comunidade, a gente passa a idéia e eles começam a trabalhar.. nossa proposta é diferenciada ... porque toda atividade o aluno desenvolve em time, ... todos tem o crescimento individual e social.(EDUCADORA DE APOIO)

Imagina-se que as atividades desenvolvidas na escola, baseadas em problematização de situações reais na perspectiva de interferir na realidade, favoreça a formação do jovem autônomo, solidário e competente. Essas atividades educativas para Gomes da Costa (2001) estimulam ao protagonismo juvenil, desenvolve experiência democrática na vida dos jovens, transcendem o universo de seus interesses puramente particulares e se defrontam com questões de interesse coletivo. Exercitam sua cidadania ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da comunidade.

Desta forma, para os entrevistados, a escola promover o protagonismo juvenil democrático, busca aperfeiçoar a ampliação do seu tempo, trabalhando a cidadania do educando, favorecendo momentos de aprendizagem, partindo do princípio que o conhecimento se constrói a partir de uma boa relação entre professor e aluno. Para Gadotti (2009) cria-se uma aproximação afetiva, abrindo espaço para o companheirismo e amizade facilitando uma maior aprendizagem do aluno, isso se confirma na fala do aluno:

A gente aprende com mais facilidade quando a gente se dá bem com o professor... eu acho que é por isso que a gente aprende aqui ... O tempo que a gente fica na escola, a gente além de aprender, tem oportunidade de fazer amizades, eu posso dizer que aqui eu fiz amigos de verdade... É difícil sair da escola, quem entra aqui não quer mais sair... Quando a gente chega no terceiro ano, a gente fica triste porque não quer ir embora (ALUNO-3).

Assim, para os professores entrevistados, a escola PJ possui um fator diferenciador que é a questão desse acolhimento humano que contribui para que a aprendizagem aconteça com qualidade, isso porque os educadores dedicam mais tempo e atenção para que o estudante possa progredir, evitando o fracasso escolar. A essa interação social no processo do cotidiano escolar, com base na reciprocidade da experiência, conhecimento, sentimentos e pensamentos pessoais, aprende-se com os outros e descobre-se novas condições de aprendizagem. Uma aprendizagem que está ligada à aprendizagem de fora para dentro, um ensino da efetividade humana que está mais alinhado ao futuro dos potenciais humanos (YUS, 2002).

Nessa perspectiva, diz o autor, deve se priorizar um currículo diferenciado, com professores preparados que proporcione aos estudantes alternativas de atividades para sua formação humana. Para a gestora da escola pesquisada, a escola adota um currículo diferenciado, onde as atividades desenvolvidas focalizam a formação de um cidadão justo, competente e solidário, com foco na formação técnica de Ensino Médio Integrado para atender às profissões decorrentes da Era do Conhecimento.

Essas atividades, afirma a gestora, são trabalhadas na linha da educação interdimensional, direcionada para o protagonismo, onde o tempo escolar do estudante está organizado: no primeiro ano com atividades que envolvem os alunos na gestão de seu próprio desenvolvimento educacional, estes se abrem para a necessidade de repensar o conjunto das oportunidades de desenvolvimento pessoal e social oferecidas às novas gerações: crianças, adolescentes e jovens. No segundo e terceiro ano são atividades que vão da aprendizagem à aplicação na ação educativa, sua aplicação prática, desenvolvendo competências, atitudes e aquisição de habilidades, que são as mediações necessárias nesse processo. Para Yus (2002), trata-se de atividades de natureza interativa e aquisitiva que desenvolve o educando como o todo.

As atividades para a formação técnica conforme o professor 4 entrevistado, no primeiro ano, as atividades são organizadas e encadeadas para que o estudante aprenda a construir projetos. Nesse contexto, o educando procura analisar a situação sobre a qual se quer intervir,

reúne os dados e informações disponíveis de forma democrática e participativa. Ao finalizar o projeto ele é explicado pelos próprios jovens. Essa atividade para Costa (2001) favorece ao educando desenvolver a capacidade de intervir construtivamente em seu entorno social. A organização do tempo nos dois últimos anos são específicas das habilitações que compõem o curso técnico, as turmas são organizadas, umas turmas para Programação de Jogos e outras para Arte para Jogos, objetivando desenvolver competências para ingressar no mundo do trabalho.

A organização das atividades dentro do período dos três anos é integrada ao currículo básico, as quais buscam desenvolver competências para formação nas tecnologias da informação e da comunicação. Atividade que “traz consigo a reorientação do olhar das escolhas das ações não mais centradas no adulto/educador” (BORBA, 2007, p.241).

Na visão dos professores entrevistados, a ação educativa de avaliação não pode ser mais centrada no educador, nem vista como momento final da aprendizagem, pois a prática de avaliação no contexto escolar deve ser percebida de forma igualitária, onde aluno, professor e todos os envolvidos na prática pedagógica, através da avaliação reflitam sobre sua própria evolução no processo de ensino-aprendizagem. Através dessas práticas para Gomes da Costa (2007) favorece um novo tipo de relacionamento entre jovens e adultos, o adulto deixa de ser um transmissor de conhecimentos para ser um colaborador e um parceiro do jovem na descoberta de novos conhecimentos, estabelecendo uma relação mais horizontal junto aos jovens sem perder o seu papel de educador.

Nesse processo pedagógico, diz o autor, Educando e educador, compartilham, através de discussões, reflexões conjuntas e decisões partilhadas no desenvolvimento do ensino aprendizagem através de currículos integrados que criam relações entre ensino e trabalho, uma aproximação no que é apresentado nas diversas disciplinas do currículo formal e o profissionalizante favorecendo à formação do jovem. Com afirma:

[...] a gente não vê o tempo como um tempo separado, um tempo pra algumas atividades num turno e outro pra outras atividades no outro turno, toda a escola tem uma proposta integrada, em tudo até nos horários [...] eu digo que a gente vem tentando fazer com que esse tempo integrado seja um tempo de qualidade [...] o tempo é o grande desafio pra se trabalhar com uma escola de referência. [...] aqui na escola o aluno tem que saber organizar esse tempo e ainda tem que se programar pra as atividades diversificadas [...] os horário de estudo, são os momentos que ele possa a construir sua alta aprendizagem (PROFESSOR -4).

Pressupõe-se que a organização do tempo curricular possibilita uma educação diferenciada, onde ao mesmo tempo em que o estudante desenvolve sua formação acadêmica, desenvolva também a formação à cidadania na busca da auto-realização, autocompreensão, auto-aceitação, auto-estima, autoproposição e autodeterminação; na sua plenitude humana, Assim, acredita-se que o processo ensino aprendizagem, com a ampliação do tempo, supõe-se que as ações desenvolvidas contribuam para modificar seu cotidiano escolar, buscando “o caminho para garantir uma educação de qualidade” (GOUVEIA, 2006. p. 84).

Para Gomes da Costa (2001) as atividades precisam desenvolver um ser autônomo, solidário e competente, garantindo ao jovem a continuidade de aprende, organizando essa aprendizagem em torno de quatro grandes eixos. Estes segundo o relatório, Jacques Delors (1998) os quatro pilares da educação que desenvolve no jovem:

Competência Pessoal (aprender a ser)

Competência Social (aprender a conviver)

Competência Produtiva (aprender a fazer)

Competência Cognitiva (aprender a aprender)

Nessa perspectiva diz o autor, o educador não deve se limitar-se à docência, deve desenvolver uma ação educativa como líder, organizador, animador, facilitador, criador e co-criador de acontecimentos, por meio dos quais o educando possa desenvolver uma ação protagônica.

3.1.2. Prática democrática na escola

Para compreender a escola de tempo integral do Recife, buscou-se entender como os sujeitos da pesquisa percebiam a educação para a democracia. Para tanto se buscou saber como a escola trabalha a questão da cidadania, atividades desenvolvidas e práticas democráticas que

são vivenciadas no espaço escolar, como órgãos colegiados existente na escola: o Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Conselho Gestor³⁴ e o Conselho de Classe.

Para YUS:

[...] escola deve ser um espaço social regido por critérios de participação inspirados na mesma filosofia que alimenta os sistemas democráticos. Os ideais democráticos inspiram práticas educativas democráticas, porém é esperado que essas realizações educativas contribuam decisivamente para impulsionar projetos de transformação social (YUS, 2002, p. 155).

Partindo da idéia que a escola é um espaço social que norteia práticas educativas e democráticas, defende-se a importância da Escola de Tempo Integral educar para a democracia e para a construção da cidadania.

