

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ruth Willna Ferreira de Lemos

Escola de tempo integral:
um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ruth Willna Ferreira de Lemos

Escola de tempo integral:
um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca.

SÃO PAULO
2012

BANCA EXAMINADORA

FICHA DE APROVAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Ruth Willna Ferreira de Lemos e aprovada pela comissão julgadora.

Data: __/__/__

Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca
ORIENTADOR

Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock
PUC-SP

Dra. Anna Helena Altenfelder
CENPEC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu **Deus**, fonte de toda minha inspiração,
motivo pelo qual eu desejo ser melhor a cada dia.

“Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas”

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais **Samuel e Sônia** que me ensinaram o caminho, mesmo quando envelhecer, jamais me esquecerei disto; e aos meus irmãos **Rubinho e Ruhamah** que são as melhores partes de mim ;

Aos meus educadores, desde a infância até aos professores da faculdade, aqueles que lecionaram não só as disciplinas propostas, mas o amor e o exemplo de vida, que é a maior fonte de ensino; em especial à **Aluizio Lopes de Brito**, inspiração no meu prosseguir acadêmico;

Ao meu pastor, **Silas Josué de Oliveira**, por ter acreditado no meu sonho, e a **Margery Nascimento**. Eles que foram os meus cuidadores nessa minha estadia em São Paulo. Não teria conseguido sem a ajuda deles;

Aos meus amigos que conquistei nessa terra da garoa, em especial: **Alexandre e Priscila, Marcelo e Dorcas, Carolina Dantas, Michelle Oliveira, Geovani, Rafaela e Bruno, Tancredo e Maria José**, tio **Daniel** e tia **Miriam**; pessoas com as quais me identifico, e que não sabem o quanto seus ombros foram meu descanso e seus braços meu aconchego nos momentos difíceis;

À PUC-SP pelo acolhimento; em especial ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e aos meus colegas de turma;

À minha **Banca Examinadora**, que carinhosamente qualificou e validou o trabalho que, com tanto esforço, não poderia ser completo sem tais contribuições; em especial: à uma das mais excelentes professoras que já conheci, Dra. **Ana Bock**, sinto- me feliz em ter realizado um dos meus maiores sonhos, que era o de conhecê-la;

Enfim, ao meu mestre e orientador: **Professor Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca**, pelo encorajamento, paciência, direção, dedicação, cuidado e todas as melhores qualidades que alguém pode encontrar em alguém que confia.

Novas Cores

*Alguma coisa acontece na educação
Que só quando cruzo a experiência e a fundamentação
É que quando estudei por aqui eu nada aprendi
Da dura história oculta nas nossas cartilhas
Das esperanças completa, das ideologias
Ainda não havia como admitir a nossa incompleta formação
Alguma coisa acontece na educação
Que só quando cruzo a experiência e a fundamentação*

*Quando eu encontrei pela frente um ensino “sem gosto”
Chamei de currículo o que vi, de currículo imposto
É que nascido assim feio- o conhecimento
A mente decora e só repete o que é velho
Nada do que é interessante acaba sendo importante
Impõe-se um estranho contexto, descarta o que eu conheço
E que tem outro ponto de vista ou verdade
Aprende depressa a sonhar-se com mais liberdade
O que é um começo, um começo, um começo, um começo*

*O aluno espremido nas filas, nas salas, mazelas,
A força da “grade” que prende e destrói mentes belas,
Da teia que passa e que vai questionando as certezas
Eu vejo surgir teus desejos, teus sonhos e espaços
Tuas diferenças, semelhanças, saberes, culturas
Planetárias, complexas, ilógicas, rumos da ciência
Novos possíveis caminhos a descobrir
E os nossos alunos transformam os próprios valores
E os nossos alunos descobrem-se pesquisadores
Planetárias, complexas, ilógicas, rumos da ciência
Novos possíveis caminhos a descobrir
E os novos alunos recriam com seus professores
E os novos alunos já podem curtir “novas cores”*

(Paródia de Paulo Roberto Padilha para a música “Sampa”, de Caetano Veloso)

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de desenvolver uma compreensão da dimensão subjetiva do processo de escolarização na escola de tempo integral, ou seja, conhecer aspectos subjetivos constituídos por estes sujeitos que vivenciam essa experiência. Para isto, buscamos nas falas dos pais e dos alunos, os elementos que compõem as significações (sentidos) sobre a escola de tempo integral. Esta pesquisa nasceu da inquietação da desigualdade observada no contexto educacional do nosso país trazendo como respaldo a proposta de Educação Integral e a investigação do programa “Mais Educação”. A pesquisa adotou como referencial teórico metodológico a abordagem Sócio-Histórica da Psicologia, que tem como ponto de partida a concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social, sendo assim convergente com a perspectiva de Educação Integral. Participaram da pesquisa três alunos do 8º ano de uma escola de ensino fundamental de tempo integral, na cidade de João Pessoa na Paraíba, e dois pais de alunos dessa respectiva escola. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, tanto com os pais quanto com os alunos, desenvolvidas pela pesquisadora especificamente para este projeto. Os dados foram produzidos a partir da análise das falas, por meio do método de categorização. Os resultados nos permitiram entender que não há uma clareza na forma como eles enxergam as mudanças ocorridas em termos do que seria a qualidade educacional na escola. Os sentidos deles sobre a escola de tempo integral é de que mais tempo na escola protege e proporciona um melhor aprendizado para os alunos, quando comparado a outras escolas. Porém, a visão desses sujeitos parece abstrata no que diz respeito à proposta de Educação Integral.

Palavras-chave: Desigualdade Educacional, Educação Integral, Dimensão Subjetiva, Pais e Alunos.

ABSTRACT

The present work aims to develop an understanding about the subjective dimension of the educational process in a full-time school, in other words, to meet the subjective aspects made by those individuals who live this experience. For this, researches were made in the statements of parents and students of and students, elements that make up the meanings (senses) on Full-Time school. This research was based on restlessness of observing the inequality educational context of our country and bringing support to the proposal of Full-Time Education and the program "Mais Educação". The theorist used in this research was the socio-historic psychology, which has as its starting point the idea that all human phenomena are produced in the historical process of social life formation, thus converging with the prospect of Full-Time Education. The participants were three students in the 8th year of an elementary full-time school in the city of João Pessoa in Paraíba, and two parents of students at the respective school. Specifically for this Project were developed semi-structured interviews with both parents and students, held by the researcher. Data were generated from the analysis of the speeches, by the method of categorization. The results allowed us to understand that there is no clarity on how they view the changes in terms of what would be the quality of education in school. Their senses about full-time school are that more time in school protects and provides a better learning for students, when compared to other schools. However, the vision seems abstract to these subjects with regard to the proposal for Full-Time Education.

Keywords: Inequality in Education, Full-Time Education, Subjective Dimension, Parents and Students.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (DIRETORIA).....	118
ANEXO 2: TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNO)	119
ANEXO 3: TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (PAIS).....	121
ANEXO 4: TERMO DE ASSENTIMENTO (PAIS).....	122
ANEXO 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA (ALUNO)	124
ANEXO 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA (PAIS)	126
ANEXO 7: RESPOSTAS DOS PAIS CATEGORIZADAS	127
ANEXO 8: RESPOSTAS DOS ALUNOS CATEGORIZADAS	131
ANEXO 9: CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS.....	136
ANEXO 10: DESENHO DA ESCOLA - VALENTINA.....	143
ANEXO 11: DESENHO DA ESCOLA – PAULA.....	144
ANEXO 12: DESENHO DA ESCOLA- JOÃO	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO.....	19
1.1 DESIGUALDADE SOCIAL.....	19
1.2 EDUCAÇÃO.....	24
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	31
2.1 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	34
2.1.1 A concepção de aluno e as relações democráticas no ambiente escolar.....	35
2.1.2 A proposta curricular e a relação com a comunidade.....	37
2.1.3 A questão tempo e espaço.....	40
2.1.4 O combate a desigualdade educacional.....	42
2.2 PERCURSO HISTÓRICO.....	43
2.2.1 “Escola-Parque” de Anísio Teixeira.....	44
2.2.2 Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro.....	45
2.2.3 Programa de Formação Integral da Criança (Profic) em São Paulo.....	46
2.2.4 Projeto do CEUS no início do novo milênio.....	47
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS.....	48
2.3.1 Programa Mais Educação.....	49
2.3.2 Cidades educadoras.....	52
2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E LEGISLAÇÃO.....	53
3 A PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PARAÍBA.....	57
3.1 O ESTADO DA PARAÍBA E A CIDADE DE JOÃO PESSOA.....	57
3.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL.....	58
3.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	59
4 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS E A DIMENSÃO SUBJETIVA.....	61
4.1 CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS.....	63

4.2 SIGNIFICADOS E SENTIDOS	65
4.3 DIMENSÃO SUBJETIVA	67
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
5.1 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	70
5.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	71
5.3 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS	71
6 MAIS SEGURANÇA E APRENDIZAGEM: OS SENTIDOS DE PAIS E ALUNOS	73
6.1 OS SENTIDOS DOS PAIS	73
6.2 OS SENTIDOS DOS ALUNOS	83
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
9 ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

Qual o significado das palavras desigualdade e educação? Qual a relação existente entre elas? Segundo o dicionário Aurélio a desigualdade pode ser considerada como “falta de igualdade”, “diferença”, “irregularidade”, “desproporção” e “inferioridade”. Em contrapartida, o termo educação se caracteriza por um “conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito”, “conhecimento e prática dos usos da gente fina” e “instrução, polidez, cortesia”.

Esta pesquisa nasceu da inquietação primeira da definição de desigualdade, que socialmente demonstrada, implica em um sinônimo de injustiça profunda, muito maior do que se possa ler em qualquer dicionário. Tal injustiça, vivida por boa parte das pessoas no mundo, nos despertou um descontentamento, que somente poderia resultar em um compromisso social, na luta pela equidade, e que nesse momento, nos foi oportuno fazê-lo por meio de ferramentas científicas. O interesse pela educação, dentro do contexto da desigualdade, surgiu posteriormente, no envolvimento com o programa e no conhecimento das desigualdades educacionais presentes no nosso país.

Sabemos que a educação é considerada um dos elementos mais importantes que possibilita o processo de crescimento individual e que proporciona a civilização social. A desigualdade se apresenta como fruto da injustiça de uma sociedade, que vive diferentes realidades na concretização de direitos.

Independente da raça, sexo e etnia, quando pensamos o mundo a partir da ideia de justiça e equidade, percebemos a necessidade que todos têm de educação. A luta por direitos que estabeleçam a igualdade de acesso, está instituída em diversos órgãos mundiais, como na Declaração Universal dos direitos humanos afirmada pela ONU (1948; p.4-5) em seu Artigo XXVI:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948; p.4-5).

Podemos observar que Conferências e Fóruns Mundiais voltados para o desenvolvimento, têm travado uma luta a favor da concretização desse direito. De acordo com DELORS et al (2001; p. 152), o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI expôs o seguinte posicionamento sobre a educação:

[...] a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer (DELORS ET AL, 2001; p.152).

Percebemos que as inquietações e a busca de soluções para promover acesso à educação em todo o mundo, perduram até os dias de hoje por órgãos mundiais voltados à defesa dos direitos humanos.

Em 1990 a Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada na Tailândia, apontava uma preocupação com o quadro de mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, e ainda, mais de 960 milhões de adultos tidos como analfabetos. A discussão corria em torno de que, mesmo depois de 40 anos em que nações do mundo afirmaram o direito à educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, esse direito ainda não era concretamente acessível (UNESCO, 1990).

Em abril de 2000, reunidos no Fórum Internacional da Educação em Dakar, as nações continuaram a reafirmar o Plano de Ação "Educação para Todos" e fixaram metas importantes a alcançar até o ano de 2015. Tais objetivos visaram e ainda visam garantir educação primária gratuita, obrigatória e de boa qualidade; reduzir o número de analfabetos; garantir o acesso de jovens e adultos à educação elementar e à aprendizagem, e melhorar

todos os aspectos da qualidade da educação (UNESCO, 2000). Ratificando tais alvos, a ONU (2000) por meio da Declaração do Milênio, aprovada por todos os países, assumiu em seus planos o compromisso de garantir que até 2015, todas as crianças de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino primário.

A educação elementar, garantida pelos órgãos mundiais que a defendem, são os chamados “primeiros anos de educação formal”. O ensino fundamental básico, diz respeito a um ciclo completo de escolaridade, variando conforme o sistema educativo de cada nação. De acordo com a Classificação Internacional Normatizada da Educação (UNESCO, 2006), a educação básica é composta formalmente por 9 anos de escolarização e possui dois ciclos:

1. Educação Primária: primeiro ciclo da educação básica, correspondente ao início dos estudos sistemáticos, tratando da aprendizagem básica como leitura, escrita e operações matemáticas simples;
2. Educação Secundária: segundo ciclo do processo de escolarização, correspondente ao início da apresentação dos temas, buscando a consolidação da leitura e da escrita, e aprendizagem na área da língua materna, história e compreensão do meio social e natural envolvente.

A educação básica é essencial para a criança, principalmente nos processos de desenvolvimento do indivíduo, ampliando os horizontes para um olhar abrangente do mundo e sua capacidade de atuação sobre ele, aumentando sua potencialidade crítica. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, declara que:

É no seio da família mas também e mais ainda, ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode tornar-se, ou não, uma realidade. É então que cada um de nós adquire os instrumentos do futuro desenvolvimento das suas capacidades de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do senso das responsabilidades, é então que aprende a exercer a sua curiosidade em relação ao mundo que o rodeia (DELORS ET AL, 2001; p. 121) .

As ações citadas acima, como fóruns e conferências, realizadas por órgãos como UNESCO, ONU, entre outros, demonstram a importância da educação no mundo, sendo esta fundamental para o crescimento civil da sociedade. A respeito dessas preocupações, repousa uma fundamentada esperança, uma vez que é também na educação, que se esconde uma das chaves para o desenvolvimento sustentável e para a possibilidade da manifestação de uma relação pacífica entre os países do mundo, podendo ser também um dos elementos promotores da igualdade social.

A questão que nos preocupa diz respeito a “se” e “como” está acontecendo este acesso à educação fundamental, principalmente nos países marcados pela desigualdade social.

Segundo Cassasus (2007), o fenômeno da pobreza e a persistência da desigualdade de renda repercutem fortemente nas outras desigualdades sociais (inclusive na educação); ao mesmo tempo, a desigualdade na educação reflete na desigualdade de renda, já que os privilegiados socialmente acabam tendo acesso a melhores oportunidades no ensino e na vida acadêmica.

A busca pela equidade na educação, diante da problemática da desigualdade, tem se tornado um desafio. Em relação a América Latina, Cassasus (2007) destaca que

Nos últimos anos vimos como se multiplicaram, na América Latina, as iniciativas destinadas a produzir mudanças e melhorar a qualidade e a equidade da educação. Os governos elaboraram reformas e programas que vão desde medidas de gestão, mudanças de modalidades de financiamento, reformas curriculares, formação docente, descentralização e centralização, desenvolvimento de livros didáticos (CASSASUS, 2007; p.27).

No Brasil, tivemos uma ampliação quantitativa do número de crianças nas escolas. Essa ampliação traduz bem a busca pela equidade. Porém, além do discurso quantitativo, a questão da qualidade no ensino precisa ser considerada.

Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os bens sociais e econômicos que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Foi a incorporação quase completa de todos à etapa obrigatória de escolarização que fez emergir o problema da qualidade em uma configuração inteiramente nova (BEISIEGEL, 1981 citado por OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005; p.7).

A respeito dessas questões, Arelaro (2005, p.2) declara que

A CF/88 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras - pobres ou ricos, do sul ou do norte, negro ou branco, homem ou mulher - cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita identificar e reivindicar a "escola de qualidade comum" de direito de todos os cidadãos.

Diante dessas preocupações, políticas públicas estão sendo induzidas por meio de programas que buscam promover qualidade na educação das escolas. Esses programas consideram questões como evasão, repetência, entre outras, um empecilho no combate à desigualdade educacional.

Visando contribuir para a diminuição dessas desigualdades, foi criado pelo MEC em 2007 o programa “Mais Educação”, promovendo a ampliação de tempo, espaço, oportunidade educativa e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, com as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola (BRASIL, 2009 b). Relatórios desenvolvidos pelo MEC sobre a implementação desse programa provam seu sucesso, mesmo diante do quadro crítico da educação brasileira. Segundo tais relatórios, o programa tem apresentado experiências louváveis acontecendo em todo território nacional.

É importante que possamos conhecer tais perspectivas, a respeito da escola de tempo integral, a partir de alguns atores desse cenário, ou seja, os pais e alunos. Em nossa pesquisa especificamente, escolhemos privilegiar como sujeitos os pais e alunos de camada pobre, de uma escola que possui o programa “Mais Educação” na Paraíba.

O nosso objetivo nesse trabalho é desenvolver uma compreensão da dimensão subjetiva do processo de escolarização na escola de tempo integral, ou seja, conhecer aspectos subjetivos constituídos por estes sujeitos que vivenciam essa experiência. Para isto, buscamos nas falas dos pais e dos alunos, os elementos que compõem as significações (sentidos) sobre a escola de tempo integral: quais os impactos da escola integral em seu cotidiano e quais as mudanças no dia-a-dia deles.

Portanto, este trabalho está organizado em capítulos que trazem sequencialmente: a questão da desigualdade e da educação com ênfase na situação brasileira; o tema de educação integral (elencando as perspectivas e pressupostos, o percurso histórico e a fundamentação legislativa); a Psicologia Sócio-Histórica como embasamento teórico; o contexto educacional de desigualdade no estado da Paraíba; os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa; a análise dos dados produzidos em nosso trabalho e as considerações finais.

1 DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO

1.1 DESIGUALDADE SOCIAL

Precisamos analisar de forma crítica a questão da desigualdade social. Na verdade, é imprescindível que possamos ter uma visão questionadora dos fundamentos que regem a nossa sociedade, dos fundamentos agentes dessa problemática e dos ideais políticos presentes. A quem serve a desigualdade? Quem são os responsáveis? Como mudar essa situação?

Quando estudamos o tema “desigualdade” devemos considerar os pressupostos ocultos nos diversos discursos que envolvem a questão, atentando para a presença da ideologia, sabendo que estes escondem interesses políticos e sociais de uma classe dominante. Diversos temas em nossa sociedade, que se relacionam com a questão da desigualdade, são tratados de maneira elitista. E quando falamos em pensamento “elitista”, estamos falando de um sistema que sustenta esta ideologia presente em nossa sociedade.

A ideologia mais importante que procura pintar o mundo moderno como palco de escolhas individuais ilimitadas é o liberalismo, hoje hegemônico no Brasil como nunca foi na história. Ainda que a defesa liberal das liberdades individuais seja hoje um pressuposto de qualquer sociedade verdadeiramente democrática, o liberalismo como visão de mundo falseia sistematicamente o mundo ao mostrá-lo como produzido por vontades individuais ilimitadas, como nas novelas e na política “novelizada”. Mas o quadro das variações e possibilidades ilimitadas simplesmente não é verdadeiro, muito embora esteja em todas as propagandas de banco ou de carro, em todas as telenovelas e programas de televisão e em praticamente todos os filmes e livros que se tornam “Best Sellers”.

Afinal é isso que as pessoas “querem ouvir” e pagam, portanto, para ouvir o que querem. A “ilusão” das possibilidades ilimitadas é o que, “nós todos”, de todas as classes, precisamos e queremos ouvir para nos esquecermos de nossos cotidianos mesquinhos e humanamente limitados. Ainda que essas possibilidades se reduzam a escolher em ser “personalité” no banco Itaú ou ser “prime” no bradesco, ou escolher comprar um Corolla ao invés de um Vectra. Na realidade, a transformação e o amesquinamento de escolhas morais – no caso a da busca da felicidade - em escolhas que se reduzem, todas elas, a expressão quantitativa em dinheiro, é uma das formas principais de legitimação de todas as sociedades ocidentais (SOUZA, 2009; p. 327-328).

Ao tratar sobre a globalização, por exemplo, tema que perpassa o problema da desigualdade, Freire (1999; p. 144) descreve que:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua ética é a do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca (FREIRE, 1999; P. 144).

Corroborando com essa visão crítica e uma investigação ideológica sobre o assunto, Santos (2002; p. 212) destaca:

O nível universal nos é dado pelo que chamamos de *universalização perversa*, uma vez que não atinge a todos os atores, não é utilizada igualmente por todos os agentes; e somente beneficia a uns poucos, em detrimento do maior número. Sejamos mais claros: os instrumentos atuais da universalização, dos quais costumamos dizer que eliminam o tempo e reduzem o espaço, tornando as pessoas umas mais próximas das outras, na verdade só realizam esse milagre para alguns! Quantos, na realidade, podem beneficiar-se das facilidades de contato criadas à escala mundial pelo avião ou pelo telefone? Quantos, igualmente, podem ter acesso à difusão de um saber multiplicado e universalizado? As próprias estradas de rodagem, que expandem dentro de cada país e as próprias ruas dentro de cada cidade, somente são utilizadas por alguns (SANTOS, 2002; p. 212).

Outra questão considerável, é que, embora a informação seja imprescindível em uma sociedade democrática, não podemos desconsiderar que a mídia nem sempre se propõe a informar, e que os discursos vigentes, em sua maioria, buscam convencer a população. É a partir dessa informação compartimentada que grandes farsas são inventadas e reinventadas, e então, “o privilégio continua privilegiando o privilegiado” (SANTOS, 2002).

O autor supracitado destaca que as novas condições técnicas que existem e que deveriam permitir a ampliação do conhecimento no planeta, são na verdade utilizadas por alguns atores em função de objetivos favoráveis a eles mesmos, sendo apropriadas por alguns estados e empresas, aumentando o processo de desigualdade.

Portanto, é a partir da investigação da ideologia que podemos perceber o sistema de ideias fortalecendo a desigualdade social. Não obstante, as instituições educacionais têm se colocado como um espaço contraditório e que tantas vezes podem favorecer a desigualdade social.

A análise da pedagogia ideológica mostrou-nos como certas atitudes e certas práticas educativas servem aos interesses da classe dominante. Essas atitudes e práticas existem no conjunto da sociedade e manifestam-se por toda a parte onde se coloque, sob qualquer forma que seja, o problema da educação. Mas encontram-se particularmente na escola, instituição especializada na qual as crianças de nossa sociedade recebem grande parte de sua educação [...] (CHARLOT, 1979; p. 150)

O sistema em geral, e isto inclui o educacional, tem gerado pobres (de economia e conhecimento) e empurrado essas pessoas para uma condição subalterna de reprodução da ideologia. Pior ainda, tem alienado e iludido a sociedade com verdades fragmentadas, tornando-os responsáveis pelas condições em que se encontram. Assim se constrói e se mantém a desigualdade social.

Euzébios Filho e Guzzo (2009) realizaram pesquisa para compreender como um jovem pobre explica a desigualdade social e obtiveram como resultado uma percepção de que “cabe ao sujeito superá-las por meio da ação individual”, demonstrando um aspecto de responsabilização do sujeito diante da problemática.

Corroborando com essa realidade, Scalón (2004), com o intuito de conhecer as atitudes e opiniões dos brasileiros acerca da desigualdade, analisa dados de uma pesquisa em que constata que 76% dos participantes, acreditam que os fatores que influenciam na ascensão social, é a sorte. Dentre estes, que têm a sorte como único fator capaz de movimentá-los dentro da pirâmide social, temos 39% que destacam o esforço pessoal como mérito. Tais respostas dizem respeito a uma ideia a partir de uma fragmentação da realidade e de culpabilização do indivíduo. Esta é, sem dúvida, uma arma poderosa da ideologia que fortalece a desigualdade. É o pensamento liberal, conforme coloca Bock (1999), que permite a ideia de que o homem é responsável por estabelecer suas condições de desenvolvimento.

O homem, colocado na visão liberal, é pensado de forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu desenvolvimento e por sua saúde psicológica. Um homem que “puxa pelo seus cabelos e sai do pântano por um esforço próprio”. Um homem que é dotado de capacidades e possibilidades que lhe são inerentes, naturais. Um homem dotado de uma natureza humana que lhe garante, se desenvolvida adequadamente, ricas e variadas possibilidades. A sociedade é apenas o lócus de desenvolvimento do homem. É vista como algo que contribui ou impede o desenvolvimento dos aspectos naturais do homem. Cabe a cada um o esforço necessário para que a sociedade seja um espaço de incentivo ao seu desenvolvimento. As condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las (BOCK, 1999; p.182-183)

De acordo com Souza (2009), há uma invisibilidade nas questões relacionadas às pré-condições sociais do indivíduo pobre, e este fator legitima o “esforço” e o sucesso da classe dominante. O autor destaca que:

[...] É esse “esquecimento” do social – ou seja, do processo de socialização familiar - que permite dizer que o que importa é o “mérito” individual. Como todas as pré-condições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida simplesmente não são percebidas, o “fracasso” dos indivíduos das classes não privilegiadas pode ser percebido como “culpa” individual [...] (SOUZA, 2009; p.12).

E então, o processo de desigualdade social se naturaliza. Em estudos realizados por Reis (2000), a respeito da percepção da elite sobre a pobreza e a desigualdade, foi observado que embora essa elite perceba a questão da pobreza, da desigualdade e do nível educacional, como fatores importantes para a democracia, não implicam nenhuma responsabilidade de classe sobre o problema. A autora ressalta ainda nesta pesquisa, que apesar das ciências sociais brasileiras ter dado uma atenção a estudar grupos desprivilegiados, a falta de um maior empenho nos estudos entre os cientistas sociais, tem permitido que seja negligenciada a análise de como esses grupos e setores particulares vivenciam e interpretam a pobreza e a desigualdade.

Não há responsabilização coletiva sobre a desigualdade, e essa postura é fruto da promoção da ideologia. A ideia do “mérito individual” e a percepção da classe dominante têm nutrido esta desigualdade. Estes alicerces sustentam o modo desigual em que está submetida a sociedade.

Não obstante, temos um cenário brasileiro de pobreza e desigualdade extremamente cruel. Pois, apesar das disparidades de distribuição de renda, as políticas sociais tem se mostrado frágeis, e em muitos casos, ineficazes.

Historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com frágeis políticas sociais, o que lhe imprimiu dois traços marcantes: uma das maiores desigualdades sociais em convívio com uma das mais altas concentrações de renda do mundo. Com 50% de uma população de 192.847 milhões de pessoas em situação de pobreza, é fácil constatar sua condição de país injusto por excelência [...] (MEC, 2010; p.21).

Observamos que esse cenário de desigualdade se estende conseqüentemente ao tema da educação. O Relatório de Observação do CDES nº 4 (BRASIL, 2011 a) nos traz uma descrição das escolas públicas em nosso país:

A escola pública – a “escola pobre para os pobres” – que atende a maioria da população de baixa renda, apresenta, desde então, pouca qualidade no ensino e fraco desempenho, produzindo um contingente de estudantes iletrados e desinformados. Essa escola tem mostrado, com os casos de violência contra professores e estudantes e com a depredação e vandalismo da qual é vítima, que necessita ser re-inventada e re-qualificada em sua função na sociedade, transformando objetivos, metodologias e conteúdos educacionais para se tornar mais atrativa e gratificante para os estudantes e professores, e mais eficaz na formação de cidadãos (BRASIL, 2011 a; p.14).

Entre outros fatores consideráveis, o resultado disso concentra-se em mais da metade das vagas das instituições de ensino público superior sendo ocupado pelos 20% mais ricos do país, enquanto apenas 1,6% dos 20% mais pobres, têm acesso a tais instituições (BRASIL, 2009 f).

Souza (2009) denuncia que é a “má-fé do sistema educativo” que justifica o não sucesso dos pobres e o acesso das camadas ricas à escola em níveis mais avançados, como a universidade. Ao pontuar que as instituições de ensino não são criadas para os pobres, ele destaca:

Aqueles que não possuíam os requisitos do sujeito “digno” quando, por ventura, tinham acesso às instituições escolares que não foram criadas para eles, não podiam se adequar às suas exigências, pois sua socialização não os equipara com as disposições exigidas. Por isso nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé, que jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que as beneficiasse diretamente. As conseqüências da não percepção da ralé enquanto classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais de produção dessa classe de “indignos”, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a “dignidade” dos indivíduos, age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que propõem oficialmente (SOUZA, 2009; p.250).

Somente quando estudamos as questões atreladas ao contexto desigual, em que estão submetidos os pobres, inclusive questões de insucesso na educação, é que podemos ter um entendimento crítico sobre a nossa realidade social. Será esta percepção que nos levará à compreensão da urgente necessidade de “qualidade educacional” nas escolas públicas.

