

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA WAKIMOTO DE ALMEIDA

**O QUE DIZEM AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE
CAMPINAS?**

POLÍTICAS E CONCEPÇÕES

CAMPINAS/SÃO PAULO
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA WAKIMOTO DE ALMEIDA

**O QUE DIZEM AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE
CAMPINAS?**

POLÍTICAS E CONCEPÇÕES

Trabalho de Conclusão de
Curso, apresentado como
exigência para a conclusão
da graduação em Pedagogia
pela Faculdade de
Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob
a orientação da Prof^a Dr^a
Adriana Varani.

CAMPINAS/SÃO PAULO
2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos – CRB 8/5751

AL64o Almeida, Juliana Wakimoto, 1991-
O que dizem as propostas de educação integral da Região Metropolitana de Campinas? - políticas e concepções / Juliana Wakimoto de Almeida. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Adriana Varani.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação Integral. 2. Tempo integral. 3. Políticas educacionais I. Varani, Adriana, 1972-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-12-2018

FOLHA DE APROVAÇÃO

Campinas, 13 de dezembro de 2018.

Aprovado por:

Orientador: Prof^a Dr^a Adriana Varani

Segundo leitor: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Guedes Monção

A Deus, por ser extremamente paciente e amoroso comigo

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que permitiu que tudo isso acontecesse em minha vida e por estar comigo em todos os momentos.

Aos meus pais, por confiarem em mim.

Aos meus irmãos, Douglas, Erika e Henrique, pelo carinho e paciência nos meus momentos de ansiedade e estresse.

Ao meu namorado, Bruno, por estar sempre ao meu lado, me dando força para continuar.

A minha querida avó (*in memoriam*), pelo amor incondicional, pela força e pelo exemplo de mulher guerreira, decidida e devota.

Meus agradecimentos às minhas amigas Letícia Corsino, Natália Cipriano e Sabrina Oliveira, companheiras de trabalho e momentos difíceis, que fizeram parte da minha formação e vão continuar presentes em minha vida com certeza.

A minha orientadora, Adriana Varani, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho.

Agradeço a todos os meus professores por todo o conhecimento proporcionado, pela paciência, dedicação e carinho o qual fizeram desta jornada tão importante em minha vida.

Agradeço a Universidade Estadual de Campinas e à a Faculdade de Educação, ao seu corpo docente, aos seus funcionários e à direção que juntos, abriram meus horizontes, proporcionaram a realização de um sonho.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender que concepções de educação integral veiculam nas propostas de educação integral da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Para conceitualizar o campo, buscamos referências bibliográficas acerca dos temas história da educação integral e concepções de educação e tempo integral. No campo metodológico, realizamos o levantamento e estudo de propostas políticas de escolas municipais da RMC. Neste processo, tivemos acesso às propostas dos municípios de Indaiatuba, Itatiba, Campinas e Hortolândia, e consequentemente, foram selecionados para leitura descritiva. A partir da leitura podemos refletir sobre alguns aspectos: as propostas dialogam com diferentes concepções de educação integral; em sua maioria encontramos a dicotomia entre o que é o tempo escolar e o tempo complementar com oficinas e reforço; o tema alimentação também teve uma centralidade, seja pela sua presença ou ausência. Pautando-nos em autores como Miguel Arroyo, Ana Maria Cavaliere, Ligia Martha Coelho, construímos uma referência que defende educação integral em que o aluno seja compreendido em sua multidimensionalidade.

Palavras-chave: Educação Integral. Tempo integral. Políticas educacionais.

Sumário

Introdução	9
Breve histórico da educação integral no Brasil	12
Concepções de Educação Integral	26
Leitura das propostas de educação integral na RMC	34
Aproximando-se dos documentos	34
Propostas Políticas de Educação Integral na Região Metropolitana de Campinas (RMC): estudos de quatro cidades	37
Palavras Finais	61
Referências	64

Introdução

“O homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar”

Anísio Teixeira

Este trabalho começou a ser pensado a partir da minha necessidade em conhecer experiências escolares que fossem diferentes das que eu vivi enquanto aluna de Ensino Fundamental. Minhas lembranças desse período não são tão boas assim. E eu só pude perceber que as minhas experiências não eram tão “legais” quando tive contato com histórias compartilhadas de experiências escolares vividas pelos colegas de turma do curso de Pedagogia da Unicamp. Seus relatos me impressionavam: como que a escola, em que trabalhavam ou faziam estágio, proporcionava vivências diversificadas. Escolas que valorizavam seus alunos e seus modos de agir e pensar. Escolas que escutava seus alunos, onde o ensino aprendizagem era mais prazeroso. Escolas que entendiam que o ser humano não deveria apenas desenvolver o seu intelecto, mas que enxerga que ele é permeado de outras dimensões: social, emocional, cognitivo, afetivo. Escolas que acreditavam numa educação integral e que garantissem o direito de seus alunos permanecerem na escola por mais tempo para que estes pudessem desfrutar de um aprendizado diversificado.

Fui refletindo em como as escolas em que eu estudei acabaram por me privar de vivências também fora da sala de aula, num ensino rígido, espaço rígido, carteiras sempre enfileiradas, salas de aulas cinzentas, corredores sem cor, escadas com portões que controlavam o ir e vir, blocos que mais se pareciam com prisões. Essa forma escolar que eu explicitiei anteriormente, segundo Freitas (2010) possui funções sociais de exclusão e subordinação. É uma escola que prende, que dita as regras, que se isola do mundo exterior, dos problemas da sociedade ao invés de permitir que seus alunos se posicionem frente às lutas sociais e contradições do seu meio, ou seja,

Se a escola permitisse que as contradições de seu entorno penetrassem nela, ela jogaria seus alunos no interior destas lutas e contradições. Logo, estaria engendrando estudantes que pensam e se posicionam frente a tais lutas e contradições. Entretanto, como vimos anteriormente, a função social da escola capitalista é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um pensamento crítico sobre este sistema. (FREITAS, 2010, p. 93)

Tudo isso me fez querer conhecer melhor as escolas que proporcionassem tempos e espaços de mais qualidade, democrático, que acreditassem que o ser humano precisa ter uma formação integral e que ela funcionasse em tempo integral também e, além disso, que a escola fosse aberta à comunidade, que ela tivesse a identidade de seus alunos, professores, gestores e a comunidade a qual está inserida.

Logo a escolha por esse tema surgiu da vontade de conhecer melhor as escolas que valorizam e reconhecem a importância de uma educação que pensa o ser humano por completo e não apenas o seu intelecto, mas também a sua multidimensionalidade. A escola precisa ser um lugar onde as crianças queiram estar, que seja prazerosa, que lhes proporcione total desenvolvimento. Defender a Educação Integral é afirmar o direito das crianças de acessarem mais tempo de propostas educativas e a vivência de sua integralidade.

Neste sentido produzi o interesse pelo estudo que ora se apresenta, que é a de compreender que as concepções de educação integral veiculam nas propostas de educação integral da Região Metropolitana de Campinas. Este objetivo assim se delineou, por conta dos limites institucionais, como a necessidade de solicitar autorização de pesquisa ao Comitê de Ética e restrito tempo para encaminhamento deste processo, que inviabilizou conhecer in loco os trabalhos de educação integral.

A partir dessas minhas indagações fui à busca de referências que me ajudassem a entender como começou esse movimento por escolas de tempo integral, quando surgiu, onde surgiu, quem foi o pioneiro nesta questão, em especial no Brasil. Encontrei referências que falavam que foi a partir dos anos 50, com o educador Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias de William James e John Dewey, que a Educação e o tempo integral são importantes para a

formação humana e cabe a escola “Educar para a vida e para a democracia formando o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão útil, inteligente, responsável e feliz” (CORDEIRO, 2001, p.243). Em seguida Darcy Ribeiro construiu a proposta, anos 80 e 90, dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP. As experiências tanto de Anísio Teixeira, quanto de Darcy são bastante conhecidas e que foram inspirações para os demais projetos.

