

**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
CAMPUS JOAÇABA**

JANDIRA GONÇALVES DE AZEVEDO DEBASTIANI

**ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL:
desafios e perspectivas de aprendizagem**

**Joaçaba – SC
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JANDIRA GONÇALVES DE AZEVEDO DEBASTIANI

**ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL:
desafios e perspectivas de aprendizagem**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação, da
Universidade do Oeste de Santa
Catarina, como requisito à obtenção do
título de Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Doutor Roque Strieder

Joaçaba – SC

2009

Dedico este trabalho às crianças que frequentam a Escola de Período Integral e aos docentes que nela atuam. Foram as crianças, com sua natural curiosidade, que me moveram a empreender essa busca, sendo também para elas que se voltam os frutos deste trabalho. Aos docentes por compartilharem comigo as angústias e incertezas da caminhada, dando-me coragem para continuar, ofereço-o como contribuição.

AGRADECIMENTOS

A Jesus, o Mestre dos Mestres, inesgotável fonte de luz e inspiração.

Ao meu Orientador, Professor Doutor Roque Strieder por sua presença amiga, referência segura nas horas de dúvidas e vacilações, compartilhando conhecimentos e experiências que tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos Docentes do Programa de Mestrado da Unoesc, pela dedicação e cumplicidade na relação pedagógica, tornando as aulas agradáveis e significativas.

A meu esposo Gessemino, pelo apoio incondicional e pela compreensão nas constantes ausências no lar.

Às minhas filhas Daiana, Eliara, Duliana e principalmente à Raquel, meu Anjo da Guarda, que ao meu lado, contribuiu significativamente, supervisionando a redação e a formatação dos textos durante toda a trajetória dos estudos.

A todas e todos os colegas da turma pela agradável convivência, principalmente à Elenice que esteve sempre ao meu lado, sendo minha protetora incansável, preocupada e vigilante com minha saúde e bem estar. Com seu humor alto astral, conseguia me fazer sorrir nos momentos mais difíceis e complicados.

Aos Pais, Professores e Diretores das escolas pesquisadas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, fica meu reconhecimento e gratidão.

Sabemos que o que fizemos foi apenas
uma gota de água no oceano, mas se não
tivéssemos feito, essa gota faltaria.

(Madre Tereza de Calcutá)

RESUMO

As escolas de Período Integral passaram a fazer parte do cenário educacional do estado de Santa Catarina a partir de 2003. Nesse estudo, oportunizado pelo programa de mestrado em educação da Unoesc/SC, em sua linha de pesquisa, processos educativos, procurou-se investigar algumas escolas que implantaram o Projeto de Período Integral com o objetivo de identificar aspectos potencializadores da aprendizagem e aspectos que obstaculizam o processo. Propus como objetivos específicos: identificar aspectos facilitadores da ação pedagógica nas relações de ensino e aprendizagem na Escola de Período Integral; investigar o significado atribuído pelos pais e pelos profissionais da educação em relação ao projeto de implantação das Escolas de Período Integral; pesquisar, conhecer e compreender concepções filosóficas e epistemológicas de aprendizagem, capazes de serem transpostas para o contexto das Escolas de Período Integral; conhecer a concepção de educação integral dos docentes que atuam nas Escolas de Período Integral; identificar os principais desafios, limites e perspectivas presentes no contexto das Escolas de Período Integral com possíveis implicações na aprendizagem. O estudo realizado caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e, conhecer o contexto escolar em que esses projetos estão sendo desenvolvidos possibilitou identificar avanços e retrocessos que marcam a trajetória histórica dessa experiência inovadora que ainda está sendo construída. Os sujeitos da pesquisa foram dirigentes, professores e pais de alunos de três escolas da rede pública estadual dos municípios de Maravilha e Tigrinhos/SC. O procedimento de coleta foi a entrevista com roteiro semi-estruturado e a consulta aos registros do Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas. A reflexão sobre os dados coletados foi feita com base no referencial teórico. Considerando a posição de pensadores e teóricos da atualidade, pode-se aferir que a implantação do Projeto da Escola de Período Integral, apesar das condições precárias de funcionamento das escolas, proporcionou uma melhora significativa na aprendizagem dos alunos. No entanto, para a Escola de Período Integral alcançar os objetivos a que vem se propondo, torna-se fundamental que a ação pedagógica seja desenvolvida na perspectiva de educação integral do ser humano. A escola de Período Integral precisa oferecer condições de infra-estrutura que assegurem conforto e bem estar aos seus usuários, além de contar com uma equipe de profissionais bem preparados. Para isso é imprescindível que o Poder Público assuma efetivamente o compromisso de prover os meios e recursos necessários para dar suporte a ação educativa, investindo na melhoria da estrutura escolar e na formação continuada dos docentes.

Palavras chave: Aprendizagem. Educação integral. Formação humana.

RESUMEN

Las escuelas de tiempo integral pasaran a hacer parte del escenario educativo del Estado de Santa Catarina desde 2003. En este análisis buscóse investigar algunas escuelas que implantaran el Proyecto de Período Integral con el objetivo de identificar aspectos potencializadores del aprendizaje y aspectos que impedían el proceso. Los objetivos específicos fueron: identificar aspectos facilitadores de la acción pedagógica en las relaciones del ensino y aprendizaje en la escuela de Período Integral; investigar el significado dado por los padres y por los profesionales de la educación acerca del proyecto de implantación de las Escuelas de Período Integral; conocer y comprender concepciones filosóficas y epistemológicas de aprendizaje, capaces de ser transpuestas al contexto de las Escuelas de Período Integral; conocer la concepción de educación integral de los docentes que actúan en las Escuelas de Período Integral; identificar los principales desafíos, límites y perspectivas presentes en el contexto de las escuelas de período integral con posibles implicaciones en el aprendizaje. Conocer el contexto escolar en que esos proyectos están siendo desarrollados puede identificar avances y retrocesos que marcan la trayectoria histórica de esa experiencia innovadora que está siendo construida. El estudio realizado caracterizóse con una pesquisa cualitativa. Los sujetos de la pesquisa fueron dirigentes, profesores y padres de alumnos, de tres escuelas públicas estatales de los municipios de Maravilha y Tigrinhos. El procedimiento de recolección fue la entrevista con roteiro semi estructurado y la consulta a los registros de los Proyectos Político- Pedagógicos de las escuelas involucradas. La reflexión acerca de los datos fue hecha con base en el referencial teórico. Considerando la posición de los pensadores y teóricos de la actualidad, puede afirmarse que la implantación del Proyecto de la Escuela de Período Integral, además de las condiciones precarias de funcionamiento de las escuelas, proporcionó una mejora significativa en el aprendizaje de los alumnos. Todavía, para la Escuela de Período Integral alcanzar los objetivos a que se propone, tornase fundamental que la acción pedagógica sea desarrollada en perspectiva de educación integral del ser humano. Así, ella precisa ofrecer condiciones que aseguren el confort y bienestar de los usuarios y tener un equipo de profesionales bien preparados. Para eso es imprescindible que el Poder Público asuma efectivamente el compromiso de proveer los medios y recursos necesarios para dar soporte a la acción educativa, invirtiendo en la mejoría de la estructura escolar y en la formación continuada de los docentes.

Palabras clave: Aprendizaje. Educación Integral. Formación Humana.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	14
2. O DESCOMPASSO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DIANTE DA DINÂMICA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	14
2.1 FAMÍLIA E ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA.....	19
2.2 PRINCÍPIOS E VALORES COMO BASES PARA A EDUCAÇÃO.....	24
2.3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO – TIC – E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	33
CAPÍTULO II	39
3. ESCOLAS DE PERÍODO INTEGRAL E O DESAFIO DE EDUCAR PARA SALVAR VIDAS	39
3.1 RECONSTRUINDO CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	43
3.1.1 Teoria sistêmica e implicações pedagógicas	46
3.1.2 Educar na biologia do amor: um caminho possível.....	51
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA	53
3.2.1 Escola Pública Integrada: a proposta de Santa Catarina.....	64
3.2.2 Desafios e perspectivas na Escola de Período Integral	66
CAPÍTULO III	69
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	72
4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	74
4.3 APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS.....	75
4.4 DIALOGANDO COM OS ENTREVISTADOS.....	76
4.4.1 Concepções de aprendizagem na Escola de Período Integral.....	77
4.4.2 Significado de educação integral	81
4.4.3 Relações interpessoais na Escola de Período Integral	86
4.4.4 Aspectos que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem na Escola de Período Integral	96
4.4.5 Desafios e expectativas na Escola de Período Integral	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	134

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem apresentando, ao longo de sua trajetória histórica, uma grande defasagem em termos de aproveitamento da aprendizagem. Os números divulgados a partir de pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP – apresentam o Índice da Educação Básica – IDEB –, revelando a ineficiência do sistema escolar brasileiro, o que evidencia um sério problema a ser enfrentado pelos sistemas de ensino.

Na escola pública estão situados os maiores problemas e, conseqüentemente, neste contexto se verificam os mais baixos índices de aprendizagem. O Ministério da Educação vem acompanhando o desempenho da aprendizagem através de mecanismos de avaliação – Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – e estabelecendo metas a serem cumpridas pelos sistemas de ensino e pelas instituições. Resgatar a qualidade da educação é um grande desafio para os dirigentes e educadores comprometidos, que acreditam na educação como possibilidade de transformação social.

No contexto da sociedade atual, vista como a sociedade da informação, o conhecimento é fundamental para assegurar a inserção social. A escola, como instituição guardiã do patrimônio cultural, agência responsável pela socialização dos conhecimentos historicamente construídos, não vem dando conta de cumprir sua função social, que é formar¹ seres humanos capazes de interagir no contexto do mundo globalizado, em que as relações complexas da tecnologia, do trabalho, da produção e do consumo estão a exigir cada vez mais conhecimentos, para dar conta das demandas que se interpõem em nosso cotidiano.

A escola e o trabalho marcaram a minha trajetória de vida desde a infância. Estudar foi sempre, para mim, uma grande paixão, o trabalho foi uma necessidade de sobrevivência. Sou a sétima filha de uma família de pequenos agricultores, trabalhei na roça até aos dezoito anos, somente depois obtive permissão para deixar a casa paterna e dar continuidade ao meu grande objetivo, continuar meus estudos na cidade, trabalhando no início como doméstica, para pagar meus estudos. Tornei-me professora por opção depois de ter atuado em diferentes

¹ A educação hoje, vem sendo pensada como formação cultural, perspectiva que supera as dimensões anteriores que se centravam nas dimensões ética e política (SEVERINO, 2006).

áreas, como na saúde e no comércio. Foi na educação que encontrei o caminho para a minha satisfação pessoal e profissional.

Cursei o Magistério de Nível Médio e, posteriormente, Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Séries Iniciais, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI, da cidade de Palmas - PR. Na minha trajetória profissional, com mais de vinte anos no exercício da docência na escola pública e como dirigente da educação municipal, em dois momentos distintos, tenho vivenciado o cotidiano da educação escolar, com diferentes olhares, observando por diversos ângulos. Enquanto docente, senti e me envolvi com os problemas que emperram no contexto das escolas públicas, ouvindo reclamações dos professores, das precárias condições para ensinar e dos problemas que interferem na aprendizagem dos alunos. Muitas vezes me indignei com a falta de entusiasmo e de disposição de muitos profissionais para refletir e buscar alternativas de mudança para tal situação. Também constatei a falta de motivação de muitas crianças que frequentam as escolas. Diversas causas são citadas para justificar o fracasso escolar: a falta de concentração; os comportamentos inadequados dos estudantes que, insatisfeitos, reagem, desencadeando uma onda de agressividade e violência, promovendo um clima de instabilidade e insegurança no espaço escolar; a ausência dos pais na família e na escola; a influência negativa dos meios de comunicação, potencializada pelo fácil acesso às novas tecnologias, entre outras.

Convidada para assumir a pasta de Dirigente Municipal da Educação, minha postura foi de conjugar todos os esforços possíveis para promover mudanças significativas nas estruturas administrativas. Procurei envolver os Conselhos da área educacional e social, dialogando com a comunidade escolar, numa ação conjunta para resgatar a qualidade da educação e a valorização dos profissionais docentes. Foi uma empreitada difícil, assim como é toda a ação coletiva que tenha por objetivo desestabilizar o que está sedimentado, para inovar uma estrutura. O resultado de tanta dedicação foram algumas cicatrizes causadas por incompreensões, porém, tenho convicção de que houve também avanços muito significativos na história da educação municipal de Tigrinhos - SC. Olhando desse ângulo, percebi com mais clareza a dimensão da importância de os sistemas de ensino investirem na formação dos profissionais da educação, buscando formar equipes atuantes, competentes e comprometidas, dentro e fora das salas de aula.

Foi neste contexto político-administrativo que verifiquei o tamanho da complexidade para administrar os diversos interesses que circundam os bastidores da administração pública, infestando e interferindo nas decisões de maneira inescrupulosa, obstruindo os espaços de

coerência e profissionalismo, onde competência e bom senso, muitas vezes, não encontram respaldo, prevalecendo os conchavos politíqueiros, que inviabilizam propostas educacionais capazes de promover a valorização do magistério e alavancar a qualidade da educação pública.

O contexto social em que se situa hoje a escola pública, extremamente problemática, vem exigindo dos profissionais da educação maiores conhecimentos e habilidades e uma demanda maior de tempo para desenvolver atividades mais significativas e complexas. Outro aspecto que merece atenção é a necessidade de um maior envolvimento dos docentes com as famílias, o que tornaria possível desencadear ações que favorecessem a superação dos entraves na aprendizagem.

Com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem na escola pública, surge a Escola de Período Integral, implantada no estado de Santa Catarina a partir do Projeto da Escola Pública Integrada no ano de 2003, por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação.

Em 2006, na Escola de Educação Básica Osvaldo Ferreira de Mello, do município de Tigrinhos - SC, iniciamos uma experiência inovadora e desafiante com a implantação do projeto da Escola de Período Integral. Ao implantar este projeto, nosso grupo de docentes ainda não tinha muitos conhecimentos sobre a proposta em nível de Estado, mas tínhamos a expectativa e o desejo de tornar a escola melhor, mais eficiente e com mais vida. Não sabíamos bem como fazer, porém sabíamos o que queríamos fazer. Melhorar a qualidade da aprendizagem era nosso grande objetivo e, movidas por um contagiante entusiasmo, nos lançamos a este desafio.

Uma das primeiras dificuldades, das muitas que surgiram, foi de ordem pedagógica. A falta de embasamento teórico para dar respaldo e suporte pedagógico para as nossas ações. Buscando apoio, recorremos à equipe da Secretaria de Desenvolvimento Regional, através da Gerência Regional de Educação. No entanto, como a regra na administração pública é a morosidade, burocrática e inoperante, nos informaram que não havia cursos de formação ou orientação prevista para nos incluir, isso somente aconteceria no ano seguinte. Então, deveríamos ir tocando em frente do nosso jeito. Assim, com a cara e a coragem, fomos construindo nossa proposta pedagógica, sem um referencial teórico consistente para orientar nossa caminhada. A partir das nossas experiências, fomos buscando alternativas na ação reflexiva, planejando coletivamente e socializando resultados e dificuldades. Nessas condições, o exercício da docência neste modelo de escola diferenciado contribuiu para aumentar minhas inquietações na busca de alternativas que pudessem contribuir para potencializar a aprendizagem dos alunos na escola pública de Período Integral.

A implantação de diversas Escolas de Período Integral na região de abrangência da 23ª Gerência Regional de Educação – GERED –, com sede na cidade de Maravilha - SC, contribuiu para aumentar meu interesse, aguçando ainda mais a curiosidade de investigar estas instituições de ensino, conhecer os projetos pedagógicos que as orientam, bem como relações de ensino-aprendizagem que emergem desse contexto.

O objetivo geral que orientou essa dissertação foi investigar as Escolas de Período Integral na região de abrangência da 23ª GERED, de Maravilha – SC, para identificar os aspectos potencializadores da aprendizagem e os aspectos que obstaculizam o processo.

Os objetivos específicos foram: identificar aspectos facilitadores da ação pedagógica nas relações de ensino e aprendizagem na Escola de Período Integral; investigar o significado atribuído pelos pais e pelos profissionais da educação em relação ao projeto de implantação das Escolas de Período Integral; pesquisar, conhecer e compreender concepções filosóficas e epistemológicas de aprendizagem, capazes de serem transpostas para o contexto das Escolas de Período Integral; conhecer a concepção de educação integral dos docentes que atuam nas Escolas de Período Integral; identificar os principais desafios, limites e perspectivas presentes no contexto das escolas de período integral com possíveis implicações na aprendizagem.

O objeto de estudo são as interações que ocorrem no espaço escolar, envolvendo professores, diretores de escolas e pais de alunos. De que forma as escolas públicas que implantaram o Projeto de Período Integral estão superando os problemas resultantes dessa implantação? Que alternativas o poder público e a comunidade escolar estão propondo para elevar a qualidade da aprendizagem, especificamente no contexto do Projeto de Período Integral? Que iniciativas e ações estão sendo desenvolvidas para melhorar as condições do processo educativo no âmbito destas escolas?

Conhecer o contexto das Escolas de Período Integral, a maneira como foi implantado o Projeto e o seu desenvolvimento, saber o que pensam os profissionais da educação e os pais dos alunos torna-se fundamental para entender as experiências de aprendizagem, de produção de conhecimentos e saberes, refletida nas relações humanas e sociais que emergem e se entrelaçam no espaço escolar com tempo ampliado.

Para tanto, esse estudo será apresentado em três capítulos. No primeiro capítulo será feita uma reflexão sobre o contexto da escola pública no momento contemporâneo, buscando identificar os problemas que obstaculizam a aprendizagem de crianças e adolescentes, as relações da família com a escola, princípios e valores como bases para a educação e as tecnologias da informação e comunicação, suas relações com os processos de aprendizagem.

O segundo capítulo apresenta a tese que sustenta este estudo: educar é salvar vidas. A reflexão a que se propõe se refere ao significado de aprendizagem com base nas teorias sistêmicas e as implicações pedagógicas. Ainda neste capítulo, será enfocada a Educação Integral, os conceitos e pressupostos que orientam a Proposta de Educação Integrada do estado de Santa Catarina, seus desafios e perspectivas.

O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos que embasaram a pesquisa de campo, bem como a reflexão sobre os dados coletados e as considerações finais, com o posicionamento da pesquisadora em relação ao estudo desenvolvido.

CAPÍTULO I

2. O DESCOMPASSO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DIANTE DA DINÂMICA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Refletir sobre a escola pública, sua situação no contexto da sociedade atual, principalmente no que se refere à educação básica, nos remete a um ambiente de desalento, de revolta, de murmúrios e lamentações, mas também de interrogações e de desafios por construir alternativas. No entanto, para que se possa vislumbrar saídas para uma situação que se apresenta extremamente problemática, o melhor que se tem a fazer é começar identificando quais são os problemas mais relevantes, suas causas e conseqüências. Somente assim poderemos perceber quais são as alternativas possíveis para que se construam soluções.

A escola pública, no atual momento histórico, está passando por uma situação de crise que se caracteriza, entre outros, pela falta de sintonia com os avanços presentes na sociedade pós-moderna. Muitos são os fatores que têm contribuído com a sua desestruturação: a evasão escolar, a exclusão social e principalmente a questão curricular, contribuindo para o seu descompasso com a dinâmica acelerada do desenvolvimento científico e tecnológico. Diante desse quadro, percebe-se que a organização escolar está confusa, desacreditada, perdendo espaço e credibilidade – o que evidencia ser urgente a necessidade de repensar o seu papel social. É hora de buscar alternativas que resgatem o seu valor histórico e social, para fortalecer a organização institucional, assegurando a sua permanência como agência guardiã do patrimônio histórico e cultural e responsável pela formação das novas gerações.

De acordo com Moraes (2003), a escola pública, tal como se percebe hoje, é uma escola engessada, uma escola que persegue os parâmetros curriculares como se fossem um caminho único, fechada ao inesperado, ao imprevisto e ao novo, controladora, que procura manipular o tempo e as relações entre todos. Trata-se de uma escola onde se procura sufocar a vida, valorizando mais a estrutura formal em detrimento de qualquer rede de conversação que possa se apresentar; que decreta funções, estabelecendo hierarquias e competências de forma vertical; que desconhece os diálogos, a beleza e o prazer de uma negociação aberta e participativa onde os sujeitos possam se sentir incluídos e valorizados.

[...] Os ambientes educacionais, em geral, não trabalham a favor da vida. Muito pelo contrário, conspiram contra ela mediante o engessamento de suas estruturas, estratégias e práticas. Em seu atual processo conspiratório contra a vida, as organizações escolares atuais continuam, com suas estruturas formais, dividindo horários, fragmentando disciplinas e vivências, repartindo conteúdos e desconhecendo a existência de outros saberes. [...] tenta convencer a todos que vida é fragmentação, competição, separação de saberes e de grupos sociais (MORAES, 2003, p.260).

De acordo com a autora, apesar de a educação passar por mudanças estruturais constantes, promovidas por decisões políticas nos sistemas de ensino, as inovações não saem do plano dos discursos: muitas escolas continuam estagnadas, paralisadas, desconectadas de sua realidade, dissociadas do mundo e da vida.

Um dos grandes problemas da escola pública é o insucesso de grandes contingentes de alunos, atribuído equivocadamente a fatores psicológicos e a problemas de ordem familiar. Essa inadaptação se configura como um fenômeno social regular, mesmo que em alguns casos resulte de problemas particulares. São manifestações de apatia e desinteresse em sala de aula e também formas abertamente conflituosas de comportamento escolar (Saes e Alves, 2004).

Relacionada ao grave problema de desajustes comportamentais e desinteresse dos alunos pelo conteúdo das disciplinas, entra em jogo a questão de como ensinar. A escola do século XXI, em geral, permanece ainda voltada para a educação tradicional, com sua estrutura curricular nos moldes das concepções positivistas, tendo o professor como centro do processo de ensino, com pouca consideração pelo aluno como sujeito de aprendizagem e conteúdos deslocados da realidade em que este se encontra inserido.

As metodologias utilizadas nas salas de aula têm se caracterizado, geralmente, pelo repasse de conteúdos sem relevância para a vida do aluno, apresentados de forma pouco significativa, que vão sendo assimilados e memorizados para, posteriormente, serem cobrados em provas objetivas, com resultados verificáveis e passíveis de quantificação. Nesse modelo de avaliação, a ênfase é dada ao produto, resultado da prova, não valorizando o processo de construção do conhecimento, a evolução do ser humano, de seu desenvolvimento sócio-emocional.

Vários estudos sobre o fracasso escolar, provenientes da área da psicologia e da educação, têm demonstrado que uma parte significativa da responsabilidade pelo fracasso escolar de crianças e adolescentes, das camadas mais pobres da população, é da escola pública, pelo fato de ela estar organizada para um padrão de aluno que não a frequenta, ainda com o agravante de culpabilizá-los pelo seu insucesso, atribuindo-lhes deficiências físicas, biológicas, psicológicas e culturais (Saes e Alves, 2004).

De acordo com esses autores, o que se pode perceber é a tendência da escola pública em projetar seus objetivos e ações sem considerar os interesses e aspirações dos alunos, sem dar-se conta de que a ampla maioria dos usuários dessas instituições provém das classes populares, sendo filhos de trabalhadores, que vivem uma realidade bem diferente, têm outros interesses e outras aspirações. Para estes, os conteúdos curriculares apresentados passam a não ter prioridade e nenhuma relevância, pois não têm relação com as suas vivências e experiências. Dessa forma, passam a ser rejeitados, gerando sentimentos de hostilidade em relação à instituição escolar. O estar na escola, muitas vezes e para muitos alunos, caracteriza-se como um mal estar, até mesmo um castigo, o que resulta, como consequência, em apatia, revolta e agressividade. No entanto, a organização escolar não se dá conta de que muitos pais de alunos, diante da ineficiência desse modelo educativo buscam alternativas em escolas particulares.

Muitos educadores encaram a situação atual do processo escolar e educacional como uma profunda crise de valores, buscando atribuir às famílias a responsabilidade por uma situação que tem o seu desfecho no palco do ambiente escolar. Nesse sentido, é prudente pensar que, se existe uma crise, é evidente que os velhos paradigmas já não conseguem mais responder e explicar as questões da atualidade: vivemos, portanto, um tempo de transição que clama por ajustes, e isso exige que seja pensado um novo modelo de organização escolar.

Para Cavaliere (2002), a escola pública fundamental vem sendo convocada a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira, ao longo de sua trajetória histórica, sempre fez.

Enquanto se destinava efetivamente a uma pequena parcela da população, a escola pública de ensino fundamental tinha a principal função de ministrar a instrução escolar básica. A sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sócio-cultural homogênea que a ela tinha acesso. Com o advento da crescente urbanização, a partir da segunda metade do século XX, seguiu-se o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, alterando significativamente o cenário educacional brasileiro.

De acordo com Cavaliere (2002, p. 248):

Este processo deu-se em bases de um esvaziamento das responsabilidades da escola, expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores. [...] firmou-se a tradição das instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. [...] O coroamento do ciclo de urbanização desordenada, associado à políticas públicas erráticas e inadequadas, bem como a tendente privatização do sistema, com a

retirada da classe média urbana da escola pública, consolidaram a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental pública.

Em meio a esse contexto de desacertos e descompassos, se esboça um processo de reação dos profissionais da educação que, pelas precárias condições de trabalho, atuando em classes numerosas, com a carência de materiais didáticos aliada a uma formação docente calcada no racionalismo fragmentário e a ausência de uma reflexão sistemática, ainda se manifesta confusa e contraditória. De um lado vêm-se obrigados a incorporar um conjunto de responsabilidades educacionais que consideram não ser tipicamente escolares, mas sem os quais o trabalho pedagógico fica inviabilizado. São atividades relacionadas à alimentação, higiene, saúde, cuidados e hábitos primários. Somando-se a isso, observa-se uma grande dependência afetiva de uma significativa parcela de discentes, que muitas vezes tem na escola e em seus profissionais a referência mais importante entre suas experiências de vida.

Pesquisas recentes revelam uma recusa formal de grande parte dos docentes em assumir estes papéis, por considerarem atípicos à sua identidade profissional. Isso vem ocorrendo, talvez, pela falta de conhecimentos e pela ausência de uma política de formação continuada. No entanto, apesar da resistência manifestada nos discursos dos profissionais, constata-se que, na prática, há um reconhecimento da necessidade de se seguir por esse caminho, pois, do contrário, a ação pedagógica ficaria ainda mais precária.

Recorremos uma vez mais ao pensamento de Cavaliere (2002, p. 249):

Essa incorporação desorganizada, imposta pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural-pedagógico, tem levado a descaracterização, isto é, à crescente perda de identidade da escola fundamental brasileira.

As atuais políticas públicas buscam garantir o ingresso cada vez mais precoce das crianças na escola. Menciono a obrigatoriedade a partir dos seis anos de idade, ensino fundamental de nove anos, o atrelamento da frequência escolar a programas de suplementação de renda, como Bolsa Família, PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - entre outros. Todos têm como objetivo manter a criança na escola, e revelam a preocupação da sociedade com a existência da necessidade de construção de uma nova identidade para a escola pública fundamental. A consolidação de uma nova identidade é uma das primeiras

condições para que haja a efetiva integração de todas as crianças a uma escolaridade que lhes garanta uma formação básica de qualidade satisfatória.

A ampliação das funções da escola, de acordo com Cavaliere (2002), para cumprir de forma mais adequada a sua função sócio-integradora, vem ocorrendo por um imperativo da realidade, não por uma opção político-educacional discutida e pensada. Contudo, a institucionalização deste fenômeno pelos sistemas de ensino, que já vem se consolidando nas políticas públicas, deverá envolver escolhas, concepções e decisões políticas. Poderiam ser proporcionados espaços para inovações capazes de transformar os contextos educacionais em projetos pedagógicos significativos, para alavancar práticas multidisciplinares, de inclusão e valorização do ser humano. Também poderão ser efetivados aspectos reguladores e opressores inerentes às instituições em geral que se caracterizam pelas práticas da discriminação e da exclusão.

A situação da escola pública, atualmente, pode ser considerada mais do que uma crise de valores, está também para uma crise de identidade. O apelo dos sujeitos envolvidos, representados pelas mais diversas formas de manifestação, é pela ressignificação e revalorização da instituição, para que a mesma se identifique com seus verdadeiros usuários.

Por se tratar de uma instituição pública, nada deve fazer para sentir-se desmerecida ou desvalorizada. Ao contrário, precisa ser fortalecida, redimensionada, para permitir o acesso de todos os cidadãos, independente de idade ou condição social – o que realmente importa é que nela haja lugar para todos, assegurando a qualidade dos serviços prestados. Que nela todos os estudantes tenham oportunidades de acesso às informações e ao conhecimento historicamente construído e, mais que isso, que nela possam sentir-se aceitos e respeitados em seus direitos, para alcançarem seu pleno desenvolvimento, sem constrangimento, pois mesmo sendo pública e gratuita, é mantida com recursos pagos com a contribuição de todos os cidadãos.

2.1 FAMÍLIA E ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Outro aspecto imprescindível a ser refletido, para situar a problemática da escola pública, na atualidade, refere-se à importância da família no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

De acordo com o pensamento de Maturana (1998, p. 29): “A educação como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente.” Dessa forma percebe-se a fundamental importância do relacionamento dos adultos com as crianças, desde os primeiros momentos da vida. É na família que se inicia esse processo, portanto o primeiro esboço dessa formação se dá com base na convivência familiar. De acordo com esse autor, o processo de constituição do ser humano se dá no viver/conviver, onde na convivência o seu modo de vida se faz congruente com o do outro. Assim, a forma como pensamos e agimos revela os hábitos e valores da comunidade a que pertencemos.

Como já mencionado anteriormente, os usuários da escola pública, em sua maioria, são filhos de trabalhadores de baixa renda. São crianças que, geralmente, vivem em contextos familiares muito diversos. Não raras vezes, somos chamados a conferir ambientes familiares de precárias condições para se educar uma criança, não somente pelas situações de pobreza e miséria em que se encontram, mas principalmente, pela desestruturação familiar, ou até mesmo a ausência de uma família que lhe sirva de referência. Essa realidade, infelizmente, na sociedade atual não tem sido exceção, mas é uma tendência cada vez mais freqüente.

Vários são os fatores que desencadeiam a degeneração da instituição familiar. Assim como a escola, a família também vive atualmente uma situação de crise de valores ou crise de identidade, sendo que toda essa complexidade de relações tem implicações diretas no ambiente escolar, o que repercute na aprendizagem.

A situação vivenciada pela grande maioria das famílias está relacionada à problemas financeiros. Os baixos salários pagos aos trabalhadores não lhes permite oferecer uma condição de vida digna a sua família. Constata-se a necessidade de se trabalhar cada vez mais horas para sustentar um poder aquisitivo sempre menor. Desse modo, desencadeia-se uma avalanche de inconformidades e neuroses diante de uma sociedade de consumo crescente. Aliado à influência da mídia, que com sua eficiente capacidade de criar necessidades e comportamentos fúteis, contribui para comprometer o orçamento familiar, o que normalmente acaba gerando desgastes nas relações intrasubjetivas.

O materialismo passa a ocupar o lugar das relações afetivas entre pais e filhos. A ausência de tempo disponível para a convivência familiar vai sendo compensada por bens de consumo que logo perdem o seu encantamento, formando um acúmulo de bugigangas, e novas exigências vão se sucedendo, gerando um ciclo vicioso.

O enfraquecimento das relações familiares é causado pela ausência dos pais e agora também das mães, obrigadas a exercer uma atividade produtiva fora de casa, como assalariadas, para contribuir no orçamento familiar. Situação que exige deixar os filhos com outras pessoas ou até mesmo sozinhos em casa, ou na rua, entregues à sua própria sorte. Essa condição gera uma complexa trama que vai criando lacunas, que são preenchidas pelos meios de comunicação. Percebe-se que as atitudes das crianças e dos adolescentes são influenciadas, em grande parte, por aquilo que assistem nos programas de televisão e páginas da internet, sobrando pouco espaço para orientações dos pais e familiares.

De acordo com Morin (2002), ao refletirmos sobre a crise familiar, identificamos duas posições antagônicas nas relações entre pais e filhos, igualmente prejudiciais ao bom desenvolvimento psico-emocional das crianças e adolescentes.

Percebemos, num extremo, pais autoritários, que procuram demonstrar seu poder de comando através da opressão, com total ausência de diálogo e tolerância no convívio familiar, impondo a sua vontade sem margem para uma discussão mais aberta, onde ao menos o outro tenha o direito de manifestar as suas idéias e ser ouvido. Dessa forma, não existe espaço para as manifestações afetivas, e os filhos se sentem humilhados e desrespeitados como seres humanos, o que gera um sentimento de impotência e revolta diante do rígido controle dos pais. Conseqüentemente, crianças e adolescentes, que são educados nesse modelo familiar, criam mecanismos de defesa, desenvolvendo comportamentos inadequados em outros ambientes – na escola e na sociedade – longe dos olhares controladores de seus pais.

Por outro lado, encontramos pais omissos, ausentes e permissivos, que não estão preparados para assumir responsabilidades em relação à educação de seus filhos, deixando somente para a escola o papel de educar e formar. Ao serem chamadas para participar da vida escolar de seus filhos, essas famílias evidenciam total falta de habilidade para tratar dos encaminhamentos visando à resolução dos diversos problemas que impedem uma boa relação, sendo geradores de dificuldades de aprendizagem. Suas justificativas, em geral, são alegações de que foram educados em ambientes autoritários, por isso desejam agir de forma diferente com seus filhos, ficam confusos, evidenciando não terem clareza e segurança para exercer a autoridade familiar.

Moraes (2003, p.82) afirma que:

Em ambientes educacionais ou familiares conflitantes e desorganizados, há uma grande perda de energia psíquica, uma maior entropia, muitas vezes provocadas por discussões, negociações na tentativa de encontrar metas comuns que facilitem a sobrevivência.

Percebe-se que a maioria das famílias não sabe como agir, faltam orientações e conhecimentos para administrar o cotidiano familiar no sentido de tornar esse ambiente seguro, harmonioso e acolhedor.

Refletindo sobre o pensamento da autora, percebe-se a importância de proporcionar ambientes de convivência adequados, tanto na família quanto na escola, pois é nesses espaços, principalmente, que crianças e adolescentes permanecem durante longo tempo, na convivência com adultos, sendo influenciados pelas suas linguagens, atitudes e ações.

Sem uma referência segura, seres humanos que se desenvolvem em ambientes instáveis não reconhecem limites, acreditam que, assim como dominam, com suas vontades, o ambiente familiar, podem exercer seu domínio também em outros espaços como na escola e na sociedade, o que produz a agressividade, tornando as relações conflituosas.