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa **nova qualidade** que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica [...] (GADOTTI, 2009 b; p.2-3).

1.2 EDUCAÇÃO

Os índices relatados anteriormente, apontam que a relação existente entre as problemáticas voltadas à educação, questões de desenvolvimento social e de desigualdade social são inegáveis. Ao passo que a educação deveria se colocar como a emancipação do sujeito e como fator de desenvolvimento social, a desigualdade na educação tem se colocado como um empecilho à concretização do sonho da igualdade e de uma sociedade desenvolvida.

De acordo com Arroyo (2010; p.1384) “torna-se urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade que tanto fecundou o pensamento sócio-educativo, as políticas e suas análises”. Segundo o 3º relatório do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES:

A educação escolar ocupa um lugar fundamental na sociedade contemporânea para a formação humana e o exercício da cidadania. Originalmente com um papel de complementação da educação dada em casa, hoje a escola deve ser capaz também de preparar e formar os indivíduos para um mundo tecnológico e globalizado. Além disso, constitui-se em fator de ascensão social, especialmente por intermédio do acesso ao trabalho e à renda, possibilitando ainda o acesso a outros bens socialmente construídos, como o conhecimento, a cultura e a qualidade de vida (BRASIL, 2007; p.15).

Quando voltamos na história, percebemos que pouco se deu importância à Educação nos anos 80. Apenas durante os anos 90, após a influência da Cepal e da Unesco, os governos latinos resolveram transformar a educação em política pública prioritária, já que a educação começou a ser vista como fator de desenvolvimento social (CASSASUS, 2007).

Durante os anos 80, na América Latina, pouca gente dava importância à educação. O ajuste estrutural aplicado à economia nesse período fez com que os orçamentos da educação caíssem estrondosamente e o pessimismo se espalhasse no meio

educacional, estado de ânimo que se modificou durante os anos 90, quando, influenciados pelas colocações contidas no livro *Educação e Conhecimento: eixos da transformação produtiva com equidade* (Cepal/Unesco, 1992) – que colocou a educação como fator de desenvolvimento-, os governos da região transformaram a educação na principal política pública, pois se percebeu que ela podia fomentar o crescimento econômico e a integração social. Com isso, abre-se um período no qual tiveram início reformas educacionais importantes e cresceu o interesse em alcançar uma maior compreensão da situação educacional específica de cada país, com o propósito de melhorá-la (CASSASUS, 2007; p. 25).

O autor supracitado, ressalta no texto, que foi somente a partir da ideia de educação como meio de desenvolvimento econômico, que começaram as reformas educacionais na América Latina e a busca por compreender e melhorar a situação educacional dos países latinos. Hoje, há uma conscientização maior da necessidade da educação.

A educação das pessoas para a vida e para o trabalho é considerada pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social como o principal fator que marca a diferença entre crescimento e desenvolvimento de um país. Enquanto o crescimento econômico resulta da forma como a produção de bens e serviços por meio do trabalho se relaciona com o acúmulo de riquezas, o desenvolvimento inclui e extrapola a produção de riquezas. O desenvolvimento de um país abrange um conjunto integrado de dimensões que resultam da intenção política materializada na distribuição da riqueza e da renda, de maneira que a apropriação privada passa a ser relativizada pelo interesse público e mediada pelo Estado. O desenvolvimento com crescimento resulta do acesso equitativo dos segmentos populacionais aos direitos e à distribuição da riqueza e da renda, de políticas fortemente voltadas para a formação de pessoas para o exercício da cidadania e o respeito e exploração sustentável da natureza e do trabalho humano (BRASIL, 2007; p.13).

Diante da importância dada à educação, é necessário observarmos, quais problemáticas temos enfrentado no Brasil quando falamos de desigualdade e prática educacional. A Conferência Nacional de Educação de 2010, destacou em seu documento final que:

O panorama excludente [do Brasil] tem reflexos importantes, também, no campo da educação. Basta identificar que, da população com mais de sete anos, 11,2% é analfabeto/a, dos/das quais aproximadamente 2,5 milhões estão na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos). Dentre os/as maiores de dez anos, 11,2% não têm escolaridade ou estiveram na escola pelo período de até um ano; 27,5% têm até três anos de escolaridade; e mais de 2/3 da população (60,4%) não possuem o ensino fundamental completo, tendo, no máximo, sete anos de escolaridade (IBGE - PNAD 2003). Para tanto, faz-se necessário garantir condições para erradicar o analfabetismo no País com a colaboração dos entes federados (MEC, 2011; p.21).

Com base nos relatórios produzidos pelo Observatório da Equidade, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, que apresenta os resultados da observação

sobre as desigualdades existentes na educação escolar brasileira, percebemos dados agravantes que perpassam a educação e a desigualdade no Brasil.

De acordo com o Relatório de Observação do CDES nº 3 (BRASIL, 2009 f), o macro-problema da educação concentra-se no nível baixo e desigual de escolaridade da população e é resultado de seis problemas associados entre si, que revelam índices elevados de desigualdade. São eles:

[...] a persistência do analfabetismo; Insuficiências e desigualdades nas etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); Insuficiências e desigualdades na educação profissional; Insuficiências e desigualdades no ensino superior (BRASIL, 2009 f; p. 23)

A seguir, apresentaremos os dados relevantes encontrados nos últimos documentos do CDES. Começando pela média de anos de estudo da população brasileira, o Relatório do CDES (BRASIL, 2009 f) destaca que, no Brasil os jovens com 15 anos ou mais de idade têm uma média de 7,3 anos de escolarização. No sudeste essa média se estabelece com 7,9 anos de estudo enquanto que, no nordeste, essa média cai para 6 anos.

As maiores desigualdades permanecem sendo entre pobres e ricos e entre a população rural e urbana. A escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano é de 7,8 anos, o que vale dizer que a chance de a população urbana ter acesso à educação formal é perto de duas vezes maior que a da rural. As significativas diferenças existentes na escolaridade média das populações rural e urbana nas regiões brasileiras são evidentes [...]. Em situação de extrema gravidade aparece a região Nordeste, onde a população rural com 15 anos ou mais em 2007 tem em média 3,7 anos de estudo, o que equivale a quase metade da escolaridade média da população urbana da mesma região (6,8 anos). Estudos do INEP sobre estes dados indicam que, se for mantido o ritmo atual de evolução, sem forte intervenção de políticas públicas integradas, a população rural levará mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana (BRASIL, 2009 f; p.29).

Considerando ainda que, de acordo com o PNAD de 2009, há uma disparidade entre os ricos e os pobres, já que os 20% mais pobres tem média de 5,5 anos de estudo enquanto os 20% mais ricos apresentam 10,3 anos, ou seja, o dobro de anos de estudo (BRASIL, 2010 c).

Quanto ao índice de analfabetismo, temos um total de 14,1 milhões de brasileiros analfabetos. A desigualdade regional se revela nas seguintes percentagens: enquanto no sul temos 5,4% da população sem alfabetização, no nordeste o analfabetismo atinge quase 20% da população. Diante desses dados, destaca-se o pior: a proporção de jovens brasileiros analfabetos (entre 15 e 24 anos) que frequentam programas de alfabetização é de apenas

2,9%, o que corresponde a 21.657 jovens (BRASIL, 2011 a). E não somente isto, ao questionarmos sobre que tipo de alfabetizados estamos formando, nos deparamos com uma realidade assustadora:

[...] o IBGE constatou, em 2005, que entre os que não se declaravam analfabetos, 31% diziam que podiam ler e entender um pequeno anúncio ou um título de um jornal (um bilhete simples), 34% declaravam que liam e entendiam pequenas matérias de jornal e apenas 26% tinham domínio da leitura e da escrita. No Brasil, aproximadamente, apenas um em cada quatro brasileiros, acima de quinze anos, sabe, realmente, ler e escrever, isto é, lêem e sabem o que estão lendo. Isso significa que, de cada quatro brasileiros, três são analfabetos. Em termos absolutos isso representa mais de 70 milhões de brasileiros. Os diferentes institutos de pesquisa e censos, mostram consistência: somos um país com um enorme atraso educacional impedindo o desenvolvimento econômico e a justiça social (GADOTTI, 2009 b; p. 1).

Ao considerarmos os dados educacionais da população e a qualidade da nossa educação, podemos perceber a situação crítica que vivemos no Brasil. Além da falta de qualidade, quando comparamos as regiões, observamos claramente a desigualdade revelada nos percentuais apresentados. É perceptível que a região nordeste, aponta índices alarmantes, que revelam de fato, a questão da desigualdade regional.

De acordo com o documento do Todos pela Educação (2011), onde há uma comparação das diferenças educacionais das regiões brasileiras, temos que a escolaridade média do estudante brasileiro (pessoas de 25 anos ou mais) é de 7,2 anos de estudo, sendo na região nordeste de 5,8 anos e especificamente na Paraíba de 5,6 anos. No Brasil, as crianças entre 10 e 14 anos com mais de dois anos de atraso escolar, foram de 13%, sendo que no nordeste esse percentual sobe para 20,3%, se tornando ainda maior na Paraíba com 21,3%.

Com toda a educação comprometida, encontramos questões relevantes em todos os segmentos sociais, bem como em todos os níveis de ensino. Desde a educação infantil até o ensino médio, há um índice considerável de defasagem, evasão e, sobretudo desigualdades regionais, de raça, sexo e socioeconômico.

Nas etapas e modalidades de ensino na educação básica, somando atendimento público e privado temos aproximadamente 50 milhões de matrículas, sendo que o ensino fundamental concentra 60% das matrículas, enquanto o ensino infantil 12,9%, o ensino médio 15,9%, a educação especial 0,5%, a educação de jovens e adultos 8,9% e educação profissional 1,6%. Para tanto, a desigualdade da aplicação de recursos entre estados e regiões é de até três vezes, entre o maior e o menor valor na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2011 a).

Ao analisarmos a situação da educação infantil brasileira, encontramos um índice de apenas 18,4% da população, entre zero e três anos de idade, que frequenta a creche. Na pré-escola esse número é de 74,8% de crianças, entre quatro e cinco anos, que frequentam essa etapa do ensino (BRASIL, 2011 a).

Ainda observando este último Relatório do CDES (BRASIL, 2011 a), ao fazermos um recorte no ensino fundamental no Brasil, descobrimos que ainda há cerca de 740 mil crianças não atendidas. Considerando a correspondência entre a idade apropriada e a etapa escolar, a taxa líquida de frequência cai para 91%, a explicação para isso encontra-se nos índices de repetências e evasão. Nas escolas rurais, encontramos uma situação em que, para cada duas vagas nos anos iniciais do fundamental, existe apenas uma nos anos finais. A situação piora entre os anos finais e o ensino médio, sendo uma proporção de seis para um. Entre a população rural de 25 a 34 anos, apenas 17% têm ensino médio ou superior, enquanto nas cidades, a proporção é pouco maior que 52%, revelando uma gritante desigualdade na educação do ensino fundamental. Em relação à formação dos professores no ensino fundamental, 32% ainda não são licenciados e no norte e nordeste, onde eles estão em maior proporção, são 52%.

Sabemos que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi desenvolvido pelo MEC com o propósito de indicar a qualidade na educação. O IDEB integra informações de fluxo escolar (aprovação, reprovação, e evasão), dados do Censo Escolar da Educação Básica e os resultados da Prova Brasil. Seus valores avaliativos variam de 1 (menor) a 10 (maior). De acordo com o documento do Todos pela Educação (2011), no ensino fundamental das escolas brasileiras, há um valor equivalente a 4,6 nos anos iniciais e 4,0 nos anos finais. Na região nordeste, o IDEB cai para 3,8 (anos iniciais) e 3,4 (anos finais). Já na Paraíba, esse número é de 3,9 para os anos iniciais e 3,2 para os anos finais.

Quando consideramos o ensino médio, analisamos alguns pontos críticos, enfatizados pelos relatórios do CDES (BRASIL, 2009 f; 2011 a): inadequação etária para o ingresso e conclusão (os alunos têm em media 18 anos); grande proporção de jovens (15 a 24 anos) que necessitam trabalhar; infra-estrutura deficiente nas escolas da rede pública; desvalorização da profissão docente; formação inadequada de professores; condições econômicas e sociais adversas de alunos da rede pública.

É no nível de ensino médio onde percebemos uma taxa de repetência de 22,6% (norte e nordeste 24,9% e sudeste 20,5%), e de evasão equivalente a 10%. Ainda, encontramos uma proporção de apenas 48% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos que estão cursando o ensino médio, ou seja, menos da metade da população juvenil. Ao compararmos nordeste e sudeste, estes índices se apresentam em uma porcentagem elevada de desigualdade de 34,5% e 58,8% respectivamente. Segundo o “Todos pela Educação” (2011), o IDEB no ensino médio foi de 3,6 no Brasil, 3,3 no nordeste e na Paraíba este número é de 3,4.

Os dados do CEDS (BRASIL, 2009 f; 2011 a) apontam para quase 10% desses alunos de ensino médio nas escolas públicas, estudando sem laboratório de informática e sem biblioteca. Outra informação relevante é que, boa parte desses jovens trabalham, ou seja, no Brasil, temos 63,6% de jovens com idade escolar que trabalham ou procuram emprego. Dos que frequentam o ensino médio, 33,4% estudam e trabalham. Sendo de 28,9% o percentual de pessoas de 15 a 17 anos que frequentam a escola pública oriundas de famílias com renda *per capita* inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo (BRASIL, 2011 a).

Entre o ensino fundamental e o médio há uma significativa redução no acesso e apenas 51% dos jovens entre 15 e 17 anos cursam esta etapa. Entre os mais ricos, eles são 78%, enquanto entre os mais pobres e os residentes no norte, nordeste e no meio rural não chegam a 40% dos adolescentes. Esta situação existe para cerca de 5 milhões de adolescentes que estão ou fora da escola ou com atraso na escolarização (BRASIL, 2011 a; p.33).

Ao analisarmos o perfil dos professores que lecionam no ensino médio, percebemos que a situação apresenta uma grave complicação. Segundo dados do Censo Escolar, no ano de 2007, havia 414.555 professores no ensino médio e embora 87,0% desses professores tenham curso superior com licenciatura e 6,4% possuam nível superior sem licenciatura, há cerca de 6% que lecionavam apenas com o nível médio ou fundamental. Mais de 70% dos docentes lecionavam apenas uma disciplina, porém, no que diz respeito à quantidade de turmas, o quadro de maior frequência mostraram docentes atuando em mais de 10 turmas (BRASIL, 2009 a). Os relatórios do CDES complementam que somente 24,9% dos professores de física, 36% dos professores de química, 54,% dos professores de biologia e 48,1% dos professores de matemática são habilitados nas disciplinas correspondentes (BRASIL, 2011 a).

Inúmeras são as dificuldades observadas. Todos os dados apontam a necessidade de melhoria qualitativa na educação brasileira. Embora tenhamos alcançado parcialmente o

objetivo de acessibilidade, outrora utópico, temos que buscar alternativas que combatam as problemáticas que caracterizam a desigualdade na educação. Buscar uma melhora quanto à qualidade no processo educacional, seria provavelmente, um dos caminhos efetivos.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Uma coisa é *educação*. Outra é *capacitação*. A educação pode e deve conter ingredientes funcionais de capacitação. Mas esta última pode ser exercida, e o é com frequência, sem alçar-se o que é essencial na educação: a formação da pessoa humana, para além da instrumentalização competente do indivíduo capaz (BRANDÃO, 2012; p.46).

Vimos que a educação desempenha um papel significativo na formação do cidadão. Percebemos a situação precária no Brasil e a necessidade de que políticas públicas sejam estabelecidas e proporcionem não só o acesso, mas principalmente a qualidade de ensino nas escolas. A educação integral, tem sido uma das ferramentas utilizadas para a melhoria da qualidade e o combate à desigualdade na educação.

O termo “educação integral” empregado em nosso trabalho, tem sido muito discutido dentro do processo da implementação das políticas públicas, levando em conta os seus muitos significados (inclusive colocações que fazem referência aos pressupostos integralistas). Porém, ao denominarmos “educação integral” como termo chave, não estamos corroborando com nenhum pensamento integralista, mas especificamente trazendo a conceituação de uma educação que tanto visa considerar as questões sócio-históricas do indivíduo e sua formação completa, como a importância da proposta de ampliação do tempo e das atividades na escola.

Entendemos que a educação integral considera que todas as dimensões do ser humano devem ser alcançadas no processo educativo. Quando nos referimos à educação integral, é preciso pensar em uma educação que discuta e construa não somente os conteúdos curriculares tradicionais, mas que inclua nesse contexto os valores, a cidadania, a ética e a autonomia, na valorização e fortalecimento da identidade do aluno e, além disso, proporcione um contato com a arte, a música, a cultura, o esporte entre outras, por meio da ampliação do horário e espaço escolar. Considerando que tais elementos são partes essenciais da construção do ser humano, e que por isso, precisam estar presentes no processo educativo.

Embora saibamos que a educação integral, por si só, não é garantia de um processo educativo emancipatório, certamente a proposta de uma formação ampla na educação,

visando aspectos de valores éticos e de cidadania, poderá contribuir para que haja uma promoção de autonomia no educando, além de permitir que o processo educativo se dê em contato com os elementos sociais e culturais do mundo.

Portanto, o conceito de educação integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano. E apesar de haver diversas considerações sobre “formação completa”, e vários pressupostos e metodologias que expliquem sua constituição, é possível afirmar que, mesmo as concepções mais divergentes, fundamentadas em princípios político-ideológicos distintos, mantêm naturezas semelhantes em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009 c).

Considerando a necessidade de uma educação integral eficaz, é preciso reconhecer que a escola representa, além da escolarização formal, um lugar essencial para o desenvolvimento de um sujeito autônomo, constituindo-se como um importante promotor de resgate de direitos, provocando o exercício da autonomia, assim como o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual (BRASIL, 2009 b).

O sujeito social autônomo é aquele que circula e atua no conjunto da vida social de forma independente e participativa. Para isso, requer-se que ele também seja capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas. O fundamento ético da humanidade se assenta no tripé constituído pelo reconhecimento de si mesmo como sujeito (individualidade), na liberdade e na autonomia. A consciência deste tripé se frutifica pela ação educativa, que constrói no ser humano a capacidade para incorporar estes valores (RODRIGUES, 2001; p.251).

Segundo os pressupostos de Paulo Freire, o conhecimento não é algo pronto a ser somente "apropriado" ou "socializado" como enfatiza a pedagogia dos conteúdos, mas é construído de maneira integradora e interativa. Conhecer é descobrir e construir e não copiar, sustentando a necessidade da memorização. A perspectiva de Freire aproxima o estético, o epistemológico e o social, sendo, portanto, necessário reinventar um conhecimento que tenha "feições de beleza" (GADOTTI, 1997).

São esses pressupostos que enfatizam o “sujeito autônomo” também encontram respaldo na Psicologia Sócio-Histórica, pois corrobora com a ideia de um homem construtor, ou seja, que possui uma condição humana que só poderá ser construída socialmente e coletivamente por meio da interação.

É então, exatamente nesse processo de integração e interatividade que se constitui a autonomia e a liberdade do indivíduo dentro da educação, levando em consideração os múltiplos saberes e a formação do caráter do cidadão como parte importante deste processo.

[...] Essa nova escola que defendemos deve estar articulada organicamente com o ambiente sociocultural que lhe dá sentido, pensando o seu presente, a partir do resgate das vivências individuais e coletivas (da trajetória sociohistórica da localidade e dos sujeitos que a construíram), mas voltados para um futuro em que novas condições precisam se estabelecer.

Significa pensar uma nova função social para a escola como centro articulador de um conhecimento interessado, comprometido e organicamente voltado para a construção de um projeto social em que o desenvolvimento local seja prioridade (UFPE e UNICEF, 2004; p.12)

No Brasil atualmente, a proposta de educação integral, além de sugerir o aumento do tempo e espaço nos projetos de educação com as escolas de tempo integral, apresenta projetos diversos com uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação da formação do sujeito, incluindo nesse processo as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva.

Partindo da ideia de que os estudantes são seres portadores de diferentes experiências sociais, os projetos de educação integral buscam dialogar com a complexidade de territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, se construindo para além do espaço escolar, entendendo que o espaço comunitário também é um lugar de aprendizagem.

Porém, a efetivação de uma educação integral exige projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. E, a partir daí, a eficácia da educação integral será apresentada por meio do resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, ampliando o tempo e o espaço de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009 c).

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas são suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006; p.132).

Além disso, as perspectivas de educação integral reafirmam que a educação desempenha um papel indispensável no desenvolvimento integral do indivíduo, que não se esgota no espaço físico da escola, tampouco no tempo diário de quatro horas, pois considera que, embora relacionadas às idades de formação específicas, e que precisam de atenção igualmente específica, as vivências dos alunos dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura do espaço escolar, estando condicionada ao debate sobre os valores conceituais vigentes na sociedade (BRASIL, 2009 c).

O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque, a pobreza política produz pobreza econômica. [...] A pedagogia da esperança é o oposto da pedagogia da exclusão. Ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo (GADOTTI, 1997, p.1).

Muitos são os desafios para que, de fato, na prática das escolas brasileiras, seja efetivada esta concepção de educação.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação (GONÇALVES, 2006; p.135).

Quando pensamos na implementação de programas que tenham essa visão, tanto de totalidade do sujeito, como da necessária ampliação do tempo escolar, nos deparamos com questões que envolvem desde a formação dos profissionais até problemas políticos de cunho maior.

2.1 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Temos visto acontecer no Brasil, experiências de educação integral, tanto no âmbito de escolas municipais como estaduais. Essas experiências são diversas e estão espalhadas pelo país, assim como o Programa Mais Educação. O Ministério da Educação e a Secretaria de

Educação Continuada fizeram um mapeamento das experiências que acontecem no Brasil que trazem como proposta a educação integral:

No tocante à denominação das experiências, o banco de dados revelou uma grande diversidade: Tempo Integral, Contraturno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais Tempo para a Qualidade, Super Escola e Escola Viva são alguns exemplos que expressam essa multiplicidade de nomenclaturas. Importante ressaltar aqui que a denominação da experiência não possibilita sua associação a um determinado perfil, uma vez que experiências com a mesma denominação apresentam características diferentes, sendo o contrário também verdadeiro (BRASIL, 2009 g; p.18).

Também verificamos que há propostas diversas desenvolvidas por ONG's, em muitos lugares do país. São ações socioeducativas, complementares à aprendizagem de crianças e jovens e que, em muitos casos, buscam a articulação com a escola pública (GUARÁ, 2005 citada por GONÇALVES, 2006).

Considerando as diversas nomenclaturas e modalidades da educação integral, necessitamos descrever os fundamentos norteadores dessa visão, pois embora cada projeto apresente diferenças em sua forma de fazer, há traços comuns em suas concepções.

2.1.1 A concepção de aluno e as relações democráticas no ambiente escolar

Com base na conceituação de que o aluno é em si, um ser social e histórico, temos que, a educação integral, com suas características de amplitude educacional, atua sobre a educação desse aluno, entendendo o processo educativo como uma ferramenta fundamental na busca pela formação mais completa possível. Tal conceito de homem como ser social, que traz um alicerce para o desenvolvimento de uma efetiva educação integral, nos remete à Psicologia Sócio-Histórica. Pois temos que, a Psicologia Sócio-Histórica

[...] concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as idéias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias; e a história, como movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de idéia, inclusive a ciência e a psicologia (BOCK, 2011; p.17-18).

Deste modo, a educação integral tem concepções que se contrapõem à ideia que está posta na educação tradicional, onde há uma visão compartimentada do ser e se pensa o aluno de maneira descontextualizada. A educação integral nos permite olhar para a vida social do indivíduo como parte constitutiva do seu ser, considerando tais aspectos na ação educativa.

Por muito tempo, o espaço escolar, nos parâmetros tradicionais, se apresentou como um lugar onde os alunos aprendiam matemática, português, ciências, história e geografia de forma desconectada, sem uma visão mínima da condição social humana, da vida como um todo e da comunidade em sua volta.

Segundo Critelli (2006) há dois tipos de aprendizagem que acontecem com o aluno: a aprendizagem intencional e a distraída. A intencional é aquela que ocorre na escola: uma aprendizagem dirigida e planejada; e as distraídas ocorrem no dia-a-dia, por meio das convivências. A autora destaca que:

Todo processo educativo intencional tem a condição humana como pano de fundo, mas, muitas vezes separa-o e o exclui. Pensa-se, por exemplo, que questões matemáticas não têm a ver com questões existenciais, pois o que interessa é a transmissão e o desenvolvimento da ciência matemática. Todavia, a educação intencional deveria ter olhos e ouvidos para perceber e compreender tudo o que vem de aprendizagem distraída, em especial- ao que diz da condição humana- seus modos, seu valor...Pois a educação intencional poderia exercer uma função extremamente essencial de corrigir, reforçar, reorientar o curso da nossa humanidade, seja no que se refere à cultura, seja no que toca nossa própria condição humana (CRITELLI, 2006; p.46- 47).

No fazer da educação integral, o aluno é contemplado como um ser inteiro. Necessariamente se atenta para o fato de que esse aluno, que chega até a escola, tem vivências outras e anteriores ao espaço escolar. Nesse sentido, a educação integral que defendemos, busca repensar o ato de educar, de modo a perceber as crianças e os adolescentes, sujeitos históricos e sociais, corroborando com a visão Sócio-Histórica, considerando toda sua bagagem pessoal e social, suas vivências e aprendizagens da vida, que perpassam e antecedem a escola.

O aluno é visto como sujeito democrático, um cidadão; e por isso, no tocante às relações estabelecidas na escola, a educação integral tem como fundamental a viabilização de relações democráticas, fazendo com que todos atores (alunos, pais, professores, diretores) exerçam seus papéis, porém interajam dentro de um clima de respeito e diálogo. A

construção dessa concepção de democracia perpassa a ideia de tempos e espaços democráticos não somente dentro da escola, mas na comunidade:

Democratizar as relações existentes na escola pressupõe a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua gestão compartilhada. Significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva. Agregando, desse modo, o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos. Conseqüentemente, esse currículo propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática (GONÇALVES, 2006).

Desta forma, a escola rompe com o seu “isolacionismo tradicional” e favorece o encontro de todos os envolvidos na educação, estabelecendo um diálogo com todos os agentes e promovendo a construção de um projeto coletivo para uma educação integral (TITTON e PACHECO, 2012).

2.1.2 A proposta curricular e a relação com a comunidade

Sabemos que por muito tempo a escola esteve fechada em seus muros para a comunidade. A proposta de educação integral viabiliza em sua concepção novas redes de relação com a família, comunidade e com a sociedade em geral. A escola se torna participante da comunidade, assim como a comunidade se torna participante da escola. Elas se encontram na tarefa de educar.

Entendemos que os diversos campos de aprendizagem se complementam, pois na vida cotidiana mesclam-se educação informal, formal e não-formal. Entre as características mais fortes da educação escolar estão formalidade, vinculação institucional e progressão gradativa em níveis, desde a educação pré-escolar até o ensino superior. São processos conduzidos e planejados para atender a grandes grupos, que se regem por parâmetros e normas mais rígidos. A função da escola está em mudança, mas ela ainda é o espaço privilegiado de organização dos saberes universais. Ela escolhe prioridades curriculares, porém não pode descartar os saberes e os enigmas do mundo que seus alunos estão vivenciando. Deve ajudá-los a produzir as conexões entre os saberes e, sobretudo, não pode se furtar à responsabilidade de garantir que eles possam acessar os códigos e signos de nossa cultura com base na leitura e na escrita (GUARÁ, 2009; p.75).

A educação integral sugere a concretização dessas mudanças em sua organização curricular, propondo um encontro efetivo entre os saberes tidos como formais (aprendidos na escola) e informais (vividos no cotidiano). De acordo com Guará (2009; p.75) “não se

pode pretender, portanto, que a escola seja mediadora exclusiva dos processos que produzem aprendizagem, sendo cada vez mais necessário que atentemos para o que acontece fora da sala de aula”.

Os temas escolares, a partir da educação integral, se ampliam e envolvem eixos temáticos que, segundo Araújo e Klein (2006) constroem valores e proporcionam condições para um desenvolvimento de capacidades dialógica, da consciência e da autonomia. Os eixos são destacados como: ética, convivência democrática, direitos humanos e a inclusão social.