Como estratégia para essa meta, o PNE promove o tempo integral de, pelo menos sete horas diárias, através do oferecimento de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, tanto na área cultural como esportiva. Para tanto, o PNE diz necessário uma ampliação progressiva da jornada de trabalho dos professores em uma única escola, além de adotar medidas de otimização do tempo de permanência dos alunos (as) na escola.

Vale lembrar também que, as propostas de educação integral, têm se intensificado nos últimos anos, em especial, pelo contexto de aprovação do PNE (2014 -2024), que definiu em sua meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica, ao final da década da educação.

Busquei Escolas da Região Metropolitana de Campinas (RMC) que tivessem projetos e políticas que acreditassem na importância de uma educação integral. Enviei e-mails às Secretarias de Educação de todas as cidades da RMC, fiz pesquisas nos sites das Prefeituras, ligações solicitando que fossem disponibilizados projetos das escolas de tempo integral. Encontrei projetos de Escolas de Educação Integral em alguns sites das Prefeituras de Indaiatuba e Itatiba. O Projeto Piloto da cidade de Campinas foi disponibilizado para a minha orientadora por uma pesquisadora que realiza mestrado sobre o tema na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Já o projeto de Hortolândia foi disponibilizado através de contato com uma diretora de uma escola dessa cidade que enviou o documento via e-mail para a minha orientadora. A partir do que fomos encontrando selecionamos as cidades de Campinas, Indaiatuba, Hortolândia e Itatiba para fazermos a leitura desses projetos.

Breve histórico da educação integral no Brasil

O tema educação integral não é um tema novo, ele é até bastante recorrente. No Brasil, desde o início do século XX vem se falando em defesa de uma Educação Integral. Citarei exemplos que possivelmente se iniciou no Brasil: a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - composto de quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque - criado por Anísio Teixeira nos anos cinquenta, tanto no estado da Bahia quanto em Brasília; e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) de Darcy Ribeiro nos anos oitenta e noventa, no Rio de Janeiro (COELHO, 2009). Outros exemplos: o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), nos anos de 1983 a 1993 na cidade de São Paulo; o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) nos anos 1993 e os Centros Educacionais Unificados (CEU), em São Paulo, instituídos por Decreto Municipal nos anos 2000.

Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque)

A experiência educacional do Centro Educacional Carneiro Ribeiro conhecido também como Escola Parque, de Anísio Teixeira, como foi dito anteriormente, foi implantado no ano de 1950, em Salvador (Bahia) com o objetivo de criar centros populares de educação, atendendo crianças e jovens de até dezoito anos de idade em todo o estado da Bahia. O Centro integrava atividades intelectuais com atividades práticas - jogos, recreação, ginástica, artes aplicadas, entre outras - distribuídas ao longo do dia (GADOTTI, 2009).

O propósito de criar a Escola Parque é resultado do contato com as ideias da Escola Nova de John Dewey, onde Anísio Teixeira começou a refletir um novo modelo de escola, diferente da tradicional. Para Teixeira, 1994 (apud Cordeiro, 2001, p.243)

[...] a escola tradicional era a oficina do conhecimento racional e a oficina do trabalho era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra, eram dois mundos à parte, que poderiam se admirar e se odiar, mas não se compreender. A aproximação destes dois mundos, com a conseqüente transformação de ambos, se deu com o advento da ciência

experimental que nasceu quando o homem do conhecimento racional resolveu utilizar os meios e processos do homem da oficina, não apenas para "fazer apetrechos", mas para elaborar o "saber" e para produzir novos conhecimentos. (TEIXEIRA apud CORDEIRO, 2001, p. 243).

A proposta era mesmo de se ter uma escola de tempo integral e de educação integral, em que todos os indivíduos iriam "formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente" (TEIXEIRA, 1994 apud CORDEIRO, 2001, p. 242). Para ele, deveria ocorrer uma universalização da educação integral para todas as pessoas e isso só seria possível se todos compreendessem que se não houver a práxis, nada adiantaria. A prática viria exatamente através das oficinas distribuídas ao longo do dia nos centros educacionais (CORDEIRO, 2001).

Na Escola Parque as turmas eram organizadas por anos de escolarização e por idade cronológica, independente dos níveis pedagógicos. As salas eram organizadas por subgrupos, níveis de aprendizagem. Para Cordeiro (2001) não havia reprovação, a aprovação era automática. Sua estrutura se configurava da seguinte forma:

Os estudos individuais e em grupo na biblioteca e as atividades sócio-educativas e de convivência social faziam-se presentes (...). A globalização ou a fusão dos conteúdos já era praticada em projetos pedagógicos, hoje denominados inter ou transdisciplinares, nas unidades de trabalho, nos centros de interesse, nos projetos de ensino.

Os serviços de apoio logístico e de suporte para as ações pedagógicas se faziam enriquecidos por refeitório, padaria, loja, rádio, correio e organizações infanto-juvenis. O desenvolvimento de lideranças, o fortalecimento de auto-estima, a caracterização das potencialidades, o trabalho diversificado e independente eram responsáveis pelo sucesso de desempenho dos alunos.

Também no conjunto escolar, era desenvolvido um programa de treinamento de professores para a educação fundamental, considerado por Anísio Teixeira fator essencial para qualquer transformação educacional. (CORDEIRO, 2001, p. 245).

A Escola Parque fora construída num bairro onde a pobreza era extrema e que:

O modelo escolar proposto não pretendia ser um mero “remédio circunstancial”, mas, antes, o passo inicial para a solução do problema da educação primária no País, que demandava mudança estrutural, de modo a atender os objetivos de uma nova sociedade, que se formava em decorrência do acelerado desenvolvimento econômico. Tal posição tem como pressuposto ser a escola primária uma instituição fundamental para a sociedade em fase de transformação (TEIXEIRA apud PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 5004).

Ainda segundo Cordeiro (2001)

A estrutura física dos prédios de aparência marcante, mas sem suntuosidade e riqueza, abrigava os sonhos mais íntimos de um educador verdadeiro e dos seus seguidores, responsáveis pela concretização prática de seus ideais. Uma experiência de ensino diferenciada da rede educacional baiana, nas diversas esferas administrativas. (CORDEIRO, 2001, p. 243)

Esse modelo de Educação foi transposto para Brasília, quando Anísio Teixeira estivera no cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em meados de 1957, o qual formulou o plano educacional de Brasília. O modelo da Escola Parque, implantada em Salvador foi retomado, porém o sucesso anterior não se deu igualmente em Brasília, pois o contexto desta se diferenciava da anterior. Se na primeira, a Escola Parque localizava-se num bairro de extrema pobreza, a segunda, em Brasília tinha uma estrutura bem diferente, como:

(...) cidade-jardim cuidadosamente planejada por conceituados urbanistas e arquitetos brasileiros, emergia como a mais moderna capital, reconhecida internacionalmente como a expressão contemporânea da criação técnica e artística do País. (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 5004).

Com uma estrutura diferente da Escola Parque de Salvador, em Brasília esse modelo de escola na Capital Federal “(...) representava um esforço para a integração nacional, no contexto do desenvolvimentismo” (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 5002). Ele seria um exemplo a se seguir para o sistema

educacional do país. Para Pereira e Rocha (2006), a visão de Teixeira sobre esse modelo de escola seria uma resposta para às exigências da sociedade em desenvolvimento no qual “deveria atender a necessidades de ensino e educação, e, ao mesmo tempo, à necessidade de vida e convívio social.” (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 5002).

As autoras citadas explicam um pouco o funcionamento dessa escola:

Não se tratava apenas de uma escola, mas de um centro de educação comparável a uma verdadeira ‘universidade infantil’. Com essa perspectiva foi concebido o Centro de Educação Elementar que se inaugurou em Brasília. Sua estrutura física compreendia um conjunto de prédios escolares destinados a abrigar um Jardim de Infância, quatro Escolas Classe e uma Escola Parque. Após o período de iniciação escolar no Jardim de Infância, para crianças de 4 a 6 anos, os alunos ingressariam na Escola Classe, destinada à educação intelectual sistemática de menores de 7 a 14 anos, e, paralelamente, complementariam a sua formação na Escola Parque, mediante participação em atividades diversificadas, com vistas ao seu desenvolvimento artístico, físico e recreativo, bem como a sua iniciação ao trabalho, perfazendo, assim, uma jornada escolar de oito horas diárias. (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 5002).