Nessa perspectiva, a escola estudada de acordo com as observações e entrevistas realizadas, percebeu-se uma compreensão dos sujeitos em relação à educação para a democracia. Observou-se que professor, coordenadora e gestora desenvolviam um trabalho pedagógico bastante coeso, o grupo conduzia o trabalho escolar com esforço e dedicação, em nenhum momento, durante a coleta dos dados, a gestora agia com postura autoritária com os seus subordinados. Um professor referindo-se as ações da gestora comentou que todas as sugestões que a comunidade escolar apresentava centrada no progresso do aluno eram acolhidas, relatou ainda, que acreditava ser por essa razão que o grupo costumava expor suas idéias, pois sabia que eram ouvidas, com isso viabilizava a organização didático-pedagógica possibilitando práticas bem sucedidas.

Isso significa que a estrutura administrativa da escola se faz de acordo com os princípios democráticos. Cavaliere (2002), citando Dewey, defende que as inovações pedagógicas para construção de uma sociedade democrática perduram o papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencia e a liberdade do pensamento, por sua vez favorece maior desenvolvimento do educando.

Outro momento que revela as ações democráticas da escola está presente nos relatos dos alunos quando se refere ao Grêmio Estudantil. Embora recém-formado, mas atua no desenvolvendo de atividades culturais e organizando reuniões sobre assuntos de interesse dos estudantes, de forma independente, essa idéia é reforçada na fala dos estudantes:

³⁴. Conduzir a gestão administrativa, patrimonial e financeira da Instituição, bem como a gestão dos recursos humanos. Tendo como objetivo, discutir dificuldades e as saídas existentes para os problemas da educação escolar.

O grêmio da nossa escola, embora tenha se formado há pouco tempo, mas é muito atuante. Com o grêmio a gente percebe o quanto é difícil trabalhar em equipe mais depois a gente vê que sem o outro a gente não conseguia ter força, [...] São as diferentes opiniões que faz a gente crescer, [...] O grêmio tem muita influência na nossa vida. Ajuda a gente na liderança (ALUNO-1).

[...] a gente que participa aprende muito, por exemplo, quando o colega tem problemas todos se reúnem para discutir e encontrar solução em conjunto, [...] quando acontece alguma coisa que não agrada os alunos, a gente avalia a situação vê se aquilo é de fato correta ou não e depois dá encaminhamento a situação [...] a gente tem abertura pra falar com o professor que não está gostando de tal atitude...eu acho que isso é uma prática de cidadania[...] eu conversando com meus colegas comentamos a diferença quando a escola dá essa oportunidade para os alunos, o quanto é importante (ALUNO 4).

De acordo com os alunos entrevistados, são muitos os momentos democráticos vivenciados por eles na escola, pois além do grêmio, também se motiva efetivamente a prática da democracia na escola, através de Representantes de Classe. O estudante precisa ser escolhido pela turma, ser líder democrático, compreensivo, responsável, assíduo as atividades escolares, dinâmico, estudioso e outros. Atuar na preservação dos direitos e deveres da turma, e, também participar de reuniões, projetos e eventos. Prática que Proporciona momentos de crescimento da turma.

Na afirmação abaixo, reforça-se essa idéia:

A liderança todos desenvolve, é tanto que eu sou representante de classe, [...] Na sala somos em 32 pessoas e todos são bons representantes dentro da escola, tanto que toda turma costuma expor suas idéias, diante de qualquer decisão, nós ouvimos uns aos outros, refletimos e analisamos qualquer situação em conjunto para chegar a resolver o problema. A idéia de todos tem o mesmo valor, todos têm voz ativa pra chegar e falar o que tá certo ou errado (ALUNO-2).

Ainda como gestões democráticas vivenciada na escola, de acordo com os relatos dos alunos entrevistados, eles revelaram que os problemas enfrentados em relação ao ensino-aprendizagem são expostos aos representantes dos estudantes, e nas reuniões do conselho são discutidos e definidos os andamentos, assim, eles consideram uma ação educativa, importante porque a voz do aluno tem igual importância ao lado dos professores, diretor e parceiros da comunidade na tomada de decisão. Paro (2007) afirma que é necessário levar em conta, além do que o estudante aprende ver também em que ambiente se dá o aprendizado e se está contribuindo para efetividade da educação para democracia.

Para Benevides (1998), essa prática educacional desenvolve hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, desenvolve aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo. São atitudes democráticas que se aprende pela consciência ética que é formada pelo sentimento e pela razão. Pois para a formação do cidadão precisa começar por informá-lo e introduzi-lo nas diferentes áreas do conhecimento, através da formação e informação o estudante desenvolve sua capacidade de conhecer e escolher, a falta de informação limita o homem, provoca injustiça.

Porém ao se Educar para a democracia determina que seja colocada em prática uma das suas características fundamentais à distribuição de poder entre todos os estudantes. Assim afirma Paro (2007), o cidadão comum percebe que sua vida está integrada a um todo social para o qual ele contribui com as suas ações e opiniões, recebendo uma formação para agir e interagir em múltiplas instâncias do tecido social.

Na perspectiva de educar para democracia, o P-8, afirma que um dos projetos inserido no currículo que vem se destacando no cotidiano escolar, é a Campanha do Hemope³⁵, junto a comunidade local, conduzida por estudantes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Eles promovem um trabalho que despertam a sensibilidade da comunidade para a responsabilidade de se tornar um doador em benefício da coletividade. Anísio Teixeira (2007b) destaca a importância da escola está articulada com o meio social, já que educação e sociedade não se desvinculam, pois a escola é vista como agência social específica de preparar o educando para sua plena participação na vida social.

Ainda referente à educação democrática, os educadores entrevistados argumentam que as práticas desenvolvidas na escola motivam os estudantes à aprendizagem de atitudes democráticas, assim como aproxima a escola a atingir as metas de sua proposta pedagógica no que se refere à abordagem que estabelece como princípio a formação de valores atitudinais. Para Dewey (2010), incentivar o estudante a vivenciar um processo democrático, desperta o

³⁵ Criada em 1977, a Fundação Hemope é uma organização de caráter científico, educacional e assistencial, vinculada à Secretaria Estadual de Saúde (SES). Atuando nas áreas de Hematologia, Hemoterapia, produção de hemoderivados, ensino e pesquisa, o Hemope busca atender as necessidades de saúde da população em transfusão sanguínea, no diagnóstico e nos tratamentos das doenças de sangue, além da produção de derivados do plasma. Única instituição pública do País a produzir hemoderivados, a Fundação Hemope tem capacidade anual para produzir 45 mil frascos de Albumina Humana a 20%, resultantes do processamento de 40 mil litros de plasma, provenientes de vários estados brasileiros.

espírito de iniciativa e independência, leva à autonomia e ao autogoverno. São práticas democráticas que são “constituintes de uma nova qualidade de ensino” (PARO, 2007, p. 31).

Percebe-se na fala dos professores a intenção da escola em realizar um trabalho pedagógico centrado na educação democrática, objetivando a formação integral do estudante, quando afirma:

[...] Aqui as atividades da escola contribuem para atingir o nosso objetivo que é formar o educando integralmente, alicerçado na educação interdimensional, a gente procura trabalhar várias dimensões, Além da formação acadêmica e profissional, a formação para cidadania, a gente tem a preocupação de formar nosso educando um sujeito ético, responsável, atuante [...] Inclusive formar esse educando um cidadão solidário e autônomo (PROFESSOR -3).

[...] na escola a gente trabalha coletivamente baseado na educação interdimensional [...] trabalha de forma que favorece ao educando se desenvolver não só na dimensão cognitiva, mas também desenvolver competências e habilidades de cidadania [...] Nossas ações pedagógicas incentivam os meninos a desenvolver valores éticos e um olhar crítico [...] Sair da postura de reprodutor para a postura de ator e autor. Prepara para serem cidadãos e profissionais do futuro [...] (PROFESSOR -4)

Teixeira (2007a) destaca que tais práticas oferecem ao estudante oportunidade de sucesso, de modo a capacitá-lo a participar da vida social, assumindo responsabilidades e aceitando decisões tomadas coletivamente. Práticas que desenvolve no estudante o compromisso compartilhado e reconhece a igualdade entre diferentes seres humanos. Constituem meios em que os direitos do cidadão são exigidos, aprendidos, respeitados e recriados.

Para Dewey (2010), as práticas de convivência democrática não só torna possível que os indivíduos possam reproduzi-la em outros contextos, como os tornam críticos para descobrir e denunciar as armadilhas que impedem de conseguir essa autêntica democracia.