Os quatro grandes eixos temáticos propostos para uma educação voltada para a cidadania enfatizam a importância da interação entre escola e comunidade, trazendo aspectos da vida em sociedade para o currículo escolar. Assim, o cerne desta proposta é tornar os recursos da cidade, e prioritariamente, do entorno da escola como espaços de aprendizagem, de promoção e garantia de direitos (ARAÚJO e KLEIN, 2006; p.123).

A partir de então, o que é proposto como conteúdo escolar e como grade curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Como afirma Araújo e Klein (2006):

Defrontamo-nos, assim, com novas questões que desenvolvam desde a adoção de políticas públicas capazes de proporcionar não apenas o acesso e a permanência na escola, como também viabilizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Um currículo orientado apenas à preparação para o ingresso no ensino superior não faz sentido para grande parte dos discentes. Muitos dos conhecimentos valorizados tradicionalmente nas escolas não se vinculam à realidade vivenciada pelos alunos e alunas e, possivelmente, não serão utilizadas por eles e por elas (ARAÚJO e KLEIN, 2006; p.120).

Para que esses pressupostos sejam efetivamente aplicados, é preciso pensar em uma reformulação na maneira como as grades curriculares tradicionais estão postas. Propor um currículo, que permita um diálogo entre os conhecimentos universais e o contexto em que o aluno está inserido é indispensável na educação integral.

A educação está introjetada na própria vida, como lembrava Dewey. Ele ressaltava a importância de o professor questionar-se sobre seu planejamento de aulas, para que a educação pudesse impregnar-se dos conteúdos da vida, tornando-se significativa para os alunos e superando a dicotomia entre a vida e o que se estuda na escola (GUARÁ, 2009; p.76).

Segundo Hora e Coelho (2011), é necessária a presença de uma perspectiva político-filosófica crítica e emancipadora nas práticas de educação integral, fazendo eclodir um amplo conjunto de atividades diversificadas que, *integrando e integradas* ao currículo escolar, permitem uma formação mais ampla do aluno.

Um projeto de educação interessado no diálogo entre culturas precisa estar atento à metodologia de pesquisa interdisciplinar e em buscar espaços de aprendizado baseados nas trocas e na capacidade de nos relacionarmos. Queremos atrair pessoas, umas na direção das outras, a escola em direção à comunidade e a comunidade em direção à escola. O educador que atua a partir de uma *Pedagogia das trocas* se transforma num pesquisador das experiências da cultura no mundo em que age e aprende a trabalhar como se respira: de fora para dentro e de dentro para fora (BRASIL, 2009 b; p.33).

Para tanto, é preciso um esforço pedagógico para garantir uma prática pedagógica “aberta ao contínuo processo de transformação” (BRASIL, 2009 b). Pensar na educação integral, com espaço, atividade e tempo ampliado, é pensar em um novo currículo onde o conhecimento historicamente acumulado esteja integrado à experiências de atividades diversas. Tilton e Pacheco (2012) apontam que existe um legado construído história da humanidade que é imprescindível que seja aprendido. Porém, para a formação integral do aluno, a educação deve permitir o acesso aos saberes diversos que permitam o envolvimento e a intervenção na sociedade, projetando um maior aproveitamento escolar por meio de atividades que se relacionem com o contexto sociocultural deste aluno.

Para isso, é necessário que haja um alinhamento entre as atividades tradicionalmente escolares e qualquer outra atividade menos “formal”. O sucesso da proposta de educação integral está na clara articulação de objetivos pedagógicos nas diversas atividades proposta. As autoras acima citadas enfatizam que há uma melhoria na qualidade das aprendizagens formais quando estas se relacionam com o cotidiano dos estudantes.

É a partir dessas concepções críticas, que tais práticas precisam conter os diversos âmbitos da vida e dos conhecimentos gerais, como a cultura; as artes; a saúde; os esportes, o trabalho, entre outros.

É importante destacar que, quando afirmamos que aquelas atividades integram o currículo escolar, referimo-nos a um envolvimento que não está presente no mero anexar “aulas” de música, de capoeira, de informática ao contraturno curricular. Referimo-nos, sim, à possibilidade das diversas atividades – diversificadas e de sala de aula – serem tratadas como conhecimentos escolares mediadores entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. O principal desses objetos é a sociedade, com seu conjunto de relações e práticas, na qual estamos inseridos e

atuamos. Semelhante proposta implica planejamentos integrados, de forma que o aluno perceba que qualquer uma daquelas atividades *faz parte do seu “ser” humano*, ou seja, *constitui sua educação completa, integral*. É neste contexto que a *diversificação curricular* se faz presente (HORA e COELHO, 2011; p.9).

Beane (2003) ao discutir a integração curricular, ressalta que a integração de um currículo deve abranger temáticas contextualizadas. Deste modo, a integração curricular torna-se a essência de uma escola democrática. Sendo também fundamental que esta integração curricular promova sentido sobre valores comuns, que envolvam questões sociais.

[...] quando se organiza o currículo em torno das questões sociais e pessoais e se bebe do conhecimento que lhes é pertinente, o conhecimento que é parte da vida cotidiana, bem como o que freqüentemente se denomina por “cultura popular”, também entra no currículo. A adição do conhecimento popular e do dia a dia não só fornece novos significados ao currículo, como também refresca os pontos de vista, uma vez que, freqüentemente, reflete interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares (BEANE, 2003; p.97).

2.1.3 A questão tempo e espaço

Para a educação integral duas variáveis são fundamentais: tempo e espaço. Há muitas discussões que envolvem estas variáveis e que consideram ser preciso outros espaços educativos, além da escola, na extensão do tempo escolar.

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias (GONÇALVES, 2006; p. 131).

A ampliação das oportunidades de aprender derruba os muros da escola e expande os espaços educativos, assim como reorganiza toda utilização do tempo. A educação poderá acontecer a partir de atividades diversas, criativas e divertidas e em muitos lugares da comunidade: praças, ruas, igrejas, espaços comunitários, museus, bibliotecas, entre outros.

Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz. A proposta de ampliação do tempo diário de escola só faz sentido – especialmente na sociedade brasileira, dadas as peculiaridades culturais já apontadas – se trouxer uma reorganização inteligente desse tempo e se levar em conta essas peculiaridades (CAVALIERE, 2006; p.101).

A autora destaca que a questão de tempo precisa ser colocada de forma flexível, considerando que não se trata de criar uma escola sem horários ou regras, mas por meio de um projeto, que promova oportunidades formativas, recriar esses horários e regras, visando à implementação e adaptação de atividades diversas. Quanto a essas questões, Gonçalves (2006; p.134) destaca:

[...] não se trata simplesmente de fazer “passeios”, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas “saídas” ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extra-escola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos (GONÇALVES, 2006; p.134).

O autor enfatiza ainda: durante essas atividades fora da sala de aula, acontecem situações de cunho educativo, que em sala não haveria oportunidade. Como por exemplo: *“como o grupo vai se organizar, quem vai se responsabilizar por esta ou aquela atribuição etc”* (GONÇALVES, 2006; p.134).

São essas atividades, fora da sala de aula e fora da escola, que caracterizam a ideia de ampliação de espaço, pois a educação integral exige que os muros da escola sejam derrubados como espaço exclusivo de aprendizagem, fazendo com que a comunidade, o bairro, os lugares históricos, as praças e outros ambientes da cidade sejam utilizados como espaço educativo.

[...] em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores- toda comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento (BRASIL, 2009 c).

Portanto, é imprescindível que na educação integral, a ampliação de tempo promova atividades diversas, mas que, além disso, amplie também o espaço de aprendizagem, fazendo com que, as atividades diferenciadas se concretizem de maneira ampla, utilizando o espaço comunitário também como espaço educador. Porém, é necessário que a cidade seja utilizada não como uma alternativa diante da precariedade da escola, mas que seja mesmo uma ampliação da mesma.

Uma das formas de a escola suprir a falta de espaço próprio é ir buscá-lo em outros lugares, junto a igrejas, associações, ONGs, etc. É muito bom que a escola relacione-se com a comunidade, pois há muita coisa a aprender no contato com os entes coletivos externos à ela (o comércio, o transporte, a indústria, as instituições esportivas, os grupos culturais, etc.). Por outro lado, é certo que ela deve participar da vida da comunidade de forma organizada e educativa, levando a efeito uma ação prevista no seu plano pedagógico. Por isso, a ida à comunidade não poderá jamais representar uma fuga do espaço escolar ou, o que tem a mesma gravidade, uma forma de a escola suprir a falta do espaço próprio e de condições de trabalho. Quando uma escola tem de sair dela para obter uma sala de aula emprestada da igreja ou de uma associação comunitária, significa que nem o poder público e nem a comunidade local consideram o espaço escolar como um meio educador e, dificilmente, conseguirá bons resultados pedagógicos. O conceito de cidade educativa não se realiza dessa forma, mas apenas quando a escola eleva-se perante o contexto externo como instituição plena, fundamental para o aperfeiçoamento da própria comunidade (GIOLO, 2012; p.100-101)

2.1.4 O combate a desigualdade educacional

[...] A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil (GUARÁ, 2009; p.67).

Para além da questão da proteção, o fundamental é pensar que, a educação integral como política pública, traz à tona a questão do direito a educação de qualidade, tendo que ser acessível aos alunos da escola pública, e não mais apenas um privilégio dos alunos de escolas privadas.

Segundo Gonçalves (2006), as condições que os filhos da classe média e alta da sociedade têm, de ter acesso a uma educação ampliada, nas diversas instituições privadas e na suplementação do horário escolar, com atividades de aprendizagem, como cursos de idiomas, atividades físicas, cursos artísticos entre outros, tem sido, por muito tempo, apenas um privilégio dessa camada da sociedade, fazendo a educação funcionar como uma mercadoria. Deste modo, o autor enfatiza que:

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica do mercado perverso que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais (GONÇALVES, 2006; p. 132).

Percebemos que a busca por promover equidade e inclusão social, bem como melhorar a qualidade da educação, são fundamentos que estão presentes nos pressupostos da educação integral. De acordo com as pesquisas realizadas pela Fundação Itaú Social e pelo Cenpec (2011) em diversas cidades do Brasil, lugares em que estão acontecendo projetos de educação integral, os propósitos trazem como premissas:

- garantir a crianças e jovens, em situação de maior vulnerabilidade social, o direito de aprender, que não se restringe ao acesso à escola;
- promover equidade e inclusão social por meio de experiências educativas;
- tirar crianças da situação de abandono e protegê-las, oferecendo educação de melhor qualidade;
- influenciar positivamente nos resultados do Ideb (enfrentar a evasão e a repetência escolar; melhorar a aprendizagem);
- elevar a qualidade da educação pública ofertada;
- agir no desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando o seu repertório de referências e conhecimentos por meio de experiências artísticas, culturais, esportivas, científicas– oportunidades que muitos não acessam por seus próprios meios (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL e CENPEC, 2011, p.34).

É possível que, a ampliação do repertório cultural e social dos alunos, promova tanto melhor rendimento escolar como proporcione meios que favorecem a inclusão social dos mesmos.

2.2 PERCURSO HISTÓRICO

Como percebemos, a Educação integral é um dos temas atuais de discussão nas políticas públicas e em todo cenário educacional brasileiro. A formação total do indivíduo tem se mostrado necessária e importante no processo educativo. Porém, a preocupação com a integralidade do ser, não é algo novo, pois durante vários momentos da história da educação, esse tema foi elencado.

Desde a antiguidade podemos observar que há uma inquietação com a educação integral do sujeito. Filósofos como Aristóteles destacavam a educação como sendo responsável pelo desabrochar de todas as potencialidades do ser; Marx nomeou de educação “omnilateral” a perspectiva de integralidade em educação; educadores europeus como Claparède e Freinet defendiam a educação integral como sendo necessária ao longo de toda a vida. Estes são alguns exemplos dessa preocupação (GADOTTI, 2009 a).

No Brasil, desde o começo do século XX tem sido formuladas, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores, concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2009 c). Observamos que coexistem movimentos, tendências e correntes políticas das mais variadas matrizes, que embora se apropriaram de propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas, se posicionam discutindo e defendendo a educação integral.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, já trazia à tona a temática de educação integral, e não apenas como uma corrente político-pedagógica, mas como um direito do indivíduo:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (TEIXEIRA, 1984; p.415).

Podemos compreender que durante o percurso histórico da educação no Brasil, aconteceram diversas experiências em educação integral, a exemplo podemos citar as chamadas “Escola-Parque” de Anísio Teixeira na década de 60, os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro e programas como o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) em São Paulo, na década de 80. Atualmente, temos alguns movimentos como a das Cidades Educadoras e alguns programas desenvolvidos pelo MEC, como é o exemplo do Programa Mais Educação.

2.2.1 “Escola-Parque” de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira foi um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Ao pensar na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, ele propôs uma educação em que a escola proporcionasse às crianças um programa que envolvesse leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança (BRASIL, 2009 c). Ele tinha em

mente que a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, deveria ter acesso a atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, e outras de cunho ético-filosófico dentro do contexto escolar (COELHO, 2009).

Ainda, Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. Nesse Centro, aconteciam atividades escolares sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, e outras atividades extraclasse acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque. Na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva (BRASIL, 2009 c).

Em 21 de abril de 1960, no dia da inauguração de Brasília foi inaugurada também a Primeira Escola-Parque da cidade. A pretensão era criar 28 “Escolas-Parque” nas superquadras de Brasília. Embora algumas foram construídas, o plano não foi adiante. Após dois anos, Anísio Teixeira reconhece a desfiguração do seu projeto inicial, pois o seu projeto estava sendo suprimido por causa da prioridade dada ao aumento de matrículas (GADOTTI, 2009 a).

2.2.2 Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro

Os Centros Integrados de Educação Pública- CIEPS tinham a finalidade de retomar o projeto da escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira. Foram criados na primeira gestão do governador Leonel Brizola no Rio de Janeiro na década de 80. O projeto tinha como meta a construção de 500 escolas para atender um quinto do conjunto de alunos do Rio de Janeiro. Porém, só se alcançou esse objetivo dez anos depois, no segundo mandato do governador supracitado (GADOTTI, 2009 a).

A experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – foi uma das mais polêmicas implantações de ‘Educação Integral’ realizadas no Brasil. Estudos diversos, realizados sobre essa implantação, apresentaram tanto os aspectos inovadores como a fragilidades desse projeto (BRASIL, 2009 c).

O idealizador dos CIEPS foi Darcy Ribeiro e o projeto arquitetônico foi desenvolvido por Oscar Niemeyer. Eram complexos escolares com gabinete médico, odontológico, biblioteca, quadra de esporte, refeitório, entre outras coisas, e a proposta pedagógica incluía a não reprovação, onde para substituir as provas, eram traçados objetivos e se tais objetivos

não fossem alcançados durante o ano letivo, no ano seguinte eles continuariam a ser trabalhado pelos professores, sem necessidade de reprovar a criança.

Com o governo Collor em 1990, foi retomado o projeto dos CIEPS, mudando o nome para CIACS (Centros Integrados de Atendimento à Criança), com um caráter mais assistencialista. No governo Itamar Franco, o programa foi chamado de CAICS (Centros de Atenção Integral à criança), porém não mudou de orientação. Foram feitas muitas críticas a este projeto, e então, em 1995, as construções foram interrompidas. Antes dessa interrupção, tinham sido construídas 200 unidades (GADOTTI, 2009 a).

2.2.3 Programa de Formação Integral da Criança (Profic) em São Paulo

O Programa de Formação Integral da Criança, foi lançado em São Paulo pelo secretário de educação Pinotti, no governo de Montoro, na década de 80. Foi elaborado por um grupo de educadores e técnicos ligados à Unicamp e existiu desde 1986 até o ano de 1993 (DI GIOVANNI e SOUZA, 1999). O objetivo do Profic era de aumentar o tempo de permanência da criança na escola e com isso, retirá-la da rua. O programa oferecia atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes.

[...] Nesse período, passaram pela Secretaria de Educação sete Secretários, cada qual portador de um projeto específico de política educacional para o estado de São Paulo. O Profic sobreviveu modificando-se e tendo algumas de suas atividades mimetizadas pela estrutura da Secretaria. Como não poderia deixar de ser, mudaram os atores e transfiguraram-se a forma, o conteúdo e o sentido de suas ações. Seus resultados, muito diferentes daqueles imaginados na proposição inicial, refletem a complexidade natural do processo de implementação de uma política pública e oferecem algumas lições [...] (DI GIOVANNI e SOUZA, 1999, p. 6).

Segundo os autores acima citados, no final do ano de 1993, com a greve de professores prolongada, houve um impacto nas despesas da Secretaria de Educação. A greve, segundo eles, objetivou principalmente a recomposição dos salários do professorado e de outras categorias profissionais. Com isso, foi decidido extinguir os programas que não respondessem ao requisito de atendimento universal no interior da rede de ensino, e então o Profic foi extinto no final de 1993, em virtude de razões de ordem técnica e também política.

2.2.4 Projeto do CEUS no início do novo milênio

O projeto do CEUS é a experiência mais conhecida em São Paulo. Este projeto, criado no novo milênio, foi beneficiado por se apoderar de todas as tentativas de construção de projetos pedagógicos anteriores que visavam tempo integral, atendendo a população de classes populares (GADOTTI, 2009 a).

Mesmo que não pretendesse o tempo integral, a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUS) em São Paulo deve ser reconhecida pela importância que teve na tentativa de articular em um mesmo espaço físico, os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, com o objetivo de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária (SANTOS, 2004 citado por BRASIL, 2009 c).

Uma das experiências frequentemente citadas nas discussões que originaram os CEUS em São Paulo, foi a do poeta e escritor Mario de Andrade (1893-1945), realizada na década de 30, na cidade de São Paulo, quando ele dirigia o Departamento de Cultura e os parques infantis. Mário de Andrade idealizou as “praças de equipamentos”, propondo investimentos educativos e culturais para os filhos da classe operária, moradores de bairros, considerados periféricos na época como Ipiranga e Santo Amaro (GADOTTI, 2009 a, p.33).

Os Centros Educacionais Unificados – CEUs foram criados na gestão da prefeita Marta Suplicy pelo Decreto Municipal nº. 42.832 de 6 de fevereiro de 2003 (SÃO PAULO, 2003), e tinham como premissa os seguintes objetivos: promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos; ser um pólo de desenvolvimento da comunidade; ser um pólo de inovações de experiências educacionais; promover o protagonismo infanto-juvenil.

De acordo com seu Regimento Interno de fevereiro de 2004, o CEU “é um centro educacional composto de núcleos, unidades e espaços de diferentes Secretarias que potencializa a intersetorialidade das políticas públicas, a constituição da rede de proteção social e os princípios da cidade educadora (SÃO PAULO, 2004; p.1).

Segundo o documento que apresenta sua Proposta Político-Pedagógica (2003; p.5 citado por GROSBRAUM e CARVALHO, 2009), “o CEU tem como proposta proporcionar aos bairros periféricos de São Paulo, espaços de cultura e lazer. Sendo um pólo de

desenvolvimento de políticas sociais, culturais e educacionais, tornando intrínsecas as relações entre ambas.”

Na gestão da prefeita Marta Suplicy (2003/2004) foram inaugurados 21 centros e 4 entraram em funcionamento nas gestões dos prefeitos José Serra e Gilberto Kassab em 2005, formando em 2009 um total de 25 centros em funcionamento (GROSBRAUM e CARVALHO, 2009).

2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS

É perceptível as tentativas de implementação de formas de fazer educação integral em todo percurso histórico, o esforço parece buscar uma mudança na realidade estrutural das escolas públicas, com vistas à qualidade. Mentores dessas perspectivas como Darcy, Anísio Teixeira, Freire, entre outros, parecem corroborar com a ideia da urgente necessidade de uma reforma na educação feita de maneira tradicional.

A escola pública de um turno trabalha contra si mesma e contra todos que participam dela. Para a opinião pública, seus alunos são sempre os piores; seus professores, os mais fracos; seus resultados, os mais medíocres. Constatções, críticas ou ações tópicas não mudam uma realidade estrutural. É o modelo que precisa ser mudado. Não temos de esperar mais nada dessa experiência histórica. Ela já deu o que tinha que dar e estamos insatisfeitos com ela. É preciso partir, com urgência e determinação, para um modelo que, de fato, signifique a escolarização real das classes populares. Há sinais claros vindos do Ministério da Educação e do Estado (Programa Mais Educação, FUNDEB, entre outros indicativos) em favor da escola de tempo integral, fazendo acontecer o que as políticas anteriores assinalavam apenas como perspectiva futura. [...] a escola de tempo integral articula dimensões determinantes para transformar a escola pública, tornando-a uma instituição forte, sólida e capaz de impor sua dinâmica específica aos sujeitos que dela participam (GIOLO, 2012; p.104).

Temos visto várias experiências que aconteceram e que ainda acontecem em nosso país. A preocupação está em tornar a educação integral uma política pública prioritária no âmbito do contexto educacional. Alguns dos importantes movimentos que acontecem, não só no Brasil, mas fora dele, como o movimento das Cidades Educadoras, induzem tais perspectivas. Outro programa considerável, e que também iremos elencá-lo especificamente, por fazer parte de nossa pesquisa, é o Programa Mais Educação do MEC.

2.3.1 Programa Mais Educação

[...]. Na era da informação, ter ou não ter acesso à educação, faz enorme diferença. E mais: trata-se de encontrar um novo paradigma de vida, de vida sustentável, que possa renovar nossos sistemas de ensino e lhes dar sentido [...] (GADOTTI, 2009 b; p.1)

É na sociedade civil, que nascem as demandas variadas que mostram quais as prioridades da política social. E é essa sociedade, que vem mostrando, a necessidade de educação integral para as crianças e adolescentes como prioritária no âmbito da educação (CARVALHO, 2007).

Percebemos que alguns fatores parecem balizar a emergência, a possibilidade e a viabilidade da Educação Integral no Brasil. Diante da complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea, a escola parece viver em tempos de crise e de mudança (PACHECO, 2008). A autora citada enfatiza ainda que:

A escola tem o potencial necessário para uma ação central na articulação intersetorial entre o poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil e o sistema produtivo local, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos. Tal projeto reconhece a obrigação do poder público mediante a implementação de recursos e políticas para que a condição de direito se operacionalize na vida diária. Assume que a educação acontece em diferentes esferas da sociedade, em tempos e espaços diversos de organização das cidades e de suas comunidades, sendo necessário um grande movimento, também da instituição escolar, no sentido da construção de um Projeto Político-Pedagógico que contemple princípios e ações compartilhados na direção de uma Educação Integral (PACHECO, 2008; p.5).

Como resposta a necessidade vigente, o Programa Mais Educação, instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, objetiva a implementação de educação integral na educação brasileira inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo IDEB, visando combater a desigualdade na educação. Essa organização de implementação do Programa “Mais Educação” se dá devido á uma considerável discrepância nos índices do IDEB, que revelam profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira,

quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas (BRASIL, 2009 b).

O programa MAIS EDUCAÇÃO alcançou construir parcerias intersetoriais e inter governamentais. Por um lado, no Fórum Mais Educação constituído no Governo Federal, diferentes Ministérios têm aportado seus programas e ações em torno de um princípio simples: lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola. Portanto, programas e ações de governo voltados para esse público devem prever, necessariamente, um diálogo com as redes de educação. Por outro lado, o compromisso dos estados e municípios em aprimorar a qualidade da educação pública motivou uma ampla adesão dessas redes à proposta em construção (BRASIL, 2009 e; p.6).

É importante destacar que, além do Programa considerar o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a sua territorialidade abarca as capitais, regiões metropolitanas e territórios que apresentam vulnerabilidade social, “cidades-polo” para o desenvolvimento regional que possuem densidade populacional abaixo dos parâmetros anuais e com 18.800 habitantes (MOLL, 2012).

O Programa, busca promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, como as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola, visando contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2009 c).

Como vimos, objetivando a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, o Programa coloca em diálogo as ações dos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT entre outras (BRASIL, 2009 c). Esta ação promove responsabilidade entre os múltiplos setores, principalmente no que diz respeito ao combate das desigualdades educacionais e na qualidade na educação. Nessa perspectiva, elenca-se um fazer diferenciado:

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida nos tempos da vida da escola, contribuindo essa reconhecida nos conceitos dos *ciclos de formação* que redimensionam os tempos de aprendizagem e de *cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem* que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e

suas possíveis chances. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana (MOLL, 2012; p.133).

O Programa “Mais Educação”, é um programa indutor de uma política de educação integral para as escolas públicas brasileiras. Para operacionalizar, nas escolas estaduais e municipais, o esforço se dá por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDD-FNDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE-FNDE). O “Mais Educação” se desenvolve considerando as necessidades pedagógicas de cada escola. O plano envolve um conjunto de 10 macrocampos que apresentam 60 atividades ampliadas, modificando a rotina da escola, das quais, cada escola escolhe 5 ou 6 dessas atividades (MOLL, 2012).

A implementação do Programa MAIS EDUCAÇÃO inicia-se pela apresentação da proposta, articulação e coordenação de Programas setoriais. Gradualmente vai organizando, a partir de monitoramento e avaliação, uma gestão transversal na qual novas estratégias vão sendo concebidas coletivamente, considerando a articulação em torno do Plano de Atendimento da Escola (BRASIL, 2009 e; p.26).

Sabemos que o Programa “Mais Educação” é, na verdade, uma realidade que está acontecendo progressivamente no contexto educacional, mas que, deve aprimorar-se com a participação e articulação de educadores e todos os envolvidos na educação (BRASIL, 2009 e).

O programa, que foi iniciado em 2008 com 1.380 escolas públicas e em 25 estados da federação e no Distrito Federal, em 2009 alcançou 5.004 escolas, ampliando este número para 10.026 escolas no ano de 2010. Para o período entre 2012 e 2014, o “Mais Educação” tem como meta ultrapassar mais de 32 mil escolas brasileiras (MOLL, 2012).

No entanto, sabemos que para que a implementação do programa possa obter êxito, é necessário que haja uma preocupação com o planejamento pedagógico, com estabelecimento de metas e com a gestão equacionada de recursos. Sendo este, alguns dos grandes desafios.

O Programa Mais Educação, por sua vez, constitui a estratégia indutora que, no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício cotidiano da progressiva expansão e reorganização do tempo escolar, assim como da progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos ampliados e ressignificados. Nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados para números de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, “transforma-se”, de um dia para o outro, em escola de

jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes. O Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação de educação integral e em tempo integral (MOLL, 2012; p. 138).

2.3.2 Cidades educadoras

Outro projeto que propõe uma política de educação integral é o de “Cidades Educadoras” desenvolvido pela UNESCO. Este projeto perpassa o contexto brasileiro, contando com a participação de várias cidades no mundo. Vem sendo desenvolvido desde meados de 90, trazendo como proposta, um modo de educação que considera o educando como um cidadão (não somente um aluno da escola) e o espaço em que está inserido como meio educador (que sobreponha os muros da escola), sugerindo que a cidade se torne um espaço de compartilhamento e aprendizagem, visando formar cidadãos em todos os ambientes e ao longo da vida.

Segundo Gadotti (2006; p.1) “É a cidade como espaço de cultura educando a escola e todos os seus espaços, e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências” que caracteriza uma cidade educadora.

Foi em novembro de 1990 em Barcelona, no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que esse programa foi concretizado. Nesse congresso, foi elaborada uma Carta contendo princípios norteadores de uma cidade educadora. Em 1994, no III Congresso realizado em Bolonha, estes princípios foram revistos e em Genova, no ano de 2004, houve mais adaptações com o intuito de reestruturá-la para as demandas sociais vigentes, e uma carta mais bem elaborada foi posta (GADOTTI, 2006), sendo esta a referência principal das cidades educadoras.

A Carta das Cidades Educadoras (ANEXO 9) se apóia em movimentos anteriores como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, a Declaração Mundial da Educação para Todos de 1990, a Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância de 1990 e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural de 2001. Santos (2009; p.42) enfatiza que:

Em resumo, segundo a Carta de Barcelona, os objetivos da cidade educadora consistem em preservar a identidade, a liberdade e a diversidade cultural da cidade e de seus cidadãos através de uma política ampla e global que inclua todas as modalidades de educação, formais ou informais. A proposta de cidade educadora busca o potencial educativo dos estabelecimentos políticos locais que estimulem a participação dos cidadãos em projetos políticos coletivos onde se desenvolvam ações formativas e espaços para o debate, incluindo o intercâmbio entre cidades. Também se deve oferecer às crianças e jovens ao mesmo tempo que para o restante da população, espaços, equipamentos e serviços de desenvolvimento moral, social, cultural, de orientação pessoal, vocacional e de atividade social. Promover a educação para o trabalho e definir estratégias de cooperação com organizações, trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho (SANTOS, 2009; p.42).