Com esse novo modelo, bem diferente das escolas tradicionais, vem também novos desafios como, por exemplo: capacitar os professores para essa nova realidade onde a estrutura física da escola é complexa, com salas de aulas que agora se tornaram “conjunto de locais diversificados, combinando aspectos da ‘escola tradicional’ com os da ‘oficina’, do ‘clube’ de esportes e recreio, da ‘casa’, do ‘comércio’, do ‘restaurante’ e do ‘teatro’” (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 5002).

A implantação da Escola Parque em Brasília foi realmente um processo de grandes desafios pois, segundo os estudos de Pereira e Rocha (2006), dizem que:

(...) a experiência não teve continuidade nos termos propostos, por razões de natureza ideológica, e, principalmente, por razões de ordem econômica. Assim, os objetivos da Escola Parque foram reduzidos, como também a generalização desse

tipo de instituição no âmbito da nova Capital não se consumou. (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 5011).

Por fim, esse modelo no qual se pretendia criar 28 Escolas-Parque, só algumas foram construídas; com o passar dos anos elas foram se desfigurando por causa de processos políticos e exigência de seu público, onde o foco era voltado ao trabalho e, conseqüentemente passou a não ter mais tanta importância, já que os alunos eram de classe média alta.

Centros Integrados de Educação Pública - CIEP

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizado por Darcy Ribeiro, foram criados no período da primeira gestão do governador Leonel Brizola entre os anos de 1983 a 1987 no Estado do Rio de Janeiro (GADOTTI, 2009, p.24). A criação do Ciep foi uma proposta de tentar retomar o projeto de escola para crianças de Anísio Teixeira. O propósito era oferecer escolas de tempo integral para uma população pobre e carente.

É de suma importância trazer os contextos sociais, políticos e educacionais para a discussão desse modelo de escola, inicialmente pensado por Anísio Teixeira e reformulado por Darcy Ribeiro. No país, na década de 80, pós-ditadura militar, havia uma necessidade muito grande de novas organizações tanto da sociedade civil quanto da sociedade política. O país passava por uma grande recessão, desemprego e miséria, movimento migratório resultando em marginalização da população, mobilizações e greves, novos debates educacionais em defesa de uma educação pública de qualidade, surgimento de novos partidos políticos, “dentre eles o PDT - Partido Democrático Trabalhista, sob a liderança de Leonel de Moura Brizola (...)” (BORGES, 2002 apud DE OLIVEIRA, 2006, p. 13), partido que surgiu no final da década de 1970. Foi, portanto, sobre esse contexto que Darcy Ribeiro - antropólogo, educador, Vice-Governador de Brizola, e Secretário de Estado de Cultura, Ciência e Tecnologia - juntamente com a proposta de Brizola que “(...) defendia uma proposta educacional que reorganizasse a rede escolar pública e assegurasse o ensino gratuito” (DE OLIVEIRA, 2006, p.14), que os Cieps foram implantados no estado do Rio de Janeiro.

Foram construídos cerca de cento e cinquenta Cieps (1985 a 1987) em todo o Estado do Rio de Janeiro após serem discutidas, por professores e intelectuais, as metas desse novo projeto. Deste movimento surgiu, então, o Programa Especial de Educação - PEE (DE OLIVEIRA, 2006, p.16).

A proposta pedagógica dos Cieps inclui a não reprovação, pois entendia que, se os objetivos não fossem alcançados pelos alunos, eles seriam retomados no ano seguinte pelos professores. Ela também dizia que não deveria ter provas anuais e que elas seriam substituídas por outras formas avaliativas.

Gadotti (2009), para explicar melhor o projeto de Ribeiro traz uma citação de Lúcia Velloso Maurício (2004, p. 43) que afirma que

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão. (MAURÍCIO, 2004 apud GADOTTI, 2009, p. 25).

Gadotti, 2009 (apud Lúcia Velloso Maurício, 2006, p.66), explicita a proposta pedagógica dos Cieps o qual

buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade (MAURÍCIO, 2006 apud Gadotti, 2009, p.26).

Esse projeto do Ciep, ao longo de um tempo foi sendo reformulado, recebeu críticas de diversos educadores que diziam que se tratavam mais de um projeto “promocional” do que pedagógico, mas para os seus criadores, se tratava de uma revolução no ensino, uma nova forma de se pensar a educação.

Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC

O Programa de Formação Integral da Criança foi uma política pública implantada no estado de São Paulo no ano de 1986, no qual pretendia estender o tempo da criança nas escolas públicas no intuito de melhorar a aprendizagem da mesma. Esse programa, segundo Paro, 1988 (apud Cavaliere, 2009, p. 52), era conveniado com prefeituras oferecendo

(...) recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas. (PARO, 1988 apud CAVALIERE, 2009, p. 52).

O contexto que perpassa esse programa, segundo Giovanni e Souza, pode ser analisado a partir da taxa de evasão e repetência em mais de 30% dos alunos do ensino fundamental, no estado de São Paulo. Desta forma, os autores fazem uma análise dos problemas que poderiam estar relacionados a esta situação de evasão e repetência. Para eles, poderia se considerar fatores internos ao sistema educacional e externos a ele (GIOVANNI e SOUZA, 1999). Tais possíveis problemas são descritos pelos autores:

No primeiro caso, apontavam-se os baixos salários, a baixa qualidade da formação do professor, o excesso de alunos nas salas de aula, a ausência de condições de infra-estrutura, a inadequação curricular etc. como elementos importantes naquela configuração. No caso dos fatores externos, a crescente pauperização da população escolar apareceu como fator predominante. Tal pauperização expressava-se num conjunto de condições adversas para a realização dos processos de ensino e aprendizagem, as quais iam desde a inexistência de um ambiente familiar propício à sua realização

continuada até razões socioeconômicas de natureza prática, que afastariam o aluno da escola. (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p.74)

O último aspecto descrito pelos autores - a falta de um ambiente familiar que contribuísse para o ensino aprendizagem e a condição socioeconômica dessa família - foi levado em consideração para o surgimento da proposta do Profic. Ou seja, o programa tinha a intenção de que a escola seria um lugar onde a “criança estaria protegida da violência, do desamparo circunstancial, da doença, da fome e da pobreza” (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p.74).

Esse programa, ao longo de sua existência passou por muitas dificuldades devido a poucas ações de apoio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e também, segundo os autores GIOVANNI e SOUZA (1999)

(...) pelas suas próprias características formais e de execução, cada unidade do Programa acabou por adquirir um modo particular de atuação, o que, de certa maneira, chocou-se com a cultura vigente na Secretaria de homogeneização das atividades no interior da rede de ensino. (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p.71).

O programa foi o primeiro a fazer parcerias com prefeituras e entidades assistenciais para conseguir recursos, o que não ocorreu, por exemplo, na Escola Parque e nos Cieps; é também um programa diferenciado pois não buscou construir salas de aulas, prédios.

Vale ressaltar que esse programa foi implementado por um médico, José Aristodemo Pinotti, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), quando foi nomeado secretário da educação no período de maio de 1986 a março de 1987 (GIOVANNI e SOUZA, 1999) durante o governo de Franco Montoro. Ele era totalmente oposto às concepções vigentes, apoiado por educadores que pensavam a expansão do tempo escolar; também “Diferia e divergia (...) dos pressupostos teóricos, metodológicos e, mesmo, ideológicos que informavam a maioria dos atores organizados na formulação das políticas

educacionais no estado” (GIOVANNI e SOUZA, 1999, p.73). O Profic, apesar de passar por várias mudanças, sua existência durou de 1986 até 1993.

Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente - PRONAICA

O Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente - PRONAICA - criado no ano de 1993, em substituição ao “Projeto Minha Gente” - criado em 14 de maio de 1991 -, do governador Fernando Collor de Melo e tem por finalidade, segundo artigo 1º da Lei nº 8.642, “integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1993).