No depoimento da gestora da escola pesquisada, as práticas democráticas vivenciadas pela escola estão ancoradas na Proposta Pedagógica com base no Protagonismo Juvenil e na Educação interdimensional, onde possibilita reequilibrar as relações do Logos³⁶ com o Pathos,³⁷ o Mythos³⁸ e o Eros³⁹ de forma mais inteligente e harmônica. Proposta, essa direcionada para

³⁶ Dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, a ciência e a técnica.

³⁷ Dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros

³⁸ Dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal.

práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo, com o propósito de desenvolver competências para a formação global do estudante.

Para Teixeira (1968), a prática da escola de tempo integral deveria proporcionar ao aluno o acesso ao acervo histórico cultural da humanidade e o exercício da cidadania. Possibilitando-lhe uma formação na sua integridade.

De acordo com Paro (2007), essas práticas democráticas favorecem a formação do cidadão para viver bem e atuar na sociedade, na construção e exercício da liberdade social, onde o cidadão adquire a responsabilidade pela coletividade, tornando possível a convivência entre grupos e pessoas com base em valores construídos historicamente.

Nas respostas dos entrevistados, observou-se a preocupação da escola em adotar práticas no seu interior que favoreçam experiências educativas diversificadas para atuar na coletividade. Foi destacado o Protagonismo Juvenil, como prática inovadora que está dando certo, pois essa vem possibilitando o educando de forma autônoma, interferir nos problemas reais em benefício da coletividade. Percebe-se na fala abaixo:

[...] Trabalhar o protagonismo começa desde a escola, com o auto cuidado, o cuidado e preocupação que o educando deve ter consigo e com o outro [...] O desenvolvimento de competência que permite a intervenção na realidade dele, [...] A aprendizagem de valores e atitudes, [...] A contribuição para a formação do seu projeto de vida. (PROFESSOR. 5)

Supõe-se que essas práticas pedagógicas, buscam uma educação que favoreça condições para desenvolver atitudes fundamentais (TEIXEIRA, 2007b), como: o espírito de tolerância, de investigação, de ciência, de confiança e de amor ao homem e o da aceitação. Uma organização de ensino que promova a democratização da escola.

[...] é preciso que a escola seja um ambiente onde criança e adultos vivenciem experiências democráticas. Só a partir delas será possível construir essa nova identidade. Isso não significaria, exatamente, uma oportunidade progressiva de confraternização ou fusão natural entre as diferenças/desigualdades. [...]. Seria, antes, uma oportunidade de expressão de conflitos num contexto privilegiado, visto que livre de pressões e disputas econômicas imediatas (CAVALIERE, 2002, p. 9).

Para conseguir um clima democrático, a escola pesquisada vivencia experiências, através de projetos didáticos, falado anteriormente, envolvendo problemas sociais da

³⁹ Dimensão do desejo, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do *élan* vital

comunidade, voluntariado e outros, esses para o P-2 tem contribuído para a construção de identidade dos estudantes. Uma educação nessa dimensão, para Borba (2007), constrói valores e atitudes que possibilita seu posicionamento frente às diversas situações e circunstâncias concretas de sua vida. É, portanto, com a perspectiva de formar cidadãos éticos que participem ativamente da vida política, econômica e social do país, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa com melhores condições, que segundo a coordenadora pedagógica a escola direciona seu trabalho, a qual se fundamenta em uma proposta pedagógica envolvendo a comunidade escolar, esse pensamento é reforçado nas palavras da gestora.

[...] nosso Projeto Político Pedagógico é embasado nos princípios interdimensionais [...] A gente planeja ações para redigir cada proposta pedagógica, rediscute no início do ano, com educando, familiares [...] tem ações para orientação da família, para que esses se tornem um educador familiar, [...] e assim possa conduzir junto a escola a educação daqueles adolescentes com sucesso para que sejam cidadãos atuantes na sociedade (GESTORA).

Os professores se referindo à proposta pedagógica da escola se mostraram estar envolvidos no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP), conhecendo sua importância para organização de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de um trabalho coletivo articulado e integrado, afirmando ser o PPP que busca direcionar para um ensino de qualidade, admitindo que sem a existência do mesmo, privaria a escola de bons resultados. Percebeu-se que os educadores reconhecem que o Projeto Político Pedagógico é um caminho traçado coletivamente, para assegurar uma gestão democrática e alcançar um determinado objetivo.

Para Veiga (2001),

O Projeto Político Pedagógico É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (p.110).

Um aspecto que chamou atenção foi o fato dos estudantes afirmarem que conheciam pouco o projeto político pedagógico (PPP), embora tivesse abertura para participarem, mas não tinha interesse, nota-se que o estudante não percebe que o PPP é um dos instrumentos mais importantes para organização do cotidiano escolar, onde orienta o processo ensino-aprendizagem na direção da melhoria da qualidade do processo educativo. Sendo, portanto um avanço democrático nas atividades escolares.

Outro ponto interessante, foi o pouco conhecimento dos pais em relação ao PPP, em depoimento uma mãe justifica “eu conheço em parte o projeto político da escola, eu conversando com a educadora de apoio ... ela tem me dado algumas explicações sobre o que é projeto político pedagógico”. Imagina-se que saber o significado do PPP não basta, precisa-se de comprometimento, vontade e compromisso do coletivo escolar em construir as mudanças a partir da gestão escolar tendo como referência a qualidade do ensino.

Paro (2000), afirma que é necessário que os pais estejam presentes na escola, para discutir questões pertinentes às dificuldades e ao progresso de seus filhos e receber orientação a respeito. Desta forma entende-se que a presença dos pais tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar. É possível identificar na fala de mães que participaram da pesquisa, a importância da integração escola com a família.

Eu gosto muito de participar das coisas do colégio, eu gosto de está presente as reuniões, as comemorações [...] quando a escola fica mais perto da gente, ajuda até mesmo a gente educar nossos filhos. (MAE 4).

Além disso, foi possível observar o nível de satisfação dos pais em relação à escola a respeito da organização didático-pedagógica do ensino:

[...] a escola aqui se preocupa com a formação dos alunos, agora mesmo teve um trabalho sobre drogas foi muito importante [...] os meninos saem daqui preparados em todos os sentidos, meu filho hoje é outra pessoa, melhorou até suas atitudes em casa, se preocupa com os outros, [...] ele vai sair daqui até com uma profissão encaminhada (MÃE 3).

Aqui é uma escola renovada desenvolve um trabalho que ajuda o adolescente mudar pra melhor, meu filho, por exemplo, hoje se preocupa em conservar o planeta terra [...] faz tudo pra contribuir pra que as pessoas vivam bem [...] a escola até superou minhas expectativas, eu quero muito que meu outro filho seja aqui no próximo ano [...] a escola é maravilhosa, o menino sai daqui completo. Até se quiser seguir uma profissão eles saem preparados (MÃE 2).

[...] eu gosto de ficar na escola, participar de tudo, só não fico mais, porque trabalho [...] quando estou presente na escola vejo como acontecem as coisas e assim tenho condição de ajudar meu filho e acompanhá-lo na sua aprendizagem... (MÃE 1).

No depoimento das mães observa-se uma preocupação e desejo de envolver-se com os assuntos relacionados à escola na perspectiva de dar continuidade à educação oferecida pela escola. Para Perrenoud (2000) o essencial da relação entre as famílias e a escola não se dá nos encontros pessoais, mas nas informações, nos julgamentos, nas expectativas, nas queixas que circulam todo dia entre professores e os pais através das crianças. É, portanto na relação de cooperação de família e professores que os educadores conhecem as dinâmicas do cotidiano do estudante, para que possam respeitar e compreender as condições que interferem na sua aprendizagem. Para Yus (2002, p. 44) “os pais devem ser parceiros dos professores para ajudar os estudantes a crescer na grandeza pessoal”.

Um aspecto que chama atenção é o fato dos pais entrevistados relatarem que estão sempre junto à escola, presentes no acompanhamento da educação dos filhos, enquanto alguns professores ao se referirem à família, alegam que “a família larga os filhos na escola e espera que a escola faça tudo”. Citam ainda a grande dificuldade que tem em trazer os pais para dentro da escola, dizem que alguns pais não participam de reuniões, plantão pedagógico, nem se quer comparece a escola”. Observa-se a preocupação dos professores com a ausência da família na escola e a vontade em avançar nesse aspecto. Parece fundamental a relação de parceria entre família e escola para uma educação de qualidade. Assim, acredita-se da necessidade da escola desenvolver práticas educativas com a família, podendo atuar na “reeducação da família.” (FENAME, 1981, p. 144).