Há uma rede que comporta hoje mais de 300 cidades no mundo, que estão ligadas a Associação das Cidades Educadoras (AICE). A AICE tem como objetivos principais: promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, promover parcerias e ações concretas entre as cidades, participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns, aprofundar o discurso das Cidades Educadoras, influenciar o processo decisório dos governos e instituições internacionais sobre questões de interesse para Cidades Educadoras e dialogar e colaborar com várias organizações nacionais e internacionais (AICE, 2011).

Na América, há 57 cidades que são membros da AICE. No Brasil, as cidades que estão ligadas a essa associação são: Santo André, São Carlos, Piracicaba, Porto Alegre, Caxias do Sul, Cuiabá, Belo Horizonte, Campo Novo dos Parecis, São Paulo, Jequié, Montes Claros, Santiago, Gravataí e Sorocaba, formando um total de 14 cidades educadoras brasileiras (AICE, 2011).

2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E LEGISLAÇÃO

Se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (MOLL, 2012; p. 130).

É imprescindível, que a discussão sobre a proposta de Educação Integral, além de abordar questões conceituais, trate também sobre questões relativas ao sistema legal e jurídico de forma “consistente e exequível” (PACHECO, 2008). Pois, para sustentar tais

discussões no âmbito das políticas públicas, é de fundamental importância pontuar elementos legais que subsidiem tal proposta.

Sendo assim, é possível observar, o ideal de uma educação integral, presente na legislação educacional brasileira de forma ampla. Desde a Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007) e também no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Para citarmos algumas, que ora se apresenta pertinente para a discussão legislativa sobre educação integral, descreveremos a seguir, apontamentos presentes nessas legislações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB (BRASIL, 1996), Lei n 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, define e regulariza o sistema brasileiro de educação com base nos princípios presentes na Constituição. É responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Em alguns de seus artigos, é possível observar a presença da importância que a LDB propõe à educação integral. Como exemplo podemos citar os artigos 26 e 34:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26).

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (Art. 34).

Não obstante, o Plano Nacional de Educação (PNE), plano responsável por traçar as diretrizes e metas para a Educação brasileira, no ano de 2001, já defendia que

[...] a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, práticas de esporte, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (BRASIL, 2000; p.65)

Na proposta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, a educação integral aparece com muito mais ênfase, destacando-se como meta a ser alcançada pela educação brasileira. Para a questão da Educação Integral foi estabelecido uma meta

específica, a saber, meta 6, que pretende: “Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”(BRASIL, 2010 b; p.30). Esta meta apresenta diversas estratégias, desde a ampliação da jornada escolar, de forma que o tempo de permanência da criança na escola passe a ser igual ou superior a sete horas diárias, até a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios entre outros equipamentos e ainda, a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema, a fim de promover a educação em tempo integral.

Podemos perceber que tanto na LDB vigente, quanto no PNE, tanto de 2001 e muito mais no projeto de Lei de 2010, existe uma preocupação com a educação integral, valorizando as iniciativas educacionais extra-escolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

Outros elementos também podem ser considerados na discussão da Educação Integral e a Legislação, levando em consideração alguns princípios norteados pela concepção de educação integral, tais como o desenvolvimento pleno do cidadão e a responsabilidade de toda sociedade no processo educacional.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) diz, em seu artigo 205, que todos – família, Estado e sociedade – são convocados no exercício educacional, considerando que além de uma formação para o trabalho é necessário o preparo para o exercício cidadão:

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 (BRASIL, 1988; Art. 205, CF).

Corroborando com tal perspectiva, o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) no artigo 53 destaca que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990; p.9). Ainda em seu Artigo 54 destaca que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1990; p.10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, propostas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino fundamental de 9 anos, corroboram com a visão de educação integral. Sob o título de “educação integral” enfatizam que:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada de, no mínimo, sete horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento de aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias de comunicação e informação, afirmação de cultura de direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção de saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas do conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola (BRASIL, 2010 a; p.25).

Compreendemos que a legislação brasileira assume este compromisso com a educação. Junto com ela há um conjunto de iniciativas nas políticas que têm se estendido às ações públicas. Porém, para além das questões legais que permeiam as políticas públicas de uma educação integral, a fim de dar visibilidade a dimensão subjetiva desse tema, nos interessou conhecer neste trabalho, os sentidos constituídos por pais e alunos a respeito de uma escola de tempo integral.

Percebemos que, a educação integral no Brasil, encontrando respaldo na legislação em geral, tem se colocado como um meio de combate a desigualdade na educação, buscando em sua concepção dar acesso a uma ampla jornada escolar para estender os campos de conhecimento do aluno. Sendo assim, é de fundamental importância conhecermos a dimensão subjetiva desta experiência, por meio dos sentidos que alunos e pais constituem a respeito de suas vivências.

3 A PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PARAÍBA

Neste capítulo apresentaremos um panorama geral da Paraíba, bem como da cidade de João Pessoa, para que haja uma compreensão do contexto em que está inserida a nossa pesquisa e da situação atual, tanto no cenário educacional, como nas questões de desigualdade, descrevendo também sobre o fazer da educação integral.

3.1 O ESTADO DA PARAÍBA E A CIDADE DE JOÃO PESSOA

A Paraíba tem uma população de 3.766.528 habitantes e 56.469,466 km² de área, com um total de 223 municípios. A população em idade escolar é de 938.179. A taxa de analfabetismo é de 6,4 % entre crianças de 10 a 14 anos e 21,6% em pessoas com 15 anos ou mais (IBGE, 2011). Quanto à questão da desigualdade social, os dados do IPEA (2012) apontam que existem hoje 632.335 famílias consideradas pobres na Paraíba.

A capital do estado da Paraíba é João Pessoa. João Pessoa foi criada em 1586 como distrito com a denominação de Nossa Senhora das Neves. Em 1585, a cidade passou a se chamar Felipea. E em 1634, a cidade Filipea passou a denominar-se Frederícia. Foi denominada Paraíba em 1654 (nome atual do estado). Pela lei estadual nº 700, de 04 de setembro de 1930, a capital paraibana passou a denominar-se João Pessoa. A cidade começou a se chamar assim em homenagem ao Presidente do Estado, João Pessoa, assassinado no Recife em plena campanha política. Sua morte foi uma das causas imediatas da Revolução de 3 de outubro daquele ano (IBGE, 2011).

João Pessoa tem hoje uma área territorial de 211,474 Km² e um total de 723.515 habitantes. Sendo a segunda cidade mais verde do mundo, está localizado no ponto mais oriental das Américas, entre 08°07' de latitude sul e 34°52' de longitude oeste. A altitude média em relação ao nível do mar é de 37m, com a máxima de 74m (IBGE, 2011).

O IBGE (2011) aponta ainda que, João Pessoa está situada em latitudes intertropicais, possuindo clima tropical quente e úmido, com chuvas de outono-inverno, contando com uma estação seca de 3 a 4 meses por ano, e um período chuvoso que compreende os meses de maio, junho e julho. A temperatura média mínima é de 23°C e a máxima de 28°C.

O IPEA (2012) aponta que 149.563 famílias pobres moram na capital da Paraíba, o que equivale a 23,65% do total de todo o estado. De acordo com o IBGE (2011), as principais atividades econômicas na cidade de João Pessoa são: indústria, comércio e prestação de serviços. O produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 8,6 bilhões. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em João Pessoa equivale a 0,783.

3.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL

A educação na Paraíba, assim como no Brasil, acontece com muitas dificuldades e desafios. Além disso, a Paraíba apresenta limitações em seu contexto, pois está localizada em uma das regiões brasileira mais marcada pela desigualdade. Os índices que medem a desigualdade na educação apontam que o nordeste é uma região fortemente afetada pela escolarização desigual.

Segundo o Observatório da Equidade, enquanto no Brasil a média de anos de escolarização dos jovens com 15 anos ou mais é de 7,5 anos, no nordeste esse número cai para 6,3 anos. Enquanto no sudeste a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos é de 5,7%, no nordeste este índice sobe assustadoramente para 18,7% (BRASIL, 2011 a). Portanto, os dados apontam a grande desigualdade educacional que afeta o nordeste e consequentemente a Paraíba.

O documento apresentado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012), aponta uma série de dados sobre a posição socioeconômica da Paraíba, trazendo indicadores econômicos, sociais, demográficos, do mercado de trabalho e setor público. Comparando a situação da Paraíba com outros estados do país, a pesquisa revela que, entre os indicadores de maior vulnerabilidade, está a questão do analfabetismo paraibano:

Outro indicador que merece destaque é a taxa de analfabetismo, dado que este estado encontra-se entre os estados amostrados que apresentam maiores taxas de analfabetismo, uma vez que perde somente para os estados de Alagoas e Piauí. Em relação à média nacional, a Paraíba mesmo apresentando melhoras em termos relativos no interregno de 2001 a 2009, ainda assim, precisa avançar muito para atingir a média nacional que, em 2009, foi de 9,7%, enquanto, na Paraíba foi de 21,6% (IPEA, 2012; p.27).

Apesar das desigualdades observadas, a educação pública na Paraíba tem demonstrado avanços quanto à acessibilidade. Nas escolas do ensino fundamental da Paraíba (entre

escolas públicas e privadas) há um total de 683.529 alunos matriculados, distribuídos em 5.708 escolas, onde mais de 4.000 dessas escolas paraibanas são públicas (IBGE, 2011).

Podemos perceber também que o Ideb das escolas públicas paraibanas tem apresentado progressão. Nos últimos anos do ensino fundamental, o índice passou de 3.0 (2007) para 3.2 (2009) (INEP, 2011).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas públicas de João Pessoa especificamente, a média foi de 3.3 em 2009, ficando acima da meta projetada e superando a média de 2007 que foi de 3.1 (INEP, 2011).

É provável que a educação em tempo integral, por meio do programa “Mais Educação” tenha contribuído para o aumento desses índices, já que o programa começou a ser executado no ano de 2008. Como hipótese, temos uma escola da rede estadual em João Pessoa (escola onde a pesquisa foi realizada), que no ano de 2005 atingiu um Ideb de apenas 1.6 e, em 2009, após a implementação do programa de tempo integral, ultrapassou a meta projetada e chegou a 3.2 (INEP, 2011). Sabemos que esta correlação é um aspecto a ser verificado em futuras pesquisas, e que ainda há muito a ser feito quanto à qualidade na prática educacional destes programas, mas não podemos negar a melhora considerável no ensino, entre os anos de 2005 e 2009.

3.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral na Paraíba se realiza principalmente nas escolas públicas, por meio do Programa “Mais Educação”. Em 2011, o Programa “Mais Educação”, atendeu 523 escolas paraibanas (INEP, 2010 citado por MOLL, 2012).

As escolas onde o programa acontece são monitoradas pela Secretaria da Educação com o intuito de aperfeiçoar as atividades e elevar os índices educacionais. Com a ampliação da jornada escolar, além do período em que acontecem as aulas tradicionais, o aluno continua mais um turno na escola, onde participa de oficinas nas áreas de esporte e lazer, cultura e artes, meio ambiente, inclusão digital, educomunicação, entre outras. Para tanto, cada escola escolhe até seis oficinas dentro de quatro áreas do conhecimento (como propõe o Mais Educação). O programa, como já citamos no capítulo 3, tem como prioridades articular diferentes ações, projetos e programas, em consonância com o projeto pedagógico das escolas, objetivando a formação integral de crianças e adolescentes e a qualificação do processo educacional.

Na escola onde nossa pesquisa foi realizada, há um total de 1.020 alunos matriculados (INEP, 2011) e o Programa “Mais Educação” acontece na escola desde 2008. Embora o Programa esteja disponível para todos os estudantes do ensino fundamental, eles não são obrigados a participar, portanto, há uma oscilação muito grande quanto ao número de participantes do Programa. As oficinas que aconteceram no ano de 2011 foram: letramento, jornal escola, handebol, futsal, horta escolar e diversidade sexual e gêneros. As oficinas acontecem no período da tarde, durante a semana, de segunda à quinta, obedecendo as diretrizes do Mais Educação.

4 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS E A DIMENSÃO SUBJETIVA

A psicologia Social deve ultrapassar sua tradição de nomear objetos ou reproduzir, no seu campo, leituras construídas em outras áreas do saber que, apesar de importantes, descaracterizam a especificidade da Psicologia, para contribuir com explicações que dão visibilidade à presença do sujeito na construção dos fenômenos sociais (BOCK e GONÇALVES, 2009; p. 151)

A teoria Sócio-Histórica é uma perspectiva teórica em psicologia que nasceu na ex-União Soviética, durante a Revolução de 1917 embalada pela teoria marxista. Formulada por Vygotski, foi nos anos 70 que a teoria tornou-se referência para a psicologia do desenvolvimento, a psicologia social e a educação.

A Sócio-Histórica “estuda o homem e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade” (BOCK ET AL, 2003; p.86) e, portanto, como ressaltamos anteriormente (capítulo 2) traz uma contribuição para a concepção de aluno na proposta de Educação Integral, na medida em que compreende as diferentes dimensões humanas, entre elas, a histórica e a social.

Partindo do princípio Sócio-Histórico de que o homem tem sua constituição baseada em sua construção histórica e social, podemos concluir que a ideia de educação deve também contemplar integralmente essa característica humana, de maneira tal, que considere o contexto social e a história do seu educando.

Não obstante, de acordo com Freitas (2002), Vygotski procurou produzir uma nova psicologia que pudesse refletir o indivíduo em sua totalidade e não apenas privilegiar alguns aspectos internos, ou o comportamento externo do indivíduo. A autora destaca que a teoria Sócio-Histórica se preocupa em “encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico” (FREITAS, 2002; p.22).

Ao fundamentar-se no marxismo e adotar o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, a psicologia Sócio-Histórica supera as perspectivas mecanicistas e deterministas que se apresentam nas diversas abordagens da psicologia. Pois, dentro de uma visão reducionista, na tentativa de explicar o homem e seu contato com o mundo real, todas

as abordagens apresentam uma compreensão incompleta do fenômeno psicológico humano (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2011).

A perspectiva sócio-histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. Analisando a produção de autores sócio-históricos como Vygotsky, Bakhtin e Luria, percebo como a sua abordagem teórica pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias. A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas [...] (FREITAS, 2002; p.22).

Ao superar o reducionismo psicológico e considerar o sujeito histórico, a perspectiva Sócio-Histórica traz um fundamento para um trabalho de pesquisa qualitativa. De acordo com Freitas (2002; p.26), é a pesquisa qualitativa, com enfoque Sócio-Histórico, que “envolve a arte da descrição complementada pela explicação”, característica fundamental para as ciências humanas:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002; p.25).

Percebemos assim que, além de convergir com a concepção de Educação Integral, apresentar uma perspectiva abrangente do fenômeno psicológico, a Sócio-Histórica defende uma perspectiva qualitativa para a pesquisa. Desta forma, torna-se apropriado que o estudo deste trabalho tenha por base esta teoria.

4.1 CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS

Bock et al (2003), entre outros autores da Sócio-Histórica, descrevem ideias que fundamentam esta teoria. Algumas das principais concepções, que caracterizam esta vertente da psicologia, estão descritas abaixo:

- **Não existe natureza humana e sim uma condição humana**

Os autores citados, enfatizam que para a psicologia Sócio-Histórica, não existe no homem, uma essência humana que vai se desenvolvendo no ser humano ao longo do tempo, o homem não nasce homem, mas vai se apropriando de sua humanidade e se construindo a partir de sua apropriação do mundo. O homem é um ser ativo, social e histórico, isto é, ele constrói sua existência agindo sobre o mundo para satisfazer suas necessidades sociais. A ação particular de cada pessoa, é determinada pela forma como está organizada a sociedade para o trabalho, que por sua vez, é onde o homem estabelece relações com a natureza e com as outras pessoas e determinadas de forma recíproca.

- **O homem é criado pelo próprio homem**

O homem quando nasce é candidato à humanidade e vai se tornando humano ao passo que se apropria do mundo e dos instrumentos nele existente. Tais instrumentos são produtos históricos e dotados de significados, eles cristalizam as aptidões das gerações anteriores. É com a utilização do mesmo e na relação com outros homens que ocorre a “descristalização”, onde o homem desenvolve suas habilidades. *“É do instrumento e das relações sociais, nas quais esse instrumento é utilizado que o homem retira suas possibilidades humanas”* (BOCK ET AL, 2003; p.91).

- **O homem concreto é objeto de estudo da psicologia**

O homem só poderá ser bem compreendido pela psicologia, se analisado a partir de suas relações e vínculos sociais, considerando que o ser humano é um ser definido histórico e socialmente. Deste modo, é necessário que se entenda o contexto histórico em que o homem

está inserido, pois “para conhecer o homem, é preciso situá-lo em um momento histórico, identificar as determinações e desvendá-las” (BOCK ET AL, 2003; p.92)

- **Subjetividade social e subjetividade individual**

Quando a teoria Sócio-Histórica propõe as categorias de subjetividade social e individual, está evidenciando que os fenômenos sociais estão, ao mesmo tempo, dentro e fora dos indivíduos. A partir de então, o externo (social) e o interno (individual) são tidos como dimensões constitutivas, que se integram e desintegram sob múltiplas formas no desenvolvimento humano, convertendo tanto o externo em interno quanto o interno em externo (BOCK ET AL, 2003).

A subjetividade social está relacionada ao “sistema integral de configurações subjetivas”, levando em conta a sociedade e os grupos em sua constituição de valores. Quanto à subjetividade individual, temos que:

A subjetividade individual representa a constituição da história de relações sociais do sujeito concreto dentro de um sistema individual. O indivíduo, ao viver relações sociais determinadas e experiências determinadas em uma cultura que tem ideias e valores próprios, vai se constituindo, ou seja, vai construindo sentido para as experiências que vivencia. Este espaço pessoal dos sentidos que atribuímos ao mundo se configura como a subjetividade individual (BOCK ET AL, 2003; p. 93).

Discutindo a questão da subjetividade individual e social, González Rey (2005) destaca:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social.

A subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005; p.24).

Corroborando com tais pensamentos, Furtado afirma que:

[...] González Rey entenderá a subjetividade como a constituição do psiquismo no sujeito individual. A subjetividade integra os processos e estados características a esse sujeito em cada momento da ação social, momentos inseparáveis do sentido subjetivo que terão para ele. Simultaneamente, a subjetividade se expressa no plano social - momento designado como subjetividade social (que não se diferencia da individual por sua origem, mas por sua constituição) (REY, 1995; p.107 citado por FURTADO, 2011; p.88-89).

Furtado (2011) descreve ainda que, há uma relação indissociável entre a subjetividade social e individual:

É a partir da consciência de si e da consciência do outro que o plano singular da subjetividade se imbrica com o plano social da subjetividade. Ao mesmo tempo, a partir da atividade concreta do sujeito, ele se inclui num campo objetivo da sociedade (sua base material, a relação de classes, a força de trabalho, etc.) e age objetivamente no plano individual de acordo com essa demanda social objetiva. É essa mesma relação objetiva que estará sendo interpretada a partir das inúmeras representações permitindo a constituição da concepção de realidade (FURTADO, 2011; p.92).

Acima de tudo, é necessário destacar que a noção de subjetividade é dada como um processo, ou seja, o importante é buscar conhecer o movimento que reúne as experiências dos sujeitos individuais e sociais como consequência e condição simultâneas.

A referência na historicidade introduz a esse processo de identificação de uma qualidade, que leva à compreensão de que a subjetividade não está dada, nem para cada indivíduo, nem como processos ou estruturas universais da humanidade, mas configura-se como algo que se constitui nas relações sociais e históricas; é processo que decorre de situações concretas que incluem, necessariamente, a atividade, objetiva e subjetiva do indivíduo. Sujeito é ativo, atividade decorrente de sua ação, de seu pensamento, de sua capacidade de registrar cognitivamente e afetivamente todas as suas experiências; da sua capacidade de vivenciar. Suas ações e experiências individuais subjetivas só são possíveis a partir das relações sociais e do espaço da intersubjetividade, pois falamos de um sujeito que é social e histórico. A subjetividade, portanto, não é natural (BOCK e GONÇALVES, 2009; p.142).

4.2 SIGNIFICADOS E SENTIDOS

Neste pensamento dialético, a psicologia Sócio-Histórica define sentidos e significados como importantes categorias que permitem conhecer a constituição do homem. Tais categorias se constroem dentro dessa relação recíproca.

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade [...] (AGUIAR e OZELLA, 2006; p.226).

Essas categorias apresentadas por Vygotski, não podem ser consideradas excludentes, mas constitutivas. É preciso entender que tais categorias trazem uma compreensão do indivíduo e de sua constituição, encontrando-se um no outro (significado e sentido).

Os significados estão relacionados aos conteúdos instituídos, compartilhados, que foram apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de suas subjetividades. Deste modo, podemos considerar os significados como produções históricas e sociais. São os significados que permitem a socialização de nossas experiências, e, portanto, a comunicação (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR e OZELLA, 2006; p.226).

Ao diferenciar significado e sentido, Vygotski (2000) ressalta que:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada [...] o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VYGOTSKI, 2000, p.465)

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), o “sentido” expressa o sujeito com mais precisão, evidenciando a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos.

Para que se possa melhor compreender a categoria sentido, retomamos um dos princípios do materialismo dialético: a unidade contraditória existente na relação simbólico - emocional. Para se avançar na compreensão do homem, ou melhor dizendo, dos seus sentidos, temos que, nas nossas análises, considerar que todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas (AGUIAR e OZELLA, 2006; p.227).

Entendemos neste trabalho, a necessidade de buscar conhecer as zonas de sentido do ser humano, uma vez que, nelas serão constituídas as expressões cognitivas e afetivas do

indivíduo. Os sentidos dizem respeito à forma como é vivida pelos sujeitos a experiência, ou seja, o que ele gosta, o que o encanta, o que ele projeta, o que ele odeia, entre outros, trazendo à tona os sentimentos que estão ao redor de uma significação.

4.3 DIMENSÃO SUBJETIVA

O materialismo histórico e dialético, que é método também para a Psicologia Sócio-Histórica, traz como pressuposto a afirmação de que a objetividade e a subjetividade apresentam-se em movimentos de transformação mútua, onde um atua sobre o outro, ou seja, o processo se dá na medida em que, o sujeito atua sobre o objeto e também é transformado por ele. Portanto, a subjetividade não pode ser natural, pois é um processo que congrega experiências como condições e consequências, individuais e sociais.

Não obstante, de acordo com Bock e Gonçalves (2009), quando falamos em realidade, é preciso considerar o sujeito que a constitui e que simultaneamente é constituído por essa realidade. Para tanto, os elementos dessa relação, não se dão diretamente e não são exteriores um ao outro.

Entende-se dimensão subjetiva da realidade como construções da subjetividade que também são constitutivas dos fenômenos. São construções individuais e coletivas, que imbricam, em um processo de constituição mútua e que resultam em determinados produtos que podem ser reconhecidos como subjetivos (BOCK e GONÇALVES, 2009; p.143).

As autoras enfatizam que, ao considerar o conteúdo histórico da realidade nos fenômenos, podemos perceber o caráter ideológico dos fenômenos sociais, adotando assim, um método que prevê além da *forma* (apontando o caráter processual) o *conteúdo* (apontando a produção histórica).

Apontar o caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos possibilita uma análise que permite a sua desnaturalização. Em termos metodológicos, isso leva a se trabalhar com categorias que indicam processos com conteúdos históricos, ideológicos, contraditórios, mediados (BOCK e GONÇALVES, 2009; p.139).

Ao investigar a dimensão subjetiva, estamos buscando perceber a presença da subjetividade e a participação dos sujeitos coletivos e sociais e, com base na Sócio-Histórica, incluir a historicidade na análise proposta, dando visibilidade ao sujeito histórico.

Tal análise permite desvendar um processo do qual resultam produtos, objetivos e subjetivos. A dimensão subjetiva pode ser reconhecida em produções diversas, e os recortes podem ser variados: representações sociais, identidade social, ideologia, valores, rituais, hábitos, costumes, leis e regras. São produtos coletivos, nos quais se percebe a participação de sujeitos e a presença de subjetividades, ou seja, uma *dimensão subjetiva da realidade* (BOCK e GONÇALVES, 2009; p.145).

No nosso trabalho, escolhemos estudar os sentidos vivenciados pelos alunos e pais de uma escola de tempo integral, destacando-se os afetos que são mobilizados por essa experiência. Interessados em conhecer a educação integral a partir dos atores afetados (pais e alunos), nos preocupamos em investigar a dimensão subjetiva, pois ela dá visibilidade à maneira como esses sujeitos históricos vivenciam esta experiência.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho teve como base os princípios e pressupostos de uma pesquisa qualitativa, pois pretendeu analisar, de forma singular e participativa, os sentidos de pais e alunos acerca da escola de período integral, permitindo dar visibilidade à dimensão subjetiva que caracteriza o processo.

Do ponto de vista metodológico, a epistemologia qualitativa se apóia em três aspectos básicos que consideramos fundamentais para este trabalho. O primeiro deles é a essencialidade da singularidade do sujeito, que sempre foi desconsiderada no conhecimento de base positivista; o segundo é a necessidade de se interpretar e dar sentido as expressões do sujeito estudado; e por fim, a importância da interação com o pesquisado, sendo esta essencial no estudo dos fenômenos humanos (GONZÁLEZ REY, 2002).

A pesquisa qualitativa, como método, originou-se na Alemanha no século XIX, por acadêmicos insatisfeitos com o uso do método naturalísticos nas ciências sociais. As principais vantagens que podemos considerar do método qualitativo baseiam-se no gerar de informações ricas e detalhadas, na possibilidade da compreensão do contexto dos comportamentos e nas informações úteis fornecidas a respeito de tópicos mais pessoais (GRUBITS E NORIEGA, 2004).

Minayo e Sanches (1993) destacam, que uma análise qualitativa pretende interpretar o conteúdo dos discursos dentro de um quadro de referência. Tal metodologia consegue adentrar no campo da subjetividade e do simbolismo realizando assim uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto.

González Rey vai adiante, e defende uma epistemologia qualitativa: “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não apropriação linear de uma realidade que nos apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.5). Enfatiza que o estudo do homem só é possível dentro das quais se sinta implicado e comprometido emocionalmente com a atividade que participa. Portanto, o processo de investigação qualitativa se caracteriza como dinâmico, implicando os participantes dentro do processo, se expressando progressivamente e continuamente, permitindo uma situação de comunicação em que promove o aparecimento de indicadores

relevantes para a construção do conhecimento em qualquer dos momentos concretos do processo de investigação (GONZÁLEZ REY, 1997).

Deste modo, a presente pesquisa caracterizou-se como qualitativa, considerando o seu caráter dialógico, de interpretação da realidade, sua atenção a questão da singularidade dos sujeitos pesquisados e o modo como compreendemos a pesquisa e a sua produção do conhecimento.

5.1 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE INFORMAÇÕES

Participaram da pesquisa três alunos do 8º ano de uma escola de ensino fundamental de tempo integral, que participam do Programa “Mais Educação” na cidade de João Pessoa na Paraíba, e dois pais de estudantes dessa respectiva escola.

Como vimos, o Programa “Mais Educação” é um programa criado pelo Governo Federal para induzir as políticas públicas em Educação integral nas escolas brasileiras. Atendeu, em 2011, um total de 523 escolas na Paraíba (INEP, 2010 citado por MOLL, 2012).

Realizamos, em uma das escolas da capital paraibana, entrevistas semi-estruturadas, desenvolvidas pela pesquisadora especificamente para este projeto, com pais (ANEXO 6) e alunos (ANEXO 5). No caso dos alunos, para aquecimento, a entrevista foi antecedida por um desenho que eles (os alunos) fizeram sobre sua escola, sendo em seguida, realizada a entrevista (ANEXO 10, 11 e 12).

A entrevista, tanto com pais quanto com alunos, elencavam perguntas relativas à escola de tempo integral, buscando conhecer os afetos constituídos pelos sujeitos da pesquisa.

O roteiro de entrevista dos alunos, continha perguntas sobre os sentimentos deles, o conteúdo das disciplinas, espaço da escola, a questão do tempo integral e os benefícios da escola de tempo integral.

Já o roteiro de entrevista dos pais continha algumas perguntas que envolviam questões sobre a dinâmica familiar, a escola de tempo integral, a convivência com a escola, a rotina, a mudança e a qualidade de vida dessas famílias.