Para contextualizar o Projeto Minha Gente, trago algumas informações acerca dele. Neste projeto havia um interesse maior em relação às crianças e aos adolescentes que se fundamenta na “(...) Constituição Federal de 1988 e em compromissos assumidos pelo governo brasileiro em diversos foros internacionais” (SOBRINHO, PARENTE, 1995, p.05). Esses compromissos, sobretudo nos países em desenvolvimento referem-se aos problemas econômicos que afetam mais diretamente crianças e adolescentes no país, segundo Sobrinho e Parente, possuem dois motivos

escassos investimentos na área social; e, segundo, pelo desemprego ou subemprego que, ao reduzir a renda, reduz a capacidade da família de garantir a sua sobrevivência e de prover os cuidados básicos dos filhos. (SOBRINHO, PARENTE, 1995, p.05)

Os autores citam não apenas esses problemas, mas também outros que corroboram para a criação desse projeto - grande número de criança e adolescentes na faixa de indigência, pobreza extrema concentrada na área rural, mundo do trabalho precoce e muitos outros problemas e, consequentemente a isso, as crianças e os adolescentes passam pouco tempo na escola, dificultando o alcance dos objetivos educacionais (SOBRINHO, PARENTE, 1995). A partir desse contexto, que o governo federal “se propôs a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que

habitam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país” (SOBRINHO, PARENTE, 1995, p.06).

O PRONAICA surgiu, então, quando o Ministério da Educação e do Desporto assumiu as ações do projeto, logo após a extinção da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Assim, em 1992 o Ministério da Educação e do Desporto criou a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para dar continuidade ao projeto mudando o nome para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. Houve também mudanças nas concepções, ou seja, mudou-se o nome dado às unidades que atendiam as crianças e os adolescentes de Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente - CIAC para Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC, o qual o seu grande foco agora era o atendimento integral. O que continua sendo como objetivo não mudou, ou seja,

continua sendo a superação dos problemas enfrentados por grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de zero aos 14 anos, garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao seu preparo consciente para o exercício da cidadania. (SOBRINHO, PARENTE, 1995, p.07)

O Pronaica, a época dos estudos de Sobrinho e Parente, atendia a população carente e tinha por estratégia “(...) a implantação gradativa da pedagogia da atenção integral nas escolas da rede oficial, estadual e municipal (...)” (SOBRINHO, PARENTE, 1995, p.09). Segundo esses autores, o momento em que estes realizavam a pesquisa, o Projeto desenvolvia

apenas a estratégia de criação de infra-estrutura básica para o funcionamento dos centros integrados de atenção à criança e ao adolescente, não tendo ainda utilizado instalações já existentes para o alcance de seus objetivos. (SOBRINHO, PARENTE, 1995, p.13).

Segundo os autores citados, à Secretaria de Projetos Educacionais Especiais “cabe a responsabilidade institucional pelo financiamento e a

construção dos centros” (SOBRINHO, PARENTE, 1995, p.13). Os Caics continuam em funcionamento em várias partes do país.

Centro Educacional Unificado - CEU

Os Centros Educacionais Unificados (CEU) em São Paulo, foram instituídos por Decreto Municipal nos anos 2000, durante o mandato de Marta Suplicy (PT). Teve como inspiração os Ciacs e os Caics. O CEU foi mais uma vez, uma tentativa de implantar o tempo integral devido a demanda das classes populares (GADOTTI, 2008, p.29). O primeiro CEU a ser construído foi o CEU Jambreiro em 2003.

Para GADOTTI (2008), esse projeto

(...) foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os Ceus inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. Os Ceus constituem-se em centros de experimentação educacional e de investigação, começando pelo mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas, como indicam os estudos sobre os Ceus. (GADOTTI, 2008, p.29).

É possível observar que a proposta do Centro Educacional Unificado se parece com os projetos que o precederam, como as Escolas Parques, os Cieps, os Caics, o Profic e também o Pronaica. Ambos surgiram para superar os problemas da sociedade defendendo, portanto, o tempo escolar estendido.

Essas tentativas de implantar estes “tipos” de educação integral nos fazem pensar sobre quais as concepções trazem essas experiências que, segundo o texto da Série Mais Educação (2009)

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja

consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009, p.16).

Esses cinco exemplos de projetos de educação integral - a Escola-Parque, os Cieps; o Profic; o Pronaica e os CEUS - é o início do que se pode resumir das experiências mais “conhecidas” de educação integral no Brasil. Gadotti (2008) traz uma questão para se pensar do que realmente se trata a educação integral e o tempo integral dessas experiências aqui esboçadas até o momento

trata-se de um projeto especial de tempo integral para algumas escolas ou se trata de uma educação integral como política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do Projeto Eco-Político-Pedagógico de todas as escolas? (GADOTTI, 2008, p.29).

Vale trazer também para a discussão, que a educação integral foi implantada no sistema formal de ensino, o Mais Educação (2009), com objetivação na expansão do movimento de educação integral e cuja proposta se espelha nas experiências já existentes no Brasil, porém, o tempo integral não seria para desenvolver trabalhos educativos mas oferecer atividades para seus alunos.

O texto Mais Educação: Educação Integral (2009) faz uma referência a Constituição Federal de 1988, que diz, não explicitamente, mas que “deduzindo-a”, chegamos à “concepção do direito à Educação Integral” (BRASIL, 2009, p. 21). E mais, a CF também estende a responsabilidade da educação não só como dever do Estado, mas também, às famílias e a sociedade (BRASIL, 2009, p.21).

Além da CF, temos outros meios legais que tratam da Educação Integral e o tempo integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -

Lei nº 9.394/96, também diz no seu artigo 2º, da coparticipação da família. Diz que o período de permanência na escola poderá ser ampliado, segundo o artigo 34 e também

(...) de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, admite e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. (BRASIL, 1996).

Temos também, em avanço a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que é um instrumento do Estado para o planejamento “que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, p.7). Ele associa a ampliação do tempo integral às necessidades da sociedade, que em sua grande maioria são crianças e jovens de classe social mais pobre por isso que esse tipo de educação é comparado com assistência social.

Em se tratando de educação de tempo integral, o PNE tem como sua sexta meta:

oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014).

Apresenta também como meta, a ampliação para, no mínimo sete horas diárias a permanência dos alunos na escola. Para isso, as escolas deverão passar por algumas modificações como a

ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; (BRASIL, 2014).

As escolas precisariam então, “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014). Portanto, não se trata apenas em “transformar” as escolas em tempo integral e sim o que fazer com esse tempo.

O capítulo seguinte tratará dessas questões, trazendo reflexões de diversos autores que se propuseram a pensar a educação integral e a escola em tempo integral. Existem diferentes concepções e práticas que envolvem esse novo jeito de se fazer educação e é sobre eles que abordaremos mais adiante.

Concepções de Educação Integral

Com todos os modelos apresentados anteriormente acerca da experiência de Educação Integral não podemos deixar de falar sobre os motivos que as nortearam e, mais do que isso, sobre quais concepções, de caráter político-ideológico, que se estruturaram para defender seus ideais de uma educação integral.

É fato que não é de hoje que se pensa numa educação integral para o homem, desde os filósofos da antiguidade temos exemplos desse pensamento. Se olharmos para a Paidéia grega já podemos identificar uma “(...) formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito” (COELHO, 2009, p.85).

Atualmente, com o nosso contexto histórico brasileiro, essa necessidade de formar o homem por completo para viver em uma sociedade cada vez mais exigente vem crescendo desde os anos cinquenta.

Cavaliere (2002), em seu artigo *“Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?”*, vai tratar do assunto educação integral a partir da vertente pragmatista de John Dewey, o qual fala de “experiência” como “a própria vida, não existindo separação entre ela e natureza” (DEWEY apud CAVALIERE, 2002, p.257). A experiência gera aprendizagens diferentes, pois a vida é feita de experiências pelas quais passamos. Existem dois tipos de experiência para Dewey, segundo Cavaliere (2002), das “menos significativas as mais significativas”. As que são mais significativas ou “reflexivas” levam ao pensamento e geram transformações.