Para Yus (2002), a escola é uma instituição que pode consolidar práticas educativas democráticas que contribuam para impulsionar projetos de transformação social, preparando as pessoas para que sejam capazes de assumir no futuro as idéias e os hábitos democráticos. Supõe-se que com a forma democrática de ensinar, a escola possa incluir novos elementos promotores da formação integral do estudante, promovendo condição formadora de personalidades democráticas.

Além das ações desenvolvidas de democratização da escola citadas anteriormente, a gestora e a educadora de apoio (coordenadora pedagógica) declararam como ação bem sucedida, a vivência do conselho escolar, que tem sua composição de pais, professores, alunos,

funcionários da escola. Os conselheiros da escola pesquisada têm reuniões mensalmente realizadas em ocasiões convenientes para os membros. Nos encontros são tratados assuntos de um modo geral da escola como: ensino aprendizagem, discussão o Projeto Político Pedagógico da escola, a gestão administrativa, pedagógica e financeira. Bem como sugestão de como podem ser usados os recursos recebido. Assim os conselheiros atuam de formas deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras. Desta forma, para os entrevistados, o Conselho Escolar tem impulsionado resultados positivos, contribuindo, assim, para a melhoria da educação escolar. Para Navarro (2004), os conselhos escolares são espaços coletivos que têm papel determinante na democratização da educação, favorecendo a discussão de questões educativas e seus desenvolvimentos na prática político-pedagógica da escola.

Parece que o grande desafio da escola PJ no momento atual é vivenciar parâmetros que atendam um ensino de qualidade, objetivando a educação para a democracia e tendo como foco a formação integral para o estudante. Na concepção de Paro (2007), no contexto de uma sociedade democrática, a função da escola resume-se na formação do cidadão em duas dimensões; a individual e a social. “Enquanto a primeira exige a assunção do homem como sujeito, a segunda assume a necessidade de convivência livre entre os sujeitos individuais e coletivos” (p. 34). Para o autor não se trata de não valorizar os conteúdos das disciplinas que compõe o currículo, mas trabalhar de forma que favoreça a formação integral, por meio de um ensino democrático que promova potencial formador de personalidades democráticas.

3.1.3. Ensino com qualidade

Educar com qualidade consiste na formação integral do homem. De acordo com Paro (2007, p. 110), é “tudo aquilo que o homem produz em termos de valores, conhecimentos, objeto, crença, tecnologia, costumes, artes, ciência, filosofia, tudo que, enfim, que ele cria para produzir-se historicamente”. Para o autor qualidade de ensino é uma educação por inteiro que está presente na dimensão individual, e a social, onde a primeira envolve a formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura propiciando-lhe a realização do seu bem-estar, a segunda contribui para o bem viver de todos, favorecendo condições de convivência entre grupos e pessoas, buscando construir a emancipação dos sujeitos sociais (GRACINDO, 2007).

A educação quando assim compreendida como uma educação emancipadora (GRACINDO 2007), forma o aluno para exercer sua cidadania. Na visão de Paro (2007), a educação de qualidade deve estar protegida em dois princípios: um técnico e o outro político. O técnico refere-se aos aspectos pedagógicos e organizacionais, esses em perfeita harmonia com os fins educativos. O segundo princípio refere-se à formação do homem histórico envolvendo a relação humana no processo pedagógico, o qual assume uma forma democrática no ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva compreende-se que ao longo dos anos com a evolução da educação, exige-se novo profissional com domínio de novas competências, já não basta o acúmulo de determinada quantidade de conhecimento que ficará para o resto da vida, aponta-se a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, fundamentada em quatro pilares,⁴⁰ que são, concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação (DELORS, 1998).

Daí porque, buscou-se compreender como a Escola de Tempo Integral de Recife enfrenta e trabalha a questão da qualidade do ensino. Considerando os princípios da aprendizagem pela experiência, descoberta, curiosidade e interesse.

Nessa perspectiva procurou-se entender como escola utiliza o tempo escolar em situação de aprendizagem significativa. A partir dos depoimentos dos professores em efetivo exercício, pode-se identificar o desenvolvimento de atividades tendo como base as experiências trazidas pelo estudante e o ensino através de experiência.

A gente trabalha numa concepção de educação interdimensional, [...] o educando traz consigo algumas experiências, essas experiências são valorizadas [...], por exemplo, a gente faz uma dinâmica antes de trabalhar um conteúdo, [...] e a partir do que eles já conhecem a gente faz a ponte para o

⁴⁰1. Aprender a conhecer, diz respeito a adquirir os instrumentos da compreensão, desdobrando-se com o raciocínio lógico, tornando prazeroso, descobrindo, construindo e reconstruindo o conhecimento, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção. Despertando no estudante o desejo de desenvolver a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor.

2. Aprender a fazer, refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando e envolve poder agir sobre o meio, aplicar na prática os conhecimentos.

3. Aprender a conviver. consiste num dos maiores desafios para os educadores, pois atua no campo das atitudes e valores. No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns e a ter prazer no esforço comum.

4. Aprender a ser. Considera-se que a educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo, espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

conhecimento acadêmico e assim construímos um o novo conhecimento (PROFESSOR- 8).

O conhecimento prévio, a experiência, é útil para a segmentação de outros conteúdos, [...] é um ensino que leva o educando ser o senhor do seu aprendizado (PROFESSOR -6).

Quando a gente dá oportunidade para o educando se expressar fica até mais fácil ele aprender, [...] o ensino através de experiência é dinâmico, o conhecimento passa ter outro significado, o educando se interessa mais [...] o professor jamais consegue ter aquela prática tradicional porque o conhecimento ele vai construindo junto com o educando. (PROFESSOR -2).

[...] aqui a gente trabalha vários tipos de atividades, uma delas que eu particularmente acho que dá bons resultados, é a atividade que os alunos fazem através de experiência, o conhecimento ganha outra significação [...] não é conhecimento decorado é um conhecimento construído (PROFESSOR -7).

Reafirmando a postura dos professores, o estudante-2 declarou: “[...] eu acho que o estudo é mais interessante aqui, porque o professor escuta a gente, é assim, quando o professor vai trabalhar um assunto, ele começa pegando aquilo que a gente sabe [...] e depois ele introduz a matéria propriamente dita [...] com atividades de experiências, fica mais fácil pra gente aprender.” Para Dewey (YUS 2002), o objetivo da educação não é simplesmente o de ensinar um conjunto de conhecimento estabelecido , mas o de capacitar o estudante para construir continuamente sua experiência. Uma nova experiência que não se reduz as experiências passadas, mas são ampliadas, enriquecidas e transformadas, num processo permanente de aprendizagem.

No entanto, são atitudes didáticas dos professores que contribuem para que o estudante construa sua própria experiência de aprendizagem.

[...] a competência do professor é, então, essencialmente didática. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Observa-se nas colocações dos entrevistados a valorização das experiências para o ensino aprendizagem, onde rompem com a prática tradicional de transmissão de informações, e

adotam uma prática pedagógica ativa e dinâmica, sendo o professor um facilitador da aprendizagem, em que o conhecimento é construído a partir das experiências, envolvendo relações pedagógicas “tanto para quem educa como para quem é educado” (PARO, 2007, p. 112).

Outra forma de aprendizagem que tem relevância para os entrevistados é aquela que acontece em grupo, isso por ser uma ação realizada em conjunto que tende beneficiar a todos participantes, havendo a reciprocidade de aprendizagem. A esse respeito, o (A 4) declarou : Eu acho muito interessante a forma que a escola trabalha com a gente, quando eu sei uma coisa que meus colegas não sabem eu ajudo ou quando eu não sei algo eles me ajudam ... há sempre momentos de troca. Para a (C) “a escola trabalha em time, caso o educando não atinja o objetivo desejado, os colegas ajudam, o sucesso não é só de um, é de todos... e com isso todos se ajudam e crescem juntos”, desta forma envolve o estudante em sua própria aprendizagem para que ele progrida.

Yus (2002) define essa aprendizagem como cooperativa, onde os estudantes trabalham com os colegas para cumprir um objetivo comum compartilhado. O qual é alcançado por meio da interdependência entre o grupo, desenvolvendo o autoconhecimento e a autodescoberta. Desta forma os alunos desenvolvem além das habilidades individuais as sociais, conhecem pontos de vistas diferentes e enriquecem o aprendizado. Anísio (2007a) afirma que as práticas pedagógicas que ocorrem em grupo, de forma que os alunos mais ativos ajudam os colegas nas atividades didáticas, contribuem para autonomia da aprendizagem.