As perguntas foram elaboradas visando direcionar o tema “escola de tempo integral”. O roteiro de entrevista foi importante para que pudéssemos conhecer os sentidos que esses sujeitos constituem sobre a escola de tempo integral, direcionando assim, o assunto proposto.

5.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Inicialmente foi solicitada uma autorização formal à direção para a realização da pesquisa na instituição escolar, por meio do Termo Livre Consentimento (ANEXO 1). A visita à escola foi realizada para distribuição e explicação dos objetivos e procedimentos da pesquisa mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

Aos sujeitos que participaram da pesquisa (tanto alunos quanto pais), foi solicitada uma autorização mediante assinatura do Termo de Assentimento (ANEXO 2 e 4). Por serem alunos menores de 18 anos, foi requerido aos pais que lessem e assinassem um Termo de Livre Consentimento que permitisse a participação de seus filhos (ANEXO 3).

As informações para produção de dados foram coletadas na escola. Aos participantes (tanto os pais quanto os alunos) foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, ressaltando que a colaboração seria livre e voluntária. Foi esclarecido que as informações concedidas possuíam caráter confidencial, sigiloso e anônimo, e que, no caso de divulgação, seriam sem identificação e unicamente para fins de pesquisa, obedecendo aos preceitos éticos legais destinados à pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Na entrevista com os alunos, solicitamos que os participantes fizessem um desenho que caracterizasse a sua escola e então realizamos a entrevista, utilizando o desenho e o roteiro de entrevista. Para aperfeiçoar os instrumentos foram realizadas entrevistas pilotos.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

Os dados foram produzidos a partir da análise das falas, por meio do método de categorização das falas. Foi escolhido esse tipo de análise por considerar a riqueza desse procedimento, a relação dinâmica entre sujeito e objeto no processo de conhecimento e

ainda, por termos elencado em nosso roteiro de entrevistas perguntas focadas, visando o tema “educação integral”. Construimos as categorias a partir do que se pretendia investigar, considerando as falas dos sujeitos e evidenciando o que eles traziam na narrativa das respostas da entrevistas.

Categorizamos as respostas a partir dos seguintes passos, tanto para a entrevista com os pais como com os alunos: fizemos uma leitura cuidadosa e flutuante para a indicação de aspectos importantes que caracterizavam as falas; atribuímos os títulos às categorias; agrupamos as respostas em sua respectiva categoria; cuidadosamente reavaliamos se as respostas efetivamente se encaixavam na categoria denominada.

As categorias foram criadas com base nas respostas dos participantes. A entrevista realizada serviu para direcionar as questões que gostaríamos de conhecer a respeito da dimensão subjetiva da escola de tempo integral, e então baseado nas respostas, pontuamos as categorias abaixo citadas.

As categorias elencadas para os pais foram: **O que gosta na escola de seu filho; O que não gosta-O que mudaria; O que é diferente na escola de seu filho; Para que serve a Escola; Para que serve a Educação Integral; O que mudou na vida do seu filho** (ANEXO 7).

As categorias elencadas na entrevista com os alunos foram: **O que gosta na escola; O que não gosta-O que mudaria; O que é diferente nesta escola; O que mudou com o “Mais Educação”; Para que serve a Educação Integral; Para que serve a Escola** (ANEXO 8).

6 MAIS SEGURANÇA E APRENDIZAGEM: OS SENTIDOS DE PAIS E ALUNOS

Neste capítulo, apresentaremos os sentidos constituídos por pais e alunos acerca da escola de tempo integral a partir do Programa “Mais Educação”. Com base nas categorias elencadas, destacaremos os elementos que nos permitem conhecer os sentidos dos sujeitos, e por fim, buscaremos articular a fala dos pais e posteriormente dos alunos, visando uma compreensão mais ampla da dimensão subjetiva no que diz respeito à escola de tempo integral.

6.1 OS SENTIDOS DOS PAIS

Foram entrevistadas uma mãe (ANTÔNIA) e uma avó (MARIA). Para fins de preservar a identidade das entrevistadas, o nome usado neste trabalho é fictício.

ANTÔNIA

Antônia tem 32 anos, tem o 2º grau completo e está no segundo casamento. Tem 3 filhos: uma menina de 12 anos e dois meninos, um de 6 anos e o mais novo com 3 meses de idade. Mora com seu esposo atual e com seus filhos. Está desempregada e atualmente apenas cuida do seu filho mais novo.

Em sua fala, Antônia destaca tanto pontos positivos quanto negativos sobre a escola de sua filha. Ela relata que gosta da segurança, das reuniões e das atividades oferecidas na escola. Ao colocar a escola como um espaço seguro, parece que Antônia percebe o espaço escolar como um lugar fechado, onde a sua filha estará bem guardada.

“Eu gosto muito porque é uma escola que tem muita segurança, pra entrar tem que ter o crachá, o aluno sai da escola a família fica sabendo, a direção liga pra avisar, é um pouco rígida, é segura né? A gente se sente segura, a gente que é mãe [...] eu gosto muito da escola, assim particularmente não tenho nada do que me queixar não, tudo muito por dentro, bem correta assim, bem no pé da linha mesmo.”

*“[...] Eu acho interessante porque **a gente pode trabalhar, fazer uma arrumação, voltar e sabe onde é que tá, tá seguro né?** [...]”*

Antônia demonstra que esta segurança está baseada no fato de que, sua filha, estuda em uma escola de tempo integral, e que isso proporciona a ela uma tranquilidade. Quanto às programações e as reuniões, Antônia destaca a diversidade das mesmas, a assiduidade dela e enfatiza o quanto ela percebe a importância da participação dos pais dentro da escola.

*“**Tem muita programação, muita atividade, eu sempre estou por dentro** [...] eu gosto muito da escola”*

*“**Eu gosto das reuniões.** Eu acho que é necessário realmente uma vez por mês. Porque se deixar a gente avulso tanto tempo assim né, tanto a gente descansa como não quer ir mais. **No começo eu chatee, a cobrança, tanta da reunião, tanta da reunião, mas elas não obriga com faca no pescoço, faz a gente perceber que a gente tem aquela obrigação, tem maneira de arruinar, de falar, não é com grosseria e a gente acaba sendo intimidada e realmente comparecer, participar**”*

Para Antônia a escola serve para proporcionar um futuro melhor para sua filha, pois é a escola que vai fazer com que ela possa ser “alguém”.

*“**Ajuda porque ela esta estudando para o futuro dela né, pra ter alguma coisa na vida, pra conseguir alguma coisa, ser alguém.**”*

Antônia destaca a rigidez da escola como sendo algo da qual ela não gosta e que mudaria, tanto na maneira como a escola conduz a organização, como na maneira como procede no relacionamento com os pais, parece que Antônia não está satisfeita com os procedimentos quanto às regras, se sentindo coagida.

*“**a diretora tem muito esse negócio** [...] umas regrinhas assim meia, **tudo muito por lei, por lei, parece que a pessoa já vai lá pra se defender** [...]”*

“[...] às vezes eu me chateio um pouquinho, um pouquinho que se perder a carteira num entra. Assim sabe, eu acho que ali também já é muito pé na linha, [...] só entra com a carteira mesmo que a gente ligue, só entra com a carteira. Aí essa parte aí eu não gostei muito não [...]”

As diferenças percebidas por Antônio quanto à escola de tempo integral em que sua filha estuda, estão nas atividades diferenciadas e no aprendizado de sua filha. Antônio destaca a forma como essas atividades são desenvolvidas e compara a escola de sua filha com uma escola particular. Para Antônio, essa comparação equivale à qualidade da escola, demonstrando sua satisfação em comparação a outras escolas em que a filha estudou.

“Eu acho que tem muito teatro, as coisas muito bem feita, não parece um colégio público parece um colégio particular, porque os negócios ali muito bem combinados, uns negócios muito bem feitos. O negócio que eles fazem, assim, é muito bem evoluído, os treinamentos, a roupa que veste pra fazer, pra apresentar qualquer coisa, eu achei, de todas as escolas que ela estudou, eu achei que essa é a que mais se destacou [...] muito, mais muito mesmo.”

Antônio entra em contradição ao falar das regras da escola. Embora Antônio descreva que não goste da forma como as regras são impostas na escola, ela aponta que a forma rígida das cobranças na escola, na limpeza e organização é o que faz a diferença e dá destaque para a exigência no aprendizado, na maneira como eles cobram os trabalhos dos alunos.

“[...] assim, as festinhas que faz, as apresentações não são assim de [...] da gente ficar boba assim, como se fosse uma escola particular, [...] Eu acho a escola mais apresentada, organizada, limpa. As outras escolas não são tão limpas assim, eu acho [...]. Não é qualquer coisa, qualquer pintura, não é qualquer coisa que canta, tudo se faz lá é “uau”, sempre surpreende, sempre surpreende. É acima dos outros [...] Eles não aceitam trabalhos copiados por computador, sabe assim, pra apresentar, tem que decorar, aí pergunta e isso aí força ela se preocupar em querer apresentar. Os outros colégios na maioria, quando você pega, quando vai fazer um trabalho, tira do computador, prega,

pronto, entrega o trabalho. Já lá não é assim, lá percebe que tem que [...] mesmo que seja no computador mas tem que escrever alguma coisa, eles perguntam se decorou. [...] não é de qualquer jeito.”

Em vários momentos, é perceptível a descrição de Antônia quanto à maneira como ela vê a escola de sua filha, descrevendo sobre a excelência percebida, e repetidamente destaca que “parece uma escola particular” para descrever a qualidade, além de comparar com a escola em que estudou e com outras escolas que ela conhece.

*“Assim, **ela se destacou**. Eu tenho dois, também já estudei, eu sei assim, que de tudo que eu já vi eu achei ela assim o máximo. **Ela se comporta como uma escola particular, como um colégio que é de boa qualidade**. O assunto não passa gato por lebre, não é qualquer coisa, eu percebi também, **eu comparo né** com o que eu estudei, se bem que as coisas mudou muito, com as outras sobrinhas que eu tenho que não estudam lá, estudam em outro colégio. **Eu pego o caderno vou olhar, eu acho que o dela é muito mais pra frente**. [...] vou olhar caderno tudinho, vejo que **as minhas sobrinhas vão pro colégio e não tem aquela cobrança toda, não tem aquele rendimento todo, já no dela eu percebo que tem**. É isso que eu quero dizer assim de um colégio para outro variando.”*

O fato dela gostar da escola de tempo integral, parece se dá porque a mesma proporciona a ela a desobrigação de cuidar da filha, permitindo que ela faça seus afazeres sem se preocupar com a sua filha, apontando a questão de que sua filha estaria segura por estar “trancada” dentro da escola. Para ela, essa foi a mudança ocorrida com o tempo integral.

“Eu gosto do [...] assim [...] da idéia deles ficarem o dia todo, porque se a gente precisar fazer um serviço, uma coisa, já tá bem guardado [...] Não ta fazendo bobagem, de qualquer forma a gente procura saber e tem alguém de olho, é todo mundo muito amigo né? Assim, ai eu acho melhor do jeito que tá mesmo, trancado lá [...]”

*“Mudou porque **ela gostava muito de ficar na casa das colegas** né. De um lado pro outro pulando e agora ela tá no colégio. **Só isso mesmo.**”*

*“A gente deixa em casa, ai vai trabalhar, ai criança sempre gosta de ta perdido, paquerar, ir na casa das amigas, ai depois volta e assim [...] faz de conta que não saiu, e **ali na escola é seguro, a gente sempre está mais informado, eu acho [...]**”*

Em síntese, os sentidos constituídos por Antônia a respeito da escola de tempo integral, envolvem além da “qualidade”, a questão da segurança. Antônia enfatiza o espaço escolar e o tempo maior em que sua filha permanece na escola, como um momento seguro para ela. Parece que a segurança é percebida por Antônia como o maior dos benefícios da ampliação de tempo.

Antônia é uma mulher que parece ter seu tempo limitado por atividades diárias, pois mesmo estando desempregada tem que cuidar de seu filho mais novo e parece esperar da escola o papel de proteção e cuidado com sua filha.

Sabemos que a escola de tempo integral, embora aponte a proteção como um dos seus objetivos, não tem em seus pressupostos a ideia de abraçar a responsabilidade que cabe aos pais, ao contrário, visa estabelecer inter-relações entre escola e família. Mesmo que proporcionando uma ampliação do tempo, e com isso, permitindo aos pais e mães a possibilidade de trabalharem sem preocupação, é imprescindível que haja uma parceria. Porém, Antônia demonstra que aos poucos está se rendendo a esta proposta, participando das reuniões e entendendo a necessidade dessa relação.

A comparação que Antônia faz da escola de sua filha com uma escola particular, aponta a questão da qualidade percebida por ela. Antônia parece enfatizar que a escola de sua filha apresenta uma qualidade considerável em relação a outras escolas pois além de ser segura é ainda, uma escola rígida.

É a qualidade um dos alicerces que sustenta a ideia de uma educação que seja aprofundada e ampliada. Porém, para além da discussão sobre a rigidez escolar, a qualidade na educação integral está pontuada no acesso a diferentes atividades, visando à ampliação do repertório curricular. Antônia, ao falar sobre a escola de tempo integral, relata sobre essa qualidade baseada apenas na maneira como eles cobram o aluno, e ainda, na limpeza da

escola, nas programações e na organização. Para Antônio, a ampliação do tempo serve para a segurança e a cobrança e rigidez da escola serve para a qualidade.

Antônia acredita que a escola serve para permitir que sua filha tenha um bom futuro. Ela relata que a escola vai ajudá-la a “ter alguma coisa na vida”, “conseguir alguma coisa” e a “ser alguém”. Tais descrições denunciam a percepção que ela tem a respeito de sua classe social. Parece que Antônio acredita que “ser alguém” na vida tem relação com o fato de “ter alguma coisa” e que é preciso também que ela (sua filha) se esforce, por meio dos estudos, para “conseguir alguma coisa”.

MARIA

Maria tem 60 anos e é casada, estudou até a 4º série do ensino fundamental e tem 15 filhos. Morou a vida inteira em um sítio no interior da Paraíba, e se mudou para capital há dois anos. Mora com o esposo, uma filha e 3 netos que considera como filhos.

Ao falar sobre as coisas que gosta na escola de seus netos, Maria descreve as atividades diferenciadas e destaca sua satisfação e sua alegria por eles aprenderem coisas diversas, e ainda, aponta o fato deles estarem tendo direito a uma vaga na escola e também direito a ter merenda.

“Eu gosto. Elas falam que eles vão aprender dança, vão aprender horta, muitas coisas elas falam que eles vão aprender, eu fico feliz.”

“Eu pra mim tudo é bom lá, tão estudando, tem merenda [...] não tem o que dizer não.”

Ao falar sobre os professores, Maria destaca que a relação dos professores com os alunos não lhe agrada, pois para ela, se mostra uma relação de hostilidade e falta de respeito. Maria relata que seu neto havia sido chamado, de maneira desrespeitosa, de “bandido”, por uma das professoras.

*“[...] a professora era muito chata, nem sei o nome dela, foi uma que saiu, ela era muito chata ela. Ai uma vez ela chamou ele de bandido, aí eu fui lá e disse a ela: você acha isso certo, chamar o outro de bandido? **Ninguém quer ser maltratado, a gente respeita e quer respeitar também.**”*

Maria destaca a diferença da escola em que seus netos estudam ao relatar um pouco da escola do interior, descrevendo as dificuldades apresentadas, a ineficácia do ensino das outras escolas e compara com a realidade de ensino da atual escola. Para Maria é o fato de ter vaga e das crianças passarem de ano que demonstra qualidade e ainda, ela acredita que eles “desarnaram” ou seja, se apresentam mais desenvolvidos depois que começaram a estudar nesta escola.

*“É lá de onde ele morava tem muita diferença né? Porque lá, **os deveres dele eram aquelas coisinhas fraquinhas, no segundo ano passava dever de alfabetização, os meninos tinha até raiva de ir pra escola.** [...] Aí quando chegava na escola eles passavam esses negócios pra cobrir, coisa fraquinha, aí eu fui lá e pedi que eles não passassem aquilo mais não. Levei o caderninho que eu ensinava a eles em casa, aí eu levava, pra aproveitar lá o que eles já sabiam, pra passar uma coisinha a mais. Uma vez eu fui, aí a professora ficou um pouco aborrecida, aí eu disse, é assim mesmo porque isso aí não adianta não, isso aí é pra quem não sabe de nada. Aí **eu achei que mudou muito né? Depois que eles chegaram aqui, eu achei que eles desarnaram.** Olhe, lá tinha anos que eles nem passavam, os deveres eram fracos e assim mesmo eles nem passavam. Depois que eles chegaram aqui, olhe eu cheguei aqui em fevereiro de [...] vai fazer três anos agora, foi uma bênção quando eu cheguei, tava já no fim da matrícula mais eu já encontrei vaga pra eles, aí quando foi no fim do ano eles já passaram.”*

Além do fato deles passarem de ano, aprenderem mais e “ficarem mais inteligentes” com a nova escola, Maria descreve que a mudança que houve com o período integral, foi o fato do aumento do tempo proporcionar mais tranquilidade para ela, pois eles passam mais tempo na escola do que em casa.

*“Eu achei que **mudou mais, eles ficaram mais inteligente** [...] aí eu acho que melhorou [...] Porque assim [...] **eles sempre conversam melhor, falam melhor, têm mais entendimento de alguma coisa.**”*

*“Antes quando eles ficavam em casa, era um apanheio, eles me perturbavam demais [...] era aquela zuada toda, e **aquilo deixa a gente perturbada** né? Aí eu acho bom quando eles estão na escola, porque não aborrecem, aí eu acho é bom.”*

Outra descrição de Maria a respeito das mudanças foi o fato dela acreditar que eles demonstraram interesse em fazer as atividades e participar mais ativamente da escola.

*“Mudou assim, a história toda deles né, porque **eles nem pegavam no livro nem nada, e agora eles tem uma atividade, antes eles nem ligavam e agora quando eles chegam, toma banho, almoçam e vão embora tudo animado**, aí eu digo a eles que podia até ser na sexta-feira.”*

Maria acredita que a escola pode garantir uma vida melhor a seus netos, e depende deles, pois se eles continuarem estudando, eles poderão ter a oportunidade de um “futuro melhor”.

“Ah vida assim melhor, porque eles estão estudando né e se tiverem interesse á na frente eles podem ter um futuro melhor né?”

Em síntese, os sentidos constituídos por Maria a respeito da escola em que seus netos estudam, estão relacionados à qualidade da escola e a tranquilidade que o tempo integral proporciona para ela. Para Maria, o fato das crianças ficarem mais tempo no espaço escolar e não dentro de casa, permite que eles façam menos bagunça e que ela esteja mais tranquila.

Maria percebe a escola como um espaço de diversão, em que eles passam as tardes animados, permitindo que ela fique tranquila, sem crianças e sem barulho.

A escola se apresenta ainda como um lugar em que eles aprendem mais e ficam mais inteligentes. Ela atribui essa situação à nova escola de tempo integral em que eles estão estudando, reconhecendo que esta escola é melhor que as outras.

Maria é uma senhora, típica nordestina, que criou seus filhos no sítio do interior da Paraíba e que agora precisa cuidar de seus netos. É provável que Maria não tivesse acesso à escola como seus netos.

Assim como Antônia, o que Maria parece esperar da escola é que esse lugar possa ser esse espaço em que as crianças possam aprender mais para ter um “futuro melhor”.

Sabemos que a proposta de educação integral, visando contribuir para uma educação que não seja limitada, tem em suas premissas, a ideia de que a ampliação do horário escolar promova um tempo e um espaço para um bom aprendizado. Maria além de reconhecer que seus netos têm aprendido mais, parece que ela percebe a escola e a expansão do tempo como momento de diversão, além de considerar o acesso e a merenda como fatores determinantes de qualidade na escola.

Análise dos sentidos de MARIA e ANTÔNIA

Ao analisarmos as falas de Antônia e de Maria, encontramos uma semelhança quanto aos conceitos de escola, no que diz respeito à importância da mesma. Elas acreditam que a escola serve para que, futuramente, as crianças possam garantir um lugar na sociedade, deixando claro que isso irá depender apenas deles. Este pensamento nos permite perceber a ideologia hegemônica presente no discurso de Maria e Antônia.

Como destaca Bock, é no pensamento liberal que se estabelece a ideia de que “cabe a cada um o esforço necessário para que a sociedade seja um espaço de incentivo ao seu desenvolvimento. As condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las” (Bock, 1999, p.183) Esta é, sem dúvida, uma arma poderosa da ideologia que torna invisível às condições sociais que legitimam o “esforço” da classe dominante.

Antônia e Maria depositam apenas em suas crianças a responsabilidade do sucesso escolar. Não há uma percepção sobre a responsabilidade da escola e nem o contexto de desigualdade em que estão submetidas às camadas pobres da sociedade (onde elas estão inseridas). Como já destacamos, Souza (2009) afirma que são as instituições de ensino que

muitas vezes tem exigências que estão acima da socialização dessa classe, fazendo-os indignos e marcando o “fracasso em massa da ralé” na escola. Porém, “as conseqüências da não percepção da ralé enquanto classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira” (SOUZA, 2009; p.250).

Maria relata ainda, sobre a sua satisfação em encontrar vaga na escola. Apresenta tal situação como sendo uma grande sorte (quase que como um favor), demonstrando a desinformação quanto ao direito de suas crianças à escola, previsto na Constituição Federal de 1988, e ainda, parece reconhecer como fator de qualidade a merenda servida na escola.

Com relação à participação dos pais na escola, sabemos que este é um dos alicerces da educação integral, porém percebemos que embora Antônio, mesmo com resistência a princípio, apresente uma participação assídua, reconhecendo a importância dessa relação, Maria apenas relaciona ir à escola diante de situações que envolvem problemas.

Outra questão a ser pontuada, no que tange ao programa “Mais Educação” e a própria proposta de educação integral, é a percepção de quão fluída e vaga é a conceituação que Antônio e Maria têm desse modelo de escola. Sabemos que um dos fundamentos desse perfil de educação contempla a equidade e inclusão social. Como afirma Gonçalves (2006), temos a consciência de que apenas as camadas privilegiadas da sociedade tiveram, por muito tempo acesso à educação ampliada, e portanto, de mais qualidade.

Embora o programa “Mais Educação” tenha por base permitir que haja melhor ensino na escola, permitindo que o acesso ao ensino de qualidade possa ser menos desigual, ampliando o horário em função de promover a ampliação do repertório escolar, percebemos que tanto Maria quanto Antônio parecem não ter este entendimento da proposta do programa.

A forma como Antônio e Maria enxergam o programa é, aparentemente, imprecisa e confusa. Apesar de, em algum momento, relatarem sobre um melhor desempenho de suas crianças, um nível de aprendizado superior a outras escolas, parece que elas consideram mais importante o fato das crianças passarem mais tempo “trancadas” dentro da escola, que segundo elas “impede que elas estejam na rua ou em casa”. Enquanto Antônio demonstra satisfação por ter sua filha “bem guardada dentro dos muros da escola”, Maria demonstra estar satisfeita pelo fato de seus netos “não estarem em casa bagunçando” e poderem se divertir.

Os sentidos constituídos por Antônia e Maria, envolvem a questão da segurança e do aprendizado. Pois, as mesmas gostam da escola de tempo integral porque o maior tempo na escola promove segurança para as crianças e, comparado a outras escolas, tem um aprendizado melhor. Para Antônia, a cobrança também parece ser uma questão considerável no quesito aprendizado, pois assim como Maria acredita, na escola de tempo integral, as crianças, de alguma forma, parecem que “aprendem mais”.

6.2 OS SENTIDOS DOS ALUNOS

Foram entrevistados três alunos do 8º ano: VALENTINA, PAULA e JOÃO. Assim como na entrevista com os pais, para fins de preservar a identidade dos mesmos, o nome usado neste trabalho foi alterado, utilizamos um nome fictício.

VALENTINA

Valentina é uma aluna do 8º ano do ensino fundamental e tem 14 anos. Ao desenhar sobre a escola (ANEXO 10) descreve a mesma como um lugar organizado e de **“muita educação”**.

*“Não sei. Na frente **ela é bem arrumada, bem pintada...** não sei explicar direito.”*

Valentina destaca o silêncio e o programa “Mais Educação” como as duas coisas que ela gosta na escola.

*“Várias coisas, **o silêncio**, temos **várias coisas boas**, tem o **“mais educação”**”*

Além dessas coisas, as aulas de inglês e de educação física são as aulas que ela descreve gostar mais. Ela ressalta o professor de inglês como sendo um excelente professor.

“Tem as aulas que eu mais gosto, tem inglês, educação física [...]”

“Professor de inglês. Ele é um ótimo professor [...] Ele tem um jeito melhor de explicar. Ele é educado demais.”

Interessante perceber que o professor que ela considera ótimo e que para ela é “educado demais” leciona a disciplina que ela descreve como a disciplina que ela gosta. Parece que a relação que ela estabelece com o professor interfere no interesse dela pela disciplina.

Podemos observar ainda, que o fato dela gostar do programa “Mais Educação” está relacionado ao tempo maior que ela passa na escola. Ela descreve como sendo “bom” passar mais tempo dentro da escola.

“Gosto de vir para o “mais educação” [...] É bom vir de tarde, passar o dia todo.”

Além de descrever sobre passar mais tempo na escola, a mudança que Valentina percebe com o programa “Mais Educação” é o fato de que a escola ficou mais animada devido às atividades diferentes.

“[...] Por isso que eu gosto do “Mais Educação”, porque é mais animado[.]”

Valentina parece perceber o programa “Mais Educação”, não como uma ampliação do aprendizado, mas como um programa que proporciona lazer e permite diversão dentro da escola.

“Para não ficar só naquela matéria, para se divertir mais [...] Para cuidar de nós. Para tirar os meninos da rua.”

O “Mais Educação” com o aumento do tempo escolar, na descrição de Valentina parece servir como um meio de impedir que os meninos fiquem nas ruas, proporcionando assim, um cuidado com os alunos.

Para Valentina o que é diferente nesta escola, além dos projetos do programa “Mais Educação” é a tranquilidade do ambiente escolar, comparado a outra escola onde ela estudou.

*“Tem muitas escolas por aí que são muito bagunçadas [...] **Aqui é mais é mais calmo.** Lá onde eu estudava era muita zuada. Tinha muita bagunça, aí aqui já não, **aqui já é muito calmo [...]** Os projetos que tem aqui. Nas outras escolas não tem esses projetos, eu acho que não.”*

Valentina aponta ainda que, a importância da escola é para “aprender para um trabalho”. Parece que para ela, a aprendizagem está relacionada com um trabalho futuro. O estudo serve para que garantir a ela um emprego.

“Para dar educação, para aprender também. [...] Para aprender, quando tiver um trabalho? Sem estudo não dá. Para trabalhar no futuro, não vai ter como ter um trabalho sem ter estudo.”

Valentina aponta algumas coisas das quais ela não gosta e que mudaria na escola. Estão entre elas: a merenda, pois descreve ser algo que “não é lanche”; as aulas de matemática, pois considera muito difícil e não consegue aprender; e atividades “chatas” como cantar o hino nacional no pátio da escola.

*“O lanche [...] Porque é melhor, porque., **macaxeira..isso não é lanche.** É almoço, janta. Eu ia dar coisa mais leve para o pessoal.”*

*“Aula de matemática [...] **Quebra muito a cabeça. Não aprendo muito o que ela ensina.**”*

*“[...] **Só quando botam pra cantar o hino no sol aí eu não gosto de ficar no sol [...]** Quando é 7 de setembro aí tem que ir para o sol cantar o hino, aí é **chato.**”*

Em síntese, Valentina gosta de passar mais tempo na escola e considera que o “Mais Educação” deixou a escola mais divertida. As atividades que ela gosta são: a educação física e a aula de inglês, que inclusive, é a matéria que seu professor preferido leciona. É possível

que haja uma relação no fato dela gostar do professor de inglês e ter a mesma matéria como favorita.

Ela acredita que a escola de educação integral serve para “tirar os meninos da rua”. Descreve que a diferença da escola de tempo integral está no fato de ser mais tranquila que as outras, e que gosta do silêncio dessa escola.

Os sentidos que Valentina constitui com relação à escola de tempo integral estão voltados à questão de diversão e proteção. Outro sentido, diz respeito ao fato de que, é o “Mais Educação” que permite que ela passe mais tempo na escola, demonstrando o quanto ela gosta de ficar no espaço escolar.