Portanto, para a autora “A educação constitui este processo de contínua reconstrução e reorganização da experiência, por meio da reflexão. São as experiências “reflexivas” que a escola deve propiciar” (CAVALIERE, 2002, p.258). Sendo assim, a educação escolar é

(...) uma necessidade das sociedades complexas e um excelente meio para o desenvolvimento das “experiências reflexivas”. Ela pode atuar como guia ou como direção, sendo

que nunca uma direção arbitrária (...) (CAVALIERE, 2002, p.259).

Por ser uma necessidade e um excelente meio para as experiências, podemos dizer que, segundo Cavaliere, a escola para Dewey, pode ser considerada como uma “micro-sociedade”, em que propor uma prática escolar que considere

(...) experiências reais com fins em si mesmas, e não apenas “preparatórias”, ocorram; onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos e para as vidas pública e privada aconteçam de maneira integrada. (CAVALIERE, 2002, p.260).

Pois, para Dewey, essa proposta se justifica porque a aprendizagem se dá de maneira indireta através de um meio social. Portanto, esta é uma das concepções que podemos pensar a educação integral, como ela é concebida hoje. Ou seja, uma escola “como um meio social intencionalmente preparado” que propicia um ambiente favorável para as experiências, para as relações humanas. Além disso, uma escola que mantenha uma relação com as famílias, com a comunidade.

Apesar das contribuições de Dewey, Cavaliere (2002) pontua que ele “mantém-se nos limites de uma abordagem progressivista” (CAVALIERE, 2002, p.264) e traz para seu texto outro autor, Habermas (1990), que vai complementar essa concepção de Dewey, criticando a sociedade posta e “alia argumentações de cunho pragmatista a uma crítica explícita ao capitalismo e particularmente ao capitalismo tardio” (CAVALIERE, 2002, p.264), o qual propõe estratégias de reforma radical nos objetivos; Habermas também aponta em superar o “nó ideológico” da questão política moderna” (CAVALIERE, 2002, p.265), e propõe o “ideal paradigmático da comunicação livre de coação” (CAVALIERE, 2002, p.265). A grande diferença de pensamento entre Dewey e Habermas, segundo a autora, é o fato de o último apontar “as formas de dominação da sociedade ocidental moderna” (CAVALIERE, 2002, p.265).

Por fim, Cavaliere (2002) traz um questionamento sobre colocar tudo isso em prática mesmo que o cotidiano apresente experiências tão complexas e controversias. E é esse o questionamento que se deve trazer para a reflexão ao se pensar em um modelo de educação e optar por ser uma educação integral do homem. A autora esboça algumas sugestões de elementos indispensáveis à vida escolar e adianta que essas sugestões estão no currículo e nas falas dos professores

a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sócio-comunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; d) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais; (CAVALIERE, 2002, p. 266).

Esses elementos que a autora esboça causam estranhamentos porque a “ausência de uma identidade auto-reconhecível da escola fundamental pública brasileira parece deixar esvair-se tudo o que a ela chega” (CAVALIERE, 2002, p.266), porque “Faltam a essas práticas os nexos ou o sentido geral que só uma concepção educacional democraticamente elaborada, explícita e publicamente compartilhada, pode criar” (CAVALIERE, 2002, p.266). Ou seja, muitos professores parecem não avançar devido a falta dessas práticas num ambiente que seja democrático.

No Brasil temos várias experiências, já citadas anteriormente, de ampliação do tempo escolar que se fundamentam em diversas concepções de educação integral que, para Paiva; De Azevedo; Coelho (2014), podem ser “perspectivas sócio-histórica ou contemporaneamente referenciadas” (PAIVA; DE AZEVEDO; COELHO, 2014, p.48). A perspectiva sócio-histórica considera a formação humana em suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento e a contemporaneamente referenciada, é explicada por Paiva; De Azevedo; Coelho, 2014 (apud Coelho, 2009) que diz que essa perspectiva possui

caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola. (COELHO, 2009 apud PAIVA; DE AZEVEDO; COELHO, 2014, p.48).

Na primeira perspectiva supracitada, tem como pano de fundo os anarquistas, os integralistas e os liberais - no contexto brasileiro nas décadas de 1920 a 1930 do século XX - que fundamentaram suas ideologias políticas no conservadorismo, no liberalismo e no socialismo para defenderem a educação integral (PAIVA; DE AZEVEDO; COELHO, 2014). Os autores caracterizam a educação integral defendida pelos anarquistas como sendo crítico-emancipadora, pois estes questionavam a ordem social e almejavam uma nova, com uma oferta de uma educação completa para a classe trabalhadora. Para os integralistas, a mesma caracteriza a educação integral como político-conservadora o qual defendiam a tríade “Deus, Pátria e Família” (PAIVA; DE AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 49). Já os liberais, Paiva; De Azevedo; Coelho caracterizam a educação integral como político-desenvolvimentista, tendo como seu principal representante o movimento escolanovista.

Na segunda perspectiva, a contemporaneamente referenciada, Paiva; De Azevedo; Coelho dizem que atualmente, a educação integral tem tomado novas caracterizações, “seja pelas propostas governamentais de ampliação da jornada diária escolar, seja pelas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao estudo desta temática” (PAIVA; DE AZEVEDO, COELHO, 2014, p.51).

Para a autora Isa Maria Guará, 2009 (apud Paiva; de Azevedo; Coelho, 2014, p.51), analisa uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o qual pontua que a educação integral

(...) tem sido definida a partir de diferentes perspectivas e enfoques. Dentre elas, a primeira e mais popularizada compreende a educação integral como o aumento do período em que o aluno permanece na escola, ou seja, o tempo

integral. A segunda tem suas bases nos estudos que abordam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, enfatizando a integralidade (...). Esta perspectiva considera o ser humano como um ser uno e integral. Outra compreensão apresentada no referido relatório entende a educação integral como a integração de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares no currículo escolar. E, por fim, a última conceituação identificada provém da necessidade do aumento de experiências de aprendizagem e tempo, estabelecendo, assim, um “programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade” (GUARÁ, 2009 apud PAIVA; DE AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 51).

Ainda, segundo Guará (2009), há também a educação integral como “alternativa de equidade e proteção para a parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições precárias. Esta concepção tem como fundamento a doutrina da proteção integral defendida pelo ECA” (GUARÁ, 2009 apud PAIVA; DE AZEVEDO; COELHO, 2014, p.52).

Paiva; De Azevedo; Coelho (2014) citam Cavaliere (2007), a qual apontou quatro concepções de escolas públicas de período integral no país - “assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial de educação integral”. Destaco que a concepção assistencialista é

destinada aos desprivilegiados e considera a escola como local que tem a função de suprir as deficiências gerais de formação, de modo que o conhecimento não é o mais relevante, enfatizando a ocupação do tempo e a socialização primária. (PAIVA; DE AZEVEDO; COELHO, 2014, p.52).

Entretanto, esse caráter assistencialista vem mudando e atualmente os projetos governamentais têm escolhido como foco concepções democráticas e multissetorial de educação integral. Esta última se justifica pela precariedade em que muitas escolas se encontram e por isso as parcerias com setores da sociedade civil e com o governo federal se faz necessário. Guará (2009), como já citada por Paiva; De Azevedo; Coelho (2014), defendem a “educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas

múltiplas dimensões, focalizando especialmente a potencialidade educativa dos contextos não-escolares” (GUARÁ, 2009 apud PAIVA; DE AZEVEDO; COELHO, 2009, p.53).