Perrenoud (2000) acredita que uma escola que educa com qualidade precisa desenvolver um trabalho em equipe, utilizando na sala de aula novas tecnologias, isso porque a tecnologia auxilia o professor, com os trabalhos pedagógicos, permitindo situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas. O Professor -5, referindo-se a essa questão fala:

[...] nossa escola tem uma renovação em relação ao conhecimento... a gente tem uma gama de recursos tecnológicos que dão um aparato moderno para a escola, além de facilitar a vida do professor em relação ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, os alunos tem mais interesse de participarem das atividades desenvolvidas em sala de aula. E assim contribui para aprendizagem do educando.

Daí percebe-se que a educação de qualidade só pode ser avaliada sob o aspecto da aprendizagem. Paro (2007) destaca que não há qualidade de ensino quando o estudante deixa de aprender. Observa-se que desenvolver um trabalho de forma diversificada para que o estudante aprenda parece ser uma preocupação da escola pesquisada, isso se comprova nos depoimentos de alguns educadores:

[...] aqui a escola desenvolve projetos transdisciplinar, a gente procura diversificar o máximo as atividades escolares pra que o nosso educando aprenda [...] a gente procura desenvolver no jovem atitude protagonista com o objetivo que ele melhore como ser humano, lute por um mundo mais solidário [...] desenvolver competências para sua formação acadêmica. (PROFESSOR-1).

A gente tem um projeto único que integra todas as áreas e paralelo a esse projeto a gente tem projetos diários, chamados mini-projetos, [...] com essa integração de projetos quase sempre o resultado da aprendizagem é positivo [...] os meninos gostam muito, eu acredito que é porque os projetos desenvolvidos são interessantes, parte da realidade deles, eu acho que a forma como a gente trabalha e o tempo que a gente fica na escola com o educando tem contribuído para os bons resultados da escola (PROFESSOR-6).

A escola além de trabalhar o cognitivo, trabalha a dimensão espiritual, sentimental, a relação interpessoal. Assim a gente tenta formar o educando na sua integridade. Esse é o diferencial da nossa escola (PROFESSOR-2).

Percebe-se na fala dos professores entrevistados que há uma sintonia entre a proposta pedagógica da escola e as atividades vivenciadas, quando citam que trabalham para outras dimensões do humano, relacionadas com o Logos, o Pathos, o Eros e o Mythos. E ao defender a aprendizagem como processo por meio do qual o educando interage, assimila, incorpora, compreende, significa e domina um conteúdo.

Ao se referirem à aprendizagem, os professores afirmam que o trabalho pedagógico da escola vai além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, são práticas desenvolvidas através de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas, focalizando também uma educação para a cidadania. Afirma (P4) "aqui a gente procura trabalhar com o jovem na sua integridade, em todos os seus aspectos [...], A sensibilidade, o amor ao próximo, [...] um jovem preocupado com o mundo, com questões do meio ambiente, não só preocupado, mas também capaz de interferir"

Paro (2007 p. 21). Destaca "Se educação é atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações". Para o autor a educação deve favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social para o cidadão.

Ainda como desenvolvimento de atividades para aprendizagem significativa a gestora destaca:

[...] a escola desenvolve um currículo integral e integrado [...] trabalha a questão de projetos [...] educadores da educação profissional, tem oficinas

integradoras os meninos constroem no dia a dia o conhecimento [...] então eles convocam o professor de física, língua portuguesa[...] que vão apoiar aquele projeto e eles tem um produto a apresentar semanalmente nas oficinas integralizadas.

Percebe-se na fala da gestora que esse processo de ensino permite a unidade das partes de modo que cada disciplina com a integração de idéias se transforma de alguma forma. Supõe-se que desta forma o aprendizado acontece de forma conectada. Para Yus (2002) a integração do currículo favorece para realizar uma educação mais significativa, ajudando o estudante a aplicar habilidades diversas, possibilitando aprofundar no aprendizado, promovendo atitudes positivas e proporcionando maior qualidade no uso do tempo escolar. Enfim prepara o estudante para a aprendizagem da vida.

Para se concretizar um ensino de qualidade, na concepção dos entrevistados, além da ampliação do tempo escolar com atividades diversificadas, um currículo básico⁴¹ integrado, com professores preparados, o professor deve ainda desenvolver uma prática de valorização da produção do educando. Ao se referir a esta questão o P-3 fala: [...] mostrar a sociedade aquilo que o jovem construiu no dia a dia escolar, valorizando o seu trabalho, então isso eu acho uma ação muito importante [...] ele tem mais vontade de aprender, porque sabe que alguém vai ver o que ele está produzindo. Um trabalho dessa natureza, diz Yus (2002), os estudantes se sentem aceito e tem a sensação de que o que está fazendo é importante, prática que estimula a aprendizagem. Para o autor a aprendizagem se produz melhor em ambiente positivo, num contexto em que o aluno se sinta considerado, reconhecido, respeitado e valorizado.

De forma sucinta, percebe-se que a escola pesquisada tende-se a desenvolver uma educação com objetivos diferenciados da educação bancária⁴², nos depoimentos de professores, gestor e coordenador eles apresentam posturas críticas ao ensino que são apenas meramente reprodutivos. Nota-se que os entrevistados não trabalham os conhecimentos isoladamente, eles

⁴¹ O currículo básico é formado pelas disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada.

⁴² O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 2002, p.68).

procuram fazer a relação do que os estudantes aprendem e a importância daquele aprendizado para a vida.

Para tanto é de fundamental importância que se compreenda como os estudantes percebem a escola de tempo integral de Recife. Nas afirmações dos estudantes: [...] “estudar numa escola de tempo integral é sensacional,, ... eu não voltaria estudar numa escola regular” (A2). Para o outro estudante “aqui a gente aprende muito, desenvolve o lado humano ... os conhecimentos são trabalhados na prática e na teoria ... aprende coisa importante pra nossa vida” (A4). Outro estudante revela “aqui a coisa funciona mesmo, todos falam a mesma língua... não é cada um por si... com a união nós aprendemos tudo parece que aqui é mais fácil, uma hora eu ensino aos meus colegas outra hora preciso deles... assim a gente cresce junto” (A1) na visão do outro aluno “As atividades desenvolvidas nos programas do técnico, são bastante estimulante, ... é um momento que a gente cria, a gente se sente feliz em produzir, ... saber que aquele jogo por exemplo foi uma produção nossa... essa é uma escola ideal” .. (A3)

Como se observa, a concepção dos estudantes a respeito da escola ideal se distancia da escola ideal que Paro se refere, o autor afirma que a concepção de escola ideal que perpassa as camadas sociais é aquela “que existe alguém que sabe – alguém que detém conhecimento e informação – e alguém que não sabe: e esse alguém que sabe passa essas informações para esse alguém que não sabe.”... (PARO, 2007. p. 14). A escola a que os estudantes se referem se envolve no processo educativo, garante um ensino de qualidade, onde a aprendizagem é negociada e construída pelos sujeitos.

Imagina-se que o aluno aprende mais quando o que é ensino tem significação para ele. Por essa razão é de fundamental importância que a escola escute o estudante a respeito do que é ensinado e o sentido que tem no que ele aprende para o seu cotidiano. Para Freire (2002), é necessário que se eduque fazendo a relação com a realidade, com o todo para que o estudante perceba e identifique significado no que aprende. E ainda que esses momentos de aprendizagem sejam prazerosos para o estudante. A esse respeito diz o aluno (A3) [...] “caramba, eu acho que pra mim esta escola é tudo... eu gosto desde a entrada do portão até a saída. O momento que estou aqui é ótimo, são momentos felizes... chega pensar, quando estiver no terceiro ano... sair daqui... é assim a gente se alegra em terminar, mas na mesma hora fica triste em ter que deixar a escola.” Imagina-se que desenvolver uma prática nessa perspectiva, buscando integrar e estimular o estudante a se sentir parte da escola, proporcionando o prazer, o convívio com a diferença, respeito e a promoção do conhecimento, possibilita dessa forma, que

“... o saber seja construído no cotidiano das pessoas, e essa relação seja impulsionada na relação pedagógica” (NAVARRO et al., 2004, p. 52).

Paro (2007) destaca que é necessário fazer o aprendizado interessante e prazeroso e abandonar à prática retrógrada e ineficaz de fazer belos discursos sobre a importância de aprender para o futuro. Os estudantes têm direito a um ensino que lhes dê prazer agora, porque eles têm direito de viver agora, não apenas no futuro. Por essa razão acredita-se que seja de responsabilidade do professor em se preocupar de desenvolver práticas significativas no presente, no momento em que está com o estudante.