Entre as coisas que Valentina não gosta na escola, está a merenda, que segundo ela “não é lanche” e a aula de matemática, pois considera que é muito difícil. Além disso, não gosta de ficar no pátio, cantando o hino nacional debaixo do sol. Com isso, além de Valentina denunciar a falta de estrutura no espaço escolar, denuncia ainda a falta de qualidade na merenda, que, segundo ela não é algo apetitoso. Para Valentina, a merenda parece não ser algo que é de qualidade. Ainda, a aula que ela descreve não gostar parece ser da disciplina que ela apresenta dificuldades. Percebemos com isso que, o fato dela não conseguir aprender pode ser considerável para que ela não goste de matemática.

A escola, para Valentina, serve para que no futuro ela possa “ter um trabalho” pois segundo ela, “sem estudo não dá”, ou seja, o estudo é quem poderá permitir a ela uma oportunidade de emprego no futuro.

Os sentidos de Valentina em relação à escola têm semelhanças com os sentidos dos pais entrevistados, principalmente na questão relacionada à importância da escola, pois ela também aponta a escola como um meio para que ela possa alcançar um emprego e com isso, melhores condições de vida.

PAULA

Paula tem 13 anos e estuda o 8º ano do ensino fundamental. Ao descrever sobre o desenho (ANEXO 11) Paula logo retrata que a escola é muito boa porque tem o programa “Mais Educação” e que é uma “escola de referência”. Ela descreve o programa “Mais Educação” como sendo uma das coisas que ela mais gosta na escola. Quando questionada sobre o que mais gosta, ela logo responde:

O “Mais Educação”

“O que eu acho, assim, da escola, é que é uma escola muito boa, até porque tem o “mais educação”. A gente almoça, toma banho, passa o dia, e isso é uma coisa que é difícil encontrar na escola. A escola assim, também tem umas referências muito boa das pessoas.”

Parece que o que a faz gostar do programa, é principalmente pelo fato de passar o dia inteiro. Entre as atividades que ela mais gosta, estão as atividades de lazer como a educação física e a dança.

“[...] tem a educação física, tem o grupo de dança da escola que eu participo... aí é o que eu mais gosto [...]”

Outra descrição a respeito do que Paula gosta na escola, e que se destaca na sua narrativa, é a maneira como ela percebe seus professores e os diretores. Paula descreve sua relação com alguns de seus professores como uma relação de diálogo, destacando como coisas das quais ela também gosta na escola.

“O professor Sávio e o professor João [...] Porque é a [...] as duas pessoas que eu mais [...] é [...] como é que eu posso dizer? assim [...] que eu mais tenho uma conversa [...] um diálogo melhor é eles dois, de professor [...]”

“[...] Pelos professores que são muito bons, pelo material da escola também que é muito bom, por isso [...] mais por isso [...] os diretores também que eu gosto muito.”

Interessante perceber que há uma contradição na fala de Paula quando ela coloca que gosta dos diretores, porém descreve, em outro momento, a diretoria como algo que ela mudaria.

“A diretora (risos) Eu trocaria uma pela outra. É a baixinha [...] eu colocaria Fátima no lugar de Maria do Carmo.”

Além disso, como uma das soluções para melhorar o ambiente escolar, ela descreve a necessidade de mais liberdade de expressão, evidenciando a falta de uma relação democrática entre a diretoria e os alunos.

“[...] Justamente assim então, com a melhora da estrutura da escola também, **que a gente tivesse mais liberdade de expressão e na melhora da estrutura da escola** [...] **Que eu acho a diretora, a diretora mesmo, muito rígida. Eu acho. Muito rígida.**”

Um dos apontamentos a respeito de coisas que não são legais na escola, destaca a estrutura, onde fala da falta de um laboratório de computação, de ciências e uma área de lazer satisfatória.

“[...] O que eu acho que eu mudaria pra ficar legal? [...] **a estrutura da escola** [...] **É legal, mas eu gostaria que tivesse mais coisa** [...] **Tipo uma área de lazer melhor. Um laboratório de ciências, de computação** [...] **é o que eu mudaria.**”

Apesar de Paula enfatizar a estrutura da escola como algo que ela mudaria, ela descreve que a escola em que ela estuda é diferente por possuir uma estrutura maior e por causa das atividades do “Mais educação”.

“As outras não tinha o programa. Não tinha o “Mais Educação”. Não tinha a estrutura que essa tem. Porque a maioria das escolas era pequena, e essa não, **é maior, tem mais atividades com a gente, tem o “Mais Educação**”.”

Para Paula, o programa “Mais Educação” permite que ela aprenda mais e que saia da rotina. Podemos perceber que, ela percebe as atividades de maneira segregada, entre o turno da manhã e da tarde, pois as atividades do programa se apresentam apenas no período da

tarde, e parece que, para Paula, tais atividades se destacam por serem atividades com mais lazer e mais aprendizado.

“Eu aprendo mais do que nas outras escolas que não tinham o “Mais Educação”. Eu estou aprendendo mais.”

“[...] a gente sai da rotina. De manhã não tem a dança, de manhã não tem o futsal, e a tarde tem. A gente deixou de fazer, não deixou, mas, dividiu o tempo, faz atividades diferentes, saiu da rotina.”

“Eu acho muito importante, porque aqui na escola, eu principalmente eu acho que eu aprendo mais com a professora do “Mais Educação” do que com a professora do período da manhã.”

Para Paula, a Educação Integral em sua escola, que se efetua por meio do programa “Mais Educação”, serve para impedir que os alunos fiquem na rua ou na televisão, ociosos e com isso, proporcione mais aprendizado.

“[...] é melhor do que tá na rua, em casa na televisão ou no computador, é o melhor. Melhor é por isso, porque passa o dia na escola, interage.”

“Porque ficar até mais ou menos as 5 horas é melhor, porque só assim a gente não fica no meio da rua, não fica em computador, em televisão, a gente até acaba aprendendo mais”

A escola serve para educá-la e tirá-la do “caminho errado”. Parece que são os estudos que fará com que Paula possa ser alguém no futuro. Ela parece acreditar que o futuro é melhor para quem se esforça e estuda. Ela aponta que a escola serve:

“Para educar (...) para educar, para (...) ensinar a gente o caminho certo. Eu acho isso.”

“[...] se não tivesse a escola como é que a gente ia ser no futuro, ia ser o que no futuro? Não tem como.”

“[...] Porque se eu não estudar agora eu vou ser o que no futuro? Se eu não aprender a ler, se eu não aprender a escrever, não posso ser nada no futuro.”

Em síntese, Paula considera que as atividades divertidas são as coisas que ela mais gosta na escola, como a dança e a aula de educação física. Para Paula, uma das melhores coisas da escola é o Programa “Mais Educação”, pois ela pode passar o dia na escola.

Paula acredita que ela aprende mais com o Programa “Mais Educação” e descreve as atividades do mesmo como algo distinto que só acontece na parte da tarde. Paula percebe o programa diferente do que está proposto, sem uma integração curricular e um vínculo com as disciplinas formais.

Assim como Valentina, ela também afirma que a escola de tempo integral serve para que os alunos não fiquem “na rua”, e ainda, na televisão, no computador ou em casa, e além disso, ela consegue aprender mais. Parece que, para Paula, proteção e maior aprendizagem são os sentidos constituídos sobre o “Mais Educação”.

Percebemos que as relações estabelecidas com professores e diretores na escola aparecem de maneira contraditória em sua fala. Entra em contradição ao falar dos diretores, pois, ao passo que ela gosta deles, ela diz que se pudesse mudaria a direção. Destaca a relação com os professores como uma relação de diálogo, enfatizando que mantém um bom relacionamento com muitos. Porém, fala sobre a necessidade de que os alunos possam “se expressar mais” e ter “mais liberdade”. Com isso, parece que Paula sente falta de ser ouvida pelo corpo docente da escola.

Relata a questão do espaço escolar como algo que precisa ser melhorado, aponta algumas faltas como um “laboratório de computação, de ciências” e uma “área de lazer maior”. Este apontamento corrobora com a situação de nossas escolas públicas no Brasil.

Assim como os pais e Valentina, para Paula a escola serve para educar e fazer com que eles tenham um futuro melhor, enfatizando assim, a visão que a classe pobre parece ter da escola.

JOÃO

João tem 15 anos e está no 8º ano do ensino fundamental. Ao falar sobre o desenho da escola (ANEXO 12), João descreve o espaço escolar e aponta que a escola serve para que ele não fique somente em casa, ou na rua como se fosse um espaço onde ele estivesse protegido.

“[...] me ajuda a ter um futuro melhor né? É melhor do que eu estar por aí pelo meio da rua, se juntando com más companhias por aí, com más pessoas. E aqui na escola eu estou com pessoas certas de bem, aprendendo mais.”

Além de ajudá-lo a ter um futuro melhor, para João a escola parece ser um espaço onde ele aprende mais e que se apresenta como um lugar onde ele não vai se envolver com “más pessoas”, um lugar de proteção. João diz ainda que, a escola serve para mudar o comportamento e ensinar sobre o respeito às pessoas.

“Serve para um bocado de coisa [...] Para melhorar, para melhorar a educação, bastante coisa [...] O comportamento dentro de casa, respeito às pessoas, esse negócio aí. Só isso mesmo.”

“Se não fosse a escola eu ia (...) eu ta aonde agora? [...] Aí eu não sei né. Aí eu acho que eu (...) sei lá, tenho nem idéia.”

“ [...] de eu mudar e ser uma pessoa melhor né.”

Para João, a escola parece ser um espaço de resgate, embora sua concepção sobre a função da escola pareça muito vaga, é como se fosse um lugar onde ele poderia quase que “se redimir”, ser uma pessoa melhor. É como se a escola fosse sua salvação. Ainda dentro dessa percepção, a escola também serve para João “ocupar seu tempo vazio” tirando ele das ruas e fazendo com que ele aprenda alguma coisa.

“Também está ocupando né uma vaguinha no dia, ficar só em casa, só em casa num ... também não aprende nada.”

“Como eu disse, é bom pra ocupar o tempo que tem vazio né (...) vago por aí, melhor do que ficar por aí, na praça, na rua, andando pra lá e pra cá, sem fazer nada (...) só indo pra casa de outro conversar, fofocar, presta não.”

João aponta alguns aspectos que fazem com que ele goste da escola, entre eles está destacado o “desenho”, que parece ser algo da qual ele gosta muito de fazer.

“Gosto de vir todo dia pra cá estudar, aprender algumas coisas novas, também né conversar com alguns colegas aí, desenhar com Jeferson e Bambam [...] Que eu faço assim mesmo é só desenhar.”

Outra questão que chama atenção é sua descrição sobre a diretora da escola, ele a descreve como sendo alguém de quem ele gosta muito na escola.

“Maria do Carmo, a diretora [...] Ah ela me ajudou muito né a subir [...] a eu subir mais um pouco.”

Embora pareça ter uma boa relação com a diretoria, sua relação com alguns professores parece ser de insatisfação, não apresentando um bom relacionamento com os mesmos. Percebemos que alguns professores são pessoas das quais ele não gosta na escola. Ele diz que alguns professores são chatos, gritam e são ignorantes.

“Professor Marcelo [...] Acho ele chato [...] Gosto do jeito dele não, ignorante ele.”

“Professora Cléo grita, grita, grita. [...] É, ela não grita aquela gritaria toda não, é que as vezes, sei lá, ela é chata.”

As situações de bagunça em sala de aula, descritas por João, parece incomodá-lo. Na aula da professora Cléo, que é a professora de Matemática, ele fala da bagunça que acontece.

*“Matemática, ela **deixa o pessoal bagunçar na sala direto**, aí eu fico naquela confusa, e **fica zuada, a pessoa não pode nem pensar direito** (...) o pessoal faz o que quiser na sala, ela reclama, mas o pessoal não tá nem aí, só acalma quando Maria do Carmo vai lá na sala.”*

Outro aspecto que chama atenção na fala de João sobre as coisas que não gosta é sua descrição sobre as aulas vagas como sendo algo “chato”. Ele diz ainda que não gosta das aulas de matemática e de rádio.

*“As aulas vagas, **ficar ali só parado olhando pro tempo [...]** É **chato ficar ali sentado [...]** Quando eu tô aqui sem fazer nada, aqui no colégio.”*

“Eu não gostava da aula de rádio não, nem da aula de matemática.”

Uma das coisas que João descreve como algo que deve ser mudado na escola é a estrutura. Apresenta a estrutura como um problema por causa da “poeira” do pátio. Outra coisa que ele mudaria é a questão das regras. Para João, deveriam existir regras mais rígidas para impedir a bagunça.

*“As leis [...] **mudaria as leis né? Colocaria umas leis novas [...]** o professor reclama, mas é mesmo que nada, eu [...] **botava era uma pena.**”*

*“[...] Nessa área aqui eu [...] **mudaria aí, a parte do estacionamento [...]** Mandava calçar porque é muita poeira.”*

João aponta que depois do “Mais Educação” ele ocupou seu tempo nas tardes, fala um pouco dos esportes, das aulas de judô como sendo uma inovação que surgiu com o

programa. João parece acreditar que o programa ajudou a melhorar o comportamento dos alunos na escola. Ele descreve que os alunos “estão aprendendo a se comportar”.

“A tarde assim, que eu não tinha nada pra fazer, aí eu ficava só em casa, agora eu venho pra cá [...]”

“As aulas de rádio, de matemática que teve aí, de judô, botaram uns esportes aí”

“Melhorou porque antigamente acontecia bagunça demais, alunos brigando aí, pichando as paredes, não respeitava o professor na sala de aula, agora hoje não né, estão melhorando mais, os alunos aí, tão dando exemplo aos novatos que chegam [...] melhorou mais o comportamento de vir pra escola todo dia tinha bagunça, todo dia, todo dia. Hoje é bagunça de vez em quando, mal chega reclamação aqui na diretoria.”

“Os alunos também né, esses que bagunçavam agora tão comportado tão aprendendo aos poucos a se comportar, antigamente era só bagunça.”

Para João, a finalidade do “Mais Educação” é fazer com que os alunos ocupem o tempo, se divirtam e “aprendam coisas novas”, pois para ele é ruim ficar só estudando. João percebe o programa como um momento de diversão.

“[...] só pra ocupar o tempo mesmo.”

“[...] é bom que outras pessoas aprendem mais coisas novas, (...) ficar só ocupando a mente também estudando, estudando, direto também, tem que ter diversão né um pouco também.”

Em síntese, João acredita que a escola serve para impedi-lo de se envolver com “más companhias”, de ficar pelas ruas e praças e o ensina a ter um “bom” comportamento. Além disso, é um espaço onde ele pode aprender mais e ocupar seu tempo. João gosta de desenhar e aponta que a escola é o lugar onde ele faz isso.

Relata sobre o comportamento hostil de alguns, como gritos e ignorância. Sua relação com os professores não parece ser democrática. Ao apontar seus professores como pessoas que gritam e são ignorantes, João não reconhece neles uma figura de estima com quem ele pode manter um bom diálogo. Parece que, para ele, os professores são ruins e chatos.

João também não gosta das aulas vagas. Parece que percebe as aulas vagas na escola como um momento de ócio e maçante. Descreve um pouco sobre a bagunça de seus colegas e aponta que mudaria as leis da escola para que houvesse mais rigidez. O sentido que ele parece encontrar para escola, tem relação com a ideia de um espaço que precisa punir e “remir” seus estudantes. Uma dos pontos que nos chama atenção é a necessidade que ele sente de que a escola tenha mais leis rígidas e possa exercer autoridade sobre seus alunos.

Ele diz que mudaria a estrutura física do espaço escolar, ampliando alguns espaços e melhorando outros. Com isso, João denuncia as necessidades presentes no prédio da escola.

João acredita que o “Mais educação” ajudou a aprender coisas novas e a melhorar o comportamento de alguns alunos e que o programa tornou a escola mais divertida, com atividades diversas como esportes, aulas de judô e de rádio.

Parece que João percebe o espaço escolar como um lugar de correção, onde é preciso que haja punição para consertar o comportamento dos alunos que bagunçam. Ele acredita que maior tempo na escola serve para impedir que ele se envolva com pessoas ruins ou fique nas praças e ruas, corroborando com o pensamento dos pais e de seus colegas.

Os sentidos constituídos por João a respeito da escola de tempo integral estão relacionados à questão da proteção, o aprendizado de novas atividades e de “bons” comportamentos.

Análise dos sentidos de VALENTINA, PAULA E JOÃO

Tanto Valentina quanto Paula descrevem que o que mais gostam na escola é o programa “Mais educação”, pois elas podem “passar o dia todo” dentro da escola. Para elas, é o momento em que interagem e se divertem. João descreve que sua melhor atividade na escola é, além de conversar com os amigos, o desenho. Ele demonstra que gosta de ir à escola, em especial, para desenhar.

Percebemos nos alunos uma compreensão da escola, e principalmente do programa “Mais Educação”, como “sagrado”, quase que de “redenção”. Para eles, parece ser dentro dos muros da escola o espaço de segurança, ou seja, o lugar que ensina o “caminho certo”, evita que eles “fiquem nas ruas e praças”, “ocupa o tempo” e ensina “bons comportamentos”. Interessante perceber que os discursos por eles elaborados trazem esta concepção sem uma clareza do que seria esse perigo das “ruas”, tão enfatizado por eles, e que, em algum momento, se torna repetitivo, dando a impressão de ser um discurso apreendido. Esses sentidos apontam uma visão negativa da infância-adolescência popular, marginalizando estes sujeitos e seus espaços comunitários, e que muitas vezes estão enraizados, não somente nos sentidos que eles constituem, mas no próprio programa da escola.

Quando essas visões de infâncias-adolescências populares invadem esses programas e políticas socioeducativos, esses serão reduzidos a mais educação das condutas e a mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com violência, as drogas, o roubo...Lamentavelmente essas políticas e programas, se assim pensados, reduzirão os educandos a ações moralizantes dos filhos (as) do povo. Nem sequer serão pensados como políticas e ações distributivas, compensatórias, supletivas de carências intelectuais, mas de carências morais (ARROYO, 2012; p.37)

Parece que, para eles, a escola tem esse poder de redimi-los e tirá-los das condições em que eles se encontram como pobres, excluídos e perigosos para a sociedade. Estar na escola os afasta das “más companhias” e os fazem pessoas melhores. Uma situação em que eles precisam se adequar para obter sucesso na vida e caminhar de “maneira correta”. Embora não saibam ao certo onde esse caminho irá chegar, parecem que almejam serem inseridos no meio social digno. Portanto, acreditam na ideia de um trabalho no futuro, por seus esforços na educação, tendo uma concepção utilitarista da escola.

Outra questão a ser pontuada é a insatisfação tanto de Valentina, quanto de Paula e de João com relação à estrutura da escola. Valentina faz crítica em ter que ficar exposta ao sol durante as apresentações no pátio, expondo a má estrutura do espaço. João reclama dos espaços que não são calçados, enquanto Paula diz que falta um laboratório de computação, de ciências e uma área de lazer mais ampla. Podemos observar como eles percebem a precariedade da escola. Tal situação denuncia a desigualdade na escola, na estrutura escolar e corrobora com a falta de infraestrutura descrita pelo Censo Escolar 2010 (MEC, 2010),

que aponta que no ensino fundamental no Brasil, o laboratório de ciências é oferecido em apenas 7,9% das escolas nos anos iniciais e 23,6% nas escolas dos anos finais.

Considerando as relações na escola, percebemos que há muito que aprimorar. Embora Valentina goste do professor de inglês, Paula relata que mantém boas relações com alguns professores e João demonstra afeto pela diretora, porém, parece que ainda há lacunas que precisam ser preenchidas nesse quesito, uma vez que há que considerar algumas questões por eles vividas.

Ao reclamar da bagunça em sala de aula como algo que não gosta na escola, João diz que, é na aula de matemática que acontece muita “zuada” e que eles não conseguem aprender, fala sobre o quanto a professora grita e fica irritada com toda situação, mas que não consegue controlar a turma, e fala de outro professor ignorante. Já Paula, por sua vez, descreve que falta mais liberdade de expressão dos alunos dentro da escola, trazendo à tona a carência de relações democráticas que permitam que eles tenham voz no contexto escolar.

Esses sentidos legitimam o que está posto na realidade educacional de nosso país e que se tornou (se torna) um desafio para o “fazer” das relações respeitadas e democráticas em educação integral. As condições de trabalho a que estão submetidos os nossos professores, a falta de formação para uma docência com base na visão integral do aluno, os baixos salários e a sobrecarga de horários, em nada contribuem para que possamos obter sucesso nessa empreitada.

Vivemos hoje uma profunda **crise da relação professor-aluno**, com evidentes reflexos na qualidade da educação. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, por reproduzir relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade. Daí o estresse e a perda da auto-estima, a desistência (“síndrome de burnout”) do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhe a alma. Os professores vão se tornando meros “facilitadores”, máquinas de reprodução social.

O professor é um problematizador e não um facilitador. Não existir qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado (GADOTTI, 2009 b; p.10).

Consideremos a realidade: salas de aulas muito cheias, professores sobrecarregados em muitos turnos e turmas, estrutura escolar precária e alunos considerados “inadequados”

(perigosos, violentos e marginais) ao contexto escolar. Estes são grandes desafios para um fazer em educação integral que promova qualidade.

João aponta que os alunos são bagunceiros. É interessante analisarmos que essa escola “remissora”, vista por ele e por seus colegas como o lugar de segurança, que irá tirá-los das condições em que se encontram, acaba sendo um lugar de “má-fé” por não ter espaço e nem condições de trabalho adequados e por não estar preparada para receber esta “ralé”. Como descreva Souza (2009):

É à existência da ralé enquanto uma classe que, embora não seja percebida enquanto tal, estrutura de fio a pavio a nossa sociedade que podemos atribuir o grande sucesso e alcance da má-fé institucional entre nós. Como ela compõe um terço de nossa população de 180 milhões de habitantes, podemos imaginar como as instituições são radicalmente afetadas pela sua existência massiva. Na escola, por exemplo, a existência em massa da ralé faz com que se nivele por baixo a qualidade do ensino. Imaginemos como deve ser difícil, mesmo para aqueles que possuem as disposições necessárias para uma aprendizagem bem sucedida, conseguir aprender em uma turma em que a maior parte dos alunos não conseguem se concentrar no que é dito pelo professor, conversam o tempo inteiro, não conseguem ficar sentados quietos por muito tempo, não se empenham em estudar porque não vêem muita utilidade no que é ensinado; muitos não respeitam a autoridade dos professores; estes últimos ganham mal e por isso precisam trabalhar em várias escolas para manter uma renda familiar mínima, além de serem desmotivados com sua profissão, pois não conseguem despertar o interesse dos alunos e por isso não se realizam profissionalmente; a escola conta com poucos recursos para investir em infra-estrutura, material e todo tipo de projetos pedagógicos, culturais e esportivos. (SOUZA, 2009; p.252-253)

Como podemos observar, as relações que se estabelecem na escola entre professor-aluno-diretoria, para essas crianças, parecem apresentar muitas dificuldades. João descreve professores chatos e Paula fala sobre o desejo que haja mudança na diretoria. Acreditamos que a educação integral, que acontece nas escolas públicas por meio do Programa “Mais Educação”, e que traz em seus pressupostos a ideia de relações democráticas, precisa considerar tais questões como fundamentais na efetivação dessa educação de respeito e diálogo.

Ao analisarmos o programa “Mais educação” sob a ótica desses alunos, é notório o quanto as suas atividades são atrativas para eles. Pelo que descrevem, o programa tornou o espaço escolar mais animado, divertido e interativo, permitindo que eles saíssem da rotina. A princípio, parece que o programa é visto por eles como possibilidade de “fazer alguma coisa diferente”, com atividades de lazer durante as tardes, tornando a escola integral diferente de outras escolas. É interessante pontuar que o programa também permite que eles “aprendam mais” com essas atividades diferenciadas.

Dialogando com outras vivências de nosso país, podemos perceber a urgente necessidade de que os programas de educação integral tenham fundamento pedagógico, na construção de suas práticas, para proporcionar o sucesso desejado. Em experiências vividas por gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino no Espírito Santo, foi observado que a expansão do horário:

[...] Possibilitou o incremento do trabalho pedagógico ao oferecer aos estudantes conhecimentos e vivências contextualizadas, criando novas oportunidades de aprendizagem e contribuindo para a melhoria do desempenho escolar e, em especial, intensificando práticas sistematizadas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático e a ampliação do universo de experiências socioculturais, artísticas, esportivas de pesquisa e investigação científica. Tal reorganização contribui para a melhoria do desempenho escolar (SPERANDIO e CASTRO, 2012; p. 319-320).

Deste modo, além de permitir que o tempo na escola, por meio das atividades escolares, fique mais interessante, tornando-se um lugar mais agradável e alegre, a educação integral, com suas diferentes disciplinas, permite que os alunos percebem um melhor aprendizado e tenham experiências socioculturais (que envolvam a valorização de sua comunidade e de sua cultura). Além disso, não é louvável que se tenha uma visão dicotômica entre as atividades e conteúdos, ou seja, aquelas que são do “programa” e aquelas que são tradicionalmente da “escola”.

Na nossa análise, uma das lacunas que podemos observar, a partir dos sentidos constituídos dos alunos com respeito à ampliação do tempo, é que parece que eles a constituem com uma visão segregada, ou seja, não percebemos uma inter-relação curricular, nem um ensino contextualizado descritos por eles. Para os alunos, parece que o “Mais Educação” só acontece no período da tarde, e não tem ligação alguma com o currículo da manhã, ou seja, as disciplinas ministradas pela manhã não tem integração com as atividades da tarde.

Observamos como eles veem essas atividades de maneira separada, ou seja, para eles, o programa “Mais educação” aparece em suas falas como uma expansão das atividades da escola. O programa acontece durante as tardes e realiza outras atividades diferentes do turno da manhã, sem que haja, aparentemente, nenhuma interação. Durante a manhã acontecem as aulas “formais” e são as atividades do “Mais Educação” que são legais, divertidas e

animadas, servindo para ocupar o tempo vazio de suas tardes. Quanto às questões citadas, Tilton e Pacheco (2012) enfatizam que

É possível perceber, no cotidiano da escola e da comunidade, a importância e a necessidade de mudança nas relações entre os diversos agentes educativos. As práticas que decorrem de uma efetiva integração de objetivos, de ações e de recursos contribuem especialmente para a superação do caráter acessório ou alternativo que têm caracterizado, até então, as experiências educativas desenvolvidas fora do turno regular ou do espaço escolar (TITTON e PACHECO, 2012; p.151).

Enfim, os alunos percebem o espaço escolar como um lugar que proporciona segurança, entendem que a presença do Programa “Mais Educação” permite um melhor aprendizado e mais diversão, e por isso gostam de passar mais tempo na escola. Além disso, a escola serve para que eles possam sonhar com um futuro melhor, fazendo com que eles tenham perspectivas de um “bom” trabalho e sejam com isso, inseridos em um meio social digno, diferente da realidade que vivem.

Análise dos sentidos de pais e alunos

Muitos dos sentidos constituídos por pais e alunos a respeito da escola de tempo integral aparecem de forma semelhante em seus discursos. O espaço escolar como lugar de “segurança”, o “melhor aprendizado”, a esperança de um futuro melhor por causa do estudo e do esforço próprio são demonstrações de similaridades em suas maneiras de perceber a educação.

Quanto à proposta de educação integral, ao analisarmos suas concepções à luz dessas vivências elencadas, podemos perceber diversas lacunas presentes na prática escolar percebida por eles, em detrimento do que é, de fato, a ideia fundamental do programa “Mais Educação”. Porém, não podemos negar que há sentidos constituídos por eles que nos traduzem situações que nos animam e nos deixam esperançosos de avançar no que vem sendo feito.

Ao corroborarem na visão de uma escola que produz mais aprendizagem, os pais e alunos apontam para o que é fundamental na proposta de educação integral para as escolas públicas: a questão da qualidade na educação. Sabemos que estes sentidos constituídos por

eles a respeito da escola de tempo integral não medem a qualidade do ensino, mas apontam para uma percepção esperançosa que, de algum modo, há mudanças percebidas.

Uma pesquisa feita por Castro (2009), a respeito das desigualdades educacionais no Brasil, mostrou que há graves níveis de desigualdade quando se consideraram os aspectos tanto de renda quanto regionais, tendo que os habitantes da região Nordeste e os mais pobres ficaram em pior situação em quase todos os indicadores analisados. Castro descreve ainda que “[...] No ensino fundamental o maior desafio é a melhoria da qualidade do ensino (que vale para os demais níveis e modalidades da educação básica) [...]” (CASTRO, 2009; p.695).