Nesta mesma perspectiva, ou seja, de pensar uma educação completa, Arroyo (2012) fala do “direito à educação integral em tempos integrais”, retoma as experiências dos CIEPs e as Escolas-Parque e os programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada, como exemplos de projetos que buscam as “sensibilidades políticas, éticas e pedagógicas” (ARROYO, 2012, p.44), e que essas sensibilidades “ao longo de corajosas práticas e propostas [de docentes e gestoras], fossem pensadas e implantadas políticas socioeducativas escolares em prol de uma vivência justa da infância-adolescência popular” (ARROYO, 2012, p.44). Pensando nisso e diante de uma inquietação, Arroyo (2012) descreve algumas respostas urgentes desses programas ao que os tempos-espacos escolares possam contribuir para a formulação de políticas públicas que tornem as vidas menos precarizadas, mais humanas. Olhar para os alunos de forma completa, em todos os âmbitos da vida, não apenas o aspecto do aprendizado, mas também a “multidimensionalidade” que estes alunos possuem. Para tanto, transcrevo alguns trechos do texto “*O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver: direitos a outros tempos e espacos educativos*”, que Arroyo formulou

1. Reconhecer que não se trata de acidentes pessoais ou familiares de alguns alunos (as), mas sim de vitimizações, opressões sociais sobre coletivos populares que vão chegando nessa quase universalização da escola. São quase os últimos a chegar, os mais pobres dos pobres, roubando tempos de sobrevivência por tempos de escola. (...) Se esses programas superarem essa teimosa visão individualizada dos problemas sociais e escolares, trarão uma contribuição histórica.
2. Superar visões muito espiritualistas, que só veem os educandos como mentes, pensamentos e saberes incorpóreos. Visões que cultivam o desprezo pelo corpo, que polarizam cuidar-protetor-viver de um lado e ensinar-aprender do outro. (...) Logo, são necessárias políticas integradas orientadas por uma ética gestora e profissional de compromisso com a totalidade da condição humana.
3. Dar maior centralidade à construção de espacos escolares públicos dignos, salas de aula, número de alunos, pátios,

salas de oficinas, de projetos, esportes, lúdicos, artes, música, artesanato, convívios (...). O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos.

4. Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.
5. Reconhecer o direito dessas infâncias-adolescências a conhecer as formas injustas de viver a que historicamente foram condenadas. (...) Que se saibam vítimas do direito à vida, ao corpo, a tempos negados e que conheçam tantas resistências e lutas pelo direito a um viver mais justo.
6. Superar dualismo. Os turnos extras (...), porém, com frequência, caem em um dualismo perigoso: no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos (...) [esquecendo-se] dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares, do que ensinar, que competências aprender, avaliar.

Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes. Dualismos antipedagógicos a serem superados.

7. (...) Mereceriam ser pesquisadas, analisadas e divulgadas propostas que avançassem nessa difícil superação de dualismo e hierarquizações e na consolidação de mais educação, mais tempos para propostas de garantia do direito à formação humana integral e integrada. (ARROYO, 2012, p.44-45)

Ou seja, o autor faz uma análise profunda sobre as concepções e ações que fundam propostas que se colocam no campo da educação integral e de tempo integral que visa um “digno e justo viver da infância-adolescência popular” e sugere que

respondamos com outras políticas, outra escola, outros ordenamentos, outras vivências de outros tempos-espacos, de um viver mais digno e mais justo. Radicalizemos esses programas para se tornarem políticas de Estado. ” (ARROYO, 2012, p.45).

Por fim, com essas concepções de educação integral que foram trazidas a partir de alguns teóricos, podemos pensar numa escola que realmente acredite em uma educação que não priorize somente a formação do intelecto, mas sim, que o ser humano seja formado por completo, em sua multidimensionalidade. E que ao pensarmos em uma educação integral de tempo integral que não haja uma dicotomia, como foi apontado por Arroyo anteriormente.

Leitura das propostas de educação integral na RMC

Aproximando-se dos documentos

Primeiramente, a escolha do tema deste trabalho partiu do interesse em fazer um levantamento de escolas municipais que funcionassem em período integral e compreender como se dá a organização de tempos e espaços pedagógicos.

Para delimitar o campo de pesquisa, definiu-se por cidades pertencentes à Região Metropolitana de Campinas (RMC). Após esse levantamento, verificou-se que há 20 cidades contempladas pela RMC. Portanto, a escolha das quatro cidades - Campinas, Hortolândia, Indaiatuba e Itatiba - se deu a partir dos documentos que conseguimos no decorrer das buscas por projetos de Educação Integral, tanto na procura por sites em que estivessem disponíveis projetos de escolas de tempo integral ou de educação integral como também por contato via e-mail das secretarias de educação. A princípio, a busca por sites e contato por e-mail, foi feita em todas as cidades, porém, no decorrer do tempo conseguimos apenas documentos dessas cidades. Sendo assim, a escolha das quatro cidades se deu por este motivo.

Entramos em contato por e-mail com todas as Secretarias de Educação das cidades pertencentes à RMC, disponíveis nos sites das Prefeituras dessas vinte cidades. Obtivemos poucas respostas a esses e-mails e não conseguimos nenhum acesso às propostas de Educação Integral das escolas via e-mail. Portanto, decidimos fazer buscas nos próprios sites das Prefeituras.

No site da Prefeitura de Indaiatuba encontramos o Projeto de Educação Integral que vai falar um pouco das suas concepções, das escolas de período integral e das atividades extracurriculares. Encontramos também as normas de funcionamento das oficinas de período integral.

Já no site da Prefeitura de Itatiba foram encontradas a Resolução S.E.M. Nº 03, de 23 de janeiro de 2012 e a Resolução S.E.M. Nº 05, de 27 de abril de 2012, que dispõem sobre a implantação da organização curricular e funcionamento das Escolas de Tempo Integral, além do nome das escolas que

funcionam em período integral e suas respectivas oficinas que cada uma delas oferecem.

O projeto de Campinas é um Projeto Piloto que foi publicado no Diário Oficial de Campinas no dia 10 de março de 2014 e foi disponibilizado por uma pesquisadora que realiza mestrado sobre o tema na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Já o projeto de Hortolândia foi disponibilizado através de contato com uma diretora de uma escola dessa cidade que enviou o documento via e-mail, para a minha orientadora. Na busca também por leis que tratassem da Educação Integral, encontramos, na internet, um site que disponibiliza leis de diversas cidades no qual uma delas foi a de Hortolândia, a Lei Ordinária nº 3131 de 3 de julho de 2015 que dispõe sobre o Regimento Escolar Comum dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e para este estudo foi selecionado o Capítulo V desta lei.

Diante desta descrição, temos os seguintes documentos:

CIDADES	PROJETOS	ANO
INDAIATUBA	Escolas de Período integral – Indaiatuba	Sem data
	Prefeitura Municipal de Educação / Secretaria Municipal de Educação - Circular nº 01/2017	2017
ITATIBA	Resolução SEM nº 3	23 de janeiro de 2012
	Resolução SEM nº 5	27 de abril de 2012
CAMPINAS	Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas	Janeiro de 2014
	Resolução SME nº 5	2014
HORTOLÂNDIA	Escolas de Educação Integral	Sem data
	Lei nº 3131	03 de julho de 2015

Propostas Políticas de Educação Integral na Região Metropolitana de Campinas (RMC): estudos de quatro cidades

As cidades escolhidas para os estudos dos projetos de educação integral foram as de Indaiatuba, Itatiba, Campinas e Hortolândia. Para uma melhor compreensão das análises desses projetos, optamos por falar de cada cidade separadamente.

INDAIATUBA

O documento intitulado como “Escolas de Período Integral - Indaiatuba”, disponível no site da Prefeitura, é um documento que traz os objetivos e suas concepções do que pensam ser educação integral. Além disso, traz uma descrição de como funcionam essas escolas, a lei que implementa o período integral - Lei nº 11738/08.

Segundo o documento, em 2012 foi o momento que se começou a fazer reuniões com os professores que trabalhariam nas oficinas com horário reservado para estudos e planejamento das atividades da seguinte maneira: “das 16h00 às 17h00 para os professores das oficinas das escolas de período integral, horário reservado ao estudo e ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos” (INDAIATUBA, s/d).