Entende-se que essa aprendizagem possibilita o bem viver do aluno e contribui para um mundo melhor, que deve ser percebida como educação de qualidade. Na concepção de Paro (2007), educação de qualidade forma o humano-histórico que se faz sujeito e, sendo sujeito, produz conhecimentos, informações e também cultura.

[...] Se a educação visa à formação do humano-histórico, visa de fato à formação do cidadão. Como, em todo empreendimento humano bem sucedido, os meios não podem contrariar os fins, os meios e a maneira de produzir a educação não pode contrariar esse fim, que é a produção da humanidade. Se o humano-histórico significa sujeito, ou seja, autor condutor de sua própria humanidade, então, a educação só se dá na forma da relação entre sujeitos (PARO, 2007. p. 18). .

Nessa direção, os alunos entrevistados externaram que as atividades desenvolvidas na escola pesquisada são significativas, eles gostam das atividades porque além de contribuírem com suas atitudes comportamentais, tem relação com sua vida cotidiana eles se sentem felizes durante o processo.

Percebe-se no depoimento de alguns professores entrevistados, a crença de que um ensino prazeroso que desperta interesse nos estudantes depende da formação dos profissionais e do trabalho pedagógico por eles desenvolvido, pois afirmam que os resultados positivos da escola se atribuíam à formação dos educadores, os depoentes citam:

O nível dos professores que se encontram aqui... um perfil adequado pra trabalhar em uma escola renovadora. ... eu acho que o grupo que trabalha aqui é muito eficiente, então eu acho que isso é o diferencial dessa escola (PROFESSOR 7).

[...] eu acredito que a formação continuada dos profissionais daqui contribui para uma educação de qualidade... a gente trabalha levando o estudante a buscar seu aprendizado... aprendizagem de verdade, e com isso diminui a reprovação, a evasão da escola (PROFESSOR 8)

Em relação à posição dos professores a respeito da importância da formação continuada para o desenvolvimento da prática pedagógica, segundo Almeida citado por Paro (2007) “a formação continuada precisa então ser tomada como um processo de aprendizagem constante, conectado com as atividades e com as práticas profissionais, assumindo características de um continuum progressivo” (1999, p.257).

Para Perrenoud (2000), criar situações de aprendizagens junto ao estudante, o professor precisa desenvolver competência, habilidades e comportamentos necessários para enfrentarem as exigências sociais que se apresentam no cotidiano. Necessário se faz uma formação continuada no processo coletivo de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, sempre questionando por que se faz e o que se faz. Entende-se que essa prática pedagógica fornece a cada indivíduo uma aprendizagem consistente, um crescimento integral.

Uma prática que permite ao estudante, como declara Dewey, aprender a aprender. Na visão de Saviani (2010, p.42) esse conceito foi resignificado.

No âmbito da escola nova, aprender a aprender significa adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado

Outras atividades que os alunos revelaram que torna a aprendizagem significativa são os momentos das oficinas, isso porque eles adquirem o conhecimento nas oficinas e logo após fora da escola passam a desenvolver o que aprenderam, e muitas vezes ampliam esse conhecimento fora da escola e volta para disseminar na escola. A escola ao desenvolver um trabalho nessa dimensão, afirma Paro (2007), prepara o estudante para sua realização pessoal tendo em vista sua contribuição para a sociedade.

Como se percebe, a escola desenvolve um trabalho pedagógico na perspectiva que o estudante aprenda, educando para viver bem, através de um ensino que cria no estudante o interesse pelo que lhe pretende ensinar (Paro 2007). Assim permanecer na escola se torna momentos de prazer para o estudante. Ao perguntar sobre a frequência dos estudantes nas atividades diárias, um estudante revelou que durante o ano só faltou um dia as atividades de aula, porque estava doente, mesmo assim ficou triste, pois não podia vir à escola, embora

soubesse que o conteúdo que o professor trabalhasse na sua ausência, ele teria acesso porque os colegas iam auxiliá-lo, mas ele sentia a falta do clima de amizade que existe na escola.

Os professores entrevistados destacaram que por a escola trabalhar de forma acolhedora os seus resultados escolares, quanto a evasão e reprovação são bastante satisfatórios, isso se comprova, conforme dados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1: Demonstrativo de Rendimento Escolar

ANO	QUANTIDADE DE ALUNO	APROVADO	REPROVADO	EVADIDO
2009	451	89,48%	7,29%	1,77%
2010	452	89,17%	10,39%	0%

A escola acredita que está cumprindo seu papel de garantir a permanência com qualidade do estudante, embora ressalve que precise ainda mais intensificar o trabalho escolar para atingir sua meta que é diminuir o índice de reprovação para zero, uma vez que já conseguiu abolir a evasão escolar.

Percebe que o currículo da escola define os objetivos pretendidos da Proposta Educacional do estado que é “assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania. Além de consolidar nas unidades de ensino a cultura da democracia e da participação popular.” (Documento do Programa de Modernização da Gestão (PMG), Pernambuco, 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos que orientam esta dissertação, buscou-se aprofundar o tema sobre a Escola de Tempo Integral como inovação educacional, não parte simplesmente da concepção de uma inovação teórico-metodológica, mas também uma inovação que está fundada nos princípios de educar com qualidade e para a democracia. Onde o cidadão tem sua formação focalizada em sua contribuição para a sociedade.

Embora desde a década de cinquenta, Anísio Teixeira tenha formulado conceitos fundamentais e inovadores para o campo educacional, fundada nos princípios do trabalho, participação, autonomia, liberdade e democracia, acreditando numa escola pública de ensino de qualidade, esse tema continua uma importante fonte de pesquisa. Mas discutir as inovações da Escola de Tempo Integral na atualidade, implica responder aos novos desafios da Educação onde se acredita na sua importância para se trabalhar questões como Direitos Humanos e Cidadania, respeito à diversidade e qualidade de ensino

Acredita-se que qualidade do ensino aprendizagem nos dias atuais está ligado como fala Chaves (2002) por um lado, pela quantidade do tempo diário de escolarização, e, por outro, vislumbra-se que a escola ofereça algo mais, para além do aprender a ler, escrever e contar. Entende-se da necessidade de um ensino que eduque na dimensão individual e social, desenvolva competência pessoal, social, produtiva e cognitiva, trata-se de uma educação que educa por inteiro, como afirma Paro (2007).

Assim, em vez de se pensar na Escola de Tempo Integral como simples transmissora de conhecimento e informação, onde o professor se limita aos denominados conteúdos escolares tradicionais, pensa-se numa escola que também não os negava, mas procura oferecer possibilidades, como destaca Coelho (2002), onde o estudante encontrar-se como ser humano no mundo que o cerca, como cidadão na sociedade e como profissional no mundo do trabalho. Adotar uma educação onde o estudante construa sua própria “humanidade histórico-social” Paro (2007).

Para melhor compreensão do tema em estudo, traçou-se a evolução da Escola de Tempo Integral ao longo da história educacional brasileira, resgatando as experiências de Escola de Tempo Integral na concepção de Anísio Teixeira, evidenciando as idéias de John Dewey e suas

influências de pragmatismo para fundamentar a concepção da Escola Nova, movimento que contemplou as aspirações do movimento intelectual encabeçado pelos reformadores da educação, bem como o pensamento deweyana de educação para democracia, onde defendia a democracia e a liberdade do pensamento para construção de uma sociedade democrática.

No decorrer da investigação, parece procedente considerar três grandes transformações no ensino aprendizagem, da escola pesquisada, a primeira refere-se à organização do tempo e do espaço escolar, a segunda refere-se à educação de qualidade e democrática e a terceira a estrutura didática da escola.

Referente a primeira, os resultados mostraram mudanças significativas, a escola pesquisada utiliza seu tempo adotando um modelo de Ensino Integrado de horário integral onde as disciplinas de educação básica e as disciplinas de educação profissional têm os seus currículos integrados, de forma que o tempo escolar da escola contempla os conhecimentos clássicos e conhecimentos técnicos para o mundo do trabalho, conectados com a realidade. Contemplando ainda conhecimentos como: cidadania, artístico, cultural e etc. nessa perspectiva todos envolvidos no processo buscam desenvolver o ensino aprendizagem efetivo e significativo para o estudante. Onde o ensino não é visto de forma fragmentada, a qualidade do que é ensinado nesse tempo resulta em saberes integrados.