Embora os pais e alunos ainda não tragam com clareza o que é “qualidade” e que tipo de qualidade vem sendo efetivamente vivido nas escolas, considerar uma melhora na aprendizagem dos alunos já é um avanço. Porém, para além da questão “aprendizagem”, há fatores diversos que envolvem este tema.

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de **indicadores da qualidade** devem ser levados em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intra-escolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente (GADOTTI, 2009 b; p.6).

Os pais e alunos também constituem sentidos semelhantes no que tange a problemática do espaço escolar. A maneira como eles apontam o espaço educacional contradiz a proposta de educação integral. Apesar de apontarem a escola como um espaço protetor, descrevem a escola como um lugar fechado, delimitado e trancado. Embora percebam que os alunos aprendem mais, ao falarem sobre proteção na escola, com descrição de que é “melhor do que estar na rua”, “em casa de amigos”, ou “assistindo TV” e no “computador”, contestam a ideia de espaços comunitários educadores como proposta de expansão da escola e levantam a questão da problemática da qualidade, considerando as condições dos espaços não somente intraescolar, mas extraescolar.

Conhecer os sentidos de pais e alunos a respeito da escola de tempo integral nos levou a conhecer a dimensão das vivências dessa realidade escolar. Foi possível analisar, a partir da maneira como estes sujeitos percebem essas experiências, a prática percebida por eles de uma educação integral, assim como as concepções dos mesmos sobre: passar mais tempo na escola, atividades diferenciadas, relação democrática, entre outras propostas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Há sujeitos que sentem e com suas formas de sentir constituem a realidade social da desigualdade. Há sentidos subjetivos constituídos; há significados partilhados e todos eles são também aspectos do fenômeno. Não se quer aqui pensar esses aspectos como mera consequência de situações sociais da desigualdade, pois eles não o são. São, ao contrário, aspectos que compõem o fenômeno da desigualdade, que só se apresenta como tal porque sujeitos participam de sua constituição, com seus sentimentos, ações, formas de pensar e sentir (BOCK e GONÇALVES, 2009; p. 150-151).

O nosso trabalho teve como objetivo principal entender, a partir da dimensão subjetiva, como pais e alunos de uma escola de tempo integral vivenciam essa experiência. Diante da análise que fizemos, percebemos como eles enxergam a questão da educação em tempo integral, realizada pelo programa “Mais Educação”. Dar visibilidade a esta dimensão nos ajudou a compreender como eles percebem o espaço escolar, nos avanços e desafios da proposta da escola de tempo integral. Além disso, nos permitiu entender como vivenciam a problemática da desigualdade social e educacional.

Partindo das perspectivas educacionais deste Programa, ou seja, quais as concepções que estão atreladas as atividades de uma educação integral, conseguimos compreender, do ponto de vista deles, os sentidos que dão a questão da ampliação e qualidade do tempo no Programa “Mais Educação”.

Quando consideramos a questão do tempo ampliado, sabemos que um dos pontos fundamentais na proposta do Programa “Mais Educação” é a visão de que, com mais tempo na escola, os alunos tenham possibilidades de aprender mais, tendo acesso às diferentes atividades, com vistas ao combate das desigualdades educacionais. O decreto 7.083 de 2010, sobre o programa “Mais Educação” declara que:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010 d).

Em contrapartida, quando pontuamos a questão da qualidade na ampliação do tempo escolar, não negligenciamos que esta qualidade precisa abarcar questões de cunho social, levando em consideração diversos fatores:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela [...] Um conjunto de fatores contribuem para com a qualidade na educação (GADOTTI, 2009 b; p.1).

Não esquecemos que este é um grande desafio e que, para que haja sucesso nessa empreitada, certamente precisamos dispor mais do que a questão do tempo ampliado na escola e da qualidade deste tempo, a questão da qualidade de vida (dentro e fora da escola).

De fato, os pais e alunos percebem uma melhora na aprendizagem, principalmente quando relacionada com outras escolas que não possuem o programa. Mas, a questão de como eles entendem a “qualidade” parece estar vaga, assim como o entendimento da importância do próprio programa.

Não podemos negligenciar que, essa geração tem tido acesso, muito mais que as outras, à escolarização. Os pais desses alunos podem estar satisfeitos por verem que, diferente da realidade que eles viveram, seus filhos e netos têm um acesso mais ampliado à educação, e isto pode remeter à ideia de qualidade para eles. Por isso, não podemos perder de vista que ainda há muito o que melhorar na prática, no fazer com qualidade, nas atividades que realmente são significativas, que se realizam no lúdico, mas que não se esgotam apenas na proposta de tornar a escola mais divertida e com mais carga horária. Estas questões ultrapassam o conceito de ampliação do tempo como fator de qualidade, e diz respeito à qualidade desse tempo ampliado.

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (BRASIL, 2009 c; p. 36).

Sabemos que há questões diversas que envolvem e comprometem a qualidade e o sucesso nesse fazer educacional: as condições de vida e ambiente a que estão submetidas à classe pobre e as escolas públicas em nossa sociedade, questões da formação docente para educação integral nessas escolas, questões de estrutura física dos prédios escolares, questões voltadas à ampliação do espaço na comunidade, entre outras.

Uma questão que merece mais uma vez ser pontuada, é o fato desses alunos e pais acreditarem que é melhor para os estudantes estarem trancafiados dentro dos muros da escola do que nas ruas. Pois, isto nada tem a ver com o que é colocado pela perspectiva integral, que visa à ampliação também do espaço.

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação. Em outras palavras, a escola – por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens (BRASIL, 2009 c; p.34-35).

O que queremos demonstrar no nosso trabalho, não é se, de fato, estas propostas estão sendo efetivadas ou não pela prática do Programa. Nossa inquietação esteve concentrada nos sentidos constituídos pelos sujeitos de nossa pesquisa, e a constatação evidenciou que os pais e alunos enxergam o espaço escolar como espaço de “segurança”. A escola tornou-se, por meio do programa “Mais Educação”, o lugar de proteção. Vimos que eles apontam que passar mais tempo na escola é melhor do que estarem em casa, nas ruas, nas praças ou na casa de amigos, demonstrando um desvalor à vida cotidiana e uma marginalização aos espaços extraescolares (ruas, praças, etc.). Esta descoberta nos levou a questionar a respeito do porquê que estes sujeitos constituem tais sentidos da escola de tempo integral.

Os programas criados pelo Ministério da Educação, entre eles o “Mais Educação”, que visa promover esse aumento do tempo e espaço escolar, têm sido fomentados a partir da consciência do direito das camadas populares à escola e à educação de qualidade. Arroyo (2012) faz alguns apontamentos sobre tal questão quando retrata sobre o aumento da consciência de mais tempo de escola:

A mãe, as irmãs, os irmãos, os parentes são forçados a buscar longe as formas de sobrevivência, a procura de trabalho e de comida para uma infância desprotegida, ameaçada por formas tão indignas de viver. Sabemos que nas últimas décadas um dos movimentos mais marcantes nas periferias urbanas tem sido o movimento de luta pró-creche, pró-educação infantil, pró-mais tempo de escola para as crianças. Poderíamos interpretar esses movimentos, que se prolongam desde a década de 1970, como um movimento por mais direito a proteção, mais cuidado, mais tempo de dignidade para a infância popular (ARROYO, 2012; p.35).

O autor ressalta que “*o direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos*” (ARROYO, 2012; p.34), pois, a infância e adolescência da ralé tem vivido ou sobrevivido em condições subalternas em seu cotidiano.

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram (ARROYO, 2012; p.34).

Percebemos a maneira como eles (os sujeitos de nossa pesquisa) têm trazido um discurso pronto, e que parece remeter à ideia de marginalização de si e de seus espaços comunitários. A rua é vista como perigosa, os amigos como má influência, a casa como lugar de vagabundo. Já a escola é o lugar de redenção, o espaço em que estarão bem guardados e aprenderão mais. A dualidade parece permanecer e parece ter fundamento em uma visão discriminatória e preconceituosa que eles mesmos apontam de si. Uma mera reprodução ideológica.

Porém, nos cabe questionar se a forma como se enxergam não é uma mera reprodução do que eles têm internalizado por meio das ações, reuniões e atividades realizadas a partir de uma retórica pontuada por agentes educativos e das direções que têm tomado os programas que visam o tempo integral.

Arroyo (2012) ressalta que a maneira como vemos e pensamos os educandos populares poderá permitir que, como educadores, possamos dar diferentes direções ou prioridades entre políticas diversas e propostas de atividades. Este acaba sendo um grande perigo: reproduzirmos uma visão preconceituosa.

Essas visões tão preconceituosas predominam nos meios de comunicação, nos noticiários que tanto destacam o protagonismo negativo dos jovens e adolescentes e até da infância populares. Há uma intencionada reprodução dessas visões negativas mostrando-os como violentos, agressivos, fora de ordem, em conflitos permanentes com a lei. Os fora da lei, dos valores, da moralidade ordeira, das cidades dos campos e das escolas (ARROYO, 2009; p.36).

O autor acima enfatiza que corremos o risco de sermos influenciados, enquanto educadores, por essas visões negativas e inferiorizantes: os pobres menos capazes de

aprender, classificados no percurso escolar como reprovados, repetentes, sem êxito, vulneráveis socialmente e moralmente, perigosos para a sociedade, violentos, indisciplinados. Esta tendência de pensamento, muitas vezes, refletidas em nossos gestos, intenções, projetos e propostas, conduzindo práticas de programas como o “Mais Educação” podem permitir que estes alunos e pais reproduzam este discurso de desvalorização de si mesmos e de suas vivências sociais.

Surge então a necessidade de que, tanto os alunos quanto os pais das camadas pobres, que, como já falamos, são atores dessa perspectiva do programa “Mais Educação”, tenham mais conhecimento a respeito do programa, bem como dos alicerces que os sustenta, que nada tem a ver com visões preconceituosas ou marginalizantes, mas que induzem, alimentados na ideia de promoção de direito e igualdade, políticas públicas que permitam que este direito à educação de qualidade seja efetivado. Para tanto, a visão e o fazer da educação integral, por professores e diretores, será fundamental neste processo.

Temos que, os princípios que regem a ideia de Educação Integral são: a questão da diminuição da desigualdade na educação, a busca por melhor qualidade, a relação da escola com a comunidade, a ênfase na visão de um ser humano histórico e social, a valorização do cotidiano, entre outros. Estes pressupostos provavelmente se tornarão mais eficazes quando reconhecidos como direito por eles e por nós educadores, a partir da percepção de vitimização a que estão condenados esses alunos pobres, reconhecendo a precariedade em que sobrevivem e valorizando as vivências heroicas de suas vidas diárias.

Percebemos neste trabalho, que os pais e alunos tendem a reproduzir um discurso que está posto na hegemonia ideológica: a desvalorização e marginalização de si enquanto pessoas pobres, enquanto “ralé”; ainda, sustentando a visão de um espaço escolar como “seguro” e “redentor”, que os impedirá de serem “contaminados com eles mesmos” no seu dia-a-dia. Estes conceitos parecem ser dominantes nos sentidos constituídos com relação à escola de tempo integral.

A dimensão subjetiva da escola de tempo integral, posta em evidência em nossa pesquisa, nos permite perceber outra questão: para além dos espaços, tempos e vivências escolares, os espaços, tempos e maneiras de sobrevivência diária dessa gente se apresenta como precária de condições mínimas de vida.

Na medida em que esses programas nos defrontam com essas dimensões esquecidas – vida-corpo-espaco-tempo –, somos obrigados a dar conta das questões inadiáveis: como os educandos vivem a vida, o corpo, os tempos-espacos; como os tratamos no ordenamento escolar; como sujeitos de vida, corpo, tempos-espacos, a que vivências são submetidos nos tempos-espacos escolares e extraescolares em todos tanto no turno como no turno extra, na totalidade de seu viver, na diversidade de tempos-espacos. [...]

[...] este é o sentido mais radical dessas políticas propostas: trazer para a reflexão e a prática pedagógica, didática, docente, curricular gestora a centralidade esquecida do viver, do corpo, dos tempos-espacos nos processos de formação humana, inclusive de educação-aprendizagem-socialização na escola; obrigar-nos a perguntar que sentido pode ter ensinar-aprender para infâncias-adolescências perdidas, submetidas a tempos-espacos tão hostis. Como se pode aprender, se humanizar em vivências tão contraditórias de corpo: desproteção, fome, medo, incerteza das possibilidades mais elementares do sobreviver, mas também de esperanças, ansiedades de felicidade e dignidade, de busca de outros tratamentos, tempos-espacos mais dignos, de busca da escola? (ARROYO, 2012; p. 42)

É perceptível que, a visão de que este lugar “remissor” e “seguro”, parece se afirmar na falta de espacos dignos (praças pavimentadas, ruas calçadas, espacos de convivência seguros) no dia-a-dia desta gente. É antagônico que queiramos promover qualidade na educação e com isso invistamos em uma educação pensada de maneira integral, e em contrapartida, não nos debrucemos sobre a escassez em que vivem submetidas essas pessoas.

Promovendo a discussão e compreensão da educação integral, dando visibilidades às experiências e sentidos desses pais e alunos, levando em consideração questões de espacos-tempos-vivências dessa gente, acreditamos que este trabalho pontua questões consideráveis. Reafirmamos que esta é uma pesquisa de grande relevância para que se conheça a realidade da educação integral a partir desses protagonistas, evidenciando a forma como eles se percebem e percebem a escola nesse processo.

Ainda, a partir da compreensão dessas experiências, esta pesquisa considerou os sentidos dos pais e alunos em detrimento das perspectivas do Programa “Mais Educação”. Com isso, percebemos a conceituação vaga, fluida e ideológica que está estabelecida entre estes atores. Para tanto, nos perguntamos: poderia ser esta considerada uma das possíveis fragilidades no “fazer” dos programas que apontam a educação integral como ferramenta para a promoção de uma educação menos desigual e alienada? Além disso, o dualismo dos espacos intra e extraescolares (espacos comunitários) deveriam ser considerados na discussão da qualidade?

Por muito tempo havíamos nos preocupado em permitir o acesso gratuito à escolarização. Hoje, temos lutado para garantir qualidade. Temos caminhado, por meio da efetivação de programas sérios e comprometidos como o “Mais Educação”, rumo ao estabelecimento de políticas públicas que promovam esta qualidade. Para tanto, pesquisas como estas são imprescindíveis para repensarmos valores e fazeres estabelecidos, em nossa busca por uma política que beneficie (como direito) os que, por tanto tempo em nosso sistema, estão postos como desfavorecidos.

Sabemos que há outras questões relevantes a serem investigadas no tema proposto, que podem ser elencadas em pesquisas posteriores, buscando melhor entender as vivências cotidianas desses sujeitos. Um aprofundamento no tema relacionado à qualidade no tempo em educação integral, analisando os sentidos de tais atores, parece ser pertinente para que possamos conhecer, a partir da percepção deles, outras fragilidades e/ou potencialidades na proposta da escola de tempo integral. As atividades por eles desenvolvidas, os sentidos dos gestores e professores, no que diz respeito aos programas que apontam para uma educação integral, são temas que merecem uma atenção nas pesquisas em educação integral.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.

AICE- **Associação Internacional das Cidades Educadoras**. 2011. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>. Acesso em mai. 2011.

ARAÚJO, Ulisses e KLEIN, Ana Maria. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. In: CENPEC. Educação Integral. São Paulo, **Cadernos Cenpec**, n. 02, p. 119-125, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dec. 2010.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline, org. **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Seguro: Penso, 2012. 504 p.

BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 91-110, Jul/Dez 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BOCK, Ana Mercê Bahia; GONÇALVES; Maria da Graça M., A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, Ana Mercê Bahia; GONÇALVES; Maria da Graça M., orgs. **A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair., orgs. **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Outro meu lado: Algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje**. In: MOLL, Jaqueline, org. Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Seguro: Penso, 2012. 504 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos**. Brasília: CNE, 2010 a.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020)**. Brasília: MEC, 2010 b.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Estatísticas Educacionais - INEP. **Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, maio de 2009 a.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2010 b.

_____. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. 1. ed. Brasília: MEC, 2009 b.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, MEC: 2009 c.

_____. Presidência da República; Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas**. Brasília, 18 de novembro de 2010 c.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010 d.

_____. Presidência da República; Secretaria de Relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. **Retrato das desigualdades na escolarização e no sistema tributário nacional**. Brasília, dezembro de 2009 d.

_____. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território**. Brasília: MEC: 2009 e.

_____. Presidência da República; Secretaria de Relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. **As desigualdades na Escolarização no Brasil**. Relatório de Observação nº 1. Brasília, 2006.

_____. Presidência da República; Secretaria de Relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. **As desigualdades na Escolarização no Brasil**. Relatório de Observação nº 2. Brasília, dezembro de 2007.

_____. Presidência da República; Secretaria de Relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. **As desigualdades na Escolarização no Brasil**. Relatório de Observação nº 3. Brasília, junho de 2009 f.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira, Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: MEC, 2009 g.

_____. Presidência da República; Secretaria de Relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. **As desigualdades na Escolarização no Brasil**. Relatório de Observação nº 4. Brasília, março de 2011 a.

_____. Presidência da República; Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2011 b.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Gênova: 2004. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf> > Acessado em: 20 mai. 2011.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **A educação integral inscrita na política pública**. São Paulo: Cenpec, 2007. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=v_reg&bib_10_id=5>. Acessado em: jul. 2010.

CASSASUS, Juan. **A escola e a Desigualdade**. 2 ed. Brasília: Líber Editora, UNESCO: 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na Educação Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Em busca do tempo de aprender. In: CENPEC. Educação Integral. São Paulo, **Cadernos Cenpec**, n.02, p. 91-101, 2006.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____, Bernard. Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 12, s.n., p. 39-48, jul.2005.

COELHO, Lúcia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CRITELLI, Dulce. A condição humana como valor e princípio para educação. In: CENPEC. Educação Integral. São Paulo, **Cadernos Cenpec**, n. 02, p. 43-48, 2006.

DELORS, Jacques et al. **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 67, Agos. 1999.

EUZÉBIOS FILHO, Antônio; GUZZO, Raquel; Desigualdade Social e Pobreza: Contexto de Vida e de Sobrevivência. **Psicologia & Sociedade**, Campinas, v.21, n.1, p. 35-44, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, Jul. 2002.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: 2011.

FURTADO, Odair. **O psiquismo e a subjetividade social**. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair., orgs. Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**. São Paulo, v.1, p.133-139, jan. 2006.

_____, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009 a.

_____, Moacir. Lições de Freire. **Revista Faculdade de Educação**, v.23, n.1-2. 1997.

_____, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspectivas**, v. 14, n.2, p. 03-11. 2000.

_____, Moacir. Qualidade na Educação: Uma nova abordagem. In: **Fórum Estadual Extraordinário da UNDIME**. São Paulo: UNDIME, 2009 b.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral Resgatando elementos históricos e conceituais**. In: MOLL, Jaqueline, et al. Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Seguro: Penso, 2012. 504 p.

GONÇALVES, Antônio Sergio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n.2 – Educação Integral – 2º semestre 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Epistemologia Cualitativa y Subjetividad**. São Paulo. EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa e subjetividade – os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

GROSBAUM, Marta Wolak e CARVALHO, e Lúcia Izecson de. **Os Centros Educacionais Unificados: Um estudo de caso em São Miguel Paulista**. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2009.

GRUBITS, S. NORIEGA, J. A., orgs. **Métodos qualitativos: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. p. 1-18, 2004. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriseducint.doc>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 14 mai. 2011.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 14 mai. 2011.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Bem-Estar, Pobreza e Desigualdade de Renda: Uma Avaliação da Evolução Histórica das Disparidades Regionais. (Texto para Discussão nº 454). Brasília: IPEA, 1997.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/code%20indicadores%20da%20paraba.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2012.

MEC- Ministério da Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento Final: CONAE- Conferência Nacional de Educação, 2011.

MEC- Ministério da Educação. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo Técnico- Censo Escolar 2010**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf. Acesso em: dez. de 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul. 1993.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para uma solidificação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, org. **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Seguro: Penso, 2012. 504 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, p. 5-27, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração do Milênio**, Cúpula do Milênio: Nova Iorque, 2000.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e Proclamada na Assembléia-Geral na sua Resolução 217^A (III), 1948.

PACHECO. **Proposta pedagógica**. Salto para o futuro, Ano XVIII boletim 13, Ago. 2008.

REIS, Elisa. Percepções da Elite sobre Pobreza e Desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, fev. 2000.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**. v. 22, n.76, p. 232-257. 2001.

SANTOS, Fernando Assis dos. **Cidade Educadora e Escola Cidadã na Cidade Contemporânea**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba-SP, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Edusp, 2002.

SÃO PAULO (Município). Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003. Dispõe sobre a criação dos Centros Educacionais Unificados - CEUS. **Publicado na Secretaria do Governo Municipal**, em 6 de fevereiro de 2003. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=07022003D%20428320000. Acesso em: 10 jan. de 2011.

_____. Decreto n.45.559, de 30 de novembro de 2004. Dispõe sobre o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUS. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 01 dez. 2004, p. 1.

SCALON, C. - O que os brasileiros pensam das desigualdades sociais. In: SCALON, C., org. **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Mattar Pereira de. Mais Tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, Jaqueline, org. **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Seguro: Penso, 2012.

TEXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.65, n.150, p.407-425, 1984.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Seguro: Penso, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Dados por Estado**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/paraiba/>. Acesso em: 20 dez. 2011.

UNESCO. **Classificação Internacional Normatizada da Educação**. Genebra:UNESCO, 2006.

_____. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação - UNESCO, 2000.

UFPE; UNICEF; **Ampliando horizontes: uma proposta para a escola de tempo integral**. Recife: 2004.

VYGOSTKI, Lev Semionóvich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

9 ANEXOS**ANEXO 1: TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (DIRETORIA)**

Eu, _____, portador do RG n°
_____ tendo conhecimento dos objetivos da pesquisa intitulada:

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA COM PAIS E ALUNOS**

Autorizo a realização de entrevista com o(a) aluno(a)
_____, assim como a divulgação das informações desde que esteja garantido o sigilo da fonte. Tenho conhecimento de que os alunos, ao serem entrevistados, serão esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e sobre o direito de interromper a participação, em qualquer momento, sem que isto represente, para eles, qualquer prejuízo e assinarão um termo de assentimento.

João Pessoa, ____ de _____ de 2011

Entrevistado (a) -

Pesquisadora – Ruth Willna Ferreira de Lemos

Orientador- Dr. Antonio Carlos C. Ronca

ANEXO 2: TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNO)

1ª PARTE – Conversar com o aluno: Apresentar-se, explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Meu nome é Ruth Willna Ferreira de Lemos, sou aluna do curso de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo-PUC/SP.

Estou fazendo uma pesquisa com o objetivo de conhecer os Sentidos de pais e alunos acerca da escola de tempo integral.

Você só vai participar desta pesquisa se você quiser, caso você não queira não vou realizar a entrevista com você. Mesmo que você decida participar, em qualquer momento você pode desistir.

Eu pedi autorização à Direção da escola para conversar com você e pedir sua autorização para realização dessa pesquisa. A Direção concordou com a realização dessa pesquisa/entrevista. Mas você é quem decide se irá participar, ou não, independentemente deles terem concordado.

Você pode discutir qualquer coisa desta entrevista com seus pais, amigos ou com qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você queira que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que eu pare a qualquer momento e eu explicarei.

Se você consentir em ser entrevistado, eu gravarei a nossa conversa, pois, desta maneira, terei certeza de que não me esquecerei das coisas que você irá me falar.

Vou fazer algumas perguntas para você e se tratam de perguntas referentes a dados pessoais e às suas experiências escolares.

2ª PARTE – Solicitar ao aluno que assine o termo de assentimento, depois de ter explicado todo o processo da pesquisa a ele.

TERMO DE ASSENTIMENTO**TERMO DE ASSENTIMENTO (Verso)**

Eu, _____, entendi que a pesquisa intitulada **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA COM PAIS E ALUNOS** tem como objetivo: pesquisar os sentidos de pais e alunos acerca da escola de tempo integral, e está sendo realizada pela aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ruth Willna Ferreira de Lemos.

Portanto, eu serei entrevistado e responderei as perguntas. Entendi também que, mesmo a entrevista sendo gravada, a minha identidade será preservada, não sendo divulgados o meu nome ou dados que venham facilitar a minha identificação. Dessa forma, concordo com a realização da entrevista.

João Pessoa, ____ de _____ de 2011.

Nome e assinatura do Entrevistado(a)

Nome e assinatura do Diretor(a) da escola

Ruth Willna Ferreira de Lemos (Pesquisadora)

ANEXO 3: TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (PAIS)

Eu, _____, portador do RG nº _____ tendo conhecimento dos objetivos da pesquisa intitulada:

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA COM PAIS E ALUNOS**

autorizo a realização de entrevista com o(a) meu(minha) filho (a) _____, assim como a divulgação das informações desde que esteja garantido o sigilo da fonte. Tenho conhecimento de que meu(minha) filho(a), ao ser entrevistado(a), será esclarecido(a) sobre os objetivos da pesquisa e sobre o direito de interromper a participação, em qualquer momento, sem que isto represente, para ele(a), qualquer prejuízo e assinarão um termo de assentimento.

João Pessoa, ____ de _____ de 2011

Entrevistado (a) -

Pesquisadora – Ruth Willna Ferreira de Lemos

Orientador- Dr. Antonio Carlos C. Ronca

ANEXO 4: TERMO DE ASSENTIMENTO (PAIS)

1ª PARTE – Conversar com o participante: Apresentar-se, explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Meu nome é Ruth Willna Ferreira de Lemos, sou aluna do curso de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo-PUC/SP. Estou fazendo uma pesquisa com o objetivo de conhecer os SENTIDOS DE PAIS E ALUNOS ACERCA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.

Você só vai participar desta pesquisa se você quiser, caso você não queira não vou realizar a entrevista com você. Mesmo que você decida participar, em qualquer momento você pode desistir.

Você pode discutir qualquer coisa desta entrevista com qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você queira que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que eu pare a qualquer momento e eu explicarei.

Se você consentir em ser entrevistado, eu gravarei a nossa conversa, pois, desta maneira, terei certeza de que não me esquecerei das coisas que você irá me falar.

Vou fazer algumas perguntas para você e se tratam de perguntas referentes a dados pessoais e experiências escolares de seu filho.

2ª PARTE – Solicitar ao participante que assine o termo de assentimento, depois de ter explicado todo o processo da pesquisa a ele.

TERMO DE ASSENTIMENTO**TERMO DE ASSENTIMENTO (Verso)**

Eu, _____, entendi que a pesquisa intitulada: **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA COM PAIS E ALUNOS** tem como objetivo: pesquisar significados e sentidos de pais e alunos acerca da escola de tempo integral, e está sendo realizada pela aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ruth Willna Ferreira de Lemos.

Portanto, eu serei entrevistado e responderei as perguntas. Entendi também que, mesmo a entrevista sendo gravada, a minha identidade será preservada, não sendo divulgados o meu nome ou dados que venham facilitar a minha identificação. Dessa forma, concordo com a realização da entrevista.

João Pessoa, ____ de _____ de 2011.

Nome e assinatura do Entrevistado(a)

Nome e assinatura do Diretor(a) da escola

Ruth Willna Ferreira de Lemos (Pesquisadora)

ANEXO 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA (ALUNO)

I. IDENTIFICAÇÃO

Idade _____ Sexo _____

II. DESENHO

Será solicitado ao participante que faça um desenho da sua escola. Em seguida, será solicitado que o mesmo fale sobre o desenho.

A partir daí, abordaremos as seguintes temáticas:

III. SENTIMENTOS DO ALUNO

Você gosta dessa escola? Por quê?

Qual o dia que você mais gosta de vir nessa escola? Por quê?

E qual o dia que você menos gosta? Por quê?

Você acha que é bom ou ruim vir nessa escola?

Você tem amigos nessa escola? Quem são?

Você tem mais amigos na escola ou fora da escola?

Quem são seus amigos na escola?

Quem você mais gosta nessa escola? Por quê?

E quem você não gosta? Por quê?

O que você mudaria na escola pra ficar legal?

Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que você mudaria?

Como é a escola dos seus sonhos?

Para que você acha que serve a escola?

Você considera a escola importante na sua vida? Por quê?

Qual a importância da escola para sua vida?

IV. CONTEÚDO

O que você mais gosta de fazer nessa escola? Por quê?