O objetivo desse projeto de escolas de tempo integral parte de uma concepção de educação integral que visa não somente a permanência dos alunos durante todo o dia na escola, mas também que ele participe de atividades que desenvolvam melhor sua aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania. Portanto, esses alunos têm a oportunidade de participar de diversas atividades extracurriculares que acontecem no contraturno das aulas, ou seja, “a realização de atividades que possam reforçar e favorecer a aprendizagem” (INDAIATUBA, s/d) assim exposta no projeto:

Nessas Unidades o aluno, além das atividades que atendem o currículo do ensino fundamental e infantil, participa de diversas atividades extracurriculares em período contrário ao horário de

aula, como oficinas de violão, natação, inglês, jogos de raciocínio, práticas de leitura, teatro, música e expressão corporal, artesanato, futebol, ginástica geral e rítmica, prática esportiva e educação ambiental. (INDAIATUBA, s/d).

Segundo o projeto, a cidade de Indaiatuba possui seis Escolas de Educação Básica de período integral que funcionam nos seguintes horários: das seis, cinco escolas possuem oficinas que funcionam das 13h às 16h, porém, a EMEB do Complexo Educacional Parque das Nações tem funcionamento diferente das outras cinco escolas, tendo seu funcionamento em dois períodos - das 07h às 16h, sendo que das 07h às 12h são aulas básicas e das 12h às 16h são as oficinas; e o outro período das 09h às 18h, sendo que das 09h às 13h acontecem as oficinas e das 13h às 18h são as aulas básicas.

O horário do almoço, segundo o que consta no projeto, acontece igualmente no mesmo horário nas seis escolas, das 12h às 13h e são servidas ao todo, quatro refeições. Então, como esse horário está definido como o horário em que começam as oficinas, os próprios professores dessas oficinas acompanham os alunos durante o almoço para auxiliá-los quanto a alimentação saudável, na utilização correta dos talheres, na postura à mesa e na escovação correta dos dentes e, em seguida, participam de um relaxamento antes de começar as oficinas.

As escolas que funcionam em período integral oferecem dezessete tipos de oficinas, porém, não temos a informação de quais são as oficinas que cada uma oferece:

- Artes Plásticas
- Artesanato
- Brincantes/Recreação
- Cirandar
- Contação de Histórias
- Dança
- Desenhos/Histórias em Quadrinhos
- Educando com a Horta

- Ginástica Geral/Ginástica Rítmica
- Informática/Mesa Educacional
- Inglês
- Jogos de Raciocínio
- Judô
- Musicalização
- Prática de Leitura
- Práticas Esportivas
- Violão/Flauta Doce

Em cada oficina citada, o projeto descreve seus objetivos, suas metas, o que pretende para o futuro de seus alunos, como desenvolvem a cidadania. Portanto, é através dessas oficinas que a escola proporciona o desenvolvimento das dimensões cognitiva, social, afetiva, psicológica e física. É na oficina de dança, por exemplo, que a criança utiliza seu corpo inteiro e descobre que é através de experimentações e vivências as ações que dele possam emergir; na oficina de contação de histórias que a criança reflete por meio delas e seus discursos, a sua conduta diante do meio em que vive; na oficina de judô que a criança desenvolve a superação de limites, convívio grupal, disciplina, autoconfiança e resolução de conflitos.

O projeto em questão não menciona se são as crianças que escolhem as oficinas e nem a quantidade de oficinas que podem participar, e não informa qual o número de crianças em cada oficina. Também não diz se as oficinas fazem “avaliação”, se faz controle de presença, se as crianças apresentam seus trabalhos para a comunidade etc., porém, na análise do documento a seguir, esses pontos serão abordados.

Encontramos também, um segundo documento, a Circular nº 01/2017, regida pela Secretaria Municipal de Educação, sendo esta circular direcionada aos professores gestores, aos professores coordenadores, aos docentes e funcionários diz que:

Considerando a importância do trabalho realizado nas Oficinas das Escolas de Período Integral da Rede Municipal de Ensino, buscando a equidade e a melhoria da qualidade, a Secretaria Municipal de Educação vem através da presente circular, publicar as normas de funcionamento para as oficinas de período integral. (INDAIATUBA, 2017).

Como podemos observar, a Secretaria Municipal de Educação reconhece a importância dos projetos que vêm sendo desenvolvidos pelas escolas de período integral nas oficinas, mas ao mesmo tempo, aplica normas a serem seguidas.

Os princípios básicos que norteiam os trabalhos nas escolas de período integral, conforme consta no Anexo II da Circular é que, “(...) as Oficinas devem contribuir para dar significados aos conteúdos trabalhados nas disciplinas do currículo comum e despertar nos alunos o interesse em permanecer na escola (...)” (INDAIATUBA, 2017). Para que isso aconteça, o professor responsável pela oficina deverá, segundo o documento, “contextualizar para seus alunos o que será desenvolvido, informando a história e a origem do ‘fazer’ desta, logo no primeiro contato com os alunos” (INDAIATUBA, 2017).

Sendo assim, este (...) “é o momento em que o aluno tem a oportunidade de fazer conexões entre o saber acadêmico adquirido na escola com suas experiências do dia a dia” (INDAIATUBA, 2017). O documento vai além, dizendo que

Neste sentido, é fundamental dizer para os alunos o quê, como, para quê, para quem, como divulgarão, onde, quando e para qual público serão elaborados produtos ou estudados determinados conteúdos nas Oficinas. As oficinas que não apresentam produto final deverão ser da mesma maneira, detalhadas para os alunos. (INDAIATUBA, 2017)

Os trabalhos produzidos nas oficinas pelos alunos devem ser socializados para toda a comunidade escolar para que todos apreciem o resultado das atividades e possam avaliá-las.

A Circular descreve, em seu Anexo I - Considerações a respeito do acompanhamento do Momento de Estudo/ "Lição de Casa" - o que compete

ao professor do Núcleo Comum (disciplinas do currículo comum), o que compete ao professor das oficinas e o que compete ao professor gestor e coordenador referente ao “momento de estudo/lição de casa”. Este momento é considerado muito importante na formação do aluno, pois conforme a Circular “Segundo dados coletados, por meio de pesquisas, os alunos que realizam as tarefas de casa, de forma devida, apresentam melhores desempenhos nos estudos” (INDAIATUBA, 2017).

Esse momento de estudo/lição de casa, faz parte do que deve ser realizado nas oficinas, ou seja, o professor do núcleo comum é quem planeja as atividades para que o professor das oficinas as execute com os alunos. Portanto, compete ao professor do núcleo comum planejar atividades diversificadas tendo como foco quais são as necessidades de cada aluno, organizar o tempo para a sua realização, trinta minutos é o recomendado, separar previamente os materiais que serão utilizados e corrigi-las junto com os alunos; e compete ao professor da oficina organizar o espaço para a realização da atividade, garantir que a atividade seja feita podendo intervir, formular perguntas para auxiliar no raciocínio, porém, não pode dar respostas e nem corrigir as atividades.

Esse segundo documento assim como o projeto supracitado, também tem em seu conteúdo a rotina das escolas de período integral tanto da educação infantil como o do fundamental, porém ele é mais descritivo e explicativo.

A Educação Infantil funciona das 08h às 16h e o Ensino Fundamental com horários flexíveis, fica a critério da escola, mas tem como obrigatoriedade, o mínimo de 01h30 para a realização das oficinas. O horário de almoço e de relaxamento é das 12h até às 13h. O momento de estudo/acompanhamento de “lição de casa” faz parte das oficinas.

A formação dos grupos de cada oficina, o documento orienta que ele seja misto tanto em relação à idade como ao sexo e que tenha, no mínimo, 25 alunos que são escolhidos pelo gestor a partir dos critérios de cada eixo curricular. A escola deve garantir que os alunos tenham acesso às oficinas de diferentes eixos curriculares ao longo da semana.

O planejamento das oficinas acontece no início do ano para que os professores elaborem um plano anual de ensino que deverá ser entregue a equipe gestora, mas também devem entregar a rotina da semana.

As oficinas, tanto as da Educação Infantil como do Ensino Fundamental devem seguir os eixos curriculares em consonância às Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino, ao material didático e ao Quadro de Planejamento de Conteúdos Bimestrais - este último apenas para o Ensino Fundamental.