Pensar em construir uma formação integral/integrada significa instituir um espaço com estrutura adequada para que a aprendizagem aconteça. Na escola pesquisa observou-se que a construção do espaço escolar apresenta uma organização física e pedagógica que contemple uma aprendizagem que ultrapassa a sala de aula, possibilitando momentos prazerosos de aprendizagem. Estudantes consideram a Infra-estrutura da escola adequada, atualizada e confortável, afirmando ser um ambiente atrativo e agradável, acreditam que seja um fator que contribui de forma positiva para o prazer de aprender.

Discutir a organização de tempo e de espaço da escola de tempo integral como efetivação de inovação educacional, implica discutir a escola como aquela necessária a todos, que possibilita uma formação mais completa ao ser humano, onde a escola tem seu tempo quantitativamente ampliado e qualitativamente aproveitado.

A segunda dimensão analisada diz respeito a educar com qualidade e para a democracia, onde o ensino não se sustenta apenas na tentativa de oferecer uma educação de qualidade, mas também uma educação para a democracia, onde os trabalhos estão direcionados para a formação integral do estudante. Para atingir tal objetivo, a escola com base na educação

interdimensional - concepção filosófica de escola de tempo integral da SEE/ PE, tem vivenciado Projeto de protagonismo juvenil, contribuindo para o engajamento dos jovens em ações voluntárias em benefício da comunidade.

As ações de cidadania oportunizam os estudantes ampliarem os conhecimentos sobre a realidade social. Podendo também ser proposto pelos estudantes temas do seu interesse para serem trabalhados. Ao participar dos projetos, os estudantes parecem compreender melhor questões como: diversidade sociocultural, direitos humanos, ética, preconceito e justiça social. Acredita-se que ao realizar projetos dessa natureza, o jovem desenvolve o espírito solidário e a compreensão crítica dos problemas sociais.

Assim, acredita-se que o ensino se integra a vida, caminhando para uma educação de qualidade, que integra as dimensões do ser humano, o pessoal e o social. Qualidade que permite uma relação efetiva entre professores e estudantes, onde o professor procura conhecer, acompanhar e orientar os alunos na sua aprendizagem, motivando, preparando o aluno na sua totalidade.

Compreende-se desta forma que a escola de tempo integral busca a qualidade de ensino através de uma Organização inovadora, aberta, dinâmica com projeto didático participativo. Qualidade que parte de educadores bem preparados intelectual, emocional e pedagogicamente, supõe-se que a formação continuada desses docentes, permite a ação-reflexão-ação, fornecendo elementos para o cotidiano escolar, possibilitando uma qualidade do ensino.

Ainda considerando como recurso para um ensino de qualidade da escola de tempo integral acredita ser um importante meio para que a escola atinja o processo de ensino aprendizagem com qualidade, a participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, e no cotidiano escolar, recurso que pode contribuir para diminuir problemas escolares. Acredita-se que a participação dos pais seja essencial para o sucesso de uma gestão participativa, onde os “pais estando fisicamente presentes, para discutir questões pertinentes às dificuldades e ao progresso de seus filhos e receber orientação a respeito” Paro (2000, p.72) tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar dos estudantes.

Envolver os pais em atividades educativas dos seus filhos parece ser importante porque os sujeitos expõem seus interesses, ansiedades e desejos sobre a educação, auxiliam para ações bem sucedidas da escola, porém o diálogo entre os pais e a escola, para o sucesso, supõe-se que seja preciso que haja aceitação da família em suas diversidades e negociação, como diz

Perrenoud (2000) ouvindo e compreendendo o que os pais têm a dizer, apoiando-os em suas identidades, a escola pode desempenhar um papel transformador.

Por último, referindo-se à estrutura didática da escola como inovação no processo do ensino aprendizagem, acredita-se que a escola pesquisada vem adotando metodologias educativas voltadas a incentivar o querer e o aprender do estudante, condições indispensáveis para facilitar a construção do conhecimento. Pois se imagina que a didática utilizada na sala de aula está favorecendo para o aprendizado interessante e prazeroso, propiciando um fazer pedagógico que tange para uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o fazer do professor influencia na orientação da aprendizagem dos alunos, sendo, entretanto, os momentos de planejamento coletivo, momentos de pesquisa e de avaliação do trabalho educativo, que direcionam ações e determinar procedimentos, comportamentos e gestos, criando condição para uma aprendizagem significativa. Baseada na formação de competência, valores e atitudes, aprendizagem que tem na sua essência o diálogo e o prazer.

Supõe-se que um ensino que tem como base a educação de qualidade, não exclui o prazer de aprender do estudante. Supõe-se que a escola de tempo integral precise desenvolver práticas que focalize o prazer de aprender. Para Moura (1998) uma educação do futuro não pode tirar a responsabilidade de fazer o presente. Percebe-se que tais práticas tentem contribuir para o desenvolvimento da própria formação da personalidade do estudante, proporcionando-lhe o seu bem-estar e desenvolvendo também a responsabilidade de favorecer para o bem estar de todos.

Desta forma, a escola de tempo integral possa desenvolver atividades que permitam a igualdade de acesso e permanência e aprendizagens significativas do estudante. Todavia para mudar o ensino que ai está não basta uma educação diferenciada em uma escola, ou um grupo de escola, precisa-se de política pública direcionada a todas as escolas públicas brasileiras.

É com base nessa compreensão que se considera que discutir esse tema e relatar as experiências diferenciadas que hoje está sendo ofertada aos estudantes de uma escola pública de tempo integral na cidade do Recife – PE torna-se fundamental para que se amplie essa política para todas as escolas, um modelo de educação que beneficie a todos os alunos, uma educação integral comprometida com a formação humana, voltada para a emancipação dos sujeitos, fazendo-se presente a todos os cidadãos.

É, portanto, de responsabilidade do estado adotar uma política pública educacional que atenda a toda sociedade, o que não pode acontecer é uma escola separada, individualizada, assumida por um pequeno grupo. Uma educação que ofereça a toda população o acesso e a permanência com qualidade do educando. Embora se saiba que a educação brasileira ainda percorre lentamente o caminho que indica um padrão de qualidade, ocupando a 88ª posição no ranking de 127 países conforme relatório de monitoramento global produzido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura).

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. & MOTA, S. M. C. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: Lígia Martha C. da Costa Coelho (Org). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- AZEVEDO, J. M. L. **Padrões de educação da população recifense**. In: RECIFE. Prefeitura *et al*. Desenvolvimento Humano no Recife: Atlas municipal. Recife, 2005, CD-ROM.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 1997.
- BENEVIDES, Maria Victória. **Educação para a cidadania e em direitos humanos**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia, Feusp, 1998. v. 1, p. 165-177.
- BORBA, Patrícia L. de Oliveira. **Protagonismo**. In PARAK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, **Palavras – chaves em educação não formal**. Holamba/ SP: Setembro, 2007
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação: O município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.
- (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares**. NAVARRO, I. P. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. 2004 - p. 38-9.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de estatística educacional: **Instituição escolar que visa a integrar a escola, a família e a comunidade**. Cuiabá: SEC/MT; Rio de Janeiro: FENAME, 1981. 144 p.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a.
- BRASIL. **Portaria Interministerial Nr 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios**. Versão revisada e ampliada. Brasília, DF, nov. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

CABRAL, M. E. S. C. Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Org.) **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTRO, Raquel Moraes. **Escola Parque**: 2009. Disponível: site <http://www.agecom.ba.gov.br>. Acesso agosto. 2010.

CAVALIERE, A. M. V. & COELHO, L. M. C. (Org.) **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Notas sobre o conceito de educação integral. In: Lígia COELHO, Martha C. da Costa (Org). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. **Educação Integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, 2002.

_____. **A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira**. In: VI Jornada de Pesquisadores de Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, Rio de Janeiro, Jornada de Pesquisadores de Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa e VILLELA, Ana Maria (Org.) **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. & PORTILHO, D. B. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa, **Educação Integral nos anos 30: a vez e a voz dos periódicos** IN: III Congresso Brasileiro de Historia da Educação, 2004 Curitiba. A Educação Escolar em perspectiva histórica (anais) 2004. p. 1-17.

Constituição Federal da República Federativa do Brasil. MEC. 1988,

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. **Anísio Teixeira, uma visão do futuro**. www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext Estudos Avançados Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001. Acesso em: 30 de set. 2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. **Resiliência Pedagogia da presença**. São Paulo: Modus Faciend, 1995.

_____. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil** passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 89-102.

DEWEY, John. **Experiência e educação**/ John Dewey; tradução de Renta Gaspar – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação em tempo integral**. 4ª Ed. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FLICKUWE. **Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Book man, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 20002.