Como agravante dessa complexa situação, nos deparamos, não raras vezes, com casos de agressões e abusos sofridos por crianças e adolescentes nos ambientes familiares. São comportamentos patológicos exercidos por adultos sobre seres indefesos. Situações que permanecem, muitas vezes, por longo tempo encobertas por mecanismos de intimidação e convivência dos outros membros do grupo, que nada fazem para reverter este estado de coisas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/1990 –, veio a público com a pretensão de trazer soluções imediatas e seguras com relação ao atendimento e à proteção desse grupo em situação de risco. Entretanto, mesmo com a formação de Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares, constituídos nas comunidades, é certo que estamos ainda longe de acabar com os abusos cometidos contra crianças e adolescentes no bojo da sociedade atual.

São essas complexas situações, geradas no contexto social, que têm seus reflexos no espaço escolar, mais precisamente no ambiente das salas de aula. Nesse ponto, entra em jogo a habilidade do profissional da educação. Os professores que tiveram sua formação nos moldes tradicionais, com base nas concepções positivistas, estarão preparados para dar conta de situações dessa natureza? Onde buscar apoio e orientação para encaminhar soluções para problemas de dimensões tão amplas que extrapolam os muros da escola?

Na Constituição Brasileira, artigo 205, estão as bases que justificam e autorizam a aproximação das instituições escola e família: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sendo dever do Estado a prestação do serviço educacional, este está representado pela escola pública, com sua função de acolher e assegurar o pleno desenvolvimento do ser humano aprendente. Para cumprir efetivamente essa determinação legal, a família é também responsabilizada, em igual medida, devendo participar ativamente das funções de formar e educar as novas gerações.

Reafirmando a educação como dever da família, da sociedade e do Estado, o Artigo 227 da Carta Magna acrescenta ainda novas funções à escola, que até então eram de responsabilidade específica da família, convocando também a sociedade para assegurar às crianças e adolescentes a prioridade no atendimento:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Refletindo sobre a realidade da escola fundamental pública – com seus ranços e descompassos, impregnada pelas concepções positivistas, onde reina a cultura da reprovação e da exclusão –, não é difícil concluir que após vinte anos de aprovação da Constituição Federal ainda falta muito para que ela seja implementada na prática cotidiana das escolas.

Que ações garantem o direito à vida nos ambientes escolares? Como pode a vida estar sendo respeitada em sua dignidade se a violência e a falta de segurança ameaçam tanto os profissionais quanto os estudantes no interior de escolas? Que medidas precisam ser tomadas para reverter essa situação insustentável? Por onde poderíamos começar?

De acordo com Paro (2000, p. 15): “Levar o educando a querer aprender é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas”. Para que o aluno esteja aberto ao querer aprender, é necessário estar liberto das amarras psico-emocionais que o imobilizam. Para isso, é fundamental que o profissional docente esteja em permanente sintonia, em posição de escuta, observando as manifestações dos educandos, que muitas vezes

surgem como pequenas fendas que se abrem a partir de um relacionamento afetivo, que assegure o respeito ao sentimento do outro, forjado na confiança mútua.

Assim, a escola que tem como centro de suas ações a preocupação de levar o aluno a querer e efetivamente aprender, necessita agir de forma integrada, tendo presente a complementaridade entre educação familiar e educação escolar. Então, precisa buscar formas de conseguir a adesão da família para que alcance êxito em sua tarefa de desenvolver nos alunos atitudes positivas e permanentes, com relação ao aprender (Paro, 2000).

É nesse ponto que entra a questão da participação efetiva da população envolvida na comunidade escolar, pois as almejadas mudanças só irão acontecer a partir de uma postura positiva da instituição com relação aos sujeitos envolvidos, especialmente de pais e responsáveis pelos educandos, oportunizando ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana e de participação efetiva na vida da escola.

Essa postura implica, segundo Paro (2000, p. 17): “Um acordo tanto com educandos, fazendo-se sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos”.

Neste sentido, é necessário que a escola esteja organizada para promover a inclusão da família. Não é somente nos momentos de extrema turbulência que os pais devem ser convocados a se fazer presentes, principalmente para ouvir reclamações e muitas vezes serem humilhados e culpabilizados pelas atitudes e comportamentos inadequados de seus filhos. A maneira com que os problemas são apresentados evidencia, normalmente, que a falha é da família, que estaria negligenciando suas responsabilidades.

É imprescindível que a instituição contemple, em seu Projeto Político Pedagógico, espaço para desenvolver pautas de atividades envolvendo todos os pais, responsáveis e familiares, onde todos sejam estimulados e encorajados a participar efetivamente da escola. Essa presença, plena de satisfação, de pais e familiares testemunhando com suas presenças o talento e o sucesso de seus filhos, permite a aproximação necessária entre família e escola, para formar parcerias capazes de resgatar a valorização dessas duas instituições. Ambas são relevantes para a formação da criança e do adolescente, suas funções são profundamente imbricadas e complementares.

No contexto da Escola de Período Integral, torna-se imprescindível a inclusão da família como parte integrante das atividades desenvolvidas pela instituição escolar, uma vez que a criança permanece por mais tempo na escola, ficando menor tempo na presença e no contato com o ambiente familiar.

Uma forma de se envolver mais efetivamente a família, uma vez constatada a falta de conhecimentos e habilidades de muitos pais para proporcionar uma educação adequada no ambiente familiar, seria a escola promover encontros de formação, direcionada aos pais e responsáveis, no sentido de aproximá-los da escola, ressignificando as relações entre essas duas instituições. Essa prática necessita ser pensada como formação continuada e permanente, formando grupos de estudos, em horários diversificados, para facilitar a adesão dos interessados, incluindo pais, responsáveis e professores orientadores, com momentos reservados para estudos e reflexões, possibilitando a manifestação de todos os envolvidos. Como bem pontua Imbernón (2007, p. 10): “os relatos dos outros quase sempre nos ajudam a entender o que está nos ocorrendo”. Estimular o grupo a falar e compartilhar suas dificuldades e problemas poderá ser muito significativo para estabelecer uma relação de confiança, de saber que não se está sozinho, mas que se busca uma forma de resolver os problemas na compreensão mútua, sem procurar culpados, mas sim soluções plausíveis, onde todos só têm a ganhar, tornando as instituições família e escola, fortalecidas, em que uma dá suporte e respaldo a outra.

2.2 PRINCÍPIOS E VALORES COMO BASES PARA A EDUCAÇÃO

Sendo a educação um processo eminentemente social, a escola configura-se como caminho de mão dupla que tanto pode, por suas ações, influenciar a sociedade, quanto pode ser por ela influenciada. Ao entrar para a escola o educando traz consigo uma bagagem de aprendizagens e vivências que emergiram do seu contexto social e familiar de origem.

O que ocorre com frequência é uma contradição dos valores propostos pela escola com aqueles difundidos pela sociedade. A partir dessas contradições, a escola necessita desenvolver ações pedagógicas consistentes e refletidas para que o aprendente construa o seu sistema de valores de forma consciente, tendo autonomia para fazer opções pautadas na ética e na coerência.

Tudo indica que, para resgatar os valores humanos, morais e éticos, será necessário que se procure repensar as práticas educativas. Já não se pode mais esperar que posturas tradicionais, pautadas na simples transmissão de conhecimentos, possam dar conta de resgatar o ser humano na sua totalidade.

Freire (2001) adverte para a necessidade de os educadores assumirem uma postura de permanente vigilância contra todas as práticas de desumanização das relações pedagógicas existentes no espaço escolar. De acordo com este autor, o ponto de partida para uma proposta pedagógica que contemple aprendizagens significativas é o respeito ao ser humano. Entende que formar o ser humano é muito mais do que treiná-lo em suas habilidades, é preciso percebê-lo em sua incompletude, sua inserção em permanente movimento de busca.

O apelo deste educador aponta para a rigorosidade da ética universal do ser humano. É nesse sentido que devemos empenhar nossas forças, unindo prática educativa e ética nas vivências e experiências cotidianas, nas relações com os educandos.

Em oposição às ideologias fatalistas, que perpassam as posturas neoliberalizantes que nos negam e amesquinham como gente, Freire (2001) insiste que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Isso supõe uma postura dialética, pois entende que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25).

O ato de aprender, segundo este autor, precede o ato de ensinar numa relação recíproca onde o ato de ensinar se dilui na experiência realmente significativa de aprender. Em suas palavras:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2001, p.26).

Considerando que os seres humanos trazem consigo uma significativa capacidade para superar condicionamentos. Quando o educando mantém vivo em si o gosto pela rebeldia, que aguça sua curiosidade, estimula sua capacidade de arriscar-se e de aventurar-se. De certa forma desenvolve um mecanismo que o imuniza contra o poder imobilizante das práticas educativas conformistas. Neste sentido, Freire (2001), aposta na capacidade de operar mudanças significativas e estruturais a partir de práticas pedagógicas estimulantes e desafiadoras.

Em sua teoria, Freire (2001) apresenta algumas exigências que considera fundamentais para os educadores que se propõem a desenvolver uma ação educativa eficiente: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco e aceitação do novo, rejeitando

qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Essas exigências se constituem em bases para uma aprendizagem significativa, mantendo acesa a chama dos interesses do educando, convergindo para sua formação integral, considerando-o como ser inacabado, em permanente processo de construção. O que importa, nas relações pedagógicas entre educadores e educandos, é a (re)invenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. A prática educativa crítica e democrática não pode ser dicotomizada, ela precisa ser percebida na sua inteireza. Outro saber indispensável ao professor é o da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos (conhecimentos científicos) da formação ética dos educandos. Essa postura precisa ser vivenciada como experiência prática no cotidiano do espaço escolar, onde as relações humanas e sociais se entrelaçam formando redes de aprendizagens.

No bojo da sociedade atual, os valores ressaltados são pautados no individualismo, onde o que importa é levar vantagem. O materialismo gera necessidades consumistas, enfatiza a supremacia do ter sobre o ser, não interessando os meios empregados para que os fins sejam alcançados. A competitividade, a livre concorrência engendrada pelo pensamento neoliberal desumanizante, tem proporcionado ao mundo, cenários de decadência social e humana, em que a vida não é devidamente valorizada, e o ser humano só tem valor enquanto consumidor usado pelo sistema produtivo e descartado quando julgado desnecessário.

De que forma a ação educativa poderá contribuir para resgatar os valores humanos e sociais na construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa?

De acordo com Critelli (2006), muitos problemas e dificuldades que enfrentamos em nossas vidas e nas organizações sociais são decorrentes do papel que as ideologias desempenharam no século XX. Elas fornecem apenas os parâmetros para a definição, a implementação e a avaliação das ações públicas de qualquer natureza. As ideologias também se instalaram no coração da vida humana, se estabelecendo como sua ética fundamental. São justamente as questões éticas que se configuram como nossos mais sérios problemas na atualidade.

Referindo-se às questões que afetam a condição humana como tal e sua morada no mundo, Critelli (2006, p. 43) afirma que: “A complexidade dos problemas éticos tem uma origem e uma feição que as ideologias são incapazes de compreender e, portanto, de tratar de superar, porque também são problemas gerados por elas”.

Entende a autora que necessitamos encontrar, fora dos cânones ideológicos, novos olhares, novos parâmetros e interpretações que nos possibilitem transpor os entraves que as

ideologias nos impuseram. É imprescindível encontrar princípios e valores que nos conduzam para a construção de uma nova e necessária ética fundamental.

O que são princípios? Como definir valores? São termos idênticos? Em que esses termos se diferenciam? Valores e princípios são dois termos que podem ser facilmente confundidos, pois ambos orientam e iluminam nossa vida cotidiana e pública, porém eles têm sentido e finalidades diferentes.

Segundo Critelli (2006), princípios são sempre possibilidades que faíscam e acenam de fora de nossa realidade. Tem a função de chamar a nossa atenção para aquilo que pode ser realizado, mas que o nosso modo de ser ainda não contempla, porém poderá vir a ser e tornar-se realidade. Eles conferem às nossas ações um sentido, convertendo-se em critérios para escolhas e julgamentos das ações humanas. “Toda questão ética é sempre uma questão de princípios” (Critelli, 2006, p.44).

Os valores não têm qualquer função inspiradora. Sua natureza é a de promover uma ordenação da nossa vida pública e também particular, portanto tem a função de congregar e organizar a sociedade, de manter a coesão e a coerência de uma comunidade. Tanto podem ser aplicados às condutas humanas quanto às coisas materiais, atribuindo-lhes validade ou qualidades.

De acordo com Critelli (2006, p. 44):

Embora tenham uma ética que lhes dá fundamento, os valores voltam-se mais para os usos e costumes de uma comunidade, organizando e classificando mais a conduta humana do que os nossos ideais; mais o comportamento humano do que a condição humana. Valores sempre se fundam em princípios e são constituídos para concretizar princípios.

De qualquer forma, o que orienta os valores e princípios são as concepções de homem, de mundo, de vida, de bem e de mal que estão em vigência em uma sociedade, portanto, sua ética fundamental. É desta ética que princípios e valores emergem e se expressam como tal. Dela tiram seu corpo e sua autenticidade, ao mesmo tempo em que por ela são legitimados.

Valores e princípios não podem ser considerados em nível de idéias, eles se expressam em atos, portanto sua manifestação ocorre no agir humano. Dessa forma pode-se considerar que valores e princípios são aprendidos culturalmente.

De acordo com o pensamento de Maturana e Verden-Zöllner (2004), nós somos seres biológicos e culturais, no modo como vivemos, revelamos as condições biológicas do

processo de humanização em qualquer cultura. O tipo de seres humanos que nos tornamos é algo próprio da cultura em que crescemos.

O agir humano não acontece naturalmente, temos que aprender agir e viver como humanos. Nossa humanização é construída e aprendida na relação com os humanos em processos de convivência. Portanto, os valores da comunidade em que nascemos são apreendidos e incorporados por nós enquanto aprendemos a ser humanos. Nesse sentido, a aprendizagem de valores e princípios e a aprendizagem de nossa humanidade são processos indissociáveis que se fundem numa mesma dinâmica.

Critelli (2006) considera que todo o processo educativo intencional tem como pano de fundo a condição humana, porém, muitas vezes, o separa e o exclui. No entanto, toda a ação educativa precisa estar atenta para perceber e compreender tudo o que emerge da aprendizagem, em especial ao que se refere à condição humana, pois:

[...] Essa atenção, esse prestar ouvidos, à educação intencional poderia exercer uma função extremamente essencial de corrigir, reforçar, reorientar o curso de nossa humanidade, seja no que se refere à cultura estrito senso, seja no que toca a nossa própria condição humana (CRITELLI, 2006, p.47).

Para a autora, o respeito à condição humana – ou seja, o respeito e a valorização da vida – deveria se impor como um princípio básico para o nosso existir, inspirando uma nova ordem do mundo via elaboração de novos valores. Isso implica constituir as próprias condições humanas, convertendo em valores que ordenam, orientam e qualificam nosso agir.

Nesse sentido, Maturana e Verden-Zöllner (2004) referem-se à transformação cultural como alternativa viável para redimensionar o viver/conviver humano na sociedade contemporânea. Entendem que em nossa cultura, de origem patriarcal, aprendemos com nossas mães, o emocionar de sua cultura, simplesmente convivendo, na forma de um coexistir não-refletido. O resultado é que crescemos como membros dessa cultura e aceitamos que tudo nela é evidente e adequado. Sem uma reflexão, não percebemos que o fluir de nosso emocionar, orienta nossas ações nas várias circunstâncias de nosso viver, de forma que todas as ações pertencem a essa cultura como modo de vida socialmente aceito e irrefletido.

São nossas emoções e desejos que nos movem para a ação. Isso significa que para mudar nossa cultura, precisamos mudar de emoção, ressignificando nossas linguagens e conversações, pois são elementos definidores da conservação de uma cultura, mas podem também constituir-se em fatores desencadeadores de sua transformação.

Eleger a condição humana como princípio e valor é uma maneira que temos para superar os determinismos ideológicos. Significa converter as ações humanas e públicas à sua própria humanidade como razão fundamental de ser.

Como já foi afirmado anteriormente, são as nossas estruturas de pensamento, a maneira como nos percebemos e como percebemos o mundo, que vai definir o tipo de ser humano que seremos. O jeito como estabelecemos nossas relações com os outros, nossas experiências e vivências vão criando um sistema de valores que se manifestam em nossas ações, nossas atitudes e posturas diante da vida, diante do mundo.

Uma proposta pedagógica voltada para a valorização do ser humano precisa levar em conta os processos de evolução da vida, percebendo a criança e o adolescente na sua essência, considerando o processo de aprendizagem como processo vital. Conhecimento e vida são processos indissociáveis, não devem ser dicotomizados, mas considerados em sua totalidade.

Então, é fundamental que, nos processos de aprendizagem, se desenvolvam atividades que proporcionem o auto-conhecimento, onde cada sujeito possa compreender a sua própria história, reconhecendo-se como um ser histórico, dotado de capacidades e limitações. Um ser eminentemente social que vai se construindo a partir das interações com os outros e nos espaços de convivência.

Maturana (1998) considera o ser humano como um ser biológico que vai evoluindo e construindo-se social e historicamente. Todas as transformações resultam dessa dinâmica interna e externa. Nessa perspectiva, entende o educar como fator capaz de desencadear transformações nas estruturas que constituem o ser humano em sua maneira de pensar e agir, construindo relações afetivas e sociais.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência. [...] Ocorre uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver (MATURANA, 1998, p. 29).

De acordo com esse autor, há duas épocas ou períodos cruciais na vida do ser humano, na história de cada pessoa, e que têm conseqüências fundamentais para o sistema de relações que determinam o seu modo de ser e de viver – são elas a infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se fundamenta sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma.

Na fase da juventude, se experimenta, de forma concreta, a validade dessa premissa, desse mundo de convivência na aceitação pelo outro, pelo princípio de aceitação e respeito que tem por si mesmo, no começo de uma vida adulta social, responsável por sua individualidade e por suas ações.

Partindo desse pressuposto, a criança precisa ser respeitada em suas necessidades e limites, compreendida em suas manifestações, para que se possa promover o seu desenvolvimento, cuidando da auto-estima, para que ela possa conhecer-se e valorizar-se, construindo um relacionamento afetivo no grupo, sendo o desenvolvimento cognitivo uma consequência dessas interações. Nesse sentido, Maturana (1998, p. 31) enfatiza:

Se uma criança não pode aceitar-se e respeitar-se, não pode aceitar e respeitar o outro. Vai temer, invejar ou depreciar o outro, mas não o aceitará ou respeitará. E sem aceitação e respeito pelo outro como legítimo outro na convivência não há fenômeno social. [...] Uma criança que não se aceita e não respeita não tem espaço para reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser.

A criança, em suas relações cotidianas, precisa aceitar e respeitar seus erros, compreendendo-os como formas equivocadas de perceber e agir, refletindo e percebendo como oportunidades legítimas de mudanças. Se a proposta pedagógica leva a criança a viver seus erros como negação, castigando-a por ter se equivocado, estará negando sua identidade e não contribui para torná-la melhor.

Educar, visando uma convivência humana harmoniosa, requer que o professor seja capaz de interagir com os educandos num processo que não os negue ou castigue. Adotar uma postura reflexiva e dialógica, que permita a aceitação e respeito por si mesmo e pelos outros, sem a premência da competição. Quando se aprende a conhecer e respeitar o seu espaço, o seu mundo, e não negá-lo ou destruí-lo, se aprende a refletir a aceitação, sendo também capaz de aprender quaisquer fazeres.

O pensamento de Maturana (1998) nos propõe resgatar os valores éticos do ser humano, através de uma proposta pedagógica que possa conceber o educar como vivência, convergindo para a construção da autonomia, pautada na ação reflexiva. Não se podem negar as contradições do contexto social em que estamos inseridos, nem tampouco ignorá-las. Trata-se de aprender a questionar, refletindo, argumentando e inventariando uma realidade socialmente construída.

Educar, nessa perspectiva, significa recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora nem abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que

propõe conhecê-lo na aceitação e no respeito para com o bem estar do ser humano e da própria natureza que o constitui. Para isso, é preciso aprender a olhar e escutar, sem medo, sem submissão, com a autenticidade de quem permite e deseja a harmonia e a beleza do existir no mundo como ser integrado, sem pretender negá-lo ou dominá-lo.

Segundo Maturana (1998), a emoção fundamental que define o ser humano não é a agressão, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Não é a luta, a competitividade que caracteriza o agir humano nas relações com o outro, mas a cooperação.

Para melhor compreender a importância de a escola trabalhar a formação dos valores éticos do ser humano, onde o amor seja a base do sistema de relações humanas e sociais, recorro mais uma vez, ao pensamento de Assmann (1998). Para esse autor, a alternativa para efetivar mudanças significativas no contexto da educação passa efetivamente pelo reencantamento, como processo de amorosidade. Trata-se da educação dos sentidos com os quais sensoriamos o mundo.

Re-encantar a educação é transformar a escola em um lugar gostoso, onde há fruição, por que a vida se gosta. O espaço escolar precisa ser reinventado. Apesar das muitas adversidades, não podemos, enquanto educadores, cair no desânimo, assistindo passivos ao esfacelamento da escola. Pelo contrário, nossa busca permanente deve ser pela sua valorização, repensando formas de devolver a vitalidade sob todas as formas de intervenção possíveis para ressignificá-la.

Segundo descobertas recentes ligadas às biociências, a vida é, basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Educar, atualmente significa defender vidas. Estudos recentes estão demonstrando que processos de aprendizagem e processos vitais se entrelaçam, nos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida, como sendo um princípio abrangente relacionado com a essência de estar vivo, que implica em estar interagindo, como aprendiz, com a ecologia cognitiva.

Formamos partes de sistemas aprendentes. O mundo no qual nos movemos está se transformando numa complexa trama de sistemas aprendentes. Fala-se em nichos vitais como ecologias cognitivas, ambientes propiciadores de experiências de conhecimento.

Neste sentido, as escolas, como espaços de aprendizagem, precisam se adaptar como ambientes de fascinação e inventividade. As ações educativas carecem estar permeadas de prazer e entusiasmo, para que sejam capazes de estimular todos os sentidos com que sensoriamos o mundo, potencializando as experiências de aprendizagem.

De acordo com Assmann (1998), a escola necessita trabalhar com o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento está relacionada com a sensação de prazer. Os aspectos referentes à instrução e à informação dos saberes acumulados pela humanidade são uma das prerrogativas da escola. No entanto, a experiência da aprendizagem vai mais além, implica em um processo de construção e reinvenção personalizada do conhecimento.

Re-encantar a educação significa colocar em evidência a ação educativa como estimuladora de experiências de aprendizagem significativa.

A vida se gosta. Por isso os/as educadores/as deveriam analisar de que forma a vida dos/as alunos/as é uma vida concreta que, em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo, sempre gostou de si, ou ao menos tentou e volta tentar gostar de si. A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida, transformando os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na transmissão de conhecimentos supostamente já prontos (ASSMANN, 1998, p.29).

Educar, nesta perspectiva, é considerar o ser humano em seus aspectos biológicos, cognitivos e espirituais. A vida, constituída como processos de aprendizagens, vai se organizando e evoluindo nestas três dimensões, não de forma linear, mas com parâmetros oscilantes. Dessa forma, a construção do conhecimento está proporcionalmente relacionada às oportunidades e experiências que são vivenciadas no processo educativo, em que as interações recorrentes se encarregam de organizar e sedimentar como válidas e legítimas.

Todas as formas de vida são processos auto-organizativos que se fortalecem em redes de interação (Assmann, 1998). Considerando a dimensão espiritual inerente a condição humana, os valores da espiritualidade precisam ser apreendidos na escola, não como doutrinas imobilizantes, como colocam em geral as religiões, mas como possibilidades de perceber-se como um ser integrado no mundo, capaz de transcender as estruturas materiais, elevando-se a partir de sentimentos nobres como o amor e a solidariedade.

Dinâmicas de vida e dinâmicas do conhecimento estão unidas, são processos indissociáveis e interconectados. A vida, entendida como energia dinâmica, de modo algum pode estar dissociada do conhecimento, pois sendo energia funciona como propulsora na construção do conhecimento. Sendo o conhecimento um processo evolutivo, somente poderá constituir-se permeado pelo dinamismo da vida. Central, no entanto, é a reflexão sobre o que constitui a fonte de energia que move a vida, que organiza os processos evolutivos, que move a dinâmica universal.

Construindo-se práticas educativas pautadas na reflexão, em que os valores essenciais do ser humano possam ser evidenciados a partir de experiências e vivências significativas, não haverá necessidade de se agir com ameaças e punições. Os próprios aprendentes, ao se perceberem incluídos como seres essenciais, co-participantes do processo de sua formação humana integral, desenvolvem a percepção de Deus como fonte de energia universal, de iluminação e sabedoria que se manifesta permeando os sistemas vitais em sua complexidade evolutiva. Ao desenvolverem esta percepção, são capazes de sentirem-se responsáveis pela dinâmica construtora da natureza com atitudes positivas de preservação.

Por constituir-se de um projeto diferenciado, a Escola de Período Integral, necessita estar organizada para desenvolver sua proposta pedagógica de forma a trabalhar os princípios e valores não de forma estanque e fragmentada – prática comum nos modelos tradicionais –, mas orientados para a formação humana como condição permanentemente exercitada nas vivências cotidianas. Pelo tempo ampliado de permanência no espaço escolar, crianças e adolescentes passam a constituir grupos de convivências mais intensas e permanentes, podendo ser considerados como estágios evolutivos de experiências sociais, formando uma sociedade de cooperação e solidariedade, capaz de expandir-se para os setores da comunidade a que pertencem.

Assim, a ação educativa neste modelo de escola diferenciado poderá fazer a diferença, sendo decisiva para gerar uma sociedade menos competitiva, mais harmoniosa e humanizada.

2.3 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO – TIC – E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

As tecnologias da informação e comunicação – TIC – vêm provocando profundas transformações na vida das pessoas de todo o planeta. Tornou-se uma realidade que não se pode negar. Porém, a nós cabe indagar: Essas inovações têm servido para beneficiar todas as pessoas? Têm permitido processos de inclusão, criando condições favoráveis para aumentar a sensibilidade solidária ou sevem aos interesses da lógica de mercado, caracterizando-se pela exclusão?

De acordo com Assmann (2001), existem três formas de analfabetismo que temos que enfrentar na atualidade: a) o da lecto-escritura, saber ler e escrever; b) o sócio-cultural, saber em que tipo de sociedade se vive; c) o tecnológico, saber interagir com as tecnologias, as máquinas complexas.

As profundas e rápidas mudanças que ocorrem no atual momento da civilização têm levado muitas pessoas a experimentarem, com frequência, insegurança e mal estar, sentindo-se desajustadas e fora do contexto. Um caminho viável para nos adaptar com menos angústia e sofrimento a essas circunstâncias, certamente é a opção por posturas de compreensão das próprias mudanças, adotando atitudes flexíveis e adequadas para absorvê-las de modo que possam de fato facilitar nossas ações e nossa vida cotidiana. As mudanças mais visíveis se apresentam no campo das tecnologias da informação e da comunicação, que interferem em todas as áreas do conhecimento, causando grande impacto tanto na velocidade de sua produção quanto nas conseqüências para a população.

Diante do contexto de mudanças, as formas de educação – normalmente centradas no modelo tradicional – precisam ser repensadas, reinventadas, pluralizadas, pois já não conseguem mais dar respostas às demandas do movimento desencadeado pelas transformações que ocorrem na sociedade contemporânea, fortemente marcada pelas tecnologias da comunicação e informação. A superação desta forma de analfabetismo (o info-analfabetismo) é um dos grandes desafios que se impõem no cotidiano da escola, não apenas no âmbito da aprendizagem dos discentes, mas principalmente nos saberes docentes. Trata-se de um aspecto da formação profissional e continuada que necessita ser urgentemente resgatada. Persiste ainda, na atualidade, um grande contingente de profissionais da educação que têm dificuldade (ou sofrem de info-fobias) em utilizar os meios tecnológicos nas atividades pedagógicas, por ter conhecimentos muito limitados nesta área ou por resistência em aceitar as mudanças nas suas práticas pedagógicas, que permanecem estagnadas e descontextualizadas, em descompasso com o ritmo das transformações científicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade do conhecimento.

Muito se tem discutido sobre as potencialidades em torno das tecnologias da informação e comunicação e suas aplicações na educação. É imprescindível o debate sobre esses recursos tecnológicos como ferramentas para ampliar e inovar as práticas educativas que pretendam a construção do conhecimento. Considera-se que os meios tecnológicos oferecem acesso a múltiplas possibilidades de interação, mediação e expressão dos sentidos. São capazes de propiciar tanto o fluxo de informações disponíveis como a forma flexibilizada de exploração dos conteúdos veiculados.

As tecnologias de comunicação e informação, por si só, não garantem uma mudança de paradigma educacional da prática pedagógica do professor em todos os níveis e modalidades. Mas, ao ser desafiado, o docente pode ser convidado a refletir e repensar sua ação e optar pela utilização de ferramentas tecnológicas de maneira crítica e consciente, até mesmo gerar um processo de transformação significativa na maneira de ensinar e aprender.

Mudar as formas de ensinar e aprender é um imperativo no momento histórico atual, caracterizado como a sociedade do conhecimento. Esse novo contexto exige seres humanos com muitas habilidades como, por exemplo, ser críticos, criativos, flexíveis e adaptáveis para interagir com as constantes mudanças, que tenham autonomia e iniciativa para tomar decisões e agir em situações imprevisíveis.

Segundo Moran (2006, p. 11):

Podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado. Orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente, onde as tecnologias nos ajudarão muito, principalmente as telemáticas.

Neste sentido, as novas tecnologias disponíveis podem ser colocadas a serviço da ação pedagógica como recursos a serem empregados para transformar positivamente o trabalho educativo servindo como ferramenta facilitadora do trabalho docente. No entanto, cabe ao professor uma postura aberta e coerente compatível com as inovações propiciadas pelas tecnologias.

Ensinar e aprender exigem muita competência e flexibilidade de planejamento e organização do espaço-tempo. Os conteúdos fixos precisam ceder espaço aos processos mais abertos em direção à pesquisa e à comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão das informações, a diversidade de fontes de acesso com o aprofundamento de sua compreensão em espaços menos rígidos, menos engessados. Diante do universo de informações, temos dificuldades de selecionar o que é mais relevante para integrar em nossa mente e aplicar de forma prática resolvendo os problemas de nossa vida cotidiana (Moran, 2008).

Ainda de acordo com esse autor:

A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, contextualizá-los (MORAN,2008, p.12).

A inserção das tecnologias no ambiente escolar de forma alguma dispensa a dinamização do professor, ao contrário, torna-se ainda mais necessária para que as informações possam ser transformadas em conhecimentos significativos. A presença do professor, interagindo com seus alunos, mediando as relações de aprendizagem, é fundamental para que se concretizem os objetivos de uma proposta pedagógica inovadora que busca, através da pesquisa, um caminho eficiente para potencializar a construção de conhecimentos.

A utilização das ferramentas tecnológicas, com fins educativos, está posta como uma possibilidade real. Cada vez mais os sistemas de ensino vêm disponibilizando esses recursos para equipar as escolas da rede pública, como forma de subsidiar as metodologias inovadoras. No entanto, a opção pelo uso das mídias deve ser feita com ressalvas. Não basta utilizar um laboratório de informática com regularidade para garantir uma prática pedagógica inovadora e eficiente. É necessário ter clareza de que a contribuição das tecnologias possibilita subsidiar uma proposta pedagógica que esteja embasada em concepções que contemplem a totalidade do ser humano, rompendo com a fragmentação do conhecimento e da vida.

A opção pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, de forma consciente, pode constituir-se em um importante aliado para facilitar e potencializar a ação pedagógica, construindo um ambiente virtual de aprendizagem que incremente as atividades de aprendizagem com base nas teorias da complexidade, defendida por muitos autores contemporâneos.

As TICs – tecnologias da informação e da comunicação –, no contexto da educação, precisam ser mobilizadas para promover a inclusão e a solidariedade do ser humano. No bojo da sociedade do conhecimento, o sistema de informação disponível em rede mundial tornou-se um meio acessível a qualquer pessoa que queira usufruir destes conhecimentos, porém requer uma profunda reflexão nos aspectos éticos que dizem respeito ao uso que se faz destes conhecimentos para que não se tornem um meio de isolamento e alienação que produzem opressão e exclusão. Ao contrário, podem ser possibilidades de socialização de conhecimentos e saberes, formando comunidades de aprendizagem, configurando-se como estratégias para desvelar e desmobilizar os mecanismos opressores e excludentes.

Para Assmann (2007), educar é a mais avançada experiência emancipatória. Na era das tecnologias, a ciência criou condições para salvar todas as vidas humanas existentes. Já estão dadas todas as condições científicas e técnicas para isso. Porém, o que estamos assistindo é todo esse desenvolvimento técnico científico colocado apenas ao alcance de uma

minoria privilegiada. Um grande contingente humano segue excluído dos benefícios, à margem dessa evolução.

Não existem consensos políticos para acabar com a insensibilidade e a exclusão (Assmann, 2007). É neste cenário que a educação terá um papel relevante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a saga da humanidade.

Os autores apostam no surgimento de uma hipótese desafiadora – para eles, a humanidade entrou numa fase em que nenhum poder político ou econômico pode exercer controle total sobre o conhecimento. Através das redes de comunicação mundial, abriu-se uma brecha, onde a educação pode dinamizar espaços de conhecimento para realizar a tarefa emancipatória politicamente mais significativa.

A humanidade encontra-se numa encruzilhada ético-política, configurando-se como uma espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos como forma de incentivar nosso potencial de iniciativas e predisposições à solidariedade. Esse potencial não poderá emergir sobre a forma de imposições, mas de experiências que se traduzem em seqüências de ações que convergem para consensos políticos democraticamente construídos.

O sonho de uma sociedade alternativa é possível:

[...] uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social (ASSMANN, 2007, p.29).

Como estrutura básica para a implantação do Projeto de Escola de Educação Integral, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina exige que a escola interessada disponha de laboratório de informática, para que seja possível trabalhar as Disciplinas de Ciências e Iniciação Tecnológica, constantes na Matriz Curricular, tanto de séries iniciais, quanto de 5ª a 8ª série.

Consideramos de crucial importância esse aspecto contemplado na organização da proposta curricular para que a escola consiga oferecer condições de acesso a todos os estudantes, desenvolvendo conhecimentos e habilidades através das ferramentas tecnológicas.

Outro aspecto importante a ser destacado é o fator tempo. Com espaço organizado de forma planejada e com tempo/aula assegurado, os profissionais docentes não podem mais postergar essa dimensão da prática pedagógica. Torna-se imprescindível que o professor procure desenvolver esses conhecimentos como competências e habilidades profissionais,

somente dessa forma terá êxito, ao desenvolver com os alunos atividades significativas, empregando as tecnologias da informação e comunicação.