O que você menos gosta de fazer nessa escola? Por quê?

Qual é a matéria que você mais gosta? E qual a que você não gosta?

Qual a coisa mais legal que se faz nessa escola? E qual a coisa mais chata?

V. ESPAÇO

Quais os outros lugares que vocês fazem atividades além da sala de aula?

E quais os outros lugares que vocês visitam na hora da escola?

O que você acha de visitar outros lugares no horário da aula?

VI. TEMPO INTEGRAL

O que você acha de passar esse tempo, manhã e tarde, nessa escola?

Você gosta de ficar os dois horários na escola?

Você acha cansativo ficar os dois horários na escola?

Se você pudesse escolher, quanto tempo você passaria nessa escola?

Qual o melhor horário, manhã ou tarde? Por quê?

O que você faz quando não está na escola?

VII.BENEFÍCIOS DA ESCOLA

Essa escola é diferente das escolas que você conhece? O que é diferente?

O que seria diferente na sua vida se você tivesse em outra escola?

O que você acha que é novidade nessa escola e que você gosta?

O que você acha que é novidade e que você não gosta?

O que você acha que seria diferente na sua vida se você estivesse em outra escola?

Se você não estivesse na escola de tempo integral, onde você estaria no horário escolar?

E o que você estaria fazendo no horário escolar?

O que mudou na sua vida depois que você começou a estudar em uma escola de tempo integral?

Quando a escola aumentou o tempo em que você passa aqui, ela pretendia fazer com que você tivesse uma educação melhor e que tivesse acesso a outras atividades além das disciplinas de matemática, português, ciências, geografia e história. Você acha que isso aconteceu?

VIII.ESCOLHA DA ESCOLA

Por que você estuda nessa escola?

Quem escolheu essa escola para você?

Porque foi escolhida essa escola para você estudar?

ANEXO 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA (PAIS)

I.IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Estado civil:

Número de filhos e idades:

II.FAMÍLIA

Quantas pessoas moram na sua casa?

Fale-me sobre cada uma delas.

III. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O que você acha da escola em que seu (sua) filho (a) estuda?

O que você acha que é legal na escola de seu (sua) filho (a)?

O que você acha que não é legal na escola de seu (sua) filho (a)?

O que você mudaria na escola de seu (sua) filho (a)?

Essa escola é diferente de outras escolas?

Qual a diferença da escola que seu filho estuda para outras escolas?

O que você acha de seu filho estudar nessa escola?

IV.CONVIVÊNCIA COM A ESCOLA

Quantas vezes você já foi à escola de seu filho esse ano?

Como é sua participação na escola que seu (sua) filho (a) estuda?

Há reuniões de pais?

Você frequenta?

O que você acha?

V.ROTINA

Como é a rotina de vocês durante a semana?

O que vocês fazem no final de semana?

Que lugares você costuma ir com seu (sua) filho (a)?

Que lugares seu (sua) filho (a) conhece que você não conhece?

VI.QUALIDADE DE VIDA

Você acha que mudou alguma coisa na vida do seu filho, na sua vida e na família de vocês depois que seu (sua) filho (a) começou a estudar em uma escola de tempo integral?

O que você acha que mudou?

Você acha que a escola em que seu filho estuda ajuda vocês a ter uma vida melhor?

Por quê?

Quando a escola aumentou o tempo que seu filho passa nela, ela pretendia fazer com que seu filho tivesse uma educação melhor e que tivesse acesso a outras atividades além das disciplinas de matemática, português, ciências, geografia e história. Você acha que isso aconteceu? Você acha que melhorou a qualidade da educação do seu filho? Por quê?

ANEXO 7: RESPOSTAS DOS PAIS CATEGORIZADAS

CATEGORIAS	ANTÔNIA	MARIA
O QUE GOSTA NA ESCOLA	Eu gosto muito porque é uma escola que tem muita segurança, pra entrar tem que ter o crachá, o aluno sai da escola a família fica sabendo, a direção liga pra avisar, é um pouco rígida, é segura né? A gente se sente segura, a gente que é mãe. Tem muita programação, muita atividade, eu sempre estou por dentro [...] eu gosto muito da escola, assim particularmente não tenho nada do que me queixar não, tudo muito por dentro, bem correta assim, bem no pé da linha mesmo. Eu gosto das reuniões. Eu acho que é necessário realmente uma vez por mês. Porque se deixar a gente avulso tanto tempo assim né, tanto a gente descansa como não quer ir mais. No começo eu chateeí, a cobrança, tanta da reunião, tanta da reunião, mas elas não obriga com faca no pescoço, faz a gente perceber que a gente tem aquela obrigação, tem maneira de arruinar, de falar, não é com grosseria e a gente acaba sendo intimidada e realmente comparecer, participar.	Eu gosto. Elas falam que eles vão aprender dança, vão aprender horta, muitas coisas elas falam que eles vão aprender, eu fico feliz. Eu pra mim tudo é bom lá, tão estudando, tem merenda, não tem o que dizer não.

O QUE NÃO GOSTA; O QUE MUDARIA	Tem às vezes, a diretora tem muito esse negócio, na lei numero num sei quanto, na lei numero num sei quanto, às vezes ela tem umas [...] umas regrinhas assim meia, tudo muito por lei, por lei, parece que a pessoa já vai lá pra se defender, fora isso tá tudo certo. O que é que eu mudaria? [...] às vezes eu me chateio um pouquinho, um pouquinho [...] que se perder a carteira num entra. Assim sabe, eu acho que ali também já é muito pé na linha, [...] só entra com a carteira mesmo que a gente ligue, só entra com a carteira. Aí essa parte aí eu não gostei muito não. Se perder a carteira mesmo que a gente peça para dar autorização pra entrar, não entra, só fazendo outra. Fica sem assistir aula até fazer [...]. Mas é a maior confusão essa história da carteira.	[...] No começo eu me perturbei um pouquinho porque ele tava dando trabalho né? A professora mandou me chamar vezes, aí eu fiquei aperriada e disse: faça aí o que puder fazer, eu não venho mais aqui não. Também a professora era muito chata, nem sei o nome dela, foi uma que saiu, ela era muito chata ela. Ai uma vez ela chamou ele de bandido, aí eu fui lá e disse a ela: você acha isso certo, chamar o outro de bandido? Ninguém quer ser maltratado, a gente respeita e quer respeitar também.
O QUE É DIFERENTE	Eu acho que tem muito teatro, as coisas muito bem feita, não parece um colégio público parece um colégio particular, porque os negócios ali muito bem combinados, uns negócios muito bem feitos. O negócio que eles fazem, assim, é muito bem evoluído, os treinamentos, a roupa que veste pra fazer, pra apresentar qualquer coisa, eu achei, de todas as escolas que ela estudou, eu achei que essa é a que mais se destacou [...] muito, mais muito mesmo. Pra outras escolas? Do jeito que escrever ta bom, as cobranças são menos, eu achei das outras escolas que ela estudou. É [...] assim, as festinhas que faz, as apresentações não são assim de [...] da gente ficar boba assim, como se fosse uma escola particular, [...] Eu acho a escola mais apresentada, organizada, limpa. As outras escolas não são tão limpas assim, eu acho [...]. Não	É lá de onde ele morava tem muita diferença né? Porque lá, os deveres dele era aquelas coisinhas fraquinhas, no segundo ano passava dever de alfabetização, os meninos tinha até raiva de ir pra escola. [...] Aí quando chegava na escola eles passavam esses negócios pra cobrir, coisa fraquinha, aí eu fui lá e pedi que eles não passassem aquilo mais não. Levei o caderninho que eu ensinava a eles em casa, aí eu levava, pra aproveitar lá o que eles já sabiam, pra passar uma coisinha a mais. Uma vez eu fui, aí a professora ficou um pouco aborrecida, aí eu disse, é assim mesmo porque isso aí não adianta não, isso aí é pra quem não sabe de nada. Aí eu achei que mudou muito né? Depois que eles chegaram aqui, eu achei que eles desarnaram. Olhe, lá tinha anos que eles nem passavam, os deveres eram fracos e assim mesmo eles nem passavam. Depois que eles

	é qualquer coisa, qualquer pintura, não é qualquer coisa que canta, tudo se faz lá é “uau”, sempre surpreende, sempre surpreende. É acima dos outros [...] Eles não aceitam trabalhos copiados por computador, sabe assim, pra apresentar, tem que decorar, aí pergunta e isso aí força ela se preocupar em querer apresentar. Os outros colégios na maioria, quando você pega, quando vai fazer um trabalho, tira do computador, prega, pronto, entrega o trabalho. Já lá não é assim, lá percebe que tem que [...] mesmo que seja no computador mas tem que escrever alguma coisa, eles perguntam se decorou. [...] não é de qualquer jeito. Assim, ela se destacou. Eu tenho dois, também já estudei, eu sei assim, que de tudo que eu já vi eu achei ela assim o máximo. Ela se comporta como uma escola particular, como um colégio que é de boa qualidade. O assunto não passa gato por lebre, não é qualquer coisa, eu percebi também, eu comparo né com o que eu estudei, se bem que as coisas mudou muito, com as outras sobrinhas que eu tenho que não estudam lá, estudam em outro colégio. Eu pego o caderno vou olhar, eu acho que o dela é muito mais pra frente. [...] vou olhar caderno tudinho, vejo que as minhas sobrinhas vão pro colégio e não tem aquela cobrança toda, não tem aquele rendimento todo, já no dela eu percebo que tem. É isso que eu quero dizer assim de um colégio para outro variando.	chegaram aqui, olhe eu cheguei aqui em fevereiro de [...] vai fazer três anos agora, foi uma bênção quando eu cheguei, tava já no fim da matrícula mais eu já encontrei vaga pra eles, aí quando foi no fim do ano eles já passaram.
--	---	--

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO INTEGRAL	Eu gosto do [...] assim [...] da idéia deles ficarem o dia todo, porque se a gente precisar fazer um serviço, uma coisa, já tá bem guardado. Eu acho interessante porque a gente pode trabalhar, fazer uma arrumação, voltar e sabe onde é que tá, tá seguro né? [...] Não ta fazendo bobagem, de qualquer forma a gente procura saber e tem alguém de olho, é todo mundo muito amigo né? Assim, ai eu acho melhor do jeito que tá mesmo, trancado lá. A gente deixa em casa, ai vai trabalhar, ai criança sempre gosta de ta perdido, paquerar, ir na casa das amigas, ai depois volta e assim [...] faz de conta que não saiu, e ali na escola é seguro, a gente sempre está mais informado, eu acho [...]	Eu acho bom. Antes quando eles ficavam em casa, era um aperreio, eles me perturbavam demais [...] era aquela zuada toda, e aquilo deixa a gente perturbada né? Aí eu acho bom quando eles estão na escola, porque não aborrecem, aí eu acho é bom.
O QUE MUDOU NA VIDA DO SEU FILHO	Mudou porque ela gostava muito de ficar na casa das colegas né. De um lado pro outro pulando e agora ela tá no colégio. Só isso mesmo.	Eu achei que mudou mais, eles ficaram mais inteligente [...] aí eu acho que melhorou. Mudou assim, a história toda deles né, porque eles nem pegavam no livro nem nada, e agora eles tem uma atividade, antes eles nem ligavam e agora quando eles chegam, toma banho, almoçam e vão embora tudo animado, aí eu digo a eles que podia até ser na sexta-feira. Achei. Porque assim [...] eles sempre conversa melhor, fala melhor, tem mais entendimento de alguma coisa.
PARA QUE SERVE A ESCOLA	Ajuda porque ela esta estudando para o futuro dela ne, pra ter alguma coisa na vida, pra conseguir alguma coisa, ser alguém.	Ah vida assim melhor, porque eles estão estudando né e se tiverem interesse á na frente eles podem ter um futuro melhor né?

ANEXO 8: RESPOSTAS DOS ALUNOS CATEGORIZADAS

CATEGORIAS	VALENTINA	PAULA	JOÃO
O QUE GOSTA NA ESCOLA	Várias coisas, o silêncio, temos várias coisas boas, tem o mais educação... Tem as aulas que eu mais gosto, tem inglês, educação física... Professor de inglês. Ele é um ótimo professor. Vir para o “mais educação” [...] É bom vir de tarde, passar o dia todo.	O “mais educação”. [...] Pelos professores que são muito bons, pelo material da escola também que é muito bom, por isso [...] mais por isso [...] os diretores também que eu gosto muito... por isso. [...] tem a educação física, tem o grupo de dança da escola que eu participo..aí é o que eu mais gosto [...] O professor Sávio e o professor João [...] Porque é a [...] as duas pessoas que eu mais [...] é [...] como é que eu posso dizer? assim [...] que eu mais tenho uma conversa [...] um diálogo melhor é eles dois, de professor [...]	Maria do Carmo, a diretora [...] Ah ela me ajudou muito né a subir [...] a eu subir mais um pouco. Gosto de vir todo dia pra cá [...] estudar, aprender algumas coisas novas [...] Também né conversar com alguns colegas aí, [...] desenhar com Jeferson e bambam. Que eu faço assim mesmo é só desenhar.
O QUE NÃO GOSTA; O QUE MUDARIA	O lanche [...] Porque é melhor...porque...ma caxeira..isso não é lanche. É almoço, janta. Eu ia dar coisa mais leve para o pessoal. Aula de matemática [...] Quebra muito a cabeça. ...Só quando botam pra cantar o hino no sol aí eu não gosto de ficar no sol [...] Quando é 7 de setembro aí tem que ir para o sol cantar o hino, aí é chato.	[...] O que eu acho que eu mudaria pra ficar legal? [...] a estrutura da escola [...] É legal, mas eu gostaria que tivesse mais coisa [...] Tipo uma área de lazer melhor. Um laboratório de ciências, de computação [...] é o que eu mudaria. A diretora (risos) Eu trocaria uma pela outra. É a baixinha [...] eu colocaria Fátima no lugar de Maria do Carmo. [...] Justamente assim então, com a melhora da estrutura da escola também, que a gente tivesse mais liberdade de expressão e na melhora da estrutura da escola [...] Que eu acho a diretora, a diretora mesmo, muito rígida. Eu acho. Muito rígida.	Professor Marcelo [...] Acho ele chato [...] Gosto do jeito dele não, ignorante ele. As aulas vagas, ficar ali só parado olhando pro tempo [...] É chato ficar ali sentado. Professora Cléo grita, grita, grita.[...] É, ela não grita aquela gritaria toda não, é que as vezes, sei lá, ela é chata. As leis [...] mudaria as leis né? Colocaria umas leis novas [...] o professor reclama, mas é mesmo que nada, eu [...] botava era uma pena. [...] Nessa área aqui eu [...] mudaria aí, a parte do estacionamento [...] Mandava calçar porque é muita poeira.

			Quando eu to aqui sem fazer nada, aqui no colégio. Eu não gostava da aula de rádio não, nem da aula de matemática. “Matemática, ela deixa o pessoal bagunçar na sala direto, aí eu fico naquela confusa, e fica zuada, a pessoa não pode nem pensar direito (...) o pessoal faz o que quiser na sala, ela reclama, mas o pessoal não ta nem aí, só acalma quando Maria do Carmo vai lá na sala.”
O QUE É DIFERENTE NESSA ESCOLA	Tem muitas escolas por aí que são muito bagunçadas [...] Aqui é mais...é mais calmo. Lá onde eu estudava era muita zuada. Tinha muita bagunça, aí aqui já não, aqui já é muito calmo [...] Os projetos que tem aqui. Nas outras escolas não tem esses projetos, eu acho que não.	[...] tem o “mais educação”, a gente almoça, toma banho... passa o dia e isso é uma coisa que é difícil encontrar na escola As outras não tinha o programa. Não tinha o mais educação. Não tinha a estrutura que essa tem. Porque a maioria das escolas era pequena, e essa não, é maior, tem mais atividades com a gente, tem o mais educação.	[...] Aonde eu ia estudar, com que eu ia falar, eu ia saber como é que as pessoas é né?

O QUE MUDOU COM O PROJETO	[...] Por isso que eu gosto do “mais educação”, porque é mais animado...	Eu aprendo mais do que nas outras escolas que não tinham o mais educação. Eu estou aprendendo mais. [...] a gente sai da rotina. De manhã não tem a dança, de manhã não tem o futsal, e a tarde tem. A gente deixou de fazer... não deixou, mas, dividiu o tempo, faz atividades diferentes, saiu da rotina.	A tarde assim, que eu não tinha nada pra fazer, aí eu ficava só em casa, agora eu venho pra cá [...] As aulas de rádio, de matemática que teve aí, de judô, botaram uns esportes aí Melhorou porque antigamente acontecia bagunça demais, alunos brigando aí, pichando as paredes, não respeitava o professor na sala de aula, agora hoje não né, estão melhorando mais, os alunos aí, tão dando exemplo aos novatos que chegam, melhorou mais o comportamento de vir pra escola todo dia tinha bagunça, todo dia, todo dia. Hoje é bagunça de vez em quando, mal chega reclamação aqui na diretoria. Os alunos também né esses que bagunçavam agora tão comportado tão aprendendo aos poucos a se comportar, antigamente era só bagunça.
---------------------------	--	---	--

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO INTEGRAL	Para não ficar só naquela matéria, para se divertir mais Para cuidar de nós. Para tirar os meninos da rua.	[...] é melhor do que tá na rua, em casa na televisão ou no computador, é o melhor. Melhor é por isso, porque passa o dia na escola, interage. Eu acho muito importante, porque aqui na escola, eu principalmente eu acho que eu aprendo mais com a professora do mais educação do que com a professora do período da manhã. Porque ficar até mais ou menos as 5 horas é melhor, porque só assim a gente não fica no meio da rua, não fica em computador, em televisão, a gente até acaba aprendendo mais	[...]só pra ocupar o tempo mesmo. é bom que outras pessoas aprendem mais coisas novas, [...] ficar só ocupando a mente também estudando, estudando, direto também, tem que ter diversão né um pouco também.
---	--	--	---

PARA QUE SERVE A ESCOLA	Para dar educação, para aprender também. Para aprender, quando tiver um trabalho. Sem estudo não dá. Para trabalhar, no futuro não vai ter como ter um trabalho sem ter estudo.	Para educar, para educar, para ensinar a gente o caminho certo. Eu acho isso. [...] se não tivesse a escola como é que a gente ia ser no futuro, ia ser o que no futuro? Não tem como. [...] Porque se eu não estudar agora eu vou ser o que no futuro? Se eu não aprender a ler, se eu não aprender a escrever, não posso ser nada no futuro.	Representa muita coisa... me ajuda a ter um futuro melhor né? É melhor do que eu estar por aí pelo meio da rua, se juntando com más companhias por aí, com más pessoas. E aqui na escola eu estou com pessoas certas de bem, aprendendo mais. Também está ocupando né uma vaguinha no dia, ficar só em casa, só em casa num... também não aprende nada. Como eu disse, é bom pra ocupar o tempo que tem vazio né... vago por aí, melhor do que ficar por aí, na praça, na rua, andando pra lá e pra cá, sem fazer nada (...) só indo pra casa de outro conversar, fofocar, presta não. Serve para um bocado de coisa [...] Pra melhorar, para melhorar a educação... bastante coisa [...] O comportamento dentro de casa. Respeito às pessoas, esse negócio aí. Só isso mesmo. Se não fosse a escola eu ia, eu ta aonde agora? [...] Aí eu não sei né. Aí eu acho que eu... sei lá, tenho nem idéia. De eu mudar e ser uma pessoa melhor né.
--------------------------------	--	--	---

ANEXO 9: CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

PREÂMBULO

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos.

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, econômica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro investir na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente,

tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais.

Atualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos econômicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia em face de uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder econômico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera constrangedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A proteção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição, é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste fato, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial. Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da cidade educadora

PRINCÍPIOS

I . O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

-1-

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objetivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

- 2-

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

- 3-

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projetos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e ações cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

- 4-

As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, a qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

- 5-

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

- 6-

Com o fim de levar a cabo uma atuação adequada, os responsáveis pela política municipal duma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objetivo, deverão realizar estudos que manterão atualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projetos concretos e de política geral. Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

II. O COMPROMISSO DA CIDADE

- 7-

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e fator de coesão entre as pessoas.

- 8-

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza.

A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planejamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

- 9-

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projeto coletivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

- 10-

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

- 11-

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover ativamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

- 12-

O projeto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara, deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.

III. AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- 13-

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos ações com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de

formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

- 14-

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projetos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particular ou pessoal pertencentes aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e proteção civil que dependem diretamente do município, ajam em conformidade com estes projetos.

- 15-

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em atividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de atividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

- 16-

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

- 17-

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

- 18-

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da

comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

- 19-

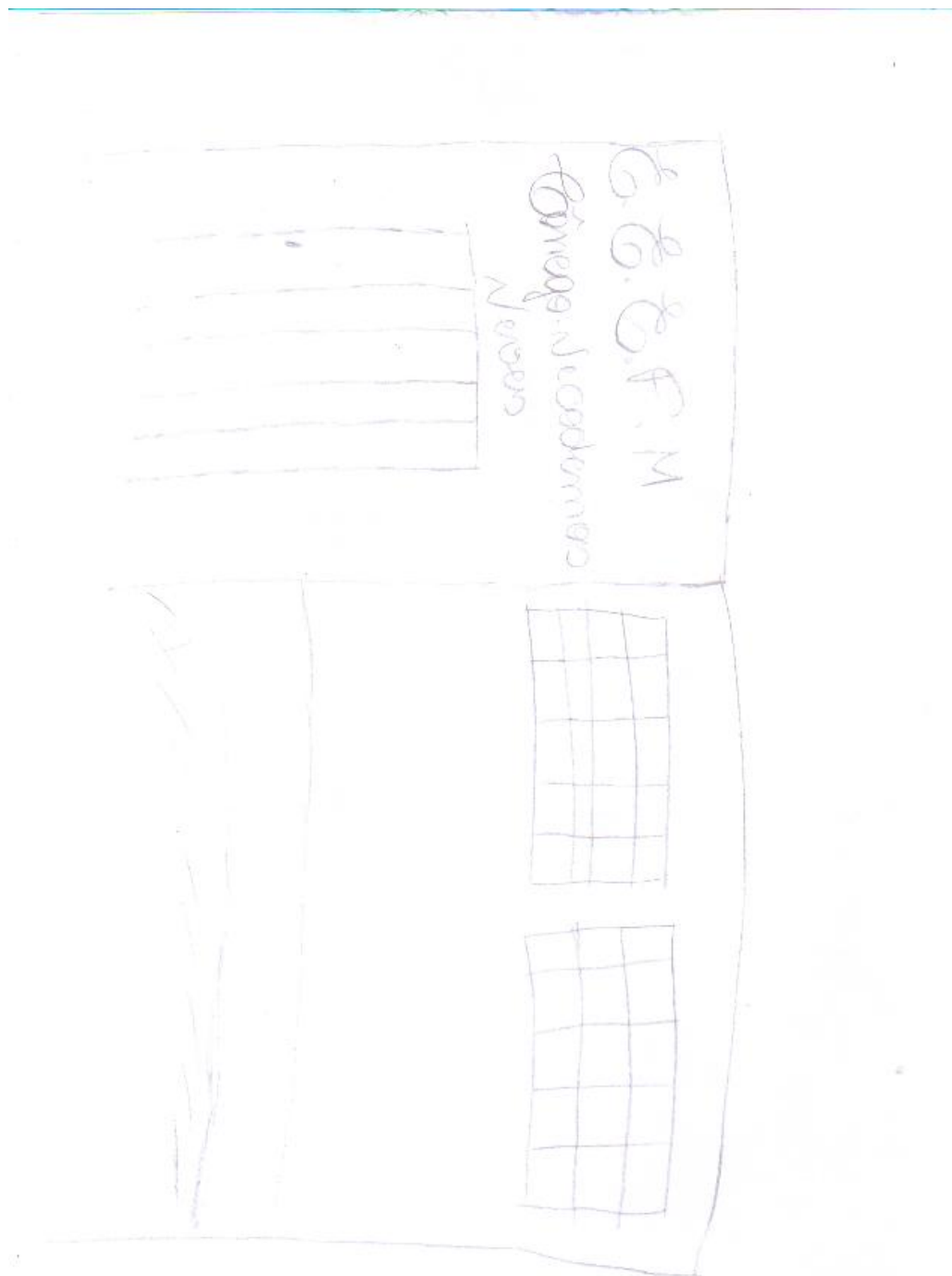
O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa selecionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação atualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

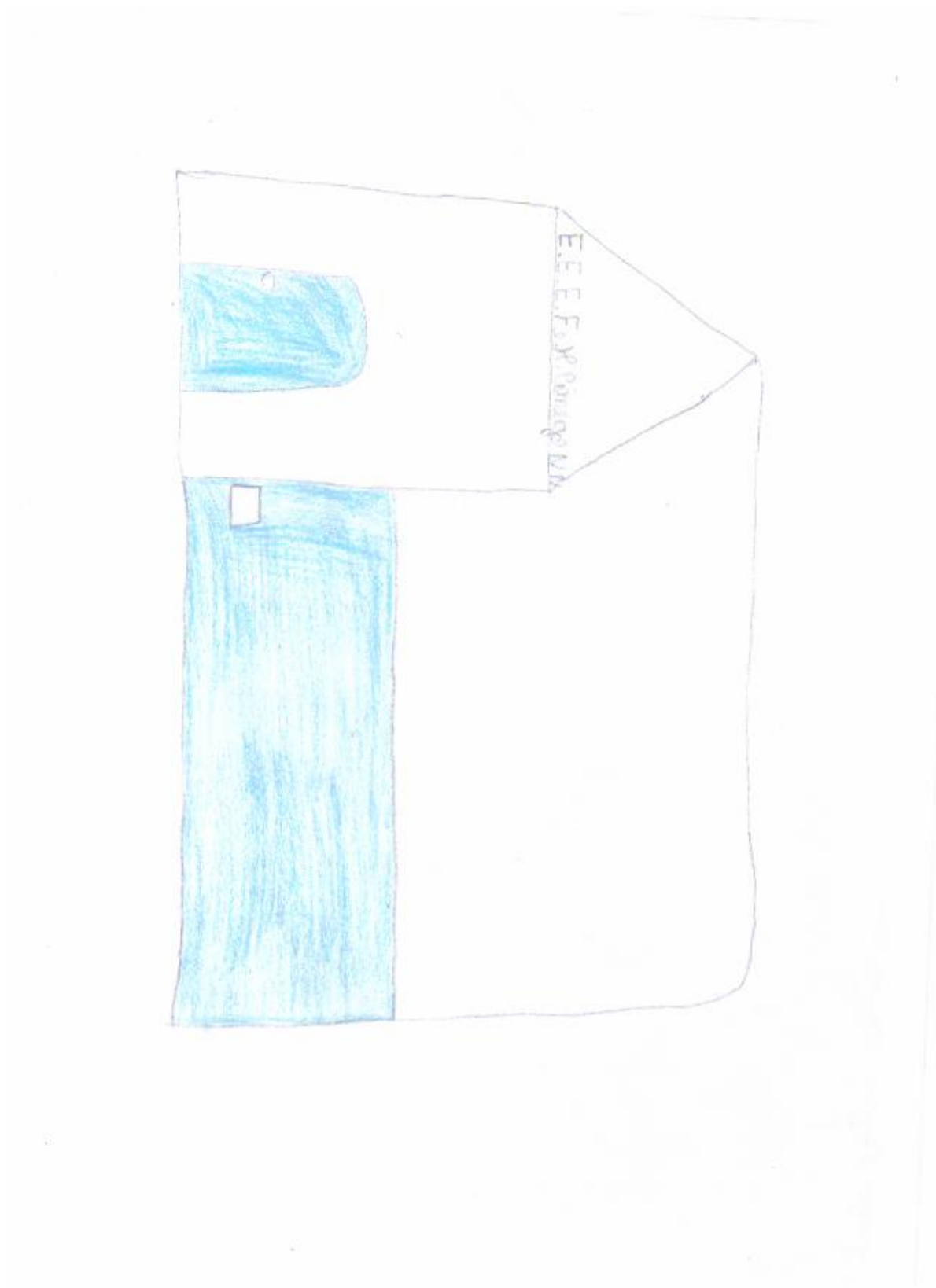
Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

- 20-

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Esta Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define-se como aberta à sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspectos que a rápida evolução social exigirá no futuro.

ANEXO 10: DESENHO DA ESCOLA - VALENTINA

ANEXO 11: DESENHO DA ESCOLA – PAULA

ANEXO 12: DESENHO DA ESCOLA- JOÃO