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

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GALLO, Silvia. **A educação integral numa perspectiva anarquista** In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Org.) **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI, Paulo Junior: **Historia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. –(Coleção de Magistério. – 2º. grau. Série formação do professor).

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre a educação integral e a escola de tempo integral**. Disponível em, <[http:// www.unirio.br/cch/neephi/](http://www.unirio.br/cch/neephi/)>. Acesso em 10 de dez de 2010.

GOUVEIA, M. J. Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, nº 2, p 77-85, 2. Sem. 2006.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e educação com qualidade social**. Disponível em:< <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/index.htm>>. Acesso em 06 de março de 2011.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, nº 2, São Paulo: Cenpec, 2006.

HORA, D.M.; COELHO, Ligia M. **Diversificação curricular e educação integral**. 2004 p.1-12. Disponível. www.unirio.br/cch/neephi/textos/ligiaedayse_educacaointegral. Acesso em 14 de fevereiro de 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, MEC. 1996.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINS, Silva. **Interdisciplinaridade: fundamentos teóricos e possibilidades institucionais na educação escolar**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004. Dissertação.

MAURÍCIO, L. V. Políticas Públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MAURÍCIO, L. V. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa e VILLELA, Ana Maria (Org.) **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MENEZES, S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOTA, S. M. C. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. VI SEMINÁRIO DA REDE STRADO, Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ, Rio de Janeiro: 06 e 07 de novembro de 2006.

MOURA, M. Oriosvaldo **A educação escolar como atividade. Em**. Anais Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 1998 (pp. 510-528). Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a14.pdf . Acesso em 20 de janeiro de 2011.

NAVARRO, Ignês Pinto et al. **Conselho Escolar e Aprendizagem na Escola** (caderno2). In: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004.

PARO, V. H. (Org.). A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do Ensino e Problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 29, p.86-99, 1988.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Gestão escolar e democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

ROMANELLI, O. de Oliveira. História da Educação no Brasil. 14. Petrópolis: Vozes, 1995

RUBEM, A. **A Utilidade e o Prazer: Um Conflito Educacional**. Duarte Jr, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. Cortez Autores Associados, Universidade de Uberlândia: São Paulo, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas: O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, 2005. Disponível em: [www..histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br) Acesso em: 6 de outubro 2010.

SILVA, Y. R. de Oliveira Carneiro. A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa e VILLELA, Ana Maria (Org.) **Educação brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 7ª. Ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007 a.

_____. **Educação para a democracia** introdução à administração educacional. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007b.

_____. **Educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. **A Educação é um direito**. São Paulo: Campanha Editorial Nacional, 1968.

_____. Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol.38, nº 87, p. 21-33, jul/set., 1962.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível**. Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE I

QUESTÕES QUE DIRECIONARAM OS TRÊS EIXOS DA PESQUISA.

1) Como o tempo ampliado da jornada diária está sendo utilizado na Escola de Tempo Integral?

- a. Como é organizado o tempo que o estudante passa na escola?
- b. Quais os modos de trabalho educativos desenvolvidos?
- c. Como ocorre a jornada de trabalho do docente?

2) A questão da cidadania, como a Escola de Tempo Integral trabalha?

- a. Quais os espaços em que os estudantes podem se manifestar, além da sala de aula?
- b. Que atitudes, valores e conhecimentos a escola prioriza?
- c. Existem órgãos colegiados deliberativos na escola? Quais são, quem participa deles e quais suas atribuições?
- d. Quais atividades fundamentais que a escola desenvolve para a formação da personalidade individual do estudante que contribua para convivência entre grupos (pessoas)?
- e. Como acontece o processo de implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da escola? Quem participa?

3) Educar com qualidade parece ser uma perspectiva da escola de Tempo Integral, como a escola encara essa questão da qualidade?

- a. Quais os mecanismos que a escola utiliza para desenvolver suas atividades a partir da experiência trazida pelo estudante?
- b. A escola procura desenvolver uma aprendizagem mais significativa para os estudantes? Como acontece?
- c. Como os estudantes percebem a escola?
- d. Como está sendo desenvolvido no estudante o gosto pelo conhecimento?
- e. Qual a maior preocupação da escola em relação ao estudante?
- f. Que cidadão a escola se propõe a desenvolver? (manutenção ou da transformação da realidade)

APÊNDICE II

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DIRETOR/ COORDENADOR DA ESCOLA

1. Qual sua formação?
2. Tempo de Serviço na área de educação
3. A quanto tempo você atua nessa função nessa escola?
4. Fale como tem sido a implantação do programa Escola de Referência
5. E a comunidade, como tem recebido o programa?
6. Para você o que é mais significativo neste programa?
7. Que dificuldades você encontrou na prática do programa nos perspectivas:
 - a) Compreensão pedagógica.
 - b) Organização da escola para atender o programa na sua amplitude.
 - c) Dificuldades e facilidades apresentadas pelos alunos.
8. No seu entendimento o perfil do professor tem atendido aos objetivos do Programa?
9. Fale como tem sido a articulação entre o professor das oficinas curriculares e do currículo básico.
10. O que você pensa sobre o papel da escola nos tempos atuais?
11. No seu entendimento o que seria necessário para a escola atender melhor ao aluno inserido nesse projeto?
12. Quais os tipos de colegiados existentes na escola?
13. Como são tomadas as decisões da escola?
14. Em sua opinião o que diferencia a escola regular da escola de referência?
15. Os resultados das avaliações externas, nesses últimos dois anos, tem sido satisfatório?
16. Que tipo de cidadão a escola tenta formar?

APÊNDICE III

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR

1. Qual sua formação? E a disciplina que leciona?
2. Quanto tempo atua como professor?
3. Tempo que trabalha na escola
4. Você acumula cargo ou trabalha em outra escola? Se sim, quais?
5. Qual e como acontece o seu horário de trabalho pedagógico coletivo?
8. Você tem conhecimento das Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral (Referência)? De que forma você as articula com sua prática?
6. Nos últimos dois anos como tem acontecido sua formação continuada?
7. Acontece o planejamento das aulas? Quando e como?
8. O que a escola de tempo integral trouxe de novo?
9. As atividades complementares (oficinas) têm se integrado ao que é apresentado nas diversas disciplinas de modo a criar relações próximas presentes na formação do jovem?
10. Que atividades e como são desenvolvidas no tempo em que o aluno fica na escola?
11. Em sua opinião o trabalho pedagógico tem contribuído para a permanência do estudante na escola?
12. Como está sendo trabalhada, a experiência que o estudante possui?
12. Quando um aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, que medidas são tomadas para solucionar o problema?
13. Que tipo de cidadão a escola tenta formar?
14. Como é elaborado o Projeto Político Pedagógico da escola? Como acontece a aplicação e quem participa?
15. Quais os tipos de colegiados existentes na escola?
16. Como são tomadas as decisões da escola?
17. Em sua opinião há diferença entre a escola de referência e a regular?
18. Houve melhoria em relação à evasão escolar?

APÊNDICE IV

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ALUNO

1. Quando está na escola que atividades você mais gosta de fazer?
2. Há atividades que você não gosta de fazer?
3. Você participa das atividades desenvolvidas na escola? Quais? Como?
4. Qual momento lhe deixa mais feliz na escola? Por quê?
5. A forma como os professores trabalham, você gosta? Por quê?
6. Você gosta de trabalhar em grupo? Que atividades você gosta de realizar em companhia de seus colegas?
7. Na escola há grêmios estudantis? Você participa? Que atividades são desenvolvidas?
8. Quando seu colega tem alguma dificuldade na escola e você pode ajudar, o que você faz para ajudar?
9. Você gosta de ficar o dia todo na escola? Por quê?
10. O que a escola ensina é importante? Por quê?
11. Você acredita que precise mudar alguma coisa na escola? Por quê?

APÊNDICE V

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PAIS

1. No seu entendimento o que seria necessário para a escola atender melhor ao seu filho?
2. Como você considera a relação da escola com os pais?
3. Na escola que atividades seu filho realiza?
4. Essas atividades você acha que são importantes? Por quê?
5. Seu filho tem preferência por alguma atividade? Por quê?
6. O que você acha do seu filho ficar o dia todo na escola?
7. O projeto Político Pedagógico da escola você conhece? Ajudou na elaboração?
8. Você participa de algum tipo de colegiada na escola?
9. Você sabe como são tomadas as decisões na escola?
10. O que a escola de tempo integral trouxe de novo para seu filho?
11. Você acredita que deveria mudar algo na escola para melhorar o ensino aprendizagem?