Nesse sentido o Projeto da Escola de Período Integral apresenta-se como alternativa de inclusão aos estudantes, principalmente, os de baixa renda. O acesso a esses processos facilitadoras do processo da aprendizagem vem contribuir para a alfabetização tecnológica, aspecto fundamental para que a escola contemporânea consiga efetivamente cumprir a sua função social, tornando-se uma instituição mais inclusiva.

CAPÍTULO II

3. ESCOLAS DE PERÍODO INTEGRAL E O DESAFIO DE EDUCAR PARA SALVAR VIDAS

Aprendizagem e vida são temas centrais presentes no debate contemporâneo do cenário educacional. Já não podemos permanecer apegados aos modelos tradicionais, fragmentários e reducionistas que marcaram as ciências e a educação de séculos passados. A dinâmica da sociedade pós-moderna exige a revisão de conceitos e de linguagens para também inovar o processo educativo e promover a sua aproximação com as descobertas científicas e tecnológicas que emergem no cenário mundial.

Necessitamos de um reposicionamento imediato da educação diante do quadro evolutivo de descobertas das biociências. Surgem inquietações e questionamentos que requerem uma ampla e profunda reflexão sobre o pensar e o fazer pedagógico. Os paradigmas tradicionais não mais se sustentam, pois já não estão conseguindo responder às demandas da sociedade globalizada e tecnologizada.

A realidade, tal como se apresenta hoje, constitui um grande desafio para o mundo desvalorizado da educação. Moraes (2003, p. 167) entende que: “[...] este momento revela-se de grande e extrema oportunidade para se catalisar mudanças educacionais importantes, transformar a maneira como pensamos e concebemos a escola, a educação e a própria vida”.

Com a mesma perplexidade com que acompanhamos a evolução científica e tecnológica, assistimos à avalanche da globalização causadora da insensibilidade humana e social que conduz ao mais incrível processo de desumanização da história de nossa civilização. Onde está o equívoco? Esse é o grande desafio que se apresenta aos cientistas e educadores. Desvelar novas formas de perceber a realidade escamoteada sob as máscaras do progresso desenvolvimentista e tecnológico, para entender os problemas essenciais do ser humano.

Vivemos num mundo marcado pela fragmentação. Segundo Morin (2001), o pensamento linear e fragmentado nos proporciona uma percepção desconectada da realidade. Percebemos o mundo apenas como partes desconexas, blocos separados, e isso nos impede de perceber os problemas essenciais e nos torna incapazes para perceber o todo complexo.

O pensamento linear e fragmentado, que caracterizou a ciência e a educação nos últimos séculos, precisa ser superado. No contexto das biociências, as verdades incontestáveis e as certezas absolutas já não se sustentam. Precisamos apostar na ciência das possibilidades, concebendo o conhecimento numa perspectiva dinâmica, flutuante e flexível, que emerge nas possibilidades e aproximações.

Demo (2002) defende a não linearidade do conhecimento e da aprendizagem. Para o autor, saber pensar é desenvolver habilidade de autocrítica, reconhecendo os limites do conhecimento, para poder vislumbrar para além das aparências e escamoteações perversas. Incluindo também habilidades como saber cuidar, inovar, acreditar e comunicar de forma lógica e coerente.

[...] conhecer é saber mais do que se vê. Linearmente, só vemos o que aparece na cena. Não linearmente, sabemos ver para além da cena, apesar da cena, na e contra a cena, bem como sabemos inventar de modo responsável e irresponsável. Conhecimento representa, sobretudo, a capacidade de confronto com o dado, negando-se a restringir-se a ele. O que está dado é geralmente a versão menor da potencialidade aí escondida. Como nada está processualmente completo, nem poderia ser, conhecimento crítico flagra as brechas incompletas e planta nelas estratégias de invenção alternativa (DEMO, 2002, p. 127).

A partir dessa nova forma de conceber o conhecimento, torna-se fundamental refletir sobre o que significa o aprender. A aprendizagem pode estar separada da vida?

Essa reflexão demanda um olhar voltado para o nosso interior e ao mesmo tempo, para o contexto do mundo em que nos movemos: Será a vida algo isolado? É possível fragmentar a vida? Ou a vida é algo sobrenatural que está além da compreensão humana?

O pensamento de Morin (1998) aponta para a autonomia relativa do ser vivo, o que denomina de autonomia esclarecida e ocultada. Enfatiza o ser vivo como organismo sistêmico. A vida, para este autor, não se manifesta nas partes, mas emerge do todo complexo e auto-organizado. A evolução da vida, como fenômeno emergente da complexidade, só é possível a partir de entrelaçamentos contínuos entre os níveis genético e fenomenológico, constituindo-se em acoplamentos estruturais sucessivos, ou seja, processos de aprendizagem. Portanto, aprendizagem e vida são processos indissociáveis.

Conforme Eigen (1997), o conceito de vida não é tarefa de fácil definição, e sugere que a questão seja reformulada, tornando-se fundamental conceituar o ser vivo, o que o define e caracteriza. De acordo com o autor, o ser vivo, possui características e capacidades excessivamente heterogêneas que impedem que uma única definição possa conter a exata

noção da abundância de variedade e complexidade que constituem características essenciais da vida.

Certamente, uma das maiores preocupações tanto da ciência quanto da educação, atualmente, é refletir sobre como podemos contribuir para melhorar a qualidade da vida de todos os seres vivos que coabitam o nosso planeta. Que as descobertas científicas, ao invés de trazerem preocupação e medo, possam oferecer uma significativa contribuição para aprimorar o nosso viver/conviver de forma harmoniosa e integrada.

Maturana (2001) apresenta argumentos consistentes para orientar a reflexão acerca de um modo de vida significativo. Para esse autor, o amor é a emoção que nos constitui como seres humanos. A biologia do amor é o fundamento do mover-se de um ser vivo. Como seres determinados em nossa estrutura genética, somos impelidos a viver/conviver na interdependência com os outros seres vivos. Nossas relações estão fundamentadas na emoção essencial de nossa constituição. A amorosidade é inerente ao ser humano e, toda e qualquer ação ou conduta que contrarie essa disposição constitui-se em ameaça patológica que pode desencadear a degeneração do sistema vivo.

Se as percepções são determinadas pelas estruturas de pensamento, pelas emoções que permeiam atitudes, condutas e ações, a forma como percebemos a vida, o mundo e as coisas, influenciam o agir humano. O futuro da nossa espécie, a evolução histórica e social da humanidade, irá depender enormemente de nossa capacidade de amar.

É nesse contexto que o pensamento sistêmico propõe uma visão integrada do ser vivo e concentra-se em princípios básicos de organização, onde a vida se manifesta como uma teia de relações entre as várias partes de um todo unificado. Neste sentido, o ser vivo e o humano tornam-se participantes do processo de seu desenvolvimento, sendo, portanto, responsável por suas ações e condutas (Capra, 1996).

A teoria sistêmica considera o viver/conviver humano e social como uma rede de conexões que formam um tecido unificado. Educar, nesta perspectiva, significa assumir uma postura aberta e contextualizada, focada no ser humano integral, considerando as diferenças não como um obstáculo para a aprendizagem, mas, ao contrário, explorando as possibilidades que emergem na diversidade de pensamentos e percepções.

A educação integral está surgindo como possibilidade para ultrapassar as concepções mecanicistas tradicionais que fragmentam todas as esferas da vida humana, constituindo-se numa proposta de formação humana holística, mais adequada e compatível com a realidade contemporânea (Yus, 2002). Entretanto, considerando o contexto atual da

escola pública, sua rede de complexidade, com os ranços e vícios que a caracterizam, entendo que alavancar mudanças significativas neste contexto não é tarefa fácil.

Segundo Moraes (2003, p. 260-261),

O que se percebe, hoje, é que os ambientes educacionais em geral não trabalham a favor da vida. Muito pelo contrário, conspiram contra ela mediante o engessamento de suas estruturas, estratégias e práticas. [...] Apesar de sofrerem mudanças estruturais constantes, muitas escolas continuam estagnadas e paralisadas, defasadas de sua realidade, dissociadas do mundo e da vida. Uma escola sem vida é uma escola engessada, inibidora dos diálogos e das conversações nutritivas, possuidora de uma estrutura pedagógica que discrimina, que classifica alunos, papéis, documentos, e planos pedagógicos, que trabalha a favor da exclusão e não da inclusão, a favor da homogeneidade e não da diferenciação e expressão dos diversos talentos.

A complexidade do sistema educacional, com os inúmeros problemas que entavam os ambientes escolares, conduz a um estado de impotência e desolação. No entanto, não pode-se aceitar esta realidade como determinismo ou fatalidade sem uma reação consciente e articulada. Também, de nada adianta permanecer ao nível das lamentações, murmurando e esbravejando contra o sistema. O que importa é nos percebermos como integrantes do sistema e, portanto, responsáveis pela sua conservação ou transformação. São os nossos desejos e ações, coerentes e organizadas, que vão determinar os rumos da realidade que desejamos construir.

Freire (2001) afirma que é preciso que educadores e educadoras compreendam a história como possibilidade. Propõe reinventar a história de maneira contínua e permanente: somente assim podemos percebê-la como possibilidade e não de uma forma fixada ou predeterminada. Portanto, o educador autêntico deve estar atento para as possibilidades de mudanças, reinventando o significado do seu próprio contexto cultural e histórico.

Morin (2000) acredita que os quatro pilares da educação contemporânea, que consistem em aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer, constituem aprendizagens indispensáveis que precisam ser perseguidas de forma permanente, pelos sistemas educacionais de todos os países. Afirma que há uma interconexão que liga esses quatro pilares e que tem origem em nossa própria constituição humana. “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (MORIN, 2000, p.11).

O pensamento desse autor aponta para a responsabilidade dos sistemas de ensino construir propostas de educação integral para que os saberes necessários para a educação

contemporânea possam ser de fato efetivados, como conhecimentos pertinentes, que emergem e se entrelaçam na vida cotidiana.

Nesse aspecto, considero que a Escola de Período Integral necessita organizar sua proposta pedagógica focada na aprendizagem que emerge e se entrelaça na vida das crianças que a freqüentam, considerando, principalmente, que nesse espaço escolar elas permanecem um tempo significativo de suas vidas. A proposta pedagógica necessita ser construída considerando o ser humano integral, contemplando todos os aspectos que caracterizam seu desenvolvimento. A educação integral traz possibilidades para a superação do conhecimento fragmentado. É possível afirmar que a Escola de Período Integral, desenvolvendo uma proposta pedagógica, na perspectiva de educação integral, poderá contribuir para a valorização do ser humano comprometida com todas as formas de vida. É nesse enfoque que consiste um dos desafios de educar para salvar vidas.

3.1 RECONSTRUINDO CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Durante muito tempo, a educação esteve pautada na transmissão de conhecimentos, supostamente prontos, que representariam o patrimônio cultural da humanidade. A aprendizagem era entendida como um ato receptivo, resultado de um bom ensino, ministrado por um professor com conhecimentos e habilidades para transferir esses conhecimentos para a classe, de maneira formal e objetiva. No entanto, essa forma reducionista de se pensar e fazer educação não está conseguindo responder às questões fundamentais da vida dos seres humanos, como sempre se imaginou. Torna-se urgente repensar a educação, ampliar o cenário de referências da pedagogia, buscando, no diálogo entre as disciplinas, a construção das bases teóricas que respondam aos questionamentos da sociedade atual. É imprescindível pensar formas de se fazer educação que estejam voltadas para a defesa da vida.

Segundo Morin (1998), a vida é um fenômeno complexo e auto-organizativo que dispõe de uma autonomia relativa e de uma autonomia original. Portanto, a autonomia viva comporta dois níveis distintos, porém, inseparáveis: o nível genético e o fenomenológico. O nível genético se constitui de um patrimônio hereditário inscrito nos genes, enquanto o nível fenomenológico está relacionado ao plano da existência, da organização e da ação. Portanto, a

vida emerge da complexidade, do entrelaçamento entre o geno e o feno², enquanto níveis de interação e auto-organização, e isto acontece como algo espontâneo e natural. Nesse sentido, entende-se que a vida, enquanto fenômeno emergente da complexidade, não está presente nas partes, mas emerge do todo complexo. É na inter-conectividade entre o nível genético (aspectos biológicos) com o nível fenomenológico (relação com os outros seres, com o ambiente) que a vida torna-se possível. Essa inter-relação pressupõe permanente evolução, desenvolvimento. Vida significa, portanto, aprendizagem.

Com base no pensamento de Scott Kelso, Morin (1998) refere-se ao ato de aprender como uma propriedade emergente da auto-organização da vida. Considera que o cérebro humano é um sistema organizativo, formador de padrões, governado por leis não-lineares e dinâmicas. O cérebro não processa informações para extrair conhecimentos, mas experimenta estados instáveis e transitando pelos limiares de instabilidade, realiza conexões flexíveis e rápidas, capaz de antecipar percepções do futuro e não simplesmente reagir ao presente (Morin, 1998, p. 39).

Para Maturana e Varela (1995), a capacidade de autoproduzir-se de modo permanente, constitui a propriedade fundamental dos sistemas vivos enquanto sistemas evolutivos. O termo “autopoiese” foi cunhado pelos autores para referir-se ao processo de auto-organização dos sistemas vivos. Os autores afirmam que o ser vivo é constituído de uma estrutura interna que se transforma e evolui em contato com o meio, porém sem interromper a identidade da sua estrutura orgânica.

Todo ser vivo começa sua existência com uma estrutura unicelular particular. É seu ponto de partida. Por isso, a ontogenia de todo ser vivo consiste em sua contínua transformação estrutural. Por um lado é um processo que ocorre sem interromper a identidade nem o acoplamento estrutural do organismo ao meio, desde o início até a desintegração final; por outro, segue um curso particular selecionado pela seqüência de mudanças estruturais desencadeadas por sua história de interações (MATURANA E VARELA, 1995, p.159).

Os autores acreditam que essa concepção se aplica também aos seres humanos no processo evolutivo, onde as interações com o meio são decisivas para que se desencadeie o

² “O genótipo é o patrimônio hereditário inscrito nos genes que um indivíduo recebe de seus genitores. O fenótipo corresponde à expressão, à actualização, à inibição ou a modificação dos traços hereditários num indivíduo em função das condições e circunstâncias de sua ontogênese num dado ambiente. O fenótipo é, portanto, uma entidade complexa, resultante das interações entre hereditariedade (*genos*) e o meio (*oikos*)” (MORIN, 1998, p. 106).

processo de transformação estrutural do sistema nervoso. No entanto, a estrutura do meio não pode determinar o curso de suas mudanças, apenas desencadeá-las.

Partindo dessa perspectiva, pode-se entender que os seres humanos não são determinados pelo ambiente. O meio poderá influenciar comportamentos e atitudes, porém, é o próprio indivíduo que determina o seu pensar e o seu agir, a partir de sua estrutura interna, auto-organizadora, resultante do entrelaçamento de sua estrutura genética com sua história de vida.

Para Moraes (2003), educar não é um ato transmissivo, mas criativo, construtivo e transformador que pressupõe um modelo de formação integral, em que a razão está fundada na emoção e ambas estão intrinsecamente implicadas.

De acordo com o pensamento dessa autora:

Educar reconhecendo a totalidade do ser humano, é a forma de nós, educadores, fazermos justiça ao todo que somos, lembrando que necessitamos, mais do que nunca, conspirar a favor da inteireza humana para que possamos ser mais felizes em nossa própria humanidade (p. 127).

A evolução dos sistemas vivos, constituída por processos contínuos de transformações estruturais, desencadeada pela interação entre organismo e meio, na forma de acoplamento estrutural, evidencia aprendizagem e vida como fenômenos coincidentes e interconectados. Por extensão, afirma que a aprendizagem não pode existir separada da vida, pois são aspectos que coexistem na forma de sucessivos entrelaçamentos.

Conforme o pensamento de Demo (2002), a aprendizagem é um fenômeno complexo, não linear, que não pode ser confundida com instrucionismo. O autor entende que o instrucionismo trata a aprendizagem como se fosse um fenômeno linear, por isso não o considera como estratégia de aprendizagem, pois restringe e anula aquele que aprende, atrapalhando a dinâmica não linear capaz de promover saltos qualitativos no modo de ser e de vir a ser do sujeito aprendente.

A aprendizagem não é, portanto, um processo cumulativo, mas uma teia de interações que desencadeia estados gerais qualitativos. Segundo Assmann (2007.p. 40):

A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. É a isto que dou o nome de morfogênese do conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem consiste numa cadeia complementar de saltos qualitativos

de auto-organização neuronal da corporeidade viva, cuja clausura operacional se organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com o seu meio.

As afirmações do autor, com base em estudos realizados a partir das neurociências, demonstraram que a concepção da aprendizagem como processo que ocorre somente a nível cerebral precisa ser superada. O cérebro-mente não existe como algo isolado, mas está interligado de forma sistêmica, organismo e meio. Isso nos remete a uma concepção de aprendizagem entendida como uma inscrição corporal. Não é apenas o cérebro que aprende e se modifica – o corpo todo se transforma ao aprender.

Essa transformação corporal requer um espaço apropriado para que ocorra de forma natural, por isso, a estrutura escolar, no âmbito da Escola de Período Integral, precisa ser reconfigurada, assegurando um ambiente seguro, confortável e, principalmente, agradável e acolhedor para que não ocorram deformações e atrofiamentos no desenvolvimento dos seres humanos que a frequentam.

3.1.1 Teoria sistêmica e implicações pedagógicas

Diversas implicações pedagógicas surgem no contexto da educação a partir da teoria sistêmica. As abordagens sistêmicas apontam para a necessidade de uma mudança significativa na relação pedagógica, para que se possa ultrapassar as concepções reducionistas. É preciso lançar um olhar mais amplo e profundo sobre as formas de ensinar e aprender, ensejando novas linguagens e posturas, revendo conceitos e metodologias.

Concebendo a vida como processos contínuos de aprendizagens, já não se pode mais afirmar que educamos para a vida. Educar significa mais que isso, educar é criar condições para que a vida possa fluir, em todos os sentidos.

Assmann (2007) afirma que precisamos reencantar a educação. Uma abordagem sistêmica poderá ser um caminho para reencontrar o encantamento perdido ou reprimido no processo educativo.

A educação focada na vida pode ser um caminho para transformar a relação pedagógica, se esta for entendida como processo de formação do ser humano integral. No entanto, o conceito de formar não pode ser confundido com moldar, dar forma, ao contrário,

formação se aplica no sentido de extrair de dentro, da essência do ser humano suas potencialidades, instigando a curiosidade, ampliando a percepção para se desenvolver o autoconhecimento, como ponto de partida, criando possibilidades para conectar-se ao meio em sucessivos processos de interações e acoplamentos.

Morin (2000) define os saberes necessários à educação contemporânea, reconhecendo que conhecimento pertinente é globalizado e contextualizado, multidimensional e complexo. Segundo este autor, a tarefa da educação é promover a “inteligência geral” capaz de interagir com o complexo a partir de uma compreensão global. Nesta perspectiva, o autor reconhece que o desafio da globalidade é também um desafio da complexidade que a educação do futuro necessita superar, resgatando a unidade na diversidade para que conhecimento seja sinônimo de sabedoria.

Outra dimensão que Morin (2000) considera importante para balizar a ação educativa está relacionada com o desafio cultural. Propõe que a ciência esteja pautada em permanente reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. Essa abordagem supõe conhecimentos científicos e questionamentos filosóficos voltados para a busca de soluções aos problemas da humanidade, capazes de gerar consensos e compartilhamento de responsabilidades.

Considerando um desafio sociológico, Morin (2000) apresenta o conhecimento como aspecto central que necessita ser constantemente revisado e questionado pelo pensamento reflexivo, para que este cumpra sua função integradora tornando possível o desenvolvimento humano e social como bem valioso e acessível a todos os cidadãos do planeta.

A democratização do conhecimento, para este autor, aparece como um desafio cívico, do qual a tarefa educativa não pode se eximir. O autor enfatiza a fragmentação do conhecimento como aspecto gerador da especialização – o que torna os seres humanos incapazes de compreenderem os problemas globais. Essa abordagem aponta para a necessidade de uma democratização cognitiva, pois entende que é urgente assegurar a todos os cidadãos o direito ao conhecimento.

Para articular todos os desafios destacados por Morin (2000), torna-se fundamental promover a reforma do pensamento, pois somente assim seria possível o pleno emprego da inteligência para organizar o conhecimento. Nesse sentido afirma: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (p.20).

Reconhecendo a aprendizagem como formação do ser humano, Demo (2002) considera que um dos mais valiosos aspectos da aprendizagem é a geração de oportunidades na vida: “Quem sabe aprender, alarga seus horizontes, explora alternativas, conquista fronteiras. Por isso fala-se em aprender a aprender, porque se trata de dinâmica que se confunde com a própria vida” (p.141). Nesse sentido, quando aprendemos a aprender, continuamos construindo e reconstruindo nossos conhecimentos, desenvolvendo oportunidades como qualidade de vida.

Neste contexto, Freire (2001) manifesta sua preocupação com a postura ética dos profissionais da educação. Declara que é preciso que os educadores se esforcem para tornar mais claro que a educação representa formação e não treinamento. Sendo assim, não há possibilidade de se obter formação humana sem postura ética, diante do conhecimento. Para esse pensador, é fundamental que o educador desafie a liberdade criativa dos educandos, estimulando a construção da autonomia de seus alunos. Para isso, é preciso uma prática pedagógica autêntica, recusando-se a assumir o controle da vida, dos sonhos, desejos e aspirações da sua classe. Esses cuidados são necessários para evitar um modelo de educação paternalista que é oposto ao modelo de educação democrática, que foi defendido durante toda a trajetória de vida de Freire.

Educar nesta perspectiva significa parar de projetar a vida para o futuro. É imprescindível que se eduque para viver plenamente o momento presente, desfrutando a beleza da vida enquanto processo de aprendizagem, evitando criar expectativas e angústias em torno de resultados pré-determinados.

De acordo com Maturana e Verden-Zöllner (2004), nossa orientação cultural cria em nós a insensibilidade para o momento presente. Vivemos tão intensamente centrados na valorização da produção e do controle, orientados para os resultados daquilo que fazemos, que esquecemos de viver o nosso fazer como um ato no presente.

O prazer e a fruição natural da vida não podem ser negados nem postergados sob o pretexto de normas e exigências do processo educativo centrado na expectativa de resultados. Pelo contrário, necessitam ser exercitados permanentemente nas vivências e aprendizagens cotidianas, valorizando o brincar como ato natural inerente a condição humana.

Perdemos nossa consciência social individual à medida que deixamos de brincar. E assim transformamos nossas vidas numa contínua justificação de nossas ações em função de suas consequências, num processo que nos torna insensíveis em relação a nós mesmos e aos demais (MATURANA e VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p.232).

De acordo com o pensamento desses autores, a insensibilidade humana diante dos problemas essenciais da humanidade consiste na perda da capacidade de amar e brincar. A instrumentalização a que submetemos nossas vidas em função de nos tornarmos produtivos, atrofia nossa capacidade de viver e conviver desfrutando as emoções básicas que constituem a nossa existência. Tornamo-nos seres distantes e desconectados, insensíveis e irresponsáveis diante das situações que ameaçam e aniquilam a vida em nosso planeta.

Ainda há esperanças de reversão desse quadro desolador? Qual o caminho? Por onde começar?

Assmann e Mo Sung, (2000) afirmam que: “Esperanças e utopias têm a importante função de não nos deixar acomodar e a se conformar com a situação em que vivemos. (...) Esperança só é esperança quando não se funde em certezas” (p.102-103).

Segundo Freire (2001), a utopia e a esperança são necessidades fundamentais dos seres humanos que fazem parte de sua natureza histórica e social, tornando-os construtores e partícipes da produção do amanhã.

Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. É neste sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial. [...] O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora (FREIRE, 2001, p.85-86).

Acredito que o caminho possível é o caminho da esperança. A esperança consiste numa emoção que move para a ação. A esperança humana manifesta-se quando acreditamos na possibilidade de realização dos nossos desejos, apesar das nossas incertezas, apesar das condições humanas e sociais e das circunstâncias do momento.

É assim que o ato educativo, que se propõe valorizar e defender a vida necessita ser pensado como ato de amor. Para Maturana e Verden-Zöllner (2004) a emoção que fundamenta a vida do ser humano é o amor. Nós somos constituídos na biologia do amor. “Do ponto de vista biológico, o amor é a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza as ações que constituem o outro como legítimo outro em coexistência” (p.235) Entendido dessa forma, o amor é a base que fundamenta as relações sociais. Portanto, a prática educativa, entendida fundamentalmente como prática social, precisa estar baseada numa relação de amorosidade, de aceitação mútua, que não negue nem exclua o outro na convivência.

Compreender que somos constituídos na biologia do amor é essencial para entender o ser humano, pois em nosso processo evolutivo individual o amor é um elemento fundamental desde a concepção até a morte. Maturana e Verden-Zöllner (2004) afirmam que:

Em seu desenvolvimento, a criança requer como elemento essencial (não circunstancial), a permanência e a continuidade da relação amorosa entre ela, sua mãe e demais membros da família. Isso é fundamental para o desenvolvimento fisiológico, para o desenvolvimento do corpo, das capacidades sensoriais, da consciência individual e da consciência social da criança (p.236-237).

Seres humanos não são concebidos em sua completude. Tornamo-nos humanos construindo o domínio do espaço temporal de existência humana nas interações com os outros. De acordo com Maturana e Verden-Zöllner (2004), o processo de humanização não requer esforço, ocorrem naturalmente, mediante as vivências em coexistência humana da criança, primeiramente com seus pais e demais familiares, em mútua aceitação corporal. Quando esse processo de desenvolvimento ocorre de forma adequada, constitui-se um ser humano socialmente bem integrado num processo que acontece de forma espontânea e natural.

No entanto, qualquer interferência no desenvolvimento da consciência corporal da criança restringe, altera e prejudica tanto o desenvolvimento das habilidades para agir e viver em auto-respeito e auto-aceitação, quanto as suas habilidades para respeitar e aceitar os outros na dinâmica da convivência social.

Na agitação da vida moderna, vivemos imersos em preocupações, apegados ao passado e focados no futuro, e assim criamos dificuldades para nós mesmos e para as crianças, esquecendo de desfrutar o momento presente. As exigências impostas pelo nosso modo cultural de viver instrumentalizam as relações interpessoais, proporcionando, em grande medida, estas interferências, pois afastam as crianças da atenção da família. Nessas condições, as crianças crescem com dificuldades em seu desenvolvimento corporal, o que as impede de viver plenamente em consciência social e autoconsciência.

Muitas vezes, por não prestarmos atenção ao momento presente, não nos damos conta de que as dificuldades relacionais de nossas crianças e adolescentes são originadas em grande parte por essas interferências no seu desenvolvimento natural. Como não compreendemos esse fenômeno, não sabemos como agir e, enquanto buscamos causas externas, não percebemos que estas perturbações surgem em decorrência da limitação relacional e afetiva entre elas e seus pais.

Para que essas dificuldades sejam corrigidas, Maturana e Verden-Zöllner (2004) propõem que se faça a reconstituição da biologia do amor.

3.1.2 Educar na biologia do amor: um caminho possível

A tradição cultural do ocidente, ao longo de muito tempo, vem separando corpo e mente, corpo e espírito. Afirmando essa dualidade, percebemos o espírito como entidade que pertence à dimensão transcendental mais elevada e mais perene, enquanto o corpo encontra-se no nível transitório ligado ao mundo material. Isso explica a tendência pela desvalorização do corpo enquanto se busca continuamente a salvação da alma como idealização proposta pela tradição ocidental cristã.

A sociedade moderna caracterizou-se pelo modelo do pensamento patriarcal, linear e fragmentado fundamentado no racionalismo. Contrapondo-se a esta forma racionalista e redutivista de pensamento, Maturana e Verden-Zöllner (2004), afirmam que a história da humanidade seguiu a trajetória do emocionar. Foram os desejos humanos que determinaram os rumos da evolução humana e cultural, para que a humanidade alcançasse o estágio em que se encontra no momento presente. “Para compreender o curso de nossa história como seres humanos é necessário olhar para a trajetória histórica do emocionar humano” (p.11).

Vivemos em um mundo de constantes mutações. Para poder navegar neste espaço, precisamos superar as concepções cartesianas. Torna-se fundamental um novo posicionamento do ser humano diante do mundo e diante da vida. Precisamos de novos referenciais para a educação contemporânea. Que seja capaz de promover significativas mudanças, oportunizando os sujeitos a aprender a aprender, ou seja, conhecer como se aprende, compreendendo processos de aprendizagens como processos vitais que acompanham o ser humano durante toda a trajetória de vida.

O viver/conviver humano é permeado de emoções. São as emoções que dão o colorido à nossa vida, aos nossos relacionamentos. Portanto as emoções, como dinâmicas corporais caracterizam-se como estados gerais de permeabilidade facilitando o processo da aprendizagem.

Moraes (2003) adverte para a necessidade de se buscar uma pedagogia voltada para o resgate do ser humano integral. “Hoje mais do que nunca, urge uma pedagogia voltada para a

formação integral do aprendiz, para o desenvolvimento de sua inteligência, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito” (p.18).

Educar nessa perspectiva exige romper com a rigidez e a passividade. É imprescindível assumir uma posição de flexibilidade e criatividade do conhecimento e da vida com atenção às possíveis conexões com o contexto de onde emergem surpreendentes aprendizagens.

Estudos de natureza antropológica, realizados por Maturana e Verden-Zöllner (2004) apontam para a cultura matrística que precedeu a cultura patriarcal européia, da qual nós somos descendentes. Trata-se de uma cultura muito diferente, podendo considerar-se oposta ao modelo patriarcal que vivemos atualmente.

Nossos ancestrais que constituíam o modo de viver matrístico, desenvolveram, durante muito tempo, experiências fundadas na biologia do amor. Os fundamentos do educar que orientaram o desenvolvimento dessa cultura caracterizavam-se pelo respeito à integralidade do ser vivo como elemento constitutivo da natureza em todas as dimensões.

Maturana e Verden-Zöllner (2004) acreditam que, no bojo da cultura matrística, a vida seguia um curso natural e integrado, desde a infância até à fase adulta num emocional saudável e harmonioso, livre de opressão e submissão:

Por tudo o que sabemos das culturas matrísticas em diferentes partes do mundo, podemos supor que as crianças da cultura pré-patriarcal matrística européia chegavam à vida adulta mergulhadas no mesmo emocional de sua infância. Isto é, na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no autorespeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro (p. 46-47).

Esses estudos remetem ainda para as questões da espiritualidade, na forma de vivenciar a dimensão transcendente do ser vivo que hoje constitui a nossa espécie. A divindade fundante e organizadora do universo era percebida como símbolo da grande mãe, que incorporava e evocava a coerência dinâmica e harmoniosa da natureza como unidade de toda a existência, constituindo-se numa rede infinita de ciclos vitais e transformações contínuas. Entendida desse modo, a espiritualidade matrística era integrada e de natureza eminentemente terrestre.

A partir destas reflexões, é aceitável o pressuposto do re-encantamento da educação como um caminho de possibilidades. Fundamentada na biologia do amor, a maneira de viver na cultura matrística era permeada de envolvimentos encantadores. Acredita-se que, assim como outros elementos constitutivos dessa cultura foram reprimidos através da negação

imposta pela cultura patriarcal dominante, também esse aspecto foi desvanecendo-se a ponto de desaparecer quase por completo. No entanto, essas formas do emocionar permaneceram entorpecidas na essência do psiquismo humano, transformadas em saudosismos e inconformidades. No momento em que a cultura patriarcal começa a ser contestada, surgem as condições favoráveis para o renascer do desejo de um emocionar humano reconstituindo a biologia do amor e da solidariedade. Nesse sentido, associo-me ao pensamento de Assmann (1998), acreditando que re-encantar a educação é uma proposta que pode ser concretizada.

Educar na biologia do amor, segundo Moraes (2003), implica na integração entre razão e emoção, entre o sentir, o pensar e o agir, resgatando os sentimentos como expressão íntima de nosso viver/conviver. Significa ainda a restauração da inteireza do ser humano como princípio básico de re-encantamento da educação e da vida.

A restauração da inteireza do ser humano, defendida por essa autora, pode ser entendida como uma proposta de educação integral, capaz de superar a fragmentação do conhecimento. Essa abordagem, transposta para o contexto da Escola de Período Integral, traz a possibilidade de reinvenção da prática educativa, tornando o processo pedagógico permeado por desafios e emoções envolventes. Assim, a permanência por mais tempo no ambiente escolar não será percebida como sacrifício pelos estudantes e profissionais, mas, ao contrário, serão momentos agradáveis, de convivência mais intensa e plenos de satisfação.

3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A educação integral aparece como um dos temas centrais no debate educacional contemporâneo. No entanto essa não é uma proposta nova, o conceito de educação integral surgiu no século XIX, sendo desenvolvida no seio das concepções teóricas anarquistas no campo específico da pedagogia. (Gallo, 2002).

De acordo com esse autor, o projeto anarquista defende o princípio de emancipação do trabalhador, construindo sua própria liberdade a partir de uma proposta de educação libertária, pensada e gerida pelos próprios trabalhadores, sem a intervenção e controle do estado. A educação anarquista ficou conhecida como educação libertária por conceber a liberdade como princípio básico da vivência social.

Com base no pensamento de Mikhail Bakunin, Gallo (2002) afirma que: “A liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas produzido pela cultura e pela civilização” (p.16).

Nesta perspectiva, o conceito de educação integral foi sendo desenvolvido dentro do movimento operário, sendo sistematizado por Paul Robin ao estruturar uma proposta pedagógica fundamentada neste conceito.

A educação integral seria tema de uma moção aprovada por unanimidade no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868, na cidade de Bruxelas. Essa moção foi escrita pelo próprio Robin, que viria inclusive a ser secretário do Conselho Geral da A.I.T, a convite de Karl Marx (GALLO, 2002, p.31).

A proposta de educação integral foi implementada, na prática, a partir de 1880, numa experiência desenvolvida no Orfanato Prévost, em Cempuis, na França, sendo coordenada por Robin, que dirigiu a instituição até 1894. Essa experiência significou a construção da educação integral, onde os conceitos foram transformados em prática, e a partir da prática surgiram novos conceitos.

Os princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos que fundamentam a educação integral, destacados por Gallo (2002), são: a) a educação integral como processo da formação humana; b) individualidade e coletividade como aspectos plenamente articulados; c) a educação profissional com base na politecnia; d) a educação moral como forma de organizar a vida cotidiana e social.

Na perspectiva da formação humana integral, necessita ressaltar os aspectos da individualidade e da diversidade de pensamentos, articulado nas vivências cotidianas, percebendo o processo educativo como algo mais amplo, inserido no contexto social, como parte integrante, para que o sujeito tenha consciência de si mesmo, e de seu entorno, percebendo as inter-relações.

Outro aspecto fundamental refere-se à educação integral como educação permanente, pois concebe o ser humano de forma inacabada, como ser evolutivo em constante mutação. Contempla também a dinâmica profissional, para dar conta das rápidas transformações tecnológicas, o profissional necessita atualizar-se constantemente. A educação moral como princípio fundante da educação integral supõe a escola construída sobre os pilares da igualdade, liberdade e solidariedade, sendo que as relações humanas e sociais que emergem no espaço escolar necessitam estar alicerçadas nesses valores e princípios.

A corrente filosófica pragmatista, defendida por John Dewey e Jürgen Habermas influenciou esse modelo de educação, suscitando o desenvolvimento de experiências em diversas partes do mundo, durante o século XX, que por suas características básicas, constituíam-se em concepções de escola de educação integral. Assim surgiram as Escolas de Vida Completa, na Inglaterra; Lares de Educação no Campo e as Comunidades Escolares Livres, na Alemanha; Escola Universitária nos Estados Unidos; Casas das Crianças, orientadas por Montessori, na Itália; Casa dos Pequenos, em Genebra; Escola para a Vida, criada por Declory em Bruxelas, entre outras (Cavaliere, 2002).

Ainda de acordo com essa autora, essas experiências tinham em comum a formação global da criança, o respeito à autonomia dos professores e alunos, a organização escolar articulada com a vida social e comunitária e a importância que atribuíam à articulação da educação intelectual com atividades criadoras, em suas mais variadas expressões. Nesse sentido, essas instituições escolares tinham por objetivo a unidade entre aprendizagem e educação buscando religar a educação à vida.

A partir da década de 1930, surgiram as primeiras propostas de educação integral, influenciadas pelo movimento liberal reformador da Escola Nova no Brasil.

Segundo Cavaliere (2002):

Para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base de diversos movimentos que a formaram (p.251).

No Brasil, os ideais escolanovistas se concretizaram a partir da década de 1930, com o pioneirismo de Anísio Teixeira, implantando propostas de educação integral. Inspirado no sistema *Platoon*³, que esse educador conheceu nos Estados Unidos, foram criadas, na cidade do Rio de Janeiro, cinco escolas experimentais que seriam modelos, funcionando como verdadeiros laboratórios, para experiências de novas metodologias, como ensino para professores e alunos.

De acordo com Chaves (2002), nas Escolas Bárbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos, foram implantados os princípios da educação integral, com metodologias que se inspiraram na realidade da sala de aula que, a partir da dinâmica de suas

³ O sistema *platoon*, concebido nos EUA no início do século XX, tinha como objetivo estruturar o ensino sob uma concepção que agregasse o trabalho, o estudo e a recreação, porque acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil, sendo função da escola desenvolver todas as potencialidades da criança, continuamente, desde o maternal até o colégio júnior (CHAVES, 2002).

experiências e vivências, estimularia a permanente reconstrução do próprio processo de aprendizagem.

Nessas escolas, consideradas experimentais, tanto o professor quanto o aluno precisariam ter mais autonomia na elaboração de seu programa escolar, buscando integrar o interesse do aluno visando a superação da aprendizagem isolada, construindo um processo de educação integral que congrega aluno, professor, conhecimento e experiência.

O sistema *Platoon* foi adaptado à realidade nacional, sendo implantado em algumas escolas do Rio de Janeiro, como projetos experimentais.

O sistema *Platoon*, das escolas experimentais torna o seu ensino tão amalgamado às demais atividades, que faz com que seja exatamente essa totalidade de trabalhos pedagógicos a melhor tradução do novo método que essas escolas estavam elaborando. E, portanto, apesar de caracterizar-se apenas como uma forma de organização administrativa, que não determinava as diretrizes da aprendizagem, se constituía como uma estrutura organizacional que se ligava constitutivamente às questões pedagógicas (CHAVES, 2002, p. 52).

Somente mais tarde essas experiências se consolidaram na educação pública no Rio de Janeiro. Nas décadas de 1980 e 1990, no decorrer de duas gestões estaduais, foi criado um conjunto de escolas públicas de tempo integral, que pretendiam, segundo seu projeto original, oferecer educação integral, promovendo um salto qualitativo no ensino fundamental daquele Estado.

Os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) foram idealizados e implantados para serem escolas de referência em educação integral. Entre os anos de 1983 e 1986 e 1991 e 1994, foram implantados 506 CIEPs em todo o estado do Rio de Janeiro, mas, os dois governos que sucederam as referidas gestões interromperam os programas que vinham sendo desenvolvidos. Segundo Cavaliere (2002, p. 93), “tendo sido a maior parte dessas escolas, nesses dois momentos, descaracterizadas em relação à sua proposta original”.

A trajetória das Escolas de Período Integral do Rio de Janeiro foi marcada por projetos políticos eleitorais, por isso encontrou grande dificuldade de se estabelecer como política pública de qualidade da educação fundamental. O processo de municipalização do ensino fundamental permitiu que muitos CIEPs fossem transferidos para a rede municipal e, dessa forma, as diretrizes e objetivos que orientaram o projeto foram sendo alterados, descaracterizando a proposta original.

De acordo com Cavaliere (2002), o que se encontra atualmente, no conjunto dessas escolas, está muito aquém da proposta original do Programa Especial de Educação, mas,

ainda assim, nas municipalizadas, a experiência proporcionou avanços significativos. Segundo essa autora, muitas escolas de tempo integral da rede estadual do Rio de Janeiro passaram por um processo de desmonte:

Tornaram-se escolas abandonadas, confusas, problemáticas, rejeitadas pelo próprio sistema, sem projeto e sem condições de administrar sequer seu espaço. Foram assim estigmatizadas como escola para crianças sem cuidados familiares, semimarginalizadas. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, foram engolidas pela ineficiência geral do sistema escolar e pelas condições de miséria local. Ou seja, nesses casos, o efeito obtido foi exatamente o contrário do que se esperava (p. 100).

Mesmo assim, entre avanços e retrocessos, essas experiências têm servido de inspiração para embasar propostas de educação que têm por princípio não apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas desenvolver na criança um conjunto de hábitos, atitudes e habilidades, a fim de melhor prepará-las para os desafios do cotidiano.

A concepção de educação integral considera o ser humano no centro das preocupações da educação. De acordo com Guará (2006), a educação integral:

[...] agrega-se à idéia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (p.16).

A partir dessa abordagem, a educação assume uma perspectiva humanística, incluindo também o educador na relação educativa como elemento constitutivo do processo, para que seu desenvolvimento humano e profissional siga congruente com o desenvolvimento dos educandos.

Abordando a educação integral, Yus (2002) refere-se ao ensino e aprendizagem como um processo sistêmico. O autor afirma que, nessa concepção, não se consideram as estratégias pedagógicas como formas hierárquicas e fechadas. Ao contrário, são preparadas para concretizar os esforços de estudantes e professores, tornando-os eficientes e capazes de produzir conhecimentos significativos.

Na proposição de um projeto de educação integral, a escola necessita constituir-se numa organização viva e flexível, que contemple os aspectos da alegria e da fruição associados à aprendizagem dos conteúdos curriculares. Uma escola viva é aquela que permite aos seus usuários uma diversidade curricular. Os conteúdos, saberes e metodologias

pedagógicas precisam ser selecionados e organizados de acordo com as necessidades e interesses dos aprendentes.

Uma escola viva, de acordo com Moraes (2003), “é aquela que está sempre disposta a se auto-organizar, a conversar com seu cotidiano, a dialogar com a vida, a cultivar a criatividade e a deixar florescer os diferentes talentos e competências” (p. 261).

O pensamento da autora sinaliza para uma proposta transdisciplinar, que pressupõe uma ação pedagógica em permanente entrelaçamento, eliminando as hierarquias entre as disciplinas, superando os limites impostos pela fragmentação.

Partilhando dessa mesma convicção, Rocha Filho (2007) reconhece que a transdisciplinaridade é o caminho a ser seguido, pois se apresenta como alternativa epistemológica à compartimentalização do saber, representando posturas e atitudes diferenciadas em níveis diferentes da realidade educacional. Para esse autor a transdisciplinaridade: “[...] envolve os elos de ligação entre as disciplinas, os espaços de conhecimento que consubstanciam esses elos, ultrapassando-as com o objetivo de construir um conhecimento integral, unificado e significativo” (p. 36). Nesse sentido, é possível acreditar na educação integral como caminho alternativo para superar a fragmentação e reencantar a educação, resgatando a inteireza do ser humano.

Na década de 1990, em nosso País, a educação integral emergiu como expressão legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN/1996. O aumento progressivo da jornada escolar, contido no texto da referida Lei, aponta para o regime de período integral, como oportunidade de flexibilização do currículo escolar com a valorização de experiências e iniciativas extra-escolares e o acoplamento das atividades educativas às práticas sociais.

De acordo com Pacheco (2008, p 03): “Em meio à complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea, a escola vive tempos de crise e de mudança. Alguns fatores parecem balizar a emergência, a possibilidade e a viabilidade de um projeto de Educação Integral para o país” .

A autora refere-se à universalização do acesso ao Ensino Fundamental como ação concretizada. A democratização e autonomia de gestão da escola pública, assim como o desafio de uma escola inclusiva e de qualidade, têm conquistado importância no debate educacional contemporâneo. Muitas ações governamentais são orientadas para acabar com o preconceito e a discriminação na escola e na sociedade. Esses e outros fatores indicam que há necessidade de se construir uma nova identidade para a escola pública fundamental.

O enfoque da Educação Integral adquire sentido nas possibilidades de reinvenção da prática educativa no âmbito do espaço escolar. Propondo uma maior abertura, forjando o seu desenclausuramento, no seu reencontro com a vida, na flexibilidade de seus tempos, no diálogo entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo (Moll, 2008). Reconhecendo a Educação Integral como possibilidade para construir uma nova identidade para a escola pública fundamental brasileira, a autora afirma:

[...] uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimentos (MOLL, 2008, p.15).

Considerando a proposta de Educação Integral como uma difícil e necessária arte de integrar, com desafios e cuidados que precisam ser adotados nos planos e projetos de ação, sobretudo nas relações que visam à integração das ações, conteúdos e intenções, Guará (2006) entende que:

Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais e uma nova cultura de articulação e a abertura de projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes (p.19).

Para que seja possível a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, acreditamos ser imprescindível que a gestão escolar esteja fundamentada em modelos democráticos que assegurem espaços de efetiva participação da comunidade escolar, supondo o envolvimento e o comprometimento de todos os segmentos.

Considerando suas características, entendemos que a escola de período integral necessita constituir-se em espaços de participação democrática. Cabral (2002) assinala que administrar uma escola pela via da gestão democrática tem maiores chances de dar certo:

Para tomar providências administrativas, priorizar o pedagógico e estimular a comunidade escolar, de modo que todos possam participar efetivamente dos projetos da escola, o diretor precisa apoiar-se nessa forma de gestão, o que não é fácil pela nossa própria história, pois nunca fomos acostumados a tomar decisões conjuntas, partilhar pensamentos, a sermos seres políticos exercendo verdadeiramente a nossa cidadania (p. 231).

A autora considera ainda que a prática de gestão democrática na escola é difícil de ser implementada, contudo, não é algo impossível. É preciso aprender a conviver com as diferenças, articulando ações partilhando compromissos e responsabilidades.

Ressalta-se também, a importância da mobilização e integração da equipe de trabalho para que a instituição consiga construir sua autonomia didática, pedagógica e relativamente, em alguns aspectos a administrativa. Para isso necessita constituir um Conselho Deliberativo que realmente assuma suas atribuições, respaldando as decisões e ações coletivas.

[...] através da gestão democrática, há possibilidade de desmontar as relações de mando e submissão existentes na escola, fazendo surgir o sujeito coletivo que decide, age e pode atuar pela transformação social. Aquele que, partilhando as necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias, conquistará espaço para definir seu projeto político educacional, coerente com as suas reais necessidades (CABRAL, 2002, p. 231).

Considerando a necessidade de se construir um projeto de gestão democrática para a escola pública brasileira, Cavaliere (2002) fala da ausência de uma identidade que caracterize a escola, que lhe dê sentido e significado, a torne reconhecível. Na opinião da autora, parece que o ambiente escolar deixa dissipar tudo o que a ele chega, não havendo ressonância com o contexto. Faltam conexões com o entorno social, e isso “só uma concepção educacional democraticamente elaborada, explícita e publicamente compartilhada pode criar” (p. 266).

A gestação de uma nova identidade para a escola pública requer assegurar condições para um convívio intenso, autêntico e criativo entre todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar. Esse é o pressuposto que fundamenta o projeto da Escola de Período Integral.

No entanto, para se consolidar uma proposta de educação integral, não basta apenas ampliar o tempo de permanência das crianças e adolescentes no espaço escolar. Torna-se imprescindível construir um projeto que seja sustentado por uma gestão democrática que assegure todas as condições para que se efetive uma prática pedagógica focada na valorização do ser humano integral. Projetos dessa natureza representam profundas mudanças no espaço e no tempo pedagógico da escola, e pressupõem, ainda, a permanente articulação da escola com seu entorno, construindo parcerias com a comunidade e constituindo-se em espaço de desenvolvimento social e cultural.

Para Coelho e Hora (2004), a educação integral precisa ser entendida dentro de uma concepção crítico-emancipadora. Entendo que a criticidade necessita ser entendida aqui

como postura reflexiva, em relação às concepções deterministas e alienadoras. A formação humana, numa perspectiva integral, requer práticas que se caracterizam como conjunto de atividades diversificadas integradas ao currículo escolar, possibilitando uma formação completa do ser humano voltada para a sensibilidade social e solidária.

Uma proposta de educação integral implica em espaço/tempo para planejamento integrado. Incluir o educando de forma que ele perceba a atividade como parte do seu ser, imbricada no seu viver/conviver. Para que o projeto da Escola de período integral possa florescer e frutificar, o espaço escolar requer uma infra-estrutura básica adequada para um atendimento pedagógico, alimentar, social e recreativo de qualidade, já que, é nesse espaço que a criança vai conviver oito horas diárias.

Machado (2002) enfatiza que essa permanência precisa estar planejada de forma que seja prazerosa e produtiva em termos de conhecimentos. Recomenda atenção especial à organização de equipes de trabalho compostas por profissionais qualificados e comprometidos com a proposta do horário integral.

Ter professores que atuem com diferentes linguagens junto aos alunos é fundamental para elevar a qualidade do trabalho ali desenvolvido. Os professores precisam contar com uma rede de ajuda multidisciplinar, que os ajude no desempenho dessa tarefa, já que a escola de horário integral, muitas vezes, assume funções além daquelas para as quais os profissionais são preparados, considerando que a omissão das famílias, geradas por diferentes motivos, faz com que uma parte muito significativa da formação moral e ética destas crianças e jovens fique a cargo da escola (MACHADO, 2002, p. 226).

Por isso penso que uma pedagogia fundamentada na transdisciplinaridade é um dos caminhos capazes de conduzir à educação integral. Nesse sentido, considero a atitude transdisciplinar como sendo uma postura de humildade do professor como sua classe. Essa atitude lhe permite entrar em sintonia com as necessidades e aspirações da comunidade, proporcionando oportunidades de aprendizagens significativas. No entanto, precisamos estar cientes de que essa não é uma tarefa simples, já que exige uma ação conjugada dos atores sociais envolvidos, dos sistemas de ensino com políticas públicas voltadas para o fortalecimento e autonomia das instituições escolares, local aonde se efetivam as ações concretas do fazer pedagógico.

Pelas experiências que tenho vivenciado no cotidiano da Escola de Período Integral, percebo que propostas dessa envergadura não podem ficar restritas apenas a questões do tempo ampliado, como parâmetro para que se efetive a educação integral. Torna-se

imprescindível que se planeje, em primeiro lugar, uma estrutura física, que assegure conforto, bem estar e segurança, como condições adequadas para que se desenvolva o processo educativo de forma eficiente e agradável.

Um segundo aspecto é a provisão de materiais e equipamentos pedagógicos que darão suporte técnico às ações e projetos a serem desenvolvidos no processo educativo. Há ainda um terceiro aspecto a ser considerado, esse talvez o mais importante enquanto definidor das ações que qualificam ou não as ações educativas – refiro-me aos recursos humanos: docentes, pessoal de apoio técnico e de gestão. É essa equipe que vai dar sentido e significado ao processo educativo, configurando o ritmo ou o descompasso no desenvolvimento dos projetos de formação humana integral, voltada para a defesa e valorização da vida.

Parece estar aí o grande gargalo da educação, principalmente no que se refere à educação básica. Os professores que atuam nesta modalidade de ensino tiveram, em geral, uma formação nos moldes tradicionais, com base nas doutrinas positivistas e racionalistas. A tendência é desenvolver uma prática pedagógica reprodutora dos mecanismos de competição e dominação, valorizando mais os aspectos racionais em detrimento dos sentimentos e emoções que permeiam as questões da aprendizagem, desqualificando valores morais e espirituais. Dessa forma, esvaziam-se os sentidos e significados da formação humana pautada em princípios de solidariedade e atitudes de respeito pelo ser humano e por todas as formas de vida.

Por isso se faz necessário um reposicionamento diante das questões da educação. Isso requer uma ação global, envolvendo todos os níveis de ensino. Educação Básica e Ensino Superior necessitam caminhar na mesma direção, desenvolver ações conjuntas, formando parcerias de cooperação, onde os processos educativos estejam imbricados e compartilhados. O bom desempenho de uma instituição pode ser potencializador de possibilidades e êxitos nas demais. Isso significa que, para termos qualidade na educação básica, é necessário que as instituições de nível superior, responsáveis pela formação de docentes, estejam comprometidas com uma formação humana que congrega conhecimento e ação. Concepções teóricas e práticas pedagógicas precisam ser permanentemente revisadas, compreendidas como processos dinâmicos e indissociáveis, formando entrelaçamentos, adquirindo consistência e respaldo a partir de pesquisas confiáveis.

Retornando ao pensamento de Rocha Filho (2007, p. 85):

É na ação que encontramos a origem do pensamento, integrando emoção e cognição na busca do equilíbrio entre o prático e o teórico. Para buscar esse equilíbrio é preciso conhecer o contexto da comunidade escolar e integrar os

conteúdos às experiências de vida dos alunos, considerando suas idéias prévias, os conhecimentos que já construíram, suas expectativas, o conhecimento de si próprio e suas relações interpessoais. Isso vale para todas as disciplinas e para qualquer conteúdo trabalhado, podendo ser um caminho que conduz à abordagem transdisciplinar.

Precisamos criar ambientes agradáveis, permeados de alegria e inventividade, que reconheçam e valorizem as emoções como aspectos geradores de conhecimentos significativos pautados na competência, na sensibilidade humana e solidária.

Vale também destacar que o re-encantamento da educação se tornará possível através de práticas pedagógicas sedutoras, que despertem a criatividade e a sensibilidade das crianças e adolescentes. Estimulando vivências e aprendizagens pautadas na cooperação, pode-se superar, gradativamente, a qualquer tipo de competição e exclusão. É importante lembrar que os gestores, responsáveis pela implementação das políticas públicas, não podem se isentar de oferecer oportunidades de formação continuada aos profissionais docentes que atuam no âmbito das instituições públicas. Sendo um processo dinâmico, os sistemas escolares comportam uma diversidade de profissionais com as mais diversas formações, portanto, uma pluralidade de pensamentos e concepções.

Essa heterogeneidade não pode servir de pretexto para justificar o isolamento e a ineficiência da educação pública. Necessita ser mobilizada para ações coerentes, uma vez que a diversidade de conhecimentos e saberes pode congrega pautas de ações catalisadoras de energias e envolvimento propulsores de mudanças significativas que conduzem a práticas pedagógicas transdisciplinares.

Somente uma educação humanizadora irá proporcionar um desenvolvimento integrado, formando jovens e adultos melhor preparados para interagir com responsabilidade diante do mundo e em defesa da vida.

Educar implica numa concepção de mundo como um conjunto integrado, imerso em complexidade, onde todas as coisas estão interconectadas, formando uma globalidade. Somos todos, de certa forma, responsáveis pelos rumos que conduzem a história da humanidade. A educação tem papel central como definidora de ações humanas movidas pelos desejos e emoções.

Considerando a ação educativa como processo dinâmico aberto e permeado por diversas variáveis, construir um projeto educacional válido, que contemple as aspirações dos agentes envolvidos, numa proposta inclusiva e socialmente viável, no bojo da sociedade capitalista pós-moderna, é um grande desafio para os educadores e gestores na atualidade.

3.2.1 Escola Pública Integrada: a proposta de Santa Catarina

Desenvolver uma proposta de educação integral é o desafio apresentado no Projeto Escola Pública Integrada, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, que foi implantado com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem para as crianças e adolescentes que freqüentam a escola pública.

A experiência consiste em ampliar o tempo de permanência da criança na escola, oferecendo alimentação no local e um currículo que orienta o processo pedagógico, entendido como eixo integrador das múltiplas possibilidades que constituem o processo educativo. Segundo documento publicado pela Secretaria de Estado da Educação a Proposta de Escola Pública Integrada “busca ressignificar substancialmente o conceito de escola” (2003, p.02).

A centralidade da proposta está ancorada na garantia de um novo conceito que agrega de modo articulado a escola como espaço social de aprendizagem, e por ser pública, como direito de livre acesso para todos; sendo integrada, caracteriza-se como prática articulada de todas as experiências coletivas do processo de formação humana.

A Proposta de Escola Pública Integrada (2003, p. 03) apresenta como meta: “ampliar progressivamente a oferta de educação escolar para até oito horas diárias através de atividades curriculares integradas”. Faz também referência a necessidade de estabelecer parcerias, buscar o envolvimento de diferentes segmentos e entidades da sociedade civil que compartilhem com os princípios norteadores do projeto.

É importante destacar que, por tratar-se de um Projeto para a escola pública, a responsabilidade na sua implementação é do poder público. As possíveis parcerias figuram no sentido de ampliação do projeto como possibilidades para potencializar as atividades pedagógicas, sendo elemento facilitador do processo. No entanto, quando da inexistência ou da impossibilidade de firmar acordos de cooperação, é dever do Estado, prestar toda a assistência, provendo os meios para que o projeto possa ser desenvolvido com sucesso.

Os pressupostos teóricos e metodológicos que justificam e orientam o Projeto da Escola Pública Integrada estão embasados na Proposta Curricular de Santa Catarina, destacando-se as razões e demandas de natureza didático-pedagógica, sócio-política e político-programática.

Na dimensão didático-pedagógica está contemplado maior tempo de permanência do estudante na escola, e o oferecimento de múltiplas oportunidades de aprendizagem como

condição necessária para a formação humana plena, estando diretamente associada a melhores índices de desempenho na aprendizagem.

A dimensão social e política da educação aponta para o fator qualidade, como direito subjetivo, considerando a escola como espaço social de democratização dos conhecimentos e a ampliação do tempo pedagógico, com currículo de atividades em tempo integral como alternativas para a democratização e a inclusão social.

A dimensão político-programática situa a escola em tempo integral, no contexto regional e local como fator de desenvolvimento, em sintonia com as políticas do Ministério da Educação, que prevê a ampliação da jornada escolar progressiva como meta nacional.

Os princípios adotados para implantação das Escolas de Período Integral, segundo documento da Secretaria da Educação de Santa Catarina, são aspectos importantes a serem considerados na construção do processo de adesão da escola de educação integral. Esses princípios constituem-se em: manutenção do acesso e permanência dos alunos; implantação gradativa; estudo de viabilidade e adesão; universalização das atividades educativas; continuidade e consistência da atividade educativa; otimização e/ou ampliação da equipe pedagógica; otimização/reforma do espaço físico; articulação com as esferas regionais e municipais; parcerias com a comunidade; avaliação sistemática das atividades educativas.

Outra grande preocupação em relação à Escola de Período Integral, entendida como escola de educação integral, diz respeito à construção do currículo em sua complexidade, sendo entendido como entrelaçamentos de significados que perpassem todas as atividades escolares marcadas por variáveis pedagógicas e sociais, constituindo-se em verdadeiro documento de identidade institucional.

Nesta modalidade de escola, conforme explicitado no Projeto da Secretaria de Estado da Educação, o que se propõe é a construção do currículo integrado, que procura formas de garantir a integração das disciplinas e atividades diversificadas, evitando assim a fragmentação das disciplinas tradicionais ou regulares em um turno, e as atividades diversificadas em outro turno, o que evidenciaria a hierarquização das disciplinas/aulas em mais importantes ou menos importantes.

Evidencia-se, a partir destas reflexões, a importância da estruturação do currículo no planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola, considerado como construção coletiva que reúne na matriz curricular as disciplinas da Base Comum Nacional e a Parte Diversificada. O currículo da escola em tempo integral deve prever espaços para atividades lúdicas e culturais, com acesso as tecnologias e a práticas de participação social como componentes essenciais da formação humana.

Vale assinalar a importância da efetiva participação dos professores neste processo, pois eles são artífices importantes na construção dos currículos que, de forma explícita ou implícita, vão se materializar no espaço/tempo escolar.

3.2.2 Desafios e perspectivas na Escola de Período Integral

As experiências de Escolas de Período Integral, no nosso Estado, têm muitos desafios a enfrentar para que se possam consolidar como projetos diferenciados de escola. Entre eles, e talvez, o mais urgente é o da formação de professores.

De acordo com Machado (2002), o Programa Especial de Educação – PEE, coordenado pelo Professor Darci Ribeiro, forneceu as bases para as experiências do estado do Rio de Janeiro. O programa previa a criação dos CIEPs, caracterizadas prioritariamente, pela proposta de funcionamento das escolas em período integral. Para isso, essa proposta previa a realização de concurso público, com a opção específica para atuar nessa modalidade de escola. Feita a opção, a equipe de profissionais recebia treinamentos, que segundo a autora, gradativamente foi evoluindo para grupos de estudos, constituindo-se em formação permanente dos docentes.

De acordo com a autora, por diversos motivos a proposta inicial de adesão dos profissionais, foi posteriormente, sendo abandonada, mesmo assim, as escolas que desenvolveram a formação continuada dos profissionais, foram as que se consolidaram e permanecem atualmente resistindo.

Enquanto no estado do Rio de Janeiro, o projeto previa a criação de novas escolas – e teve, como primeiro passo, a opção e a preparação dos docentes para atuar nessa modalidade de escola –, no Estado de Santa Catarina os projetos foram implantados nas escolas já existentes, com quadro de professores efetivos, que tiveram que se adaptar para atuar na Escola de Período Integral.

A implantação da proposta catarinense parece ter encontrada algumas resistências por parte de profissionais docentes que não se sentem seguros e motivados para desenvolver essa proposta pedagógica diferenciada do modelo tradicional.

Embora o Projeto Escola Pública Integrada, da Secretaria de Estado da Educação explicita que a implantação do projeto deve ser discutida com a comunidade e efetivada a

partir da adesão da escola, considero que a formação dos docentes é um aspecto imprescindível para que a proposta seja implantada e desenvolvida com maiores possibilidades de dar certo.

Em relação à formação docente, o que se vivenciado, no contexto da Escola de Período Integral, são cursos de formação/capacitação no formato de oficina, que procuram trazer sugestões de atividades para que os professores diversifiquem sua atuação profissional. Isso vem ocorrendo de forma fragmentada⁴.

A grande maioria dos docentes que atuam nas escolas tiveram sua formação superior pautada num currículo formal tradicional. Isso dificulta a compreensão do processo de educação integral, o que restringe as possibilidades de pensar e criar outras formas de organização dos conteúdos escolares, diferentes dos modelos tradicionais marcantes em suas experiências pessoais e profissionais.

Diante desse contexto que se configura na educação, entende-se que não se justifica a manutenção de um modelo de formação centrado na idéia de transmissão de conhecimentos e/ou a sua apresentação de forma fragmentada. Esse modelo não cria bases para o desenvolvimento profissional dos docentes. O que se evidencia, como necessidade, é pensar e efetivar uma formação docente, de forma continuada e capaz de aliar teoria e prática educativa.

De acordo com o documento publicado pela Secretaria de Estado da Educação, Modelos Diferenciados de Escolas (2006), outros desafios podem ser elencados ao se pensar na escola de período integral, tais como: aceitação por parte de algumas famílias, da permanência da criança por oito horas na escola; compreensão do currículo integral por parte de todos os professores; reunião de todos os professores para avaliação e planejamento; administração do horário de almoço; rompimento com o currículo disciplinar; atraso na liberação de verbas destinadas ao projeto; manutenção de equipe permanente de acompanhamento das escolas através da Gerência Regional de Educação; quebra de resistência de alguns professores efetivos no que se refere à atuação em novas disciplinas do currículo integral; revisão da matriz curricular; ampliação dos espaços físicos.

O compromisso de implantar e manter uma Escola de Período Integral é um desafio que assusta e ao mesmo tempo fascina. Assustam os aspectos administrativos, pois demanda um volume maior de recursos humanos, financeiros, de estrutura física adequada, materiais e

⁴ Os cursos, em geral, são no formato de oficinas e não abrangem todos os professores que atuam na Escola de Período Integral, são grupos alternados de participantes. Os temas trabalhados não têm seqüência, e por isso não podem ser caracterizados como formação continuada.

equipamentos pedagógicos. No entanto, é fascinante se observado do ponto de vista pedagógico, pois aumenta as possibilidades de desenvolvimento integral da criança, o maior contato com os conteúdos e práticas pedagógicas, permitindo ampliar conhecimentos e melhorar comportamentos, hábitos, atitudes e habilidades, pela interação mais efetiva em ambiente mais apropriado (Souza e Fernandes, 2006, p.78).

Esse estudo foi realizado tendo como foco principal as relações pedagógicas potencializadoras da aprendizagem em Escolas de Período Integral. Transitando nesse contexto, foram verificados significativos avanços em termos de aprendizagem, e isso ficou comprovado pela pesquisa descrita na seqüência. A partir dessa constatação, defendo a implantação desse modelo de escola como alternativa viável. Isso se justifica porque ela traz possibilidades de tornar a escola mais includente e de melhor qualidade, constituindo um fator de justiça social.

CAPÍTULO III

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa com abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa e sua interpretação preocupam-se em apreender aspectos não-quantificáveis, mais subjetivos da realidade, fenômenos não tão visíveis, mas plenamente identificáveis a partir de um estudo detalhado:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

A pesquisa com abordagem qualitativa consiste em relato de experiências de vida, sendo um processo difícil que requer muita reflexão, habilidade na descrição e clareza, de tal forma que permita expressar em palavras, acontecimentos, comportamentos, processos sociais e contextos com vivências e experiências dos sujeitos (André, 2001).

Optei por esse tipo de pesquisa por considerar que através dela é possível revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrando como se estrutura o processo de produção de conhecimentos em um contexto escolar com espaço e tempo ampliado e a inter-relação entre a dimensão cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica.

De acordo com André (2001), o uso dessa metodologia nas pesquisas em educação possibilitou muitas contribuições para o estudo da prática escolar:

[...] ao considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, faz com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica. Deslocou, assim, o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para a sua inter-relação (p. 102).

A autora pontua que, nessa modalidade de pesquisa, a ênfase situa-se no processo e não nos resultados, sendo esta uma das suas principais características.

Para desenvolver essa pesquisa, inicialmente foi realizada a revisão bibliográfica, com a leitura de livros, artigos e textos referentes ao tema a ser pesquisado. O objetivo foi abarcar aspectos relacionados com a aprendizagem, fundamentos e princípios históricos, filosóficos e epistemológicos da educação integral.

Concomitantemente, foi feita a pesquisa documental, com base na leitura de documentos e projetos pedagógicos das escolas pesquisadas, Decreto nº. 3867/2005, para conhecer o embasamento legal que sustenta sua implantação.

A pesquisa documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas – é quase sempre a base do trabalho de investigação.

Saint-Georges (1997, p. 30) considera que: “A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

O universo empírico, ou seja, os sujeitos da pesquisa, foram três escolas da rede estadual de ensino, da região de abrangência da 23ª Gerência Regional de Educação, com sede na cidade de Maravilha - SC, que atendem alunos em período integral. O critério para a escolha das escolas incluídas na pesquisa foi justamente o modelo diferenciado no Projeto de implantação do período integral.

Para identificar cada escola pesquisada, usaremos nomes fictícios de cores, que não coincidem com as cores do prédio escolar.

A Escola Amarela, cuja implantação do Projeto foi em 2004, está situada na zona urbana, localizada no centro da cidade de Maravilha – SC, e atendeu em período integral a totalidade do ensino fundamental – 1ª a 8ª série até o ano de 2008. A partir do ano de 2009, passou a atender no Projeto de Escola de Período Integral somente de 1ª a 4ª série.

De acordo com a Direção da escola, posteriormente confirmada pelo Departamento de Ensino da Gerência Regional de Educação, a decisão de limitar o atendimento em período integral somente para os alunos de séries iniciais se deu a partir de uma consulta realizada junto à comunidade escolar, por solicitação da Secretaria de Estado da Educação. A consulta/avaliação foi feita através de questionário enviado aos pais⁵, onde ficou constatado que a vontade dos mesmos era de manter o Projeto do Período Integral somente para as séries

⁵ Este questionário está incluído em “Anexos”, ao final deste trabalho.

iniciais. Entretanto, no Projeto Político Pedagógico da escola não encontramos nenhuma referência sobre este procedimento.

A Escola Azul está localizada na zona urbana num Bairro de classe média e baixa da cidade de Maravilha – SC. Tem 219 alunos matriculados, dentre os quais 111 são atendidos no Projeto. A implantação do Projeto ocorreu de forma gradativa e progressiva. A experiência está sendo desenvolvida desde o ano de 2004, sendo que no primeiro ano do Projeto foram atendidos alunos da 1ª série, ampliando progressivamente até o ano de 2008. A partir do ano de 2009, passou a atender no Projeto de Escola de Período Integral somente alunos de 1ª a 4ª série. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola “Após pesquisa realizada com pais, professores e alunos, decidiu-se manter a EPI somente até a 4ª série”.

A Diretora dessa escola nos informou que essa avaliação foi solicitada pela Secretaria de Estado da Educação, através da Gerência Regional de Educação. Então a escola enviou questionário⁶ para as famílias, e estas manifestaram interesse de manter o período integral somente para as séries iniciais.

A Escola Branca oferece ensino fundamental e médio. Foi uma das mais recentes a implantar o Projeto. Iniciou no ano de 2006, com a 1ª e 2ª série, progressivamente até 2008, atendendo de 1ª a 4ª série. Está situada na zona rural, no município de Tigrinhos - SC e recebe crianças de diversas comunidades do interior deste município.

Quanto à avaliação do Projeto da Escola de Período Integral, solicitada pela Secretaria de Estado da Educação, esta escola optou por fazer a avaliação de forma presencial. Para isso foi organizado um encontro de pais e professores do qual participei na condição de docente. No encontro estavam presentes 95% dos pais. Foi unânime a opção pela continuidade do projeto de forma progressiva⁷. No entanto, a partir da orientação da 23ª Gerência Regional de Educação, a escola limitou a progressividade do Projeto somente para as séries iniciais, desconsiderando a decisão da comunidade local e contrariando o disposto no artigo 3º do Decreto n.º 3.867/2005.

Consideramos importante destacar que, segundo informações obtidas junto ao Departamento de Ensino da 23ª Gerência Regional de Educação e aos Dirigentes das escolas pesquisadas, não existe nenhum documento que oriente ou determine esses procedimentos.

Outro dado interessante que constatamos foi a data de implantação das Escolas de Período Integral. Muitas escolas implantaram o Projeto nos anos de 2003, 2004 e 2005 e, no

⁶ Esse questionário, bem como os relatórios gerados, consta em “Anexos”, no final deste trabalho.

⁷ Documento da Escola apresentado em “Anexos”, ao final do trabalho.

entanto, o Decreto que regulamenta a implantação do referido Projeto somente foi editado no dia 19 de dezembro de 2005. Isso significa que o Projeto estava sendo implantado sem que existisse uma fundamentação legal.

4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Neste trabalho de investigação foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, gravada para posterior transcrição. A entrevista, segundo Szymanski (2002), é um instrumento que tem sido utilizado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo dos significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados em formato padronizado.

Lakatos (1993, p. 195) considera a entrevista como: “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

A entrevista semi-estruturada, a partir de um tópico guia, permite manter o foco da pesquisa. O tópico guia consiste em um roteiro com algumas questões centralizadoras, previamente elaboradas, em linguagem simples, empregando termos familiares, adaptados aos entrevistados. Sua principal função é servir de referência para o pesquisador, evitando o distanciamento do tema a ser investigado.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), o tópico guia constitui-se em instrumento aberto e flexível – portanto, na medida em que as entrevistas vão acontecendo, poderão ocorrer alterações e quaisquer que sejam elas, deverão ser bem planejadas e elaboradas.

Foram entrevistados os três diretores responsáveis pelas instituições de ensino; três professores e dois pais de alunos de cada escola. O critério para escolha dos professores entrevistados foi estarem envolvidos mais diretamente com o Projeto e que, após exposição do projeto dessa pesquisa, seus objetivos e problemática, demonstraram, voluntariamente, interesse em participar da pesquisa. Entrevistamos um pai/mãe de cada escola diretamente envolvido com a mesma, como integrantes do Conselho Deliberativo, ou membro da Associação de Pais e Professores, e o segundo, na condição de pai/mãe/responsável, indicados pela Direção e professores da escola.

As entrevistas foram realizadas no período de novembro de 2008 a julho de 2009. As questões foram elaboradas e organizadas no tópico guia, que serviu para balizar o assunto pesquisado, sendo elaborado um questionário para cada categoria de entrevistados.

Para realizar as entrevistas, foi feito contato preliminar, por telefone, com os Diretores das escolas, para marcar a primeira visita, adiantando-se já os objetivos do encontro. Consideramos importante destacar que, nas escolas Branca e Azul, o projeto foi bem aceito, diretores e professores mostraram-se interessados em colaborar com a pesquisa, tornando-se fácil definir os nomes dos colaboradores. Entretanto, na escola Amarela, percebemos certa desconfiança por parte do grupo de docentes. Porém, com a mediação da Diretora, foi possível conseguir a adesão de alguns professores que aceitaram colaborar com o projeto de pesquisa.

As entrevistas com os diretores e professores foram feitas nas escolas, respeitando os horários disponíveis⁸ dos profissionais. Com os pais de alunos, as entrevistas foram realizadas nas suas residências, em visitas previamente agendadas.

A transcrição das entrevistas foi um procedimento feito logo após o contato com os pesquisados. Foram considerados aspectos de fidedignidade, conteúdo dos dados coletados através de gravação, incluindo observações de aspectos não verbais manifestados durante o procedimento.

De acordo com Szymanski (2002, p. 40):

[...] na sua essência, uma entrevista é uma situação de interação humana, estamos respondendo aos estados emocionais e índices não-verbais que nosso interlocutor está emitindo, o que não significa adivinhar o que o outro está sentindo – o que é impossível – mas descrever a impressão que nos causou. [...] As intervenções referentes aos índices não-verbais devem ter o caráter de comentário sobre uma impressão pessoal e o cuidado de oferecer ao entrevistado a possibilidade de não concordar e de não responder.

Feita a transcrição do conteúdo da fala dos entrevistados, o texto redigido foi devolvido aos pesquisados para que os mesmos pudessem verificar a fidedignidade da produção, segundo a interpretação do investigador, pois se considera que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação.

⁸ Os professores concederam as entrevistas no momento de suas horas atividades, quando não estavam em classe, mas em horário normal de trabalho.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Escola Branca – Categoria Profissionais da Educação

Entrevistado (a)	Formação	Tempo de serviço no Magistério	Atua na EPI
Diretor	Matemática/Química Pós-Graduação Matemática	26 anos	02 anos
Professor 1	Educação Física Pós-Graduação na área	16anos	04 anos
Professor 2	Pedagogia/Séries Iniciais	29 anos	04 anos
Professor 3	Pedagogia – Habilitação em séries iniciais e Orientação Escolar – Pós Graduação em Gestão Escolar	25 anos	04 anos

Escola Branca – Categoria Pais de Alunos

Entrevistado (a)	Idade	Escolaridade	Profissão
Mãe 1	42 anos	Ensino Médio	Agricultora
Mãe 2	32 anos	Ensino Fundamental	Agricultora

Escola Amarela – Categoria Profissionais da Educação

Entrevistado (a)	Formação	Tempo de serviço no Magistério	Atua na EPI
Diretora	Pedagogia/ Séries Iniciais Pós-Graduação na área	27 anos	06 anos
Professor 1	Pedagogia/Séries Iniciais – Pós- Graduação na área	25 anos	06 anos
Professor 2	Ciências e Matemática Pós-Graduação em Metodologia do Ensino	28 anos	06 anos
Professor 3	História/Geografia Pós-Graduação em História	30 anos	06 anos

Escola Amarela – Categoria Pais de Alunos

Entrevistado (a)	Idade	Escolaridade	Profissão
Mãe 1	47 anos	Ensino Médio	Radialista
Mãe 2	46 anos	Ensino Médio	Funcionária Pública

Escola Azul – Categoria Profissionais da Educação

Entrevistado (a)	Formação	Tempo de serviço no Magistério	Atua na EPI
Diretora	Letras Português/Literatura Pós-Graduação em Português	08 anos	03 anos
Professor 1	Pedagogia Séries Iniciais Pós-Graduação na área	28 anos	05 anos
Professor 2	Educação Física Pós-Graduação na área	22 anos	05 anos
Professor 3	Pedagogia Séries Iniciais/Educação Infantil Pós-Graduação na área	25 anos	03 anos

Escola Azul – Categoria Pais de Alunos

Entrevistado (a)	Idade	Escolaridade	Profissão
Pai 1	36 anos	Ensino Médio	Empresário
Mãe 2	33 anos	Ensino Médio incompleto	Servente

4.3 APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

A organização dos dados em categorias foi feita após o encerramento da coleta dos dados. Nesta fase, procedeu-se a reflexão sobre o material coletado no sentido de destacar o conjunto de categorias relevantes. Recorrendo ao referencial teórico, procuramos fazer o confronto de conceitos e concepções apresentadas para, posteriormente, pontuar conclusões e possíveis encaminhamentos.

Para Ludke e André (1986), a fase de reflexão e interpretação dos dados é fundamental para um processo de investigação, porém a categorização, por si só, não esgota a reflexão:

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49).

Para Bauer e Gaskell (2002), a interpretação, entendimento e explicação devem ir além da seleção superficial. O pesquisador precisa estar atento, ser capaz de lembrar detalhes não verbalizados como o aspecto emocional do entrevistado. As falas e comentários que, num primeiro momento parecem não ter sentido, podem conter revelações significativas à medida que as contribuições de diferentes entrevistados são comparadas e contrastadas.

4.4 DIALOGANDO COM OS ENTREVISTADOS

A pesquisa de campo, através dos dados coletados, a partir das entrevistas, suscitou a emergência das categorias de análise que resultaram da análise do contexto e a partir das expressões recorrentes dos entrevistados e podem ser indicadas da seguinte maneira:

- Concepções de aprendizagem presentes na Escola de Período Integral;
- significado de educação integral;
- relações interpessoais no ambiente da Escola de Período Integral;
- aspectos que favorecem a aprendizagem no contexto da Escola de Período Integral;
- desafios e expectativas na Escola de Período Integral.

Como bem pontua Imbernón (2007), é preciso dar voz aos sujeitos para que falem de suas experiências e de seus saberes. Quando as pessoas são estimuladas a falar, quando prestamos ouvidos ao que elas têm a dizer, importantes aspectos vão sendo desvelados, dando visibilidade ao processo educativo que se desenvolve no cotidiano do espaço escolar e que se amplia na comunidade e na vida dos envolvidos.

4.4.1 Concepções de aprendizagem na Escola de Período Integral

Buscando conhecer as concepções de educação e de aprendizagem na Escola de Período Integral, por parte dos profissionais docentes, foco principal da investigação, as questões formuladas aos pesquisados foram: Que concepção de educação, de escola e de ser humano está presente no projeto da Escola de Período Integral? O que entendes por aprendizagem? As respostas a estas questões forneceram um vasto conteúdo para análise, permitindo a percepção das interações pedagógicas presentes no espaço escolar.

A concepção de educação, como formação integral, foi evidenciada na fala da Diretora da Escola Azul. Ela refere-se à necessidade de os professores estarem comprometidos com a formação dos alunos. Isso implica em sair da escola com conhecimentos e não apenas com informações. Outro aspecto ressaltado foi a preocupação com a preparação para o futuro das crianças das famílias com baixa renda, que têm na escola a oportunidade de aprender conteúdos significativos para a sua formação, como línguas, esportes, artes e tecnologias.

Na concepção da professora 1 da Escola Branca, a aprendizagem está relacionada à formação integral, abarcando todos os aspectos da vida humana.

Aprendizagem, para mim significa tudo aquilo que o aluno vai adquirindo ao longo de sua vida escolar. Assim como ele vai aprendendo ele vai mudando o seu modo de agir, de pensar, suas atitudes, seus relacionamentos. Aprendizagem é tudo o que tem a ver com a sua vida, com os seus sentimentos e suas emoções.

Moraes (2003) afirma que a tarefa docente é a formação humana dos educandos, onde os conteúdos disciplinares são apenas os meios para sua consecução. No entanto, o mais importante é que a educação possa criar condições e possibilidades de cada um construir-se como honesto, responsável e principalmente feliz. “Isto requer um modelo de formação integral, que nos leva a *sentipensar*, já que a razão está fundada na emoção, e ambas estão intrinsecamente implicadas” (MORAES, 2003, p.126).

A professora 1 da Escola Azul fez referência à aprendizagem relacionada à vida, neste sentido, concebendo a educação como formação do ser humano integral:

A aprendizagem, ela ocorre em diversos campos, não é só ler e escrever, são muitas as habilidades que podem ser desenvolvidas, enfim, são as vivências da pessoa,

quanto mais ela estiver integrada, mais ela vai desenvolver a aprendizagem porque quanto mais uma pessoa aprende mais qualidade de vida ela vai ter.

A concepção de aprendizagem como interação e apropriação do conhecimento foi destacada na fala da Professora 2 da Escola Amarela:

[...] entendo que a aprendizagem não se dá de forma isolada, mas ocorre na interação entre professor e aluno. É a apropriação do conhecimento.

Essa profissional pontua ainda que entende aprendizagem enquanto evolução, pois percebe o aluno aprendendo quando ele:

[...] demonstra estar se apropriando. Isso não precisa ser necessariamente na escrita, mas nas suas atitudes e comportamentos, no seu relacionamento com os colegas, nas suas falas, na interação com as atividades [...] na sua participação.

As afirmações da Professora 2 da Escola Branca também apontam no sentido de aprendizagem enquanto construção do conhecimento, tendo como ponto de partida o senso comum para buscar os aspectos científicos na construção/elaboração de novos saberes.

Aprendizagem, como construção do conhecimento [...] onde gradativamente vai se ampliando o conhecimento do senso comum que ele tem, buscando os aspectos científicos.

A reflexão sobre as afirmações dessa profissional nos remete ao pensamento do educador Paulo Freire: ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção/construção, pois entende que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2001, p.25). Dessa forma o ato de ensinar e aprender, necessita ser entendido como aspectos indissociáveis do processo educativo.

A prática pedagógica percebida nesta perspectiva encontra ressonância no pensamento de Assmann (2001). Segundo ele, precisamos flexibilizar as linguagens pedagógicas, o que supõe redimensionar a postura docente, para ações que confirmem a disposição de abertura, de diálogo e reflexão permanente sobre a prática educativa, voltada para o prazer de estar ensinando enquanto aprende e aprendendo enquanto ensina.

Entendemos que, na relação pedagógica dessa professora, está contemplado o sentido de flexibilidade, de diálogo e de reflexão, quando expressa: “a construção do conhecimento

que a gente vai fazer com ele”, admitindo que o conhecimento seja construído/reconstruído pelo indivíduo, incluindo o professor, também sujeito aprendente.

Na percepção do Professor 1 da Escola Branca, a aprendizagem significa a evolução do ser humano:

[...] é uma evolução [...] em termos de conhecimento, de conduta pessoal e também na questão moral. Aprendizagem [...] não precisa estar no caderno, no livro, no texto, se manifesta nas atitudes no relacionamento, na afetividade. Tudo o que é positivo e que vai se somando na vida do ser humano é fator de aprendizagem.

A aprendizagem, nesta perspectiva, pode ser entendida como propriedade emergente da auto-organização da vida, como sugere Morin (1998), não no sentido de somatória, acumulação, mas enquanto saltos qualitativos não lineares. Essa abordagem conduz a uma concepção de aprendizagem entendida como evolução do ser humano.

Para Maturana e Varela (1995), a capacidade de autoproduzir-se, de modo permanente, constitui propriedade fundamental dos sistemas vivos, enquanto sistemas evolutivos. Denomina de autopoiese o processo de auto-organização evolutiva, manifestada em saltos qualitativos que podem ser observados no processo de aprendizagens/vivências do ser humano.

Com o propósito de aprofundar a concepção de aprendizagem, perguntamos aos profissionais da educação: É possível saber se um aluno está aprendendo?

O Professor 3 da Escola Amarela confirma declarando:

[...] se percebe pela forma como ele se expressa, como se comunica, como interage com as tarefas [...] no desenvolvimento das suas atividades [...] pela participação, quando faz intervenções [...] Tem alunos que são mais fechados, não demonstram tão facilmente, precisam ser observados mais atentamente, porém tem aqueles que fazem perguntas [...] nesses é mais perceptível o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A Professora 2 da Escola Azul demonstra sua concepção de aprendizagem pela maneira como observa as manifestações de seus alunos, durante as atividades que são realizadas com a classe.

[...] observo as expressões corporais, a coordenação, a percepção, o equilíbrio, o domínio das atividades, [...] essas informações ajudam na reflexão com a parte teórica, posso me posicionar e dizer se essa criança está aprendendo.

Nas afirmações da Professora 3 da Escola Branca, fica evidenciada a concepção de aprendizagem enquanto formação da criança, através da observação em sua prática pedagógica cotidiana.

[...] através dos resultados das atividades que desenvolve, [...] suas atitudes, seus comportamentos e suas vivências. [...] Nos trabalhos que vão produzindo, nos textos, nos relatórios de pesquisas [...].

De acordo com Assmann (1998), a aprendizagem pode ser entendida como evolução do ser humano, pois se trata de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas.

A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. É a isto que dou o nome de morfogênese do conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem consiste numa cadeia complementar de saltos qualitativos de auto-organização neuronal da corporeidade viva, cuja clausura operacional se organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com o seu meio (ASSMANN, 1998, p. 40).

Considerando a aprendizagem como uma rede ou teia de interações complexas e dinâmicas, para perceber se uma criança está aprendendo, é fundamental que ela seja desafiada permanentemente com atividades significativas e envolventes, acompanhada pelo professor com um olhar observador. Nesse sentido, vale ressaltar a importância de uma proposta pedagógica transdisciplinar, pois assim como a aprendizagem não pode ser vista como um processo linear – ao contrário, ela se manifesta como saltos qualitativos –, a ação pedagógica precisa ser criativa, com atividades diversificadas, comportando várias possibilidades, estimulando a inteligência geral para desenvolver o conhecimento global (Morin, 2000).

4.4.2 Significado de educação integral

Para conhecer o significado atribuído à educação integral pelos profissionais docentes, a pergunta dirigida aos entrevistados foi: O que é para você, educação integral? Nas falas dos entrevistados percebemos que a maioria dos docentes conseguiu atribuir com clareza um significado para educação integral, demonstrando ter algum conhecimento sobre o tema:

Eu entendo que é a educação vista como um todo. Nós nos preocupamos não somente com o ler e escrever, mas com todos os aspectos relevantes no desenvolvimento da criança. [...] o desenvolvimento emocional, os sentimentos, a auto-estima, o jeito de se relacionar no grupo; o desenvolvimento físico, os movimentos, a valorização do corpo e a saúde, a alimentação correta e saudável; a espiritualidade, enfim a construção dos valores morais e sociais para ter uma convivência equilibrada [...]. (Professora 3 da Escola Branca)

A Professora 3 da Escola Azul entende a educação integral como processo contínuo que se caracteriza pelo trabalho compartilhado, que oferece oportunidades para o aluno aprender de várias maneiras.

[...] educação contínua, onde se oferece oportunidade do aluno aprender de várias maneiras [...] não é somente a escola que deve ser integral, [...] deve ser a forma de trabalhar em conjunto com a família, uma complementando a outra. Educar as crianças não é só responsabilidade da escola, é trabalho compartilhado.

A posição da Professora 2 da Escola Azul destaca como dever da Escola de Período Integral oferecer uma educação integral para as crianças que a freqüentam.

[...] uma forma de desenvolver a aprendizagem como um todo [...] deve se preocupar com a criança, percebendo-a de forma integral, desenvolvendo todas as habilidades que ela tem em potencial.

A Professora 1 da Escola Amarela percebe a educação integral como forma de estimular o desenvolvimento integral da criança através de atividades diversificadas.

[...] é desenvolver todas as potencialidades da criança. Descobrir o que ela realmente gosta, o que tem de meio escondido [...] ela tem oportunidade de demonstrar através de jogos, de danças, de teatros [...] demonstrar aquilo que ela tem capacidade, é uma oportunidade para se desenvolver.

A Professora 2 da Escola Branca expressa coerência no significado de educação integral ao confirmar uma prática pedagógica pautada na postura de observação e sintonia com o ser humano. Fazendo entrelaçamentos dos conteúdos curriculares com as vivências da criança, para tornar os conhecimentos significativos.

[...] significa olhar para o educando de diferentes ângulos. Integral quer dizer todo, então [...] prestar atenção na saúde da criança, no comportamento, nas vivências [...] relações dentro do que é trabalhado, seja Língua Portuguesa, Ciências ou Matemática, [...] fazendo entrelaçamentos com as vivências do aluno, tornando significativo.

Nas afirmações da Professora 2 da Escola Amarela, o significado de educação integral está relacionado com o maior tempo de permanência da criança na escola. Considera o tempo ampliado como fator relevante para que se efetive a educação integral. Neste caso, percebe-se que a docente tem conhecimentos consistentes sobre o tema enfocado.

A educação integral compreende um período maior de estar com a criança [...] mediando atividades educativas; atividades lúdicas, de incentivo à leitura, ao raciocínio lógico, atividades que envolvem cálculos, localização, compreensão da história,[...] na construção da própria história...

Nas declarações de alguns docentes, o significado de educação integral aparece de forma confusa, demonstrando a fragilidade nos conceitos sobre esse tema.

É a educação como um todo. Se a criança é pobre e não tem oportunidade de fazer um curso de informática, ou outras atividades de dança e esporte, na escola integral ela tem essa possibilidade de participar de atividades diferentes como o teatro, xadrez, jogos matemáticos, a literatura... (Professora 1 da Escola Azul)

Essa professora demonstra ter conhecimento do tema em foco, porém, está preocupada com a questão da pobreza, associando o significado de educação integral com as possibilidades de aprendizagem da criança que não tem condições de buscar atividades complementares fora da escola. Entendemos que o contexto da escola, influenciou seu modo de pensar, expressando seu compromisso com a questão da inclusão das crianças das camadas empobrecidas da população, pois essa é a realidade do seu cotidiano profissional.

O Professor 3 da Escola Amarela demonstrou estar um tanto confuso e inseguro em relação ao significado atribuído à educação integral. Suas expressões são vacilantes e

contraditórias, evidenciando falta de conhecimentos teóricos para embasar sua prática pedagógica.

A educação integral, acredito que toda pessoa tem uma formação, um conhecimento integral [...] Quanto à aprendizagem integral, não sei até que ponto o ser humano consegue aprender de forma integral. Alguns têm mais facilidade, aprendem de forma mais rápida, outros são mais lentos, com mais ou menos tempo a pessoa vai aprendendo. Assim, aquelas que conseguem se expressar, fazer perguntas, buscar respostas, quando se sente bem [...] aí se pode dizer que a educação está sendo integral.

A posição do Professor 1 da Escola Branca coloca-o em idêntica situação. Para ele o significado de educação integral se dilui em uma porção de explicações, mas, no entanto, lhe falta clareza para definir um conceito consistente para o tema em tela.

[...] uma oportunidade de o aluno aprender mais, de adquirir mais conhecimentos. [...] A realidade do nosso aluno, atualmente tem muito a ver com as condições da família que muitas vezes não acompanha o aluno nos seus deveres de casa, nas atividades complementares por que está envolvida com trabalhos, porque não tem muitos conhecimentos para fazer isso.

A concepção de educação integral, associada à formação integral, evidencia o ser humano como centro das preocupações da educação. Guará (2006) propõe a educação integral congregando a idéia filosófica de ser humano integral, ressaltando o desenvolvimento integrado de seus aspectos cognitivos e afetivos, da corporeidade e da espiritualidade. Destaca como compromisso prioritário da tarefa educativa, a formação humana em sua totalidade.

A educação integral precisa ser entendida numa perspectiva humanizadora, onde a escola possa constituir-se como organização viva, capaz de auto-organizar-se, mantendo diálogo permanente com seu entorno, conectando-se com a vida, estimulando a criatividade “para deixar florescer os diferentes talentos e competências” (MORAES, 2003, p.261).

De acordo com Yus (2002), a educação integral considera o ensino-aprendizagem como um processo sistêmico. Salienta que, a partir dessa concepção, não se pode considerar as estratégias de ação pedagógica como práticas fechadas e hierárquicas. É uma forma aberta e flexível, para tornar o trabalho de estudantes e professores eficiente e capaz de produzir conhecimentos significativos.

Ao perguntar para entrevistados se a Escola de Período Integral teria maiores chances de realizar a educação integral, suas respostas ficaram condicionadas a alguns fatores:

Se ela está bem estruturada, se tem professores que realmente abracem a proposta, se ela tem todas as condições físicas, as condições humanas... (Professora 1 da Escola Amarela)

[...] eu vejo uma possibilidade grande de desenvolver a aprendizagem de uma forma mais ampla. [...] trabalho o xadrez, a dança, atividades que contribuem muito para o desenvolvimento psicofísico e também o emocional da criança [...] por que acrescenta possibilidades para os professores e alunos, se nós soubermos aproveitar bem essas oportunidades... (Professora 2 da Escola Azul)

[...] já não se está mais tão pressionado pelo horário, isso aumenta a possibilidade de dar mais atenção às crianças. Pela convivência se pode perceber melhor quais as dificuldades, trabalhar mais intensamente as causas que geram os entraves [...] Estamos sempre em busca de alternativas para melhorar ainda mais as aulas, criar atividades diversificadas [...] O trabalho do professor passou a ser mais dinâmico [...] não se pode ficar acomodado, o grupo todo trabalha de forma articulada, integrando os conteúdos [...] na escola convencional, em meio período, não se podia oferecer tantas oportunidades de aprendizagem para as crianças. (Professora 3 da Escola Branca)

Retomando o pensamento de Moraes:

Educar, reconhecendo a totalidade do ser humano, é a forma de nós educadores, fazermos justiça ao todo que somos, lembrando que necessitamos, mais do que nunca, conspirar a favor da inteireza humana para que possamos ser mais felizes em nossa própria humanidade (2003, p. 127).

Na fala das mães/pais entrevistadas, a concepção de educação integral não ficou claramente definida. Referem-se ao desenvolvimento da criança, proporcionada pela oportunidade de participar de atividades diversificadas.

Eles aprendem mais porque diversificam mais, são as disciplinas diversificadas que fazem a diferença. [...] eles aprendem o falar e escrever o Inglês, também a computação e os jogos de matemática [...] o desenvolvimento dela, com certeza vai ser muito maior em conhecimentos. (Mãe 1 da Escola Branca)

Se a gente for analisar tudo o que é desenvolvido na escola de período integral, vai perceber quantas coisas é possível se fazer [...] a escola se preocupa em oferecer outras opções como atividades físicas e recreativas, a informática, jogos matemáticos [...] todas as atividades são orientadas para o sentido educativo, isso para mim é educação de qualidade. (Mãe 1 da Escola Amarela)

[...] é muito bom para as crianças, elas estudam, brincam, e se divertem, porque não ficam só sentados na sala de aula, eles fazem muitas coisas diferentes que nas outras escolas não fazem. [...] elas participam de jogos, de aulas de computação, de danças [...] para elas isso é o máximo, se divertem e aprendem. Em casa não temos

computador, mas elas já aprenderam muito sobre informática, eu me encanto quando elas começam a falar dos programas do computador [...] nós na família, não poderia dar essas oportunidade. (Mãe 2 da Escola Azul)

[...] as crianças parece até que ficaram mais espertas, mais participativas, perderam o medo de falar, de se apresentar em teatros. O projeto é interessante. [...] A expressão delas, a amizade, o comportamento no tratamento com as pessoas, o respeito com os adultos, tudo isso. [...] desde a expressão, a leitura, a comunicação, a escrita de textos, nem dá para comparar. O jeito de aprender é muito diferente e isso tem melhorado o ânimo delas para estudar, parece que aprendem com mais facilidade. (Mãe 2 da Escola Branca)

Através das suas falas, as mães declararam a importância que atribuem à aprendizagem dos filhos/as, considerando a questão do aprender fortemente vinculada ao desenvolvimento, ou seja, suas habilidades e conhecimentos.

Entende-se que a expectativa das mães, em relação à aprendizagem, refere-se ao que elas, mesmo de forma leiga, observam como manifestação de conhecimentos. Para algumas, no sentido prático, que pode ser utilizado no cotidiano, para outras, como desenvolvimento humano e social. No entanto, o que se busca em termos de formação humana integral é bem mais abrangente.

De acordo com Guará (2006), a formação integral aponta para a realização das potencialidades de cada indivíduo, conectando as diversas dimensões do sujeito: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica.

Dessa forma, entende-se que a educação integral está presente no sentido que gestores e professores, de alguma forma, atribuem à aprendizagem. Já na concepção dos pais, percebe-se que alguns têm entendimento da aprendizagem enquanto desenvolvimento das capacidades de relacionamento, da corporeidade e das diversas formas de expressão da criança. Porém, para outros, persiste a ausência de significado para o termo educação integral, pois a concepção de aprendizagem ainda permanece vinculada aos conhecimentos relacionados às habilidades de leitura, de escrita e de cálculos, ou seja, conhecimentos pragmáticos, ou seja, voltados para os resultados imediatos. A educação integral – relacionada à formação humana, nos aspectos da aprendizagem de valores como a justiça, a integridade humana, a sensibilidade solidária, a ética e o respeito – ainda precisa ser trabalhada como aspectos relevantes, inerentes às atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação escolar e familiar.

4.4.3 Relações interpessoais na Escola de Período Integral

A escola que procura centrar a sua atenção no aluno, estimulando-o a querer aprender, necessita agir de forma integrada, tendo presente a continuidade entre educação familiar e educação escolar, precisa desenvolver ações estratégicas para conseguir o envolvimento da família. Somente assim poderá alcançar êxito na sua tarefa de desenvolver, nos alunos, atitudes positivas e permanentes com relação ao aprender (Paro, 2000).

Considerando que a Escola de Período Integral estabelece uma nova dinâmica, tanto no âmbito da escola como da família dos alunos que a freqüentam, procuramos saber como estão sendo percebidas as relações interpessoais no espaço escolar e também no contexto familiar. A pergunta aos entrevistados foi: Como tem sido o envolvimento da família com a Escola de Período Integral, melhorou a participação dos pais nos encontros, assembléias e outras atividades promovidas pela escola?

Pelas declarações dos entrevistados, observamos que cada escola tem uma realidade peculiar e, portanto, as percepções em relação à participação dos pais são diferentes em cada comunidade escolar, porém são unânimes em relação à importância da contribuição da família para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

[...] quando se faz necessário, chamamos a família, a gente reúne os professores e pais para fazer avaliações da EPI. A participação deles (pais) é quase de 100%, e nos casos que os pais não vêm, eles justificam. (Diretor da Escola Branca)

[...] procuramos ser parceiros da família, buscando resolver os eventuais problemas que afetam o aluno tanto na sua formação como na sua saúde [...]o envolvimento da escola nesse sentido é muito importante [...] os professores, muitas vezes observam e percebem problemas que os pais não percebem [...] ela (família) precisa vir mais, estar mais presente, na medida em que ela acompanha, ela vai entender o que se passa na escola e contribuir para que o aluno também se envolva mais. Quando tem algum problema e quando se tem notícias boas, os pais são chamados [...] no começo havia muita resistência por parte de algumas famílias, então se trabalhou muito para que os pais viessem conhecer o projeto e hoje aceitam e se interessam, procuram colaborar e já não vêem outra possibilidade a não ser a escola integral. (Professor 1 da Escola Branca)

[...] os pais têm vindo mais vezes para a escola [...] para participar, para conhecer como funciona o projeto e acompanhar [...] A escola está aberta, sempre receberam bem a gente para visitar e conversar com os professores. (Mãe 2 da Escola Branca)

[...] o primeiro desafio é aproximar as famílias da escola. Manter a família ligada, para que não deixem a responsabilidade de educar os filhos toda para a escola, e esteja se perdendo os vínculos da família com os filhos, para que não enfraqueça as

relações familiares. Nosso desafio é encontrar estratégias de envolver as famílias nas atividades da escola. (Professora 3 da Escola Branca)

As relações entre a família e a escola ficaram mais fortes, a gente está informada de como funciona, como é o andamento do projeto. [...] Quando é convocada a gente vai [...] quando não tem nada de problemas, dificilmente a gente vai. Até é bom a gente ir, a gente se sente bem. (Mãe 1 da Escola Branca)

De acordo com as declarações dos entrevistados da escola Branca, a importância das relações entre família e escola fica evidente. Os profissionais entendem que é fundamental a aproximação dessas duas instituições, por isso procuram desenvolver estratégias de atividades para incentivar a presença e participação dos pais na escola. Nas expressões das mães entrevistadas, as relações foram intensificadas a partir da implantação do projeto, no entanto ainda se espera que a escola tome a iniciativa de convidar os pais para participar, demonstrando certo acanhamento por parte das famílias, em fazerem-se presentes no ambiente escolar, de forma voluntária, mesmo que a escola esteja aberta para isso e que os profissionais sejam receptivos.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Branca faz referência à participação das famílias, afirmando que:

As Assembléias de pais e professores têm uma boa participação, onde participam nas decisões e atividades do colégio, e sempre que são chamados comparecem em grande número, mas também temos pais que procuram o colégio, visitando salas de aula para ver e acompanhar os alunos quanto à disciplina e o aprendizado do mesmo (PPP da Escola Branca, 2009).

Considerando a importância da presença da família na escola, as manifestações da mãe 1 da Escola Branca e os registros em forma de afirmação no PPP da escola, percebe-se que ainda permanece o pressuposto de que as famílias devem ser convocadas quando a escola está com problemas que requerem soluções: “[...] quando não tem problemas, dificilmente a gente vai”. Acreditamos que, nesse aspecto, a escola precisa agir de forma diferente, convidando a família para participar dos momentos bons de convivência para que elas desenvolvam uma atitude positiva em relação à escola.

Procuramos saber com que frequência os pais comparecem na escola de forma voluntária para acompanhar as atividades dos filhos durante as aulas.

[...] poucas vezes. [...] em geral, a família não tem por hábito frequentar a escola. Eu acho que essa é uma questão cultural, mas sempre quando solicitado ela participa, mas voluntariamente, raras vezes elas têm comparecido. (Diretor da Escola Branca)

Nesse sentido, percebe-se que a ênfase está na participação nas assembleias de pais, no entanto, segundo o PPP, a escola adota uma postura aberta e acessível em relação à presença de pais em eventuais visitas para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos. O que está ainda fragilizada é a questão da comunicação entre escola e família, faltando, talvez, um diálogo mais freqüente, no sentido de esclarecer e incentivar as famílias no envolvimento mais efetivo com a escola.

Em relação à Escola Azul, as declarações dos entrevistados não foram consensuais, destacando-se, contudo, alguns pontos divergentes em relação à participação das famílias na escola.

A Diretora percebe o baixo índice de participação das famílias, reconhecendo as dificuldades dos pais se fazerem presentes, por serem na grande maioria assalariados.

[...] eu percebo que existe a participação, mas ela ainda é muito pequena e poderia ser bem maior [...] é difícil a participação porque a grande maioria dos pais são assalariados [...] muitos não conseguem conciliar o compromisso do trabalho [...] Não é por falta de interesse das famílias, mas pelas condições que não favorecem.

Essa posição é confirmada na declaração da Professora 1, mencionando a sintonia que a escola procura manter com as necessidades da comunidade local, adequando inclusive o horário de funcionamento para favorecer a convivência familiar da criança.

[...] a escola integral foi adaptada conforme a necessidade da comunidade. O horário de funcionamento diferenciado, (07h30min às 15h30min, de Segunda à Sexta-Feira) foi adequado ao horário dos turnos da Aurora, porque dessa hora em diante os pais saem do trabalho e ficam com as crianças. A empresa prioriza esse horário para os empregados que tem crianças na escola. Isso contribui para que a criança tenha um tempo maior de convivência com a família.

A posição da Professora 3, enfatiza a importância da escola e da família, no sentido da complementaridade das funções, realizando um trabalho compartilhado.

[...] não é somente a escola que deve ser integral, no sentido do horário, penso que deve ser a forma de trabalhar em conjunto com a família, caminhando junto, uma complementando a outra. Educar as crianças não é só responsabilidade da escola, é trabalho compartilhado.

Do ponto de vista da Mãe 2 , levando-se em conta as dificuldades impostas pelo trabalho familiar, a participação existe, os pais comparecem se forem chamados, participam dos eventos e, dessa forma, demonstram reconhecer e valorizar o trabalho da escola.

Nas reuniões, sempre tem bastante pais, mas acompanhar a criança nas atividades, daí não. É difícil para as famílias, todo mundo trabalha, então não podem sair do serviço para ir à escola visita [...] Nas promoções da escola quase todas as famílias ajudam, isso mostra que eles dão importância para a escola [...] a maioria reconhece e valoriza o trabalho da escola.

De acordo com Maturana e Verden-Zöller (2004), vivemos numa cultura centrada na produção e no consumo. Esse modo cultural do nosso viver desconfigura as nossas relações interpessoais, vivemos em função das conseqüências imediatas de nossas ações. Em decorrência disso, desvalorizamos o viver/conviver como um ato no presente, restringindo nossas atitudes e comportamentos que passam a ser instrumentalizados em função da produção e do controle.

De fato, a lógica do mercado de trabalho na sociedade capitalista neoliberal, impõe um modo de vida que absorve, quase na totalidade, o tempo das pessoas, controlando e limitando as relações humanas.

É nossa orientação cultural para a produção que nos insensibiliza, a cada momento para o presente. [...] Nossa cultura ocidental nos centra emocionalmente na valorização da intencionalidade, produtividade e controle. [...] Estamos insensíveis para as distorções que introduzimos em nossas vidas e nas dos outros, com nosso contínuo intento de controlá-las (MATURANA e VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.140).

Podemos entender que as famílias pertencentes à comunidade desta escola têm consciência da importância da sua efetiva participação na vida da escola, segundo a percepção dos entrevistados, mas, no entanto, não o fazem justificando sua necessidade de trabalhar. Instrumentalizam suas vidas em função de produzir sua própria subsistência. Isso revela um modelo cultural legitimado pela lógica do mercado que poderá ser alterado ou transformado a partir de ações refletidas e articuladas dos sujeitos envolvidos nesse contexto de relações.

No Projeto Político Pedagógico, que orienta as ações institucionais e pedagógicas da escola, esse aspecto está contemplado a partir das seguintes afirmações:

[...] é preciso haver um efetivo envolvimento da comunidade escolar, assumindo posturas comprometidas com a escola. [...] Para que haja um bom funcionamento

da escola é importante que a comunidade em geral e os pais contribuam com sugestões, parcerias nos projetos e se envolvam nas atividades escolares visando a integração de todos os segmentos (PPP Escola Azul, 2009).

A escola reconhece, através do Projeto Político Pedagógico, a importância da parceria das famílias, mantendo a proposta de buscar meios para se efetivar essa participação. Porém, diante da situação que se estabelece na comunidade, percebe-se que será muito difícil conseguir reverter, em curto prazo, essas condições.

A opinião do Pai 1, aponta para uma direção oposta, afirmando que a Escola de Período Integral gerou uma situação de afastamento da família em relação à escola.

[...] os pais se afastam mais. A maioria dos pais, em torno de 95%, colocam os filhos na Escola de Período Integral para eles terem uma refeição e uma ocupação, quase não participam, não estão preocupados com a educação dos filhos, se eles estão aprendendo.

Para entender o posicionamento desse entrevistado, é necessário observar os detalhes do contexto em que essa escola está situada. Para isso retornamos às declarações da Diretora.

[...] é difícil a participação porque a grande maioria dos pais são assalariados. [...] a preocupação era no sentido do futuro das nossas crianças, então o Projeto da Escola de Período Integral surgiu para ajudar alguns pais e ao mesmo tempo beneficiar filhos de pais assalariados, de baixa renda.

Constatamos que o entrevistado faz parte da pequena minoria de famílias de classe média usuários desta escola. Sua percepção difere dos demais entrevistados, pois na sua condição familiar, econômica e financeira, não se depara com as mesmas dificuldades dos usuários de baixa renda que buscam a Escola de Período Integral como oportunidade de mais conhecimentos, com vistas a uma melhor qualidade de vida para seus filhos no futuro.

O contexto da Escola Amarela é bem mais complexo – essa instituição apresenta alguns detalhes importantes na trajetória de implantação e desenvolvimento do Projeto da EPI que precisam ser esclarecidos, pois somente assim se poderá entender o posicionamento dos entrevistados.

A Diretora pontua que as relações família e escola enfraqueceram, e as famílias estão se afastando do convívio com a escola.

Infelizmente, a partir da implantação do projeto o envolvimento das famílias diminuiu. [...] diminuiu a participação dos pais nos encontros pedagógicos [...] Eles parecem entender que o compromisso de educar os filhos é só da escola.

Os Professores entrevistados também manifestam suas posições neste sentido, reforçando ainda mais a questão do afastamento como um fenômeno progressivo.

Hoje temos as famílias cada vez mais distantes da escola, há falta de valorização da escola pelos pais [...] Temos casos de pais e filhos que, em função do trabalho, só conseguem se encontrar para conversar nos finais de semana. Isso reflete no comportamento das crianças que ficam carentes de afeto, e a escola precisa lidar com essas situações, suprindo essas necessidades [...] os profissionais precisam conciliar muitas situações que seriam funções da família. (Professor 3 da Escola Amarela)

[...] As famílias não têm uma participação ativa na escola. Mandam os filhos para a escola e a escola deve atendê-los e educá-los, eles têm deixado de participar, não menos do que antes, nem mais. Nesse sentido não conseguimos avançar. A família apenas está tranqüila porque os filhos estão aqui o dia todo. Os pais só vêm quando a gente realmente solicita, ou quando algo para eles não está bom, então eles aparecem, do contrário eles nunca têm tempo. (Professora 2 da Escola Amarela)

Para entender melhor a posição dos entrevistados, recorreremos aos registros que constam no Projeto Político Pedagógico da Escola Amarela. As referências em forma de diagnóstico fornecem informações sobre o envolvimento da família na escola.

Devido à diversidade cultural e econômica da grande maioria das famílias, muitos pais não acompanham o processo ensino-aprendizagem, com algumas exceções, mas são receptivos às orientações, porém, de pouca participação em dar opiniões, e exigir dos filhos, maior compromisso com suas obrigações escolares e também sociais, o que, dificulta em grande parte o trabalho desenvolvido na Escola, sendo que a mesma, acaba tendo que resolver problemas e atender a criança, no que diz respeito aos problemas sociais, emocionais e de saúde. (PPP Escola Amarela, 2009).

A expressão diversidade cultural e econômica ganha sentido quando refletida com base nas informações do contexto dessa escola. Sua localização no centro da cidade evidencia uma parcela de estudantes que residem próximos à escola com uma condição econômica e social bem mais elevada do que aquela parcela da população que chega à escola, provenientes das regiões mais afastadas, utilizando um serviço de transporte escolar precário. São esses alunos, oriundos de famílias de trabalhadores de baixa renda, que necessitam da escola de período integral, para não ficarem sozinhos em casa ou na rua enquanto seus pais trabalham como operários nas empresas.

Essas crianças são as que ficam sob total responsabilidade da escola, sendo que seus pais não têm condições de acompanhar o seu desenvolvimento na aprendizagem ou se envolver em atividades promovidas pela escola.

A partir de uma compreensão mais ampla acerca da realidade dessa escola, é possível perceber as dificuldades apresentadas no espaço escolar, desafiando a criatividade dos gestores e professores para implementar o Projeto da Escola de Período Integral, na perspectiva de realizar educação integral.

Em outro parágrafo do Projeto Político Pedagógico, essas afirmações aparecem ainda mais contundentes, ressaltando a falta de compromisso de muitas famílias para com a escola. Porém, fica evidenciado que esta situação já esteve pior, a partir de algumas estratégias empregadas, iniciou-se um processo de mudanças, entendidas como “melhoras consideráveis”.

Constata-se que muitos pais não acompanham a educação dos filhos delegando esses poderes à escola, que por sua vez, precisa repensar sua prática e prestar este auxílio, alguns pais colaboram financeiramente com a escola, mas sua grande maioria depende dela pela situação econômica da família. A maioria das famílias passou a atribuir toda a responsabilidade à Escola, deixando até de providenciar o mínimo de material necessário ao aluno. [...] Quanto à participação, cooperação dos pais e a frequência dos alunos houve melhoras consideráveis. (PPP Escola Amarela, 2009).

A Professora 2 destaca algumas estratégias que a escola está adotando para envolver mais as famílias, enfatizando as dificuldades de conseguir avanços neste sentido, o que ela atribui à ausência de uma cultura de envolvimento na educação.

Nós temos feito reuniões com alunos e pais, as entregas dos boletins é feita somente aos pais. Outras atividades como comemoração do dia do estudante, dia da criança, festa junina, são momentos de satisfação, de alegria que a gente convida os pais para participar. Também quando a escola promove festas, chamamos os pais para envolvê-los nos trabalhos. Nas reuniões, a participação não é muito expressiva. O que nós sentimos é que a família não consegue se envolver no processo educativo. Falta mesmo é a cultura do envolvimento na educação.

Neste sentido, se pode aferir que as estratégias adotadas pela escola estão produzindo resultados positivos: talvez seja esse o caminho, criar estratégias de aproximação, para construir uma nova cultura, com base no envolvimento mais efetivo das famílias com a escola.

No primeiro momento, percebemos várias contradições nos registros do Projeto Político Pedagógico, mas, uma leitura mais detalhada e com base nas informações colhidas no

decorrer das entrevistas constatamos que de fato a realidade vivenciada nesta escola, em si, é permeada de contradições.

Vejamos a posição da Mãe 2, ela mostra detalhes importantes que podem não ser percebidos pelos professores e direção da escola. Não encontrando tempo para visitar a sala de aula, algumas mães vêm ver os filhos na hora do intervalo para o almoço. Ela aponta uma estratégia que a escola deveria valorizar e incentivar. Para essa entrevistada, o período integral aparece como aspecto facilitador das relações entre a família e escola. Ressalta as dificuldades de algumas famílias, atribuindo à falta de costume, ou seja, a falta de uma cultura baseada no envolvimento.

Tem algumas mães que vem ver os filhos na hora do almoço, muitas vezes almoçam junto com as crianças porque trabalham fora e não tem outro tempo para ficar perto dos filhos. Os pais vêm nos encontros, participam das reuniões e assembléias. [...] eu vejo que por ser de período integral ficou mais fácil para os pais participar e acompanhar os filhos na escola. Os que trabalham na Aurora, por exemplo, sempre tem um tempo para vir até a escola de manhã ou de tarde, então não é desculpa do trabalho. Tem algumas famílias que são descuidadas, mas é por falta de costume que não acompanham os filhos e não participam.

As declarações do Professor 3 reforçam as informações contidas no Projeto Político Pedagógico, representando uma valiosa contribuição para melhor compreender o contexto de relações e de contradições presentes nesta unidade escolar.

A partir da implantação do projeto houve algumas alterações na dinâmica da matrícula na escola. Muitas crianças passaram a frequentar a escola pela necessidade dos pais trabalharem fora o dia todo. Vieram crianças de outros bairros, até bem distante, com o transporte escolar e foram concentrando. Teve muitas dificuldades de adaptação por não fazerem parte desta comunidade. Muitas crianças que moram próximo da escola, (classe média) trocaram de escola. Passou a haver uma grande diferença no perfil dos alunos aqui matriculados, diferenças do meio cultural e social. A escola passou a ser procurada principalmente por famílias de um nível econômico mais baixo. Crianças trazidas pelo Conselho Tutelar, muitas que estão separadas das suas famílias morando em abrigos. [...] muitas crianças tiveram dificuldades de aceitar as regras da escola por que não conheciam limites. Com muitas crianças foi conseguido um bom resultado, teve mudanças importantes, porém teve casos de resistência, principalmente quando a família não colaborou.

A Professora 1 em suas expressões, reforça o que foi dito a respeito da dinâmica da matrícula.

Nós perdemos alunos, porque o aluno daqui da nossa clientela, ele talvez nem precise tanto da escola de período integral, como o aluno mais carente. [...] Essa que é a verdade, nós perdemos bastante alunos. (Professora 1 da Escola Amarela)

Pelas declarações dos entrevistados, é possível perceber que o contexto desta escola alterou-se significativamente a partir da implantação do Projeto da Escola de Período Integral. Para alguns profissionais, o significado do Projeto é entendido como sendo uma escola para crianças carentes. Ficou evidente que a retirada da matrícula dos alunos de classe média ocorreu por entenderem que aquela escola não satisfaz as suas expectativas. No entanto, o que se busca com o Projeto é melhorar a qualidade da educação, possibilitando mais oportunidades de aprendizagem para todas as crianças que freqüentam o ensino fundamental. Nesse sentido, o que está de fato ocorrendo é uma distorção do significado e dos objetivos da Escola de Período Integral.

De acordo com Machado (2002, p. 225): “Uma parcela significativa da população precisa da escola de horário integral para seus filhos. [...] O lugar de criança é junto à sua família e dentro da escola”. Isso significa que escola e família podem ser parceiras na tarefa de educar as crianças. O que não pode ser esquecido são os compromissos compartilhados. Escola e família precisam caminhar lado a lado, criando estratégias para atuarem no sentido da complementaridade. Retornando ao pensamento da autora, “a escola de horário integral precisa evoluir de uma necessidade para uma escolha, de modo que, um dia, os pais não precisem do horário integral para seus filhos, mas que o desejem” (Machado, 2002, p.227).

Revisitando Paro (2000), entendemos que a participação da família na escola é imprescindível para se conseguir uma mudança significativa.

É necessário desenvolver uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola (PARO, 2000, p.16).

É importante destacar que vivemos numa sociedade capitalista orientada para a produção e o lucro, onde o modo de vida familiar está focado no trabalho como meio de assegurar as condições de subsistência. A função primeira da família da classe trabalhadora é prover o sustento do grupo, assegurando condições mínimas de alimentação, lazer e cultura para os seus membros. Essa condição exige um tempo maior de dedicação ao trabalho, em detrimento de outros compromissos igualmente fundamentais, como a presença dos pais na vida dos filhos, acompanhando e participando das atividades promovidas pela escola.

Outro aspecto interessante mencionado pelos entrevistados refere-se ao envolvimento dos pais como fator de contribuição no desenvolvimento da aprendizagem dos

filhos. Consideramos que esse é um aspecto positivo que se pode observar no relacionamento da escola com a família em tese, pois, na prática, tanto na Escola Azul quanto na Escola Amarela, esse aspecto parece difícil de realizar. Não por falta de interesse dos pais, mas por um imperativo das condições presentes no modo de vida que rege a produção capitalista e a lógica do mercado que impõe rigidez nos horários e com isso inviabiliza a participação mais efetiva da família na escola.

De acordo com o pensamento de Guará (2006, p. 20):

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concentradas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura.

É nesse aspecto que adquirem importância os sistemas de parcerias. A escola, necessariamente, não precisa arcar com todas as conseqüências resultantes das mazelas sociais, cabe-lhe, contudo, o papel de orientadora e organizadora de ações que buscam encaminhar soluções plausíveis, que possam convergir para melhor desenvolver a aprendizagem dos estudantes nela matriculados.

Um caminho alternativo são as ações conjugadas com proteção social, propostas pela autora, elas necessitam constituir-se em articulações com outras esferas do poder público para se desenvolver ações de curto, médio e longo prazo, visando assegurar uma condição de sobrevivência digna. Contudo, devemos ter clareza de que a escola pública, problemática e deficitária como se apresenta, não poderá sozinha ter a pretensão de entidade salvacionista, é imprescindível o compartilhamento de responsabilidades e ações, pois somente de uma forma conjugada os objetivos fundamentais da educação poderão ser realizados.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Branca sinaliza para uma postura de cooperação:

[...] uma grande aliada da escola é a Administração Municipal. Estando presente na organização em todos os eventos promovidos pela escola como: Dia das Mães, dos Pais, do Estudante, da Criança, do Professor, Festa Junina, contribuindo nos custos decorrentes dos mesmos. A Administração Municipal também coloca a disposição da escola os serviços de máquinas que se faz necessário no terreno da escola bem como corte de grama e outros serviços solicitados. (PPP Escola Branca, 2009).

Da Administração Municipal recebemos também o repasse da merenda escolar - (Convênio com o Programa Nacional pela Merenda Escolar através do FNDE) – temos garantido também pela Administração Municipal em Convênio com a SED o transporte escolar para todos os alunos de Ensino Fundamental e Médio, nos três turnos. E através da Secretaria Municipal da saúde, tratamento odontológico gratuito a todos os alunos, além de consultas médicas de emergência quando for o caso. E ainda sempre que solicitada a Administração disponibiliza ônibus para transporte dos alunos e pais em dias de assembleias e promoções realizadas pela escola. (PPP Escola Branca, 2009).

Penso que este é o caminho a ser seguido: a escola precisa caminhar junto com o poder público, proporcionando espaços de convivência e cooperação entre as instituições tanto no âmbito municipal como estadual.

Essas parcerias com a municipalidade deveriam servir de inspiração para aproximação com outras empresas da comunidade, com agricultores fornecendo produtos para a alimentação, através de Programas de Compra Direta, e principalmente com as famílias, não no sentido de contribuição financeira, mas com a presença constante, para sugerir, discutir e opinar, no verdadeiro significado da parceria, buscando juntos às possíveis alternativas para solucionar os problemas que emperram o espaço escolar, prejudicando o processo de aprendizagem.

4.4.4 Aspectos que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem na Escola de Período Integral

Com relação à aprendizagem dos alunos que freqüentam a Escola de Período Integral, no enfoque das entrevistas realizadas, foi possível identificar aspectos facilitadores da aprendizagem e também algumas condições que dificultam o processo no âmbito das escolas investigadas.

A Professora 2 da Escola Amarela acredita que a Escola de Período Integral pode ampliar as oportunidades de aprendizagem pelo tempo ampliado de contato com os materiais pedagógicos e interação com os conhecimentos. As afirmações desta profissional apontam para os aspectos da metodologia mais apropriados e da afetividade como facilitador da aprendizagem.

[...] Ela está em contato, interagindo com os conhecimentos e em abordagens diferentes. São inúmeras atividades que tem o foco ensino-aprendizagem [...] conhecimento sendo abordado de uma forma mais espontânea, mais lúdica, não tão padronizada, não como repasse, mas na questão de pensar, de demonstrar, expressando o que já se apropriou. A criança tem mais oportunidades.

O Diretor da Escola Branca reconhece que a aprendizagem melhorou, enfatizando a afetividade como aspecto importante.

Podemos dizer que melhorou consideravelmente a aprendizagem [...] houve uma diferença muito acentuada em termos de conhecimentos, melhorou a questão pedagógica, de relacionamento dessas crianças com os professores e com a escola de modo geral. Eles são mais amáveis, eles gostam mais do professor, tem mais confiança, se aproximam mais, a escola faz parte da vida deles...

A mãe 2 da Escola Branca, em sua percepção, também faz referência aos aspectos da afetividade nos relacionamentos e na aprendizagem das crianças.

[...] estão aprendendo muitas coisas importantes. [...] A expressão delas, a amizade, o comportamento no tratamento com as pessoas, o respeito com os adultos [...] por ficarem um pouco mais longe da família chegam a dar mais valor para o pai e a mãe, ficaram mais amorosas com a avó, parece que ficam com saudades e daí quando estão em casa querem se aproximar mais, conversar, contar as novidades. Eu acredito que isso os professores também ensinam na escola então eles aprendem a se dar melhor com as pessoas. [...] O jeito de aprender é muito diferente e isso tem melhorado o ânimo delas para estudar, parece que aprendem com mais facilidade.

A medida que os pais passam a perceber que os aspectos da afetividade influenciam de forma positiva a aprendizagem das crianças, também precisam reconhecer que os professores, necessitam de apoio e incentivo das famílias para melhorar sua autoestima, somente a partir desse reconhecimento terão entusiasmo para continuar superando os desafios que se apresentam no cotidiano da escola.

Assmann (1998) aposta no prazer e na ternura como aspectos fundamentais para a aprendizagem. Recomenda que não se deve inibir, mas propiciar aquela dose de entusiasmo requerida para que o processo da aprendizagem se desenvolva com a potencialização de todos os sentidos. Para Assmann, na ausência desses aspectos, a aprendizagem passa a ser meramente um processo instrucional. Por isso afirma que “a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento” (p. 29).

Vale dizer que o prazer e a ternura somente estarão permeando o processo de aprendizagem quando há um efetivo envolvimento de professores e alunos. As Disciplinas

Diversificadas, que compõem o currículo da Escola de Período Integral, assim como o tempo ampliado no espaço escolar, são mencionados como aspectos que potencializam a aprendizagem.

De acordo com a Diretora da Escola Azul, os alunos têm a oportunidade de interagir e ampliar a aprendizagem, principalmente os mais carentes, aqueles que não têm outras possibilidades de interagir com os meios tecnológicos, com as diversas modalidades de jogos e o aprendizado de outras línguas.

Tem as disciplinas diversificadas onde trabalhamos jogos, a história local, os jogos matemáticos, a informática e muitas outras áreas que nas disciplinas regulares não se tinha espaço para desenvolver.

A Mãe 2 da Escola Amarela percebe que, na Escola de Período Integral, a criança tem mais chances de aprender, pela forma diversificada como são desenvolvidas as atividades.

[...] o bom é que tem outras atividades que acaba agregando mais oportunidades. [...] a escola oferece atividades esportivas [...] São aulas de xadrez, vôlei e futebol de salão, tem as atividades de informática que ensinam pesquisar em sites recomendados, também são orientados para não entrar em sites que são impróprios para eles. Isso é bom por que os pais, nem todos tem condições e conhecimentos para orientar. Também tem as atividades fora da escola, fazem visitas de estudos. [...] essas coisas eles só podem fazer porque tem tempo [...] ficaria só com o caderno, o livro e o quadro, o tempo permite se fazer coisas diferentes, e isso melhora a aprendizagem.

A Professora 2 da Escola Branca, em suas declarações, considera as possibilidades de aprendizagem na Escola de Período Integral como fator importante, enfatizando melhorias significativas nas atitudes e comportamentos das crianças à partir da implantação do projeto.

Foram percebidas mudanças significativas no comportamento das crianças. Mudanças para melhor. No convívio mais intenso com o grupo eles criam laços muito fortes [...] as crianças demonstram estar mais seguras, confiantes, quando tem algum problema elas conseguem se abrir com mais facilidade [...] elas tem uma desenvoltura maior, fazem mais perguntas, vencem a timidez e participam mais ativamente. Quando surgem assuntos polêmicos e que precisam chegar a uma conclusão ou tomar uma decisão, tudo fica mais fácil porque o diálogo flui melhor. Assim como dão suas opiniões, apresentam soluções, também aceitam as posições dos outros, então o convívio é mais agradável, mais espontâneo.

A posição das entrevistadas, apontando para as possibilidades de aprendizagem a partir das disciplinas diversificadas, se justifica em função de que as disciplinas regulares –

quando trabalhadas de forma tradicional – não estão dando conta de proporcionar uma aprendizagem satisfatória, principalmente com relação às tecnologias, pois muitas crianças, de outra maneira, não teriam acesso a aulas de informática. No entanto, somente saber operar um computador não é suficiente para se traduzir em qualidade na aprendizagem. Contudo, a partir da posição da mãe, pode-se perceber que a escola está orientando a ação pedagógica para o emprego das tecnologias no sentido de formação, de estudos orientados para a pesquisa com ênfase na seleção de informações.

Assmann (2001) pontua que, na sociedade contemporânea, é muito importante ter acesso ao conhecimento tecnológico, saber interagir com as tecnologias, com as máquinas complexas – porém, as questões relacionadas com a aprendizagem implicam saber distinguir entre informação e conhecimento. Torna-se fundamental saber selecionar as informações para transformá-las em conhecimentos úteis e necessários para melhorar a vida das pessoas.

Fica também evidenciado, a partir da fala da diretora da Escola Azul, que a escola tradicional, na sua maioria, não oferece espaço para desenvolver aprendizagens diversificadas, onde as disciplinas curriculares da base comum (regulares) não estão dando conta de uma aprendizagem eficiente ou satisfatória, “*deixava a desejar*”.

Essa constatação de grandes limitações da escola tradicional feita pela diretora, no entanto, não caracteriza como eficiente a ação educativa na Escola de Período Integral – aliás, demonstra, através de sua falas, quantos problemas ainda persistem e que necessitam de soluções urgentes para que se possa efetivamente melhorar a qualidade da aprendizagem.

A Mãe 1 da Escola Branca considera que a aprendizagem na Escola de Período Integral é ampliada pela oportunidade que as crianças têm de desenvolver atividades diversas.

Eu penso que as atividades de artesanato, de artes cênicas, computação, jogos matemáticos e danças são importantes, as crianças adoram [...] Para ela (filha) isso é muito positivo por que vai desenvolvendo o gosto para aprender. [...] quando a criança fala, é porque ela acha interessante e assim ela aprende mais.

Na fala da mãe também ficou implícita a preocupação com a aprendizagem de forma mais ampla. Sua percepção refere-se a uma aprendizagem mais completa da criança a partir do currículo diversificado. São as atividades desenvolvidas através das disciplinas diversificadas que favorecem a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa.

Maturana e Varela (1995) afirmam que o processo de cognição acontece como um fenômeno corporal. Nesse sentido, a aprendizagem não se restringe apenas ao

desenvolvimento mental, mas ocorre através da auto-organização do ser vivo, em sucessivos acoplamentos estruturais. Dessa forma, viver equivale a aprender. Quanto mais experiências forem vivenciadas, proporcionalmente, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e evolução da criança.

A percepção da Professora 1 da Escola Amarela, em relação aos aspectos que favorecem a aprendizagem na Escola de Período Integral, sinaliza nessa mesma direção.

Descobrir o que ela realmente gosta [...] ela tem uma oportunidade de demonstrar isso através de jogos, através de danças, através de teatros, e até através das aulas do currículo normal [...]. uma oportunidade para ela estar se desenvolvendo de uma forma mais ampla, mais completa.

Assmann (2007) afirma que “aprender é um processo criativo que se auto-organiza” (p. 29). Significa que aprender é um fenômeno intrínseco ao ser humano. Sendo um processo corporal, a aprendizagem implica em fortalecimento de todos os sentidos com os quais sensoriamos o mundo. O ambiente pedagógico adquire importância como espaço de fascinação, de inventividade, de prazer e de ternura.

Maturana e Varela (1995) reconhecem que o processo de cognição é o próprio processo de vida. Toda a estrutura do organismo participa do processo de cognição. O processo de conhecer é muito mais amplo do que a capacidade de pensar, raciocinar ou medir, pois envolve a percepção, a emoção e a ação, ou seja, tudo o que constitui o processo da vida, sendo componentes fundamentais que constituem a dinâmica da vida.

Na Escola de Período Integral, a aprendizagem na perspectiva de vivências tem uma maior amplitude, visto que as crianças e adolescentes permanecem no ambiente escolar por um espaço de tempo superior a oito horas diárias.⁹ A qualidade dessas vivências/aprendências está implicada com a qualidade das relações interpessoais existentes nesse ambiente.

O maior tempo de contato com o professor, o momento em que está almoçando, a gente senta ao lado da criança e conversa. Já não é o professor que está ensinando, é um amigo, então eles se sentem mais a vontade, tem mais espontaneidade e aí em sala, ele tem coragem de perguntar e tirar dúvidas, participar.(Professora 2 da Escola Amarela)

[...] nós fizemos um cronograma de almoço para que fiquem mais professores nesses momentos, então fazemos isso como hora atividade. Cada professor fica duas vezes por semana acompanhando o almoço [...] a gente se diverte com eles, é agradável porque a gente se envolve com eles de forma descontraída, brincamos

⁹ Nas escolas pesquisadas, o horário de intervalo para o almoço não é contado como aula.

junto, jogamos dominó, xadrez, o tempo passa tão depressa, não se torna cansativo. (Professora 1 da Escola Azul)

[...] levamos eles para a brinquedoteca, para o ginásio de esportes, fizemos passeios, algumas vezes pegamos os colchonetes e deitamos para descansar, algumas crianças até adormecem. Nos momentos de brincar livre o professor acompanha, elas brincam e o professor assiste, observando o grupo. (Professora 2 da Escola Azul)

Esses momentos de interação, de vivências fora da sala de aula, podem ser muito significativos em termos de aprendizagem se os professores estiverem igualmente envolvidos no ambiente, formando uma rede de interação permanente, pois o isolamento produz lacunas e a ausência pode traduzir-se como desinteresse que fragmenta as relações pedagógicas prejudicando o processo da aprendizagem. A falta de compromisso e o desinteresse do profissional, sem dúvida, comprometem a qualidade da ação educativa, no âmbito do espaço escolar.

Os entrevistados destacaram também a existência de algumas condições que dificultam o processo de ensino e aprendizagem no âmbito das Escolas de Período Integral. Uma das preocupações mencionadas está relacionada com a falta de material para diversificar as atividades:

O material didático está cada vez menos, então é difícil exigir dos professores que façam um bom trabalho quando só se tem quadro e giz. (Diretora da Escola Azul)

[...] a quantidade de materiais é insuficiente para que se possa fazer um bom trabalho. No começo nós fomos bem atendidos, tinha materiais e quantidade suficiente, depois foram diminuindo e a cada ano que passa está mais complicado se conseguir adquirir os materiais pedagógicos para realizar as atividades de forma mais diversificada [...] implica em maiores investimentos e o que está acontecendo é o contrário, os recursos estão cada vez mais escassos criando problemas para a escola resolver. (Professora 1 da Escola Azul)

O Professor 3 da Escola Amarela também enfatiza a dificuldade com a falta de material pedagógico para desenvolver um bom trabalho na Escola de Período Integral.

No modo em que o projeto foi colocado para as escolas eu vejo mais dificuldades do que facilidade para desenvolver um bom trabalho [...] para atender em período integral e para que tenha um melhor resultado ela necessita estar estruturada para isso, com espaço físico, acomodações, equipamentos e materiais para que possa ser desenvolvido um trabalho mais diversificado. Quando os espaços são reduzidos, os materiais e equipamentos são insuficientes, não se tem um espaço no pátio para recreação, então o trabalho fica muito limitado.

A Professora 2 da Escola Branca também manifesta preocupação quanto à escassez de recursos para aquisição de materiais didáticos necessários para diversificar o trabalho pedagógico.

[...] os recursos para custear as despesas da escola estão reduzidos e fica prejudicado o andamento das atividades. Está sendo difícil manter uma alimentação adequada e também a compra de materiais e isso traz dificuldades para a escola em geral. Se não tiver o material necessário e suficiente [...] vai se perdendo a qualidade e o entusiasmo para manter o projeto.

Nas falas dos entrevistados está explicitado o nível de angústia experimentado pelos docentes. Eles sentem a necessidade de melhorar a prática pedagógica, diversificando as atividades, contudo não possuem as condições materiais necessárias para dar suporte ao seu trabalho. Essa situação pode contribuir para a formação de um clima de desestabilidade e de fragilidade em relação aos processos de aprendizagem.

De acordo com o Projeto da Escola Pública Integrada, um dos princípios fundamentais que a orientam é a qualidade do ensino-aprendizagem como garantia. No entanto, para que esse princípio realmente se efetive é imprescindível que a escola ofereça as condições básicas necessárias.

“A escola em tempo integral consiste na possibilidade de um salto qualitativo” (Projeto Escola Pública Integrada, 2003 p. 04). Para que realmente ocorra esse salto qualitativo, oferecer o material didático adequado e em quantidade suficiente é um dever do Poder Público, porém o que se tem verificado é a falta de comprometimento, caracterizada como omissão. Esse aspecto de maneira alguma pode ficar negligenciado, pois poderá comprometer a qualidade da aprendizagem, objetivo principal do projeto.

Outro aspecto destacado pelos entrevistados como fator relevante para desenvolver o processo da aprendizagem refere-se ao fato de os professores estarem bem preparados e o trabalho ser desenvolvido de forma coletiva. Porém, algumas afirmações deixam transparecer que os professores não estão bem preparados, o que torna difícil trabalhar de forma coletiva. Neste sentido, aparece a necessidade do trabalho docente como atitude interdisciplinar/transdisciplinar, com planejamentos coletivos como alternativa para que a escola alcance seus objetivos.

Nós procuramos trabalhar dentro de uma atividade de aprendizagem, com um tema só, toda a escola. Temos feito o possível, mas a gente sente que ainda falta muito na preparação do professor [...] nos planejamentos, a gente já evoluiu bastante, mas ainda precisamos amarrar melhor os conteúdos, a interdisciplinaridade. (Professora 1 da Escola Amarela)

[...] também se percebe a necessidade de muita união do grupo, para promover trocas de experiências, fazer os entrelaçamentos com os conteúdos trabalhados. O envolvimento do grupo de docentes precisa ser maior, com permanente troca de informações para que todos possam estar afinados e caminhar seguros. (Professora 2 da Escola Branca)

O nosso maior desafio está sendo conseguir reunir todos os professores para fazer os planejamentos coletivos, fazer com que todos trabalhem de forma integrada, [...] muitos professores que tem aulas em outras escolas [...] Melhor seria se todos os professores tivessem carga horária fechada somente nessa escola, seria um professor integral [...] o envolvimento seria maior, o trabalho ficaria mais completo. O que tem prejudicado o bom funcionamento é a rotatividade de profissionais, nós já tivemos, em anos anteriores, um quadro mais estável e deu para ver o quanto era mais tranqüilo o andamento das atividades. (Professora 1 da Escola Azul)

[...] a escola tem que estar bem preparada, os professores precisam estar bem preparados, que tenham uma base teórica consistente, uma formação mais adequada e direcionada para como fazer, como encaminhar uma proposta pedagógica de educação integral [...] a Secretaria de Estado deixou a desejar por que não deu às orientações básicas, à escola, à direção, os professores não receberam um treinamento, uma preparação específica direcionada ao trabalho numa escola diferenciada. Faltou capacitação que pudesse oferecer segurança de como deveria funcionar, sem conhecimento teórico do que se esperava, ficou uma lacuna por questões de falta de incentivo. (Professor 3 da Escola Amarela)

Apontando também a falta de entendimento do professor como um complicador para o processo da aprendizagem, a Professora 1 da Escola Amarela declara:

O problema é assim a alternância, a troca de professores [...] deveria ser sempre os mesmos professores, com capacitação permanente [...] A gente conversa bastante, troca idéias. Eu que sou professora titular de terceira e quarta série, eu procuro amarrar os conteúdos com os outros. Sou eu que coordeno os trabalhos nas minhas turmas, [...] vou dando as coordenadas, mas de 5ª a 8ª, onde não tem um professor titular que amarra isso, fica mais complicado, fica fragmentado e repetido, às vezes se foge do assunto, está difícil.

Complementando, ela reforça suas afirmações referindo-se à falta de capacitação como um fator fundamental que entrava o processo da aprendizagem, tendo em vista a falta de entendimento de muitos profissionais docentes.

[...] a questão da capacitação, nós precisamos ter mais capacitação, (...) Na verdade, o pedagógico tem que ser a alma da escola é onde faz a diferença [...] há professoras que não conseguem digitar um texto, que não conseguem imprimir um texto, ou porque não tem um xérox, ou porque está cheio de aulas e não consegue preparar bem as suas aulas, esse é o nosso maior entrave.

A professora entrevistada refere-se à falta de capacitação, mas na verdade, falta entendimento do que seja o processo de aprender e conhecer. Essa talvez seja a chave da questão: a mudança de mentalidade que Morin (2001) caracteriza como a reforma do pensamento.

Assmann (2001) ressalta que as dificuldades que se apresentam no contexto da escola, para serem enfrentadas, passam fundamentalmente pela revalorização e a redignificação do profissional da educação e esta só adquire base sólida quando se fundamenta na competência pedagógica e no reencantamento da experiência educacional.

Concordo com o pensamento do autor, a revalorização a que se refere, certamente, significa a auto-valorização de sua ação. Entendo que um profissional que se auto-valoriza, compromete-se com sua prática e busca seu desenvolvimento profissional como fator de auto-realização pautado na competência que se traduz em ação comprometida.

De acordo com o pensamento de Sacristán (1999), o significado mais imediato de prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, dando sentido e conteúdo à experiência de ensinar e educar. No entanto, enfatiza que a prática desenvolvida no espaço escolar é ampla e complexa, compreendendo outras atividades além de desenvolver ações de ensino.

Agir faz parte da condição humana. “Agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos” (Sacristán, 1999, p.31). Com essa afirmação, o autor nos convida a refletir sobre nosso agir como pessoas o que constitui nossas ações como profissionais. Dessa forma, é possível entender que, na educação, as ações também são reflexos da singularidade dos sujeitos que a realizam, entrelaçando-se com outras ações num emaranhado de relações que constituem um estilo de ação próprio, na qual o social não anula a singularidade dos agentes e essa característica enriquece o social.

A educação reveste-se da condição humana, funde-se nela, afeta-a e por ela é constituída. Pode-se afirmar que os professores expressam-se como pessoas em suas ações, mostram-se como sujeitos. A partir dessas mesmas ações, vão constituindo-se como docentes. Significa dizer que a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes.

De acordo com o que determina o Decreto 3.867/2005 em seu artigo 7º, a Escola Pública Integrada deverá viabilizar o trabalho coletivo e interdisciplinar. Perguntamos então, se conheciam o conteúdo deste documento, os entrevistados declararam não ter conhecimento do seu conteúdo, nem do Projeto Escola Pública Integrada. No entanto, são esses documentos oficiais que fornecem as bases para a implementação do projeto da Escola de Período Integral.

Nós só temos a cópia do projeto que foi elaborado aqui à nível de escola, mas em contato com o pessoal da GERED, eles informaram que tem sim documentos legais que dão fundamentação ao projeto [...] nós não tínhamos conhecimento desse Decreto, e ainda não temos. (Diretor da Escola Branca)

Não, não conhecíamos esse documento [...] ficamos esperando mais de um ano, só depois é que nos foi disponibilizado para que conhecêssemos as diretrizes do projeto. (Professora 2 da Escola Amarela)

[...] até agora não foi realizado nenhum estudo sobre o teor desse Decreto. [...] seria muito importante à gente ter conhecimento desse documento [...] quando procurávamos orientações, elas vinham de forma confusa e até contraditórias. Se conhecêssemos os aspectos legais do Projeto, tudo teria sido mais fácil porque teria amparo legal para tomar as decisões e encaminhar soluções para os problemas que surgiam no cotidiano da escola. (Professora 3 da Escola Branca)

A partir dessa constatação, pode-se afirmar que houve uma lacuna na forma de implantação do Projeto da Escola de Período Integral. O desconhecimento dos documentos que servem de embasamento legal pode ter sido uma das causas que levaram muitos profissionais a não se comprometerem com os objetivos da Escola de Período Integral. Um amplo e profundo estudo desses documentos oficiais, assim como estudos de textos teóricos sobre esse tema, sejam de fundamental importância para aglutinar esforços dos profissionais em torno da proposta, pois ficou evidenciado que é difícil se comprometer com aquilo que não se conhece. Reafirma-se o pressuposto da relevância de se transformar informações em conhecimentos para orientar as ações educativas. Somente saber que estes documentos existem não é suficiente para constituírem-se em suporte para o encaminhamento das ações educativas. Torna-se imprescindível promover estudos, reflexões e debates sobre os seus conteúdos, pois somente assim poderão fundamentar as ações pedagógicas no âmbito das escolas que implantaram o Projeto.

De acordo com Rocha Filho (2007), a transdisciplinaridade é uma questão de postura. É uma atitude que se traduz em motivação intrínseca de buscar contato, iniciativa de compartilhar com os outros a prática educativa por meio de ações transdisciplinares, em movimentos conjuntos visando à integração das ações pedagógicas num todo com significado mais amplo e mais profundo.

A ação educacional transdisciplinar então se orienta para a construção do ser completo, não somente para a acumulação de conteúdos na memória, não somente para o treinamento de técnicas, não somente para a ação mecânica, mas sim para o desenvolvimento da capacidade de pensar criativamente e eticamente, e de agir segundo esse pensar (ROCHA FILHO, 2007, p.57).

Considerando o pressuposto acerca dos documentos oficiais e as referências de alguns entrevistados sobre a interdisciplinaridade, foi perguntado aos profissionais sobre o significado do termo e se está sendo possível desenvolver a ação pedagógica de forma interdisciplinar na Escola de Período Integral.

[...] no meu ponto de vista, está acontecendo a ação interdisciplinar em função do próprio planejamento, podemos considerar que hoje já há um avanço significativo nesse aspecto [...] com o período integral, está se conseguindo superar a fragmentação, houve uma quebra desse paradigma, o processo pedagógico avançou bastante a partir do trabalho coletivo, participativo, envolvendo todos os professores sem divisão estanque de tarefas, mesmo que no planejamento existe uma divisão de disciplinas, mas as tarefas, as atividades são mais integradas, elas se complementam, há maior interação coletiva nos trabalhos desenvolvidos. (Diretor da Escola Branca)

A posição do diretor é confirmada pelo Professor 1 desta escola, cujas declarações apontam neste sentido.

[...] é uma maneira de cada um trabalhar em sua área, mas fazendo elos de ligação com as outras, com temas transversais, com objetivos mais amplos, sendo uma disciplina aliada da outra, unificando os conhecimentos, não fazendo lacunas, mas aproximando os conhecimentos num trabalho conjunto que procure refletir e propor questionamentos por que estamos aprendendo esses conteúdos, qual é a relevância para aplicar no dia-a-dia.

No Projeto Político Pedagógico da Escola Branca, aparecem em diversos momentos referências a uma postura interdisciplinar no tratamento dos conteúdos curriculares. Nesse sentido o documento afirma que a escola:

[...] orienta a ação de modo interdisciplinar, tendo em vista visualizar os diversos fatores que estão envolvidos no ato pedagógico e político que são indissociáveis da sociedade que se quer formar, compreendendo-a como uma futura geração, capaz de transformar sua condição. (PPP Escola Branca, 2009)

A concepção de educação que aparece no documento aponta para uma experiência em construção, demonstrando que essa compreensão com relação à ação interdisciplinar, além de não ser unânime, está sendo insuficiente, requerendo uma formação teórica mais consistente, para promover mudanças na postura e na ação pedagógica. Nesse sentido as

declarações do Professor 1 reforçam as informações do Projeto Político Pedagógico quando expressa:

Ainda temos muitas dúvidas e inseguranças, mas acredito que muito mais na escola de período integral do que na escola normal se tem essa possibilidade. [...] a gente tem muito mais oportunidades, mais momentos de troca de experiências entre as disciplinas, mais tempo para planejamento na escola integral, [...] a interdisciplinaridade é mais trabalhada na escola de período integral.

Nas suas afirmações, este profissional deixa claro que tem uma noção limitada do significado da interdisciplinaridade, embora reconheça que existe essa possibilidade e que vem se esforçando para desenvolver a ação pedagógica de forma interdisciplinar, porém evidencia que há insuficiência de conhecimentos teóricos para embasar essa ação.

De acordo com Rocha Filho, (2007) a interdisciplinaridade consiste na transferência de metodologias de uma para outra disciplina, enquanto a transdisciplinaridade envolve os elos entre as disciplinas, percebendo-os como desdobramentos, constituindo-se em espaços de possibilidades de conhecimentos que emergem e ultrapassam os limites disciplinares para construir um conhecimento mais amplo, unificado e significativo.

A Professora 2 da Escola Amarela refere-se à interdisciplinaridade como a chave do processo de ensino aprendizagem. Segundo essa profissional, não se pode trabalhar os fatos de forma isolada, se faz necessário complementar os conhecimentos a partir de diversas abordagens. Também considera importante que o professor possa atuar tanto com as Disciplinas regulares quanto com as diversificadas, pois isso iria facilitar a ação pedagógica interdisciplinar.

Nós temos um impasse, o professor titular não pode atuar simultaneamente com as disciplinas normais e as diversificadas. A legislação não permite isso [...] nossa opinião é de que se deve dar mais oportunidade para o professor lecionar mais Disciplinas da EPI, isso facilita o trabalho interdisciplinar, porque interdisciplinar não significa pessoas diferentes, mas diferentes abordagens de um mesmo conteúdo, assim a ação interdisciplinar funciona melhor.

Durante as entrevistas, os profissionais da Escola Azul não fizeram referências à interdisciplinaridade. No Projeto Político Pedagógico desta escola também constatou-se a ausência de referências ao assunto. A Diretora, em suas afirmações, expressa que existe uma tentativa de integrar os conteúdos a partir do trabalho do grupo de professores, sendo que esse aspecto favorece a aprendizagem. Ela não faz referência ao termo interdisciplinaridade, mas define como interligação entre os conteúdos:

Nos planejamentos quinzenais que são feitos, os professores de todas as áreas sentam e procuram definir os conteúdos onde possa ser feita uma interligação entre eles. (Diretora da Escola Azul)

De acordo com o pensamento de Rocha Filho (2007) a interdisciplinaridade o é muito mais ampla do que a interligação dos conteúdos, constitui-se em integração de saberes e competências.

É uma etapa necessária à superação dos problemas de toda a ordem trazidos pela superespecialização, em especial no ambiente educacional. O trabalho interdisciplinar é uma necessidade quando o objetivo é a aprendizagem, pois sem a integração dos saberes e competências torna-se improvável que os conteúdos desenvolvidos nas escolas ganhem um significado capaz de motivar os alunos à reflexão e ao conhecimento (p.125).

Também se pode observar implícita na fala da Diretora da Escola Azul a conotação de maior importância para as disciplinas regulares, quando enfatiza que as disciplinas diversificadas têm o objetivo de ampliar os conteúdos que o professor regente vem desenvolvendo.

[...] as Disciplinas Diversificadas vieram com esse objetivo, estar complementando os conteúdos [...] os professores de todas as áreas sentam e procuram definir os conteúdos onde possa ser feita uma interligação entre eles [...] para ajudar a ampliar os conteúdos que o professor regente vem desenvolvendo.

Entendido dessa forma, essas disciplinas somente seriam contributivas, não sendo significativas por si só. A sua importância consiste no acoplamento de conteúdos equivalentes com as disciplinas da base comum, tornando-os mais prazerosos e atraentes.

De acordo com Assmann (2007), o cérebro/mente está feito para a fruição do pensar, por isso é necessário dar ênfase ao pensar próprio como uma experiência humanamente gostosa. Para esse autor, o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando está ligado à sensação de prazer.

Planejar e organizar atividades interessantes e envolventes para desenvolver os conteúdos curriculares precisa ser uma prática constante na ação pedagógica. Para isso é fundamental que se tenha uma postura alegre, entusiástica e coerente no ambiente de trabalho, seja qual for o conteúdo, a disciplina ou área de conhecimentos que se pretende trabalhar.

Através da fala da diretora pode-se perceber que este aspecto ainda não está sendo bem entendido pelos professores que atuam na Escola Azul.

Nessas Disciplinas também a gente está trabalhando o lúdico, nas suas aulas, os outros professores que trabalham as Disciplinas do Projeto complementam os conteúdos de forma mais lúdica. (Diretora da Escola Azul)

Essas afirmações evidenciam que, apesar de a escola estar adotando uma metodologia mais inovadora, ainda persiste o pensamento tradicional em relação às disciplinas regulares que formam a base curricular comum. Os conteúdos básicos são trabalhados a partir de uma postura mais formal, uma atitude lúdica em relação aos conteúdos desenvolvidos, somente poderão ser trabalhados nas disciplinas diversificadas. Então isso é uma demonstração de que não está havendo integração, nem inter e nem transdisciplinaridade.

Segundo Rocha Filho (2007), a atitude transdisciplinar é um novo modo de viver o conhecimento que envolve uma afetividade crescente. Entende que um único professor pode agir transdisciplinarmente, sendo que essa postura influenciará positivamente os estudantes. Porém, quando um grupo de profissionais passam a agir de maneira transdisciplinar, o trabalho em equipe proporciona o fortalecimento do processo de aprendizagem.

Pode-se destacar que o entendimento que o grupo de docentes da Escola Azul tem em relação ao lúdico é insuficiente para congregar ações pedagógicas consistentes enquanto atitudes e posturas que possam conduzir a uma prática educativa inter ou transdisciplinar.

A transdisciplinaridade, de acordo com Rocha Filho (2007), implica transitar pela complexidade do existir, incluindo fundamentalmente a consideração da espiritualidade como característica humana que aponta para a transcendência do ser. Portanto, é imprescindível uma concepção de educação centrada no ser humano completo e livre de pressões competitivas e hierárquicas que constituem os fundamentos da escola tradicional contemporânea.

Dessa forma, a ação pedagógica que se propõe como caminho transdisciplinar necessita desenvolver a percepção da espiritualidade como essência vital que surge simultaneamente com a vida, estando presente em todas as manifestações conscientes ou inconscientes do ser humano, percebida no entrelaçamento das relações por meio dos valores que permeiam e determinam a conduta das pessoas. “Ser uma pessoa com atitudes transdisciplinares subentende a apreciação inclusiva de si mesmo, dos outros e seus contextos, com suas deficiências e proficiências, ultrapassando as aparências e abraçando-os na sua integralidade” (Rocha Filho, 2007, p. 83).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Branca aponta para a superação das práticas fragmentárias, afirmando a necessidade de mudanças na *práxis*.

Tendo a compreensão de que a educação é em si a totalidade do contexto no qual ela está inserida, a prática pedagógica deverá buscar a superação da compartimentalização do ensino através do trabalho, das especificidades, mas com a clareza que a compreensão da totalidade é que produz o trabalho das partes. Portanto, trabalhar os diferentes conceitos de forma interdisciplinar requer mudanças na postura política pedagógica na sua práxis. (PPP Escola Branca/2009)

Contudo, este documento não identifica quais são essas mudanças, não as relaciona, permanecendo as mesmas num plano subjetivo, o que se traduz em expressões vagas, constituindo-se como uma significativa ausência neste importante documento. Essas posições subjetivas, a partir das declarações do Professor entrevistado, podem ser percebidas com mais clareza, configurando-se como lacuna existente, que não está sendo possível superar, por falta de interesse ou competência para transformá-la convenientemente.

Embora se faça um planejamento coletivo [...] cada professor trabalha de forma um tanto isolada, então o que está faltando ainda é uma ligação, algo que dê mais consistência ao trabalho como um todo [...] tornar o planejamento mais eficaz e desenvolver o trabalho pedagógico de maneira mais eficiente. (Professor 1 de Escola Banca)

O espaço escolar precisa ser reinventado. Nosso desafio permanente deve ser pela sua valorização, repensando formas de devolver a vitalidade sob todas as formas de intervenção possíveis para ressignificá-lo (Assmann, 2001).

Ao pensarmos em educação temos que ter em mente que só haverá qualidade na escola quando nela tiver lugar para todos. Quando nenhuma pessoa, não importa a idade, dela seja excluída. Não basta, porém, estar no espaço escolar, é preciso que nesse espaço seja possibilitado o seu desenvolvimento pleno.

Moraes (2003) entende que um dos grandes problemas é que os professores não estão preparados adequadamente para trabalharem neste mundo enredado e globalizado. São poucos os profissionais que estão interessados e se preocupam com as questões da aprendizagem e têm consciência de suas conseqüências.

A questão da falta de comprometimento com as questões da educação, da escola e principalmente com os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos apareceu na fala dos profissionais entrevistados. Eles atribuem a falta de preparação dos docentes como um dos fatores que dificultam o processo da aprendizagem.

De acordo com a Diretora da Escola Azul, uma condição indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes é o comprometimento dos professores.

No convívio que a gente tem com os alunos, nos trabalhos e atividades que desenvolvemos com eles, Quando o professor é comprometido com a escola, com a educação, faz a diferença, os alunos aprendem melhor.

A Professora 2 desta escola também considera que a Escola de Período Integral tem maiores possibilidades, mas o comprometimento do professor é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

[...] se for bem trabalhado, ela pode ampliar em muito a aprendizagem [...] se o professor for uma pessoa consciente e comprometida tem condições de desenvolver um bom trabalho.

A falta de comprometimento do profissional da educação aparece na seqüência da fala da entrevistada, enfatizando sua preocupação com essas posturas, pois percebe que desviam os objetivos do projeto.

[...] infelizmente, ainda temos colegas que não contribuem, não se esforçam, é uma pena, porque geram muitos problemas desviam os objetivos do projeto.

Eu vejo assim: existem pessoas comprometidas e pessoas que não são comprometidas [...] Quando o professor é comprometido com a escola, com a educação, faz a diferença, os alunos aprendem melhor. Eu penso que o IDEB seria bem mais alto se todos tivessem o mesmo comprometimento com a aprendizagem dos alunos [...] muito se deve a falta de pessoal, mas o grande problema é que a maioria não se compromete mesmo. (Diretora da Escola Azul)

Exemplificando suas afirmações, a diretora esclarece que a falta de interesse dos professores compromete o processo de aprendizagem:

[...] tem professores que poderiam ficar com o aluno que tem maiores dificuldades, depois do horário. Porque a aula para o aluno termina às 15h30min, então os alunos poderiam ficar até as 17 horas com o professor, para tirar dúvidas, para dar uma atenção maior, mas não se dispõem a ficar nem cinco minutos a mais com o aluno. Isso é uma demonstração de desinteresse do professor pelo aluno. E pior, os alunos percebem isso, eles sentem quando o professor não se preocupa com eles.

As expressões da Diretora mostram que, mesmo tendo identificado o problema, não tem tomado medidas concretas no sentido de reverter a situação. Na condição de Diretora da escola, sua postura não poderia ser de lamentação e de impotência, espera-se que, no exercício de sua função, através da autoridade que dela emana, tome as medidas necessárias para mobilizar a equipe no sentido de superar essa deficiência.

Nas declarações da Professora 3 da Escola Branca, encontra-se elementos que reforçam a tese do comprometimento do professor como aspecto fundamental para potencializar a aprendizagem na Escola de Período Integral.

[...] nós entramos com a cara e a coragem, porque desejávamos fazer uma escola diferente [...] A iniciativa de criar esse Projeto foi dos professores, fomos em busca, pesquisamos e fizemos o esboço do projeto e apresentamos à GERED [...] até nos surpreendia a forma com que o pessoal da GERED nos tratava, porque nós estávamos tão empolgadas, tão entusiasmadas que elas se encantavam com o nosso desempenho. Muitas vezes, elas que recorriam ao nosso grupo pedindo orientações e sugestões para encaminhar os planejamentos e atividades, começamos a perceber que nós estávamos mais preparadas do que o grupo de gestores em termos de conhecimentos. Posso dizer que de nossa parte houve muita doação, nós nos doamos à escola, aos alunos, muitas vezes, esquecíamos de nós mesmas, foi muito emocionante, isso ficou marcado em nossas vidas, por isso não dá para pensar em desistir.

A Mãe 2 da Escola Branca demonstra sua confiança nos professores que atuam nessa escola, reconhecendo-os como esforçados e responsáveis.

[...] as crianças estão seguras estando na escola. A gente sabe que os professores são atenciosos e dedicados. [...] elas (crianças) estão bem cuidadas e aprendendo junto com os professores.

O entusiasmo e o comprometimento dos professores suscitaram a confiança da família e também dos gestores. Isso se deve ao fato da equipe de docentes terem feito uma opção pelo projeto, buscando construir uma escola que fizesse a diferença. Por isso empreenderam buscas, pesquisaram e apresentaram um esboço. Pode-se perceber que esse grupo se propôs a trabalhar pela transformação de uma realidade existente na escola.

Morin (2001) afirma a necessidade de reformar o pensamento como ponto de partida para pensar as transformações na realidade do mundo contemporâneo. Para ele o conhecimento pertinente é aquele que comporta a possibilidade de situar qualquer informação a partir da capacidade de contextualizar e englobar.

Considerando que a mente humana tem como qualidade fundamental essa pré-disposição para contextualizar e integrar, o que precisamos fazer, enquanto ação pedagógica é estimular e desenvolver essa aptidão, ao invés de restringi-la e atrofiá-la.

A reforma do pensamento é a que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o pensamento (Morin, 2001, p. 20).

Moraes (2003) afirma que a aprendizagem é um fenômeno de transformação na convivência e o aprender acontece na transformação estrutural que ocorre a partir da convivência social. Dessa forma, entendemos que o desinteresse manifestado por alguns professores, além de não contribuir para o desenvolvimento do processo, entrava e prejudica o desenvolvimento mais efetivo da aprendizagem na classe.

Ainda segundo a autora: “Se a vida é experiência e viver nada mais é do que estar experimentando algo novo a cada dia e a cada momento, então a vida nada mais é do que um processo de contínua aprendizagem, através do qual construímos a realidade e o saber” (MORAES 2003, p. 48).

Nossa forma fragmentada de pensar o mundo e a vida dificulta nossas relações sociais, conspirando contra o fluxo evolutivo do mundo e da vida. Assim também nossas instituições escolares, com suas rígidas estruturas, tornam impossíveis as interações com o seu contexto e isso as impede de acompanhar a dinâmica das transformações que ocorrem no mundo e na vida, gerando esse descompasso que as coloca sempre em desvantagem.

Concebendo o planejamento curricular como uma atribuição dos gestores e docentes que ultrapassa os limites da atividade no interior da sala de aula, principalmente quando se trata de uma proposta de educação integral, não se pode mais permanecer no isolamento. O individualismo precisa ceder espaço ao trabalho colaborativo, o pluralismo de idéias vem permear as atividades de aprendizagem de forma que todas as decisões sejam consensuais. Isso significa assumir juntos uma proposta inovadora que venha acompanhada de um novo olhar, um novo jeito de conceber a prática pedagógica, redimensionando as concepções de aprendizagem.

Assmann (2007) apoiado em Scott Kelso, afirma que ninguém ainda sabe ao certo como se processa a aprendizagem. No entanto, as teorias sistêmicas sinalizam que a configuração do sistema dinâmico todo se modifica quando ocorre uma aprendizagem nova.

O autor esclarece que a teoria explicativa do sucesso ou do fracasso em relação à aprendizagem, consiste em entender que qualquer processo pedagógico somente será significativo para os aprendentes na medida em que gera essa reconfiguração do sistema complexo cérebro/mente, traduzindo-se numa modificação da corporeidade inteira.

As concepções de aprendizagem precisam estar bem entendidas para que possamos, enquanto coletivo de educadores, realizar o planejamento curricular da escola de forma eficiente e adequada, balizando as ações e práticas educativas.

Para Sacristán (1996, p. 202), planejar o currículo depende muito da compreensão que temos de currículo e de sua amplitude.

Se por currículo se entendesse um conjunto de objetivos para serem alcançados junto aos alunos, o plano é a estrutura e ordenação precisa dos mesmos para obtê-los, por meio de certos procedimentos concretos. [...] se por currículo entendemos a complexa trama de experiências que o aluno obtém, incluindo os efeitos do currículo oculto, o plano deve observar não apenas a atividade de ensino dos professores, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem graças às quais se produzem esses efeitos.

Diante das observadas das falas dos entrevistados, acredito que está havendo, não somente uma ausência de identidade da Escola de Período Integral. Percebe-se a necessidade de se construir também uma identidade profissional dos docentes que atuam nestas instituições. Por isso, a capacitação/formação somente terá sentido se causar impacto capaz de gerar profundas transformações no jeito de ser e de fazer, na mentalidade e na postura destes profissionais da educação.

De acordo com o pensamento de TARDIF e RAYMOND (2000), os “fundamentos do saber-ensinar” não podem ser simplificados e reduzidos a um sistema de ação profissional desvinculado da realidade vivenciada pelo sujeito. Ou seja, sua atuação profissional está marcada pela sua experiência de vida, pela constante (re)construção de conhecimentos, tanto na dimensão pessoal quanto no plano de seu desempenho como docente.

O conhecimento do sujeito professor se (re)constrói a partir da dialética vivenciada cotidianamente, com base nos vários âmbitos de sua realidade, sendo que os preceitos didáticos da ação profissional interagem com os seus valores, crenças e perspectivas, a partir de sua percepção da realidade, formando o “ser professor” inacabado, não linear e não estanque.

Estas marcas pessoais influenciam e determinam a forma como o professor vai organizar e sistematizar o conhecimento, e a maneira pela qual ele vai realizar o seu trabalho e

perceber as implicações sociais e ideológicas imbricadas em sua atuação profissional. Desta forma, neste emaranhado de diferentes influências vai-se formando uma identidade profissional socialmente construída, em que os fundamentos do ensino se constroem e se (re)constroem cotidianamente.

4.4.5 Desafios e expectativas na Escola de Período Integral

Nas vozes dos entrevistados apareceram bem destacados os desafios que estão sendo encontrados na implementação do Projeto da Escola de Período Integral, tornando-se visível a falta de coerência entre a proposta inicial e as reais condições encontradas nas escolas que aderiram ao Projeto. Nesse sentido a Diretora da Escola Amarela é bastante enfática:

O maior desafio é administrar a parte financeira, pela falta de autonomia da escola, pois os recursos são centralizados e tem muita burocracia para se conseguir adquirir materiais e fazer a manutenção dos equipamentos para dar condições de funcionamento da escola.

Essa também é a posição do Diretor da Escola Branca que percebe a gestão como um dos maiores desafios da Escola de Período Integral.

O maior desafio está relacionado à gestão dos recursos. Existe a questão do planejamento, das mudanças que precisam ser feitas em nível de legislação que ainda é muito truncada, muito centralizadora, eu vejo que essas são as maiores dificuldades.

Referindo-se à organização do projeto, a Diretora da Escola Azul considera como grandes desafios a mudança de postura dos docentes e a gestão da escola.

Temos grandes desafios para enfrentar entre eles a questão da organização do Projeto, eu vejo que os professores precisariam ter mais capacitação. [...] Também tem a parte da estrutura física que compromete o desenvolvimento do Projeto. [...] Tem o caso da alimentação, os recursos estão cada vez mais escassos, já não dá para manter o nível adequado da nutrição das crianças.

A gestão escolar é um processo complexo que exige muito esforço e dedicação dos agentes envolvidos. Considerando a Escola de Período Integral como uma instituição com possibilidades ampliadas, proporcionalmente ampliam-se também as necessidades e responsabilidades que dela emanam. As exigências de gestão para um bom funcionamento institucional necessitam ser compartilhadas com equidade, de forma que cada segmento assuma a sua parte. Porém, as afirmações dos entrevistados dão conta de estar havendo negligências nesse sentido.

[...] eu vejo que o Estado, a Secretaria da Educação não tem interesse na continuidade do Projeto, ao contrário parece estar apostando na sua extinção, pois sem investimentos, sem apoio, a escola vai enfraquecendo e desanimando, então a própria comunidade, vendo que não funciona, vai propor o fim do Projeto. (Diretor da Escola Branca)

O Estado parece não ter mais interesse em apoiar o Projeto da Escola de Período Integral, o material didático está cada vez menos, então é difícil exigir dos professores que façam um bom trabalho quando só se tem quadro e giz. (Diretora da Escola Azul)

Por ser uma escola diferenciada, com tempo ampliado, deveria ser dada maior atenção por parte do Estado. O Projeto foi implantado para dar mais qualidade à escola, à educação, no entanto, essa qualidade tem se transformado em problemas por falta de um comprometimento maior da administração do Estado. (Diretora da Escola Amarela)

Os professores entrevistados também manifestaram insatisfação com a atuação do Poder Público em relação à Escola de Período Integral.

[...] a continuidade do projeto vai depender da ação do Poder Público em fazer a sua parte, investindo em uma estrutura básica que seja adequada com a proposta do período integral. [...] há falta de estrutura física com espaços adequados para desenvolver as atividades complementares. (Professor 3 da Escola Amarela)

O Poder Público tem dado pouca atenção a essas escolas. Os profissionais têm trabalhado muito por amor à camisa, pois entendemos que essas crianças precisam muito dessa escola. [...] esperamos que a Administração Pública, entenda as necessidades da escola e atue no sentido de melhorar as condições de trabalho dos profissionais e também a estrutura física da escola para que se possa realizar um trabalho mais adequado e com menos sacrifícios. (Professora 3 da Escola Azul)

[...] O Projeto foi implantado com a expectativa de que seria dada uma atenção especial à escola por ser diferenciada, mas a questão do repasse dos recursos financeiros para manter e custear os materiais, não vem acontecendo [...] Os professores têm buscado, juntamente com a Direção, o apoio da Secretaria Municipal da Educação, formando parcerias, para poder dar conta da alimentação e dos materiais necessários para desenvolver as atividades, mas por parte do Estado,

a preocupação é mínima para com a escola de período integral. (Professora 3 da Escola Branca)

A percepção dos dirigentes e professores entrevistados evidencia que a gestão da Escola de Período Integral necessita ser repensada tendo em vista que o Projeto é proposto e regulamentado pela Secretaria de Estado da Educação, portanto, esse segmento deveria assumir mais efetivamente sua parte, oferecendo o suporte necessário, fortalecendo as instituições, como forma de incentivar a sua continuidade, evoluindo da condição de Projeto, para a consolidação da Escola de Período Integral.

A diretora da Escola Azul refere-se à formação dos professores como condição primordial para o desenvolvimento do projeto de forma eficiente. Outros desafios aparecem listados como obstáculos a serem transpostos, porém a mudança da concepção dos profissionais é o que ficou mais destacado.

Oferecer uma formação maior, mais consistente, mudar a cultura do professor [...] Precisa mexer com a cabeça dos professores, procurar mudar o seu modo de pensar.

Na fala da Professora 2 da Escola Amarela foi contemplado o aspecto da formação/capacitação dos professores, destacando a forma fragmentada como vêm sendo realizados os cursos.

[...] a capacitação na rede pública estadual, ela tem acontecido, o que nós questionamos é a forma como estão sendo organizados esses cursos. As escolas não param para que todos os professores participem da capacitação. Tem curso, mas ao mesmo tempo tem aula. [...] então alguns professores participam, outros permanecem na escola atendendo os alunos de forma precária. Os cursos são interessantes, muito se tem para aprender, para discutir, para socializar, mas a preocupação, a atenção está voltada lá para a escola, como estão os alunos? Fica uma ruptura, formam-se lacunas, nem todos são capacitados, fica muito fragmentado, realmente não funciona. [...] Eu vejo que precisamos nos encontrar, trocar experiências, saber o que está dando certo, socializar, refletir é nesse sentido que se fortalece a ação pedagógica, a partir da ação coletiva, da discussão. Além das leituras, do embasamento teórico essa reflexão sobre a prática pedagógica é imprescindível.

A formação do profissional docente é um desafio que requer uma remexida teórico-epistemológica. Consiste em uma tarefa primordial de grandes proporções que não pode ser realizada através de cursos de capacitação em formato de oficinas, mas de uma estratégia pensada como formação continuada em que haja oportunidade de articulação da teoria com a prática em permanentes entrelaçamentos.

O Diretor da Escola Branca também manifesta sua preocupação com a questão dos docentes, porém sua percepção aponta em sentido diverso.

[...] também tem a desmotivação do professor que vem se arrastando, fazendo um esforço enorme para poder realizar um bom trabalho, para fazer o melhor pela educação e a gente não sabe até quando isso vai ser possível. O grande desafio é o lado humano do docente, em face à sua desvalorização.

No contexto da escola pública, principalmente daquelas que implantaram o Projeto da Escola de Período Integral, urge a necessidade de uma proposta de desenvolvimento profissional que envolva os docentes e as instituições formadoras, que seja capaz de resgatar a auto-estima dos professores como ponto de partida, oportunizando o aprimoramento do processo de aprendizagem de forma reflexiva e colaborativa.

De acordo com Morin (2001, p.18) “O conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento”. Acreditamos ser esse um caminho possível para se conseguir a mudança de mentalidade, de postura e de atitude dos profissionais da educação. Ressignificar a ação pedagógica, tornando-a mais eficiente e prazerosa.

Os entrevistados também destacam a falta de estrutura física da escola como um problema sério que compromete a segurança dos estudantes que a freqüentam. A Diretora da Escola Azul afirma que, mesmo após terem sido efetuadas algumas reformas e ampliação, a estrutura ainda é deficitária e inadequada.

A escola recebeu algumas reformas e ampliações [...] a sua estrutura em si deixa muito a desejar. Eu vejo que ela não é adequada para alunos. Ela é formada por alas, tem muitas escadas e pouco espaço livre para as crianças circular. Se na nossa escola tivesse aluno deficiente físico, não teria como se deslocar, se locomover no ambiente. Outro ponto que nos preocupa é a questão da segurança, não temos pátio cercado, [...]os nossos alunos tem acesso fácil à rua, as pessoas da rua têm acesso ao interior da escola.

O Pai 1 desta escola confirma a posição da Diretora, considerando-a inadequada pela falta de estrutura.

No meu ponto de vista, esta escola não é adequada, o Estado não deu as condições necessárias de infra-estrutura para poder funcionar. [...] Sem condições adequadas de estrutura ela não funciona, não adianta.

A Professora 2 descreve em detalhes a precariedade da estrutura da escola, reforçando o que foi dito pelos outros entrevistados.

[...] o que nos preocupa são os espaços externos que praticamente não existem, a escola está construída na totalidade do terreno, não temos área coberta, nem pátio. Por onde você anda, são escadas e corredores estreitos. Na verdade, a escola não foi construída para ser de período integral, foi sendo feito reformas e ampliações para acomodar as turmas, mas sem planejamento de espaços, sempre improvisando. Tem a questão do terreno muito inclinado, então é um sobe e desce sem fim. As escadarias é um perigo para as crianças, precisamos ter muito cuidado com o deslocamento de turmas para evitar que se machuquem. Naturalmente as crianças são soltas, gostam de correr, aqui isso não é possível. Temos outra dificuldade é a falta de segurança por não ser cercado [...] estamos sujeito a entrada de marginais com drogas, não temos vigia.

A partir das declarações dos entrevistados constata-se que esta escola não oferece as condições básicas para assegurar conforto e segurança aos usuários, muito menos para o funcionamento em período integral. Nesse sentido, pode-se perceber a dimensão das responsabilidades dos profissionais que atuam nesta instituição. Considerando ainda o que foi sinalizado pelos entrevistados que não se trata de um grupo coeso: “*a maioria não se compromete*” dessa forma, fica evidente que o grupo formado pela minoria, se desgasta, física e emocionalmente para dar sustentação ao Projeto.

Diante da amplitude dos problemas vivenciados no contexto dessa instituição, podem ser entendidos os motivos de desencanto do Pai 1. Ele não acredita que a escola nessas condições possa estar dando bons resultados.

Se a escola oferecesse as condições adequadas, se fosse construído uma infraestrutura que desse conforto, lazer e segurança para a criança ficar o dia todo, com o governo assumindo a responsabilidade de mandar materiais, aí eu concordo que funciona a escola integral, mas no sistema que está não traz bons resultados. Não por falta de vontade da equipe, direção e professores, mas o governo, se não fizer a parte dele eu não boto fé na escola integral.

O Diretor da Escola Branca também menciona a falta de estrutura como um aspecto preocupante que compromete o Projeto do Período Integral. Ele enfatiza o empenho da equipe docente como fator determinante para dar sentido ao projeto.

O que nos preocupa é a falta de um local apropriado para o almoço, usamos a área coberta para fazer as refeições, é um espaço aberto, quando chove, o vento frio [...] A nossa escola só funciona graças ao empenho da equipe de professores que com seus esforços dão sentido ao projeto e tocam adiante.

A questão da falta de estrutura também foi mencionada pela Professora 1 da Escola Amarela como um fator preocupante para o desenvolvimento do Projeto da Escola de Período Integral.

A nossa escola é uma escola boa, com espaço físico bom, mas ela ainda não está adequada como deveria estar para o período integral. Por exemplo, falta área de lazer, teria que ter um pátio com bastante arborização, nós teríamos que ter uma quadra desportiva, bem estruturada, nós teríamos que ter banheiros decentes. Nós não temos chuveiros, não temos pias para eles escovarem os dentes, nós não temos na verdade, nem bebedouros suficientes.

Corroborando as afirmações da professora, o Projeto Político Pedagógico da escola refere-se à estrutura física identificando as condições deficitárias da instituição.

Possuímos uma biblioteca, porém sem bibliotecária ou atendente, dois laboratórios móveis de ciências sem uso, um auditório, uma cozinha, uma sala de apoio pedagógico, uma sala de professores com banheiro, uma sala de direção, uma sala para secretaria, uma sala para pré-escolar cedida para o município, banheiro, 08 salas de aula normal, 2 adaptadas em situação razoável, e 01 sala de aula com dimensões menores, banheiros masculinos e femininos em cada ala, um banheiro adaptado para sala de material de educação física, uma quadra coberta em péssimas condições, um parque infantil, uma quadra pequena de areia, um amplo estacionamento que serve para atividades esportivas, sendo dividido em dois espaços para atender a demanda na disciplina de Educação Física e Artes, uma área coberta e fechada para recreio e que está sendo usada como refeitório. (PPP Escola Amarela/2009)

Neste documento ficam evidenciadas, não somente a falta de estrutura física, mas também a questão da estrutura funcional, como a ausência de um profissional para atender a biblioteca, a questão dos dois laboratórios de ciências sem serem utilizados. Isso tem uma conotação negativa, de grandes proporções, no que se refere à qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em outro parágrafo, esse mesmo documento refere-se a outros aspectos que prejudicam o processo educativo, principalmente no contexto de uma escola de período integral.

A escola enfrenta dificuldades para desenvolver o trabalho, pois, faltam materiais pedagógicos, livros para pesquisa, e principalmente espaço físico adequado para a realização das atividades propostas; os equipamentos de informática estão obsoletos por falta de manutenção e técnico habilitado para o mesmo. (PPP Escola Amarela, 2009)

Diante dessas condições de precariedade, fica claro que essa instituição não consegue dar suporte para uma ação pedagógica eficiente, principalmente no que se refere aos aspectos do conhecimento tecnológico e de pesquisa, imprescindíveis para desenvolver os conteúdos curriculares de forma ampliada, preparando os estudantes para agir com autonomia e desenvoltura na sociedade contemporânea.

De acordo com Assmann (2001), atualmente vivemos e interagimos num mundo globalizado, caracterizado como sociedade do conhecimento. Portanto, é tarefa urgente a superação das formas de analfabetismo relacionados ao saber ler e escrever; ao saber identificar em que tipo de sociedade se vive e saber interagir com as tecnologias, as máquinas complexas. Se a ação educativa não der conta desses desafios, a escola torna-se incompetente e socialmente antiquada.

Refletindo sobre as condições da escola, tanto da estrutura física quanto a estrutura funcional, constata-se que existe uma inadequação na organização funcional da instituição. De acordo com Assmann (2001), essa escola pode ser caracterizada como uma instituição retrógrada. Mesmo sendo uma escola de período integral, seu funcionamento é deficitário, portanto está deixando de cumprir com sua função social.

Faltam espaços adequados, equipamentos, e materiais pedagógicos. No entanto aquilo que a escola dispõe, (biblioteca, laboratório de ciências e sala de informática) não está sendo utilizado como referência pedagógica, ou seja, são recursos pedagógicos que não estão sendo usados por falta de manutenção, falta de profissional ou por falta de habilidade dos profissionais que atuam na escola. A impressão que se tem é que está havendo mais interesse em justificar as deficiências do processo pedagógico do que de mobilizar iniciativas no sentido de construir alternativas de superação dos problemas. Nesse sentido, percebe-se que a estrutura escolar como um todo, está comprometida, porque uma estrutura pedagógica consistente, para ser construída, necessita estar apoiada na estrutura física, administrativa e funcional que sustentam a instituição.

O que se pode entender é que a Escola, os Gestores, Conselho Deliberativo e Associação de Pais e Professores não estão tendo autonomia para gerenciar, para tomar decisões e encaminhar soluções aos problemas que se interpõe no cotidiano do espaço escolar em função de não disporem de recursos financeiros para fazer frente às despesas decorrentes da manutenção e custeio.

Conforme declara a Diretora da Escola Azul, essa instituição já experimentou uma condição de autonomia que atualmente não tem mais:

Teria que ter mais recursos, menos burocracia, a escola não tem mais autonomia, tudo depende da decisão deles (GERED) daí fica muito complicado. [...] A escola precisa ter mais autonomia, com os recursos repassados diretamente para a instituição, como já vinha acontecendo, isso é muito importante para que a escola se fortaleça, para que possa atingir os seus objetivos e melhorar a qualidade da aprendizagem.

A Professora 1 da Escola Amarela também menciona a falta de recursos e de autonomia como um desafio a ser superado pela escola.

[...] nós precisamos de estrutura física, até de estrutura emocional, estrutura de recursos humanos, para poder funcionar. [...] Com recursos bem direcionados para aquilo que necessita para o projeto.

Da mesma maneira, essa profissional refere-se às precárias condições de trabalho dos professores, principalmente da falta de uma equipe pedagógica para dar suporte ao processo educativo.

E também na parte humana [...] O professor tinha que ter mais condições de trabalho, tinha que ter mais suporte pedagógico.

A falta de uma equipe pedagógica também é uma preocupação da Diretora da Escola Azul. Ela considerada um grande desafio para o funcionamento da escola quando não se tem um quadro de pessoal de apoio para dar conta do atendimento em tempo integral.

[...] Por ser uma escola em tempo integral, haveria necessidade de nós termos mais pessoas para nos ajudar. Somos Diretora, a Assistente de Educação com quarenta horas e a Assistente Técnico Pedagógica. É muito reduzido o pessoal para dar conta de atender toda a escola.

Na Escola Branca, segundo o Diretor, também há falta de profissionais para dar suporte ao Projeto. Considera ele que a equipe que existe na escola é insuficiente.

Temos uma equipe, mas ela não é suficiente [...] sobrecarrega o professor. Além de ter a parte pedagógica sob sua responsabilidade, muitas vezes, ele tem que contribuir no horário do almoço e em outras atividades, então eu acho que teria que ter um monitor ou mais pessoas ajudando nas atividades fora da sala de aula.

De acordo com Machado (2002), um aspecto relevante para o bom funcionamento da Escola de Período Integral é a formação de uma equipe de trabalho. Somente uma equipe pedagógica bem preparada pode proporcionar ganhos e conquistas forjados na competência

profissional e no desafio constante para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar.

Com base em sua experiência, como dirigente de uma Escola de Período Integral no Rio de Janeiro, a autora afirma que diante do descaso dos governantes e dos embates internos entre os profissionais, essas escolas viveram momentos muito difíceis. Somente aquelas que se fortaleceram com a formação de equipes, com trabalho coletivo e com gestores verdadeiramente comprometidos com a causa da escola de horário integral obtiveram êxito.

De acordo com Sacristán (1999), o significado mais imediato de prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, dando sentido e conteúdo à experiência de ensinar e educar. No entanto, ressalta que a prática desenvolvida no espaço escolar é ampla e complexa, compreendendo outras atividades além de desenvolver ações de ensino.

A educação reveste-se da condição humana, funde-se nela, afeta-a e por ela é constituída. Sendo assim, pode-se afirmar que os professores expressam-se como pessoas em suas ações, mostram-se como sujeitos e que, a partir dessas mesmas ações, vão constituindo-se como docentes. Em outras palavras, significa dizer que a qualidade da educação é indissociável da qualidade humana dos docentes.

São os motivos pessoais e sociais compartilhados que dão sentido à educação. É importante assinalar que a educação é construção humana que tem um sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdos e de caminhos que a tornam significativa. Apesar de todas as angústias e dificuldades experimentadas no contexto das escolas investigadas os entrevistados afirmaram que suas expectativas são pela continuidade do projeto, contanto que se busque melhorar as condições para que os objetivos possam ser atingidos plenamente.

[...] eu gostaria que o Brasil, o país como um todo, evoluísse mais em projetos dessa modalidade. Eu vejo que deveria haver um projeto a nível nacional, com um prazo para que todas as escolas se tornassem de período integral [...] Mesmo assim, todo o esforço tem sido recompensado com a melhor qualidade da aprendizagem, uma melhor convivência humana, uma sociedade melhor. (Professor 1 da Escola Branca)

Eu gostaria que continuasse. (Professor 3 da Escola Azul)

Eu ficaria muito triste se o projeto acabasse. [...] é a escola do futuro. (Mãe 1 da Escola Amarela)

Eu acho que vale a pena continuar, as crianças estão seguras estando na escola. (Mãe 2 da Escola Branca)

[...] nós pais queremos o melhor para os nossos filhos, queremos que eles estejam aprendendo para ter mais oportunidades de uma vida melhor quando forem adultos e isso eles vão conseguir com uma boa educação, nossa vontade é para continuar o período integral. (Mãe 2 da Escola Amarela)

[...] não se pode mais pensar em voltar atrás, até mesmo pelos bons resultados que conseguimos na aprendizagem das crianças. Não se pode mais pensar na escola sem o projeto do período integral, não se pode abrir mão porque deu certo, estamos colhendo bons frutos, apesar das dificuldades que temos enfrentado. (Professora 3 da Escola Branca)

Eu espero que continue [...] sempre tem alguma coisa que pode melhorar. (Mãe da Escola Branca)

[...] que continue, porque é bom para as crianças, é bom para a família [...] Precisa que os profissionais abracem a causa da educação, que a comunidade como um todo se una em torno do projeto. (Diretora da Escola Azul)

Os entrevistados, em geral, demonstraram satisfação em relação ao projeto da Escola de Período Integral, sem, contudo, deixar de mencionar que necessita ainda melhorar. Principalmente entre os profissionais da educação, aparece a preocupação no que diz respeito à estrutura física e organizacional do espaço escolar, estando conscientes da importância do Projeto, porém reforçando as condições necessárias para que se consiga alcançar os objetivos de melhorar a aprendizagem.

Transitando pelo contexto das Escolas de Período Integral investigadas, me dei conta de que os motivos que instigaram a realização desse estudo foram as questões relacionadas à vida e aos complexos caminhos da aprendizagem. Em síntese, as categorias de análise que emergiram das posições recorrentes dos entrevistados e a partir da análise do contexto, permitem afirmar que, sendo uma organização sistêmica, a escola necessita estabelecer conexões com o seu entorno, mantendo uma posição de escuta e flexibilidade, penetrando a realidade local e permitindo inovações constantes no processo educativo com vistas a intervenções para transformá-la em função das necessidades e aspirações da comunidade que a constitui.

Considerando que toda a proposta que comporta inovações causa um impacto inicial de temor e resistência, a impressão que se tem é de que a Escola de Período Integral já foi incorporada pelos usuários, e as polêmicas da fase inicial, já estão sendo superadas e com saldos positivos.

Espero, a partir dos resultados dessa pesquisa, contribuir para instigar a reflexão sobre a prática pedagógica no contexto da escola pública de período integral, para, dessa forma, melhorar ainda mais a aprendizagem das crianças que a frequentam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Escola Pública Integrada, caracterizado como Escola de Período Integral, foi implantado em várias escolas da rede pública estadual de Santa Catarina, em um momento histórico em que ganham relevância as discussões sobre a questão da educação integral. Até pode-se identificar um movimento de atualização desse tema, na busca de consensos em torno do conceito, conteúdos e contextos desta modalidade de escola.

A partir da investigação realizada, essa realidade revelou-se um tanto contraditória, tendo em vista os princípios e objetivos do projeto inicial diante daquilo que efetivamente está sendo possível realizar.

Por tratar-se de uma instituição pública, a adesão ao projeto se deu com base numa expectativa da comunidade escolar de que a instituição teria todas as condições necessárias para se desenvolver e se afirmar como uma escola de qualidade. Porém, constata-se uma grande frustração nesse sentido. A adesão ao projeto não trouxe, de imediato, as soluções para os problemas conforme os usuários esperavam. Ao contrário, emergiram uma série de outros problemas decorrentes da adaptação da instituição a um modelo diferenciado de funcionamento.

Por outro lado, temos também a considerar que não se trata de um projeto pronto, mas de uma experiência em construção que pressupõe um amplo envolvimento da comunidade escolar. Nesse sentido, faltou definir com clareza qual deveria ser o papel de cada uma das partes envolvidas.

Não temos dúvidas de que a sociedade como um todo almeja e considera necessária uma escola mais humana, mais democrática, mais eficiente e comprometida com a formação integral do ser humano. Isso ficou evidenciado nas manifestações das três categorias de entrevistados. O que se espera da Escola de Período Integral é que ela proporcione uma educação integral às crianças e adolescentes que a freqüentam.

A Escola de Período Integral ainda é uma experiência em construção e, portanto, comporta desafios e ajustes que deverão ser feitos ao longo do processo. É necessário ter muito cuidado para não se afastar da rota traçada, pautada em princípios e objetivos, que buscam a intervenção na realidade, visando a sua transformação.

Considerando que processos educativos são processos vitais, toda experiência educativa que se propõe alavancar mudanças significativas precisa estar voltada para a valorização e defesa da vida. Se a escola pública contemporânea está sempre em desvantagem

é porque não está sendo capaz de interagir com o seu contexto, não acompanhando a rapidez das transformações que ocorrem no mundo e na vida. Isso ocorre, principalmente, porque as rígidas estruturas escolares não permitem a permeabilidade das imprevisíveis dinâmicas vitais que emergem nesses contextos.

Foi possível perceber com maior clareza os problemas vivenciados no contexto das escolas investigadas. Criou-se uma expectativa de mudanças. Teoricamente, o projeto apresenta inovações, incentiva a construção de propostas diferenciadas, com abertura para se adequar ao contexto de cada comunidade. No entanto, na operacionalização do projeto, verificou-se certa rigidez institucional, uma estrutura fechada, com regras determinadas para uma escola tradicional que não servem às adequações necessárias ao modelo diferenciado de escola que se está propondo construir.

Um aspecto relevante que foi desconsiderado no contexto da escola de período integral foi o espaço da vida. Não foi levado em conta que a ampliação do tempo de permanência da criança/adolescente significa ampliação do seu espaço/tempo de vida, ampliando as possibilidades de integrar mais efetivamente suas vivências e experiências. A estrutura escolar ainda não está devidamente preparada para assumir a amplitude dessa responsabilidade.

A escola precisa revitalizar-se, transformando-se numa organização aprendente. Os profissionais da educação precisam reconhecer a escola como uma organização autopoietica, ampliando a capacidade de diálogo, aprimorando as formas do linguajar com o mundo e com a vida, a capacidade de inserção e de articulação com a realidade. É imprescindível que a ação educativa venha transcender os muros da escola, forjando espaços de intervenção, percebendo a realidade como construção humana e social. Necessitamos de uma ampla e profunda reforma no pensamento humano, de uma revisão nas teorias que fundamentam a ação pedagógica, de uma remexida epistemológica que oriente nosso pensar e nosso fazer.

Apesar de todos os problemas que emperram o ambiente escolar, a Escola de Período Integral já se constitui numa outra realidade educacional em Santa Catarina, com uma caminhada histórica de 06 anos.

Nas vozes das pessoas entrevistadas, foi possível identificar sérios equívocos e distorções com relação à implantação e organização do projeto. Esses desencontros talvez tenham ocorrido por falta de conhecimento dos envolvidos, pois muitos dos professores e dirigentes das instituições investigadas declararam não conhecer a proposta original da Secretaria da Educação do Estado, nem o Decreto que regulamenta a implantação da Escola

de Período Integral. Isso tem se traduzido em dificuldades para se atingir os objetivos propostos.

Em contraponto, também foi possível identificar grupos de profissionais capazes de perceber os problemas emergentes no espaço escolar por ângulos diferentes e propor alternativas, para reverter os equívocos e insuficiências, tendo como suporte a colaboração e envolvimento, pautados na reflexão e no compartilhamento de responsabilidades e ações. Percebe-se que há uma disposição dos profissionais envolvidos para conhecer os fundamentos da proposta. No entanto, espera-se dos gestores públicos a iniciativa de organizar e oferecer oportunidades de formação que contemplem todos os profissionais, incluindo-os de forma também integral.

A importância do envolvimento da família foi um dos pontos fortes na fala das pessoas entrevistadas. Contudo, ainda é um dos aspectos que pouco evoluiu a partir da implantação do projeto. Apesar de reconhecer como fundamental a participação da família na escola, gestores e professores ainda demonstram dificuldades para organizar estratégias diferenciadas para aproximar essas duas instituições e fortalecer os laços de cooperação entre ambas, entender que suas funções são profundamente imbricadas e complementares. Percebe-se que a dificuldade está atrapalhando essa relação é a falta de habilidade, de capacidade de articulação dos profissionais que atuam na escola, com os pais e responsáveis pelos educandos.

A posição dos pais ficou configurada como uma certa comodidade. Eles aprovam o projeto, porque entendem que seus filhos estão bem atendidos, os professores agora têm também a função de cuidadores, e a escola resolve os eventuais problemas. Parecem estar distantes dos problemas, a falta de envolvimento os isenta de uma porção de responsabilidades.

A posição dos professores e dirigentes aparece no sentido de acusação. Suas reclamações soam com certo ressentimento, uma recusa em aceitar essas funções ampliadas, demonstrando, em geral, não estarem preparados para isso. Ao mesmo tempo, reconhecem a necessidade de assumirem essas funções – porém, necessitam de uma equipe melhor preparada para compartilhar as responsabilidades e funções adicionais geradas pelo maior tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar.

Para que o problema em tela possa ser equacionado, recomendamos que sejam criadas Políticas de Orientação Familiar, com espaços de participação e envolvimento dos pais e familiares. Esse trabalho requer uma abertura institucional para que outros atores possam entrar em cena. Somente a partir da ação de profissionais da área social, em esforço

conjugado, poderá se propor a integração mais efetiva das instituições família e escola, por meio de atividades colaborativas e interativas.

Nas informações colhidas, foi possível perceber que algumas ações esporádicas nesse sentido já estão acontecendo. Essas experiências, de uma maneira geral, têm apresentado bons resultados. No entanto, elas estão sendo encaminhadas no sentido corretivo.¹⁰ A presença de profissionais do Serviço Social, de Representantes dos Conselhos de Direitos da Criança e Adolescente, Conselho Tutelar e do Ministério Público no ambiente escolar carece ser vista como presença constante, como parte integrante desse contexto, desencadeando ações conjuntas de orientação e prevenção – nisso consistem e se justificam os investimentos públicos nesta área, sendo suporte para a educação integral.

Outro aspecto que mereceu destaque a partir das declarações dos entrevistados foi o relativo às questões relacionadas às Disciplinas Diversificadas que compõe o currículo das Escolas de Período Integral. Elas aparecem como um diferencial de qualidade na aprendizagem, ou por ser algo novo num contexto caracterizado pelo formalismo da escola tradicional, ou por estarem articuladas com os conteúdos das disciplinas regulares, proporcionando um ensaio interdisciplinar. A partir da integração corpo, mente e espírito, podem ser vislumbradas aprendizagens significativas, amplas e variadas. Contudo, o entendimento a respeito da interdisciplinaridade evidenciou-se bastante frágil. A maioria dos entrevistados demonstrou dificuldades para falar sobre o assunto formulando conceitos vagos e indefinidos.

Considerando os desafios que se apresentam no contexto das Escolas de Período Integral, dois aspectos foram destacados com mais ênfase: a falta de estrutura das escolas e a formação dos professores.

A falta de estrutura adequada aparece como um dos maiores entraves para o desenvolvimento do projeto. Sabemos que, em geral, as escolas nunca receberam a devida atenção no que se refere à sua estrutura física. Parece estar posto que, para a escola pública, qualquer coisa serve. Os poucos investimentos que são feitos geralmente são mal planejados, frutos de improviso. Quando as condições estão em estado extremo de precariedade, realizam-se algumas reformas e ampliações. A arquitetura original vai descaracterizando-se e os problemas persistem.

¹⁰ A escola procura a ajuda do Conselho Tutelar e do Ministério Público somente para encaminhar casos extremos. Porém, em momento algum foi mencionada a presença dessas entidades representativas para encaminhar ações preventivas.

A questão da segurança tanto do patrimônio público quanto das pessoas que coabitam esse espaço é um aspecto que demanda uma revisão urgente dos gestores públicos, responsáveis pela instituição. Como foi bem frisado pelos entrevistados, a responsabilidade pela segurança dos alunos é mais uma função que está sendo assumida pelos professores porque a escola não dispõe de vigias para prestar esses serviços. Considerando a dimensão pedagógica como principal função dos professores, esses profissionais provavelmente não terão estrutura psico-emocional para suportar essa sobrecarga de responsabilidades e funções. A dimensão humana, o bem estar e a saúde dos profissionais, esses aspectos precisam ser valorizados como parâmetros de qualidade na educação.

Para se implantar um projeto dessa amplitude, é necessário planejar um ambiente adequado, com espaços amplos, dentro e fora das salas de aula. Todo o ambiente precisa ser concebido como espaço de aprendizagem. Se aprendizagem é vida, essa dinâmica vital precisa de espaços para fluir em permanentes movimentos de fruição. É na estética que se manifesta a boniteza da vida, por isso a escola precisa ser um ambiente gostoso, agradável e acolhedor – do contrário, a vida se atrofia e se deforma, comprometendo o processo evolutivo do ser humano integral que se quer formar.

A qualidade que se busca na educação precisa valorizar a vida em todos os seus aspectos. A qualidade de vida dos profissionais docentes constitui-se em parâmetro para dimensionar a ação educativa. A atividade pedagógica, que consiste em ensinar durante muito tempo, supõe uma função complexa, comportando um conglomerado de sensações, sentimentos e emoções sobre a educação. Valorizar o profissional docente significa dar importância a essa parte afetiva que se entrelaça à dimensão pessoal e subjetiva da profissão.

Entendemos que o significado da valorização do profissional docente passa, necessariamente, pela auto-valorização. Isso implica em assumir uma nova identidade como docente, ou reconstruir essa identidade a partir de uma postura coerente. Não é preciso transformar o ambiente de trabalho em campo de batalha, nem se trata de converter esse espaço em muro de lamentações. O que se propõe é a ação reflexiva e articulada, assumindo a função educativa com profissionalismo, pautada no conhecimento e no comprometimento com a educação de forma ampla, concebendo a realidade implicada e historicamente construída a partir das ações e funções que coletivamente desempenhamos.

A partir de nossa experiência docente, atuando em Escola de Período Integral e da fala dos dirigentes que participaram da pesquisa, podemos ainda destacar outros desafios que se interpõe no cotidiano escolar, de ordem prática e administrativa. São desafios para os quais nem professores, nem gestores, estão preparados para assumir com segurança. Referimo-nos,

principalmente, à questão de ordem legal. Até o presente momento ainda não se tem uma legislação específica, que dê conta de orientar e disciplinar a distribuição justa de aulas, otimizando os professores efetivos, em deslocamentos necessários, para atuar na parte das disciplinas diversificadas, resultando em prejuízos financeiros e falta eqüidade de direitos,¹¹ o que desestimula os docentes a desempenhar suas funções com competência e comprometer-se com o Projeto.

A gestão da escola pública de período integral apresenta inúmeras dificuldades e fragilidades. Fazer uma escola de qualidade e com proposta de período integral é desafiador, pois é um processo que se constrói gradativamente, comportando avanços e retrocessos. Isso exige esforço e dedicação de todos os agentes envolvidos, principalmente dos gestores, pois têm de administrar os diversos interesses com limitação de recursos e encontrar soluções imediatas para os diversos obstáculos que vão surgindo enquanto a escola vai se firmando.

Outro fator fundamental que foi mencionado pelos entrevistados como obstáculo para a aprendizagem e para o bom desenvolvimento do projeto, é a formação dos professores. A falta de comprometimento dos docentes é uma séria preocupação para os gestores e para os educadores que acreditam na viabilidade da proposta como alternativa para melhorar a qualidade da educação pública. Aliada a outros problemas, como carência de material didático, de recursos humanos, de uma equipe de apoio e suporte pedagógico, de recursos financeiros e de autonomia institucional, a formação inadequada ou insuficiente tem colocado no contexto educacional muitos profissionais sem a devida qualificação para o trabalho docente.

Como se sabe, a prática pedagógica é uma atividade dinâmica e complexa. Para ser exercida com eficiência, requer habilidades específicas: criatividade, flexibilidade, seriedade, competência profissional e, principalmente, comprometimento. Sem esses requisitos básicos, nenhum professor consegue desenvolver-se profissionalmente. Conseqüentemente, não poderá desenvolver, com sua classe, uma atitude positiva em relação ao aprender.

Revisando as declarações da Diretora da Escola Azul que expressa: *“infelizmente, o aluno percebe quando o professor não se interessa por ele”*. Esse talvez seja o grande nó que embaraça a aprendizagem. A falta de interesse, de encantamento do estudante relacionada à falta de comprometimento do professor. Ainda na fala da mesma entrevistada: *“a maioria não*

¹¹ O Decreto nº 3.867/2005, regulamenta a implantação da Escola de período Integral, estabelece que os professores que atuam nesta modalidade de escola serão regidos pela Lei n.º 6844/86, se efetivo, e pela Lei n.º 8.391/91, se admitidos em caráter temporário. No entanto, se tem observado na prática, diversas interpretações e distorções. Há dificuldades para adaptar uma legislação rígida em uma escola diferenciada com flexibilidade de disciplinas e horários, permanecendo brechas que a legislação não consegue ordenar.

se compromete”. Neste contexto, imaginam-se as implicações para o grupo formado pelos profissionais conscientes, aqueles que acreditam na proposta e se esforçam para fazer um trabalho de qualidade, considerando-se que representam a minoria no grupo. Isso é muito grave, principalmente quando se refere ao contexto da Escola de Período Integral, cujo eixo integrador está baseado, justamente, no comprometimento dos profissionais que nela atuam.

Para que o projeto da Escola de Período Integral se firme como uma alternativa de qualidade para a educação pública, é imprescindível que se invista na formação profissional, desde a universidade até a formação continuada. Que ela seja direcionada para a atuação num modelo de escola diferenciada. Um estilo de profissional que deseje atuar nesse contexto, que abrace a causa, que esteja imbuído de um profundo sentimento de amorosidade, que perceba processos de aprendizagem como processos vitais em permanente entrelaçamentos.

As possíveis parcerias com a sociedade civil e as empresas privadas sejam aspectos adicionais a uma qualidade de educação que se supõe existir de fato e de direito para os cidadãos usuários da escola pública. Parceiros e colaboradores jamais poderão assumir a responsabilidade de suprir a demanda de recursos negligenciados pelas políticas públicas deficitárias.

O fator comprometimento precisa ser visto como uma questão mais ampla, como aspecto global do Sistema de Ensino na sua totalidade. Nesse sentido, não se pode excluir a parcela de responsabilidade e comprometimento do Poder Público. O Sistema de Ensino precisa ser o principal responsável pela organização e implementação deste Projeto, comprometendo-se com a valorização do profissional da educação, assegurando todas as condições estruturais e organizacionais adequadas para o bom funcionamento das instituições que a ele aderiram. Desta forma, terá respaldo para supervisionar e avaliar o processo, incentivando o comprometimento dos profissionais e das famílias e articulando ações com a comunidade local.

Apesar de tantos desafios, as Escolas de Período Integral investigadas revelaram uma trajetória de avanços, tropeços e recuos, mas repleta de esperanças e desejos de continuidade, pois trazem em seu bojo possibilidades de ampliar a aprendizagem de forma significativa. Isso indica que a experiência que está sendo construída vai depender enormemente dos desejos e emoções dos sujeitos envolvidos nesses contextos.

Cabe ressaltar que, são os desejos e emoções que orientam o devir humano, pois nos movem para a ação. Dessa forma, a Escola de Período Integral poderá se tornar uma importante conquista, fortalecendo-se como alternativa de qualidade para a educação pública, se assim a comunidade escolar, os sujeitos envolvidos desejarem. Somente a partir de ações

coerentes e articuladas, fundadas na amorosidade e sensibilidade solidária, poderemos ultrapassar as posturas e atitudes competitivas de mando e submissão que emperram as estruturas institucionais, gerando conflitos e sofrimento para todas as pessoas.

O desenvolvimento do ser humano integral, acontece no viver/conviver em respeito mútuo, com base na biologia do amor. Portanto, o ambiente educativo precisa ser de harmonia e encantamento para favorecer acoplamentos estruturais onde experiências de aprendizagem coincidam com experiências de vida.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2007.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Mo Yung. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: um manual prático. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis; Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988**. 3. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional**. Lei nº 9394/96, de dezembro de 1996.

CABRAL, Magda Elaine Sayão Capute. Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios. In: CAVALIERE, Ana Maria Vilella; COELHO, Ligia Martha da Costa (Org). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria Vilella. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez.2002.

CAVALIERE, Ana Maria Vilella; COELHO, Ligia Martha da Costa (Org). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: CAVALIERE,

Ana Maria Vilella; COELHO, Lúcia Martha da Costa (Org). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lúcia Martha da Costa; HORA, Dayse Martins. Diversificação curricular e educação integral. **Comunicação, IV Colóquio sobre Questões Curriculares, II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CRITELLI, Dulce. **A condição humana como valor e princípio para a educação**. In: Cadernos CENPEC n.º 2, São Paulo, 2006.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2002.

EIGEN, Manfred. O que restará da biologia do século XXI? In: MURPHY, Michael; LUKE, A. J. O'Neil (Org). **O que é vida? 50 anos depois: especulações sobre o futuro da biologia**. São Paulo: Unesp, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALLO, Silvio. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lúcia C.C.; CAVALEIRE, Ana Maria V. (Org.) **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2006.

IMBERNÓN, Francesc. **Aprender com Histórias de Vida**. Revista Pátio. Porto Alegre: Artemed, ano XI, n.43, p.08-11, ago/out 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Flora Prata. Escola de horário integral: dia-a-dia caracterizando utopias. In: COELHO, Lúcia Martha da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilella. (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MATURANA, Humberto. **De máquinas a seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____, Maria Cecília de Souza (Org.). **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?** TV Escola – Salto para o Futuro, Ministério da Educação, Ano 18, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____, Edgar. **A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PACHECO, Suzana Moreira. **Educação integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar**. TV Escola – Salto para o Futuro, Ministério da Educação, Ano 18, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

ROCHA FILHO, João Bernardes da. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do Currículo, Plano do Ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, A I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatris Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAES, Décio de Azevedo Marques de.; ALVES, Maria Leila. **Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais**. Revista da Faculdade de Educação – Linhas Críticas, vol.10, n.19, ano 2004, p.165-182.

SAINT-GEORGES, Pierre. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. In: ALBARELO, Luc et. alli (orgs.) **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

SANTA CATARINA (Estado). **Projeto Escola Pública Integrada**. Florianópolis, 2003.

_____. **Decreto n.º 3867 de 19 de dezembro de 2005**. Florianópolis, 2005.

_____. **Modelos Diferenciados de Escolas: Escola Aberta, Ambiental e Escola Pública Integrada**. Florianópolis, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, 2006, vol.32, n.3.

SOUZA, Ângelo; FERNANDES, Mario. Gestão da Escola Pública Integrada. In: SANTA CATARINA (Estado). **Modelos Diferenciados de Escolas: Escola Aberta, Ambial e Escola Pública Integrada**. Florianópolis, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educ. Soc.*, dez. 2000, vol.21, n°.73, p. 209-244.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – Ofício aos diretores das escolas pesquisadas

APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas com diretores

APÊNDICE C – Roteiro para entrevistas com professores

APÊNDICE D – Roteiro para entrevistas com pais de alunos

ANEXO(S)

ANEXO A – Avaliações das escolas pesquisadas sobre o projeto da EPI – 2008

ANEXO B – Projeto “Escola Pública Integrada de Santa Catarina”

ANEXO C – Decreto nº 3.867/2005

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)