A avaliação dos alunos nas oficinas, o documento orienta que os professores devem planejar os critérios de avaliação bimestral para todos os alunos, dispostos em planilhas sendo que esses critérios devem estar de acordo com o plano anual e os pais e alunos estejam informados sobre eles.

Os professores das aulas básicas e das oficinas têm que ter momentos de trocas pedagógicas a fim de atender as necessidades globais dos seus alunos. Seria interessante ter a informação se os professores das oficinas são professores da rede, concursado, porém, a Circular não fornece nenhum detalhe sobre isso.

Os eixos curriculares que as oficinas abordam estão descritos no documento como anexo III, e são cinco eixos - linguagem e comunicação; ciência e tecnologia; sociedade e meio ambiente; movimento, prática esportiva; e linguagem da arte. Os objetivos de cada eixo também estão descritos no documento: ampliar os saberes, motivar a reflexão sobre as coisas que o cerca, proporcionar oportunidades de acesso às tecnologias e assim poder criar novas, construir novas relações com culturas diferentes, desenvolver uma relação com o próprio corpo e superar limitações e utilizar variadas linguagens para o aprendizado (INDAIATUBA, 2017).

Na Circular existe um número maior de oficinas ofertadas do que no documento já mencionado anteriormente que são: Multi oficinas, Robótica; Trânsito/Cultura da Paz; JEEP - Jovens Empreendedores Primeiros Passos; Kung Fu/Taekwondo; Natação; Beisebol; VIDART; Teatro; Artes Visuais; Fotografia.

Após a leitura dos dois documentos - o projeto Escolas de Período Integral - Indaiatuba e a Circular nº 01/2017 - pudemos observar o interesse destes com a educação integral das crianças, pois, no projeto tem-se a preocupação de não apenas oferecer o tempo integral, mas a de oferecer atividades que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania. Porém, em um período escolar ocorrem as aulas básicas e em outro as oficinas, portanto notamos que há uma separação entre o que é escolar e o que é complementar. Ou seja, são as oficinas que produzem este complemento para integralizar a escola. Sendo assim, a criança fica cindida entre aprender conteúdos e ser formada em uma perspectiva multidimensional. Arroyo pontua com muita clareza essa separação entre “ensinar-aprender conteúdos (...) [esquecendo-se] dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades (...)” (ARROYO, 2012, p. 45).

Interessante observar que a Circular menciona apenas uma “alimentação saudável”. Já no projeto fala-se que a escola proporciona quatro refeições durante a permanência da criança na escola, porém não a coloca como ponto importante da formação integral de seus alunos. A alimentação deveria ser prioridade também, como parte da formação integral do aluno.

Não podemos deixar de reconhecer que as oficinas oferecidas nas escolas de educação integral na cidade de Indaiatuba proporcionam às crianças uma ampliação do seu universo cultural. Além das escolas terem autonomia, conforme a lei permite, para implantar as oficinas conforme a necessidade da comunidade a qual pertence. Outro ponto importante para se destacar é que, segundo a Circular, os professores tanto das aulas básicas quanto os das oficinas possuem um momento de troca pedagógica, pensando na formação dos seus alunos em conjunto “de forma a atender as necessidades do desenvolvimento global do aluno” (INDAIATUBA, 2017), e este passa a ser o centro da aprendizagem.

ITATIBA

Encontramos dois documentos disponíveis no site da Prefeitura que são duas Resoluções: Resolução S.M.E. nº 3, de 23 de janeiro de 2012 e a Resolução S.M.E nº5, de 27 de abril de 2012.

A primeira Resolução *dispõe sobre a implantação, a organização curricular e o funcionamento das Escolas de Período Integral* da cidade de Itatiba, descritas em seus vinte e um artigos. Esse documento considera, resumidamente, o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) acerca das diretrizes curriculares e sobre a implantação progressiva do tempo integral; considera também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o Plano Diretor do Município de Itatiba o qual firma o compromisso com a implantação progressiva da escola integral; e, além disso, a importância de estender o tempo escolar para que todos os alunos tenham maior acesso em “atividades que ampliem suas possibilidades de aprender” (ITATIBA, 2012). Aqui, já podemos notar como a educação integral é importante para o aprender, que o tempo escolar estendido se faz necessário.

O documento aponta no seu artigo primeiro os objetivos da Escola de Tempo Integral:

- I- prolongar a permanência dos alunos do Ensino Fundamental diurno na escola, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas significativos e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural;
- II- proporcionar atividades educativas diversas articuladas à adequação do espaço escolar e de outros espaços públicos;
- III- intensificar as oportunidades de socialização, proporcionando aos alunos alternativas de ação nos campos social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV- propiciar um ensino de qualidade que amplie as oportunidades dos alunos como cidadãos;
- V- formar alunos mais engajados na comunidade e mais questionadores;
- VI- promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente nas necessidades básicas educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento. (ITATIBA, 2012).

Nota-se a importância que se dá no enriquecimento do currículo básico a partir de temas e vivências que sejam significativos para as crianças em suas dimensões pessoal, social e cultural através da preocupação com o aprender, com a saúde de seus alunos tanto física como psíquica, no formar um bom cidadão, alunos questionadores em sua comunidade.

A escola de tempo integral de Itatiba funciona em dois turnos, manhã e tarde sendo que preferencialmente, a Base Nacional Comum¹ seja no primeiro turno. A distribuição da carga horária é feita assim, conforme Artigo 12:

I- do 6º ao 9º ano, carga horária semanal de 45 (quarenta e cinco) aulas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, destinados à Base Nacional Comum e Parte Diversificada;

II - do 1º ao 5º ano, carga horária semanal de 25 (vinte e cinco) horas com o professor da classe, correspondentes a 30 (trinta) aulas de 50 (cinquenta) minutos destinados às disciplinas da Base Nacional Comum, e 15 (quinze) aulas de 50 (cinquenta) minutos destinadas à Parte Diversificada;

III - jornada diária discente de 9 (nove) aulas, com 1 (uma) hora de intervalo para o almoço e período de 20 (vinte) minutos de intervalo em cada turno, do 6º ao 9º ano;

IV- jornada diária discente de 5 (cinco) horas e 3 (três) aulas de 50 (cinquenta) minutos, com 1 (uma) hora de intervalo para o almoço e período de 20 (vinte) minutos de intervalo em cada turno, do 1º ao 5º ano. (ITATIBA, 2012)

A organização curricular das escolas deverá estar de acordo com a Base Nacional Comum e com a Parte Diversificada como consta em seu artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Sendo que a Parte Diversificada “compreende Língua Estrangeira Moderna - Inglês, e oito outros componentes, dentre os quais quatro que comportam opções para atender a interesses dos alunos” (ITATIBA, 2012). Esses componentes da parte diversificada são as atividades científicas e jogos, atividades esportivas educacionais, comunicação e artes, cultura digital, dinâmicas de leitura, empreendedorismo social, estudos orientados e

¹ Compreende-se componentes obrigatórios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

pesquisa e temas relevantes. Mais detalhes sobre esses componentes encontram-se na parte Anexo II da Resolução, porém esse documento como dito anteriormente foi encontrado no site da prefeitura e está incompleto, ele não possui esse Anexo.

Esses quatro componentes que comportam opções devem estar no formato de projetos e/ou oficinas de modo que contemple a ludicidade e o fazer com aplicação do cotidiano dos alunos.

Esses oito componentes citados possuem algumas características próprias quanto às turmas que são oferecidas. Para as turmas de 1º ao 9º ano, a equipe escolar poderá optar por atividades científicas e jogos, atividades esportivas educacionais, comunicação e artes, cultura digital, dinâmicas de leitura, estudos orientados e pesquisa e, temas relevantes. O componente empreendedorismo social só é oferecido para as turmas de 6º ao 9º ano. A atribuição de classes e aula deverá seguir as regras observadas nas disposições da legislação, para as disciplinas da Base Comum e Língua Estrangeira Moderna - Inglês; e para os demais componentes da parte diversificada além das disposições legais da legislação deve-se considerar também as habilidades e conhecimentos e a experiência dos candidatos.

A segunda Resolução vai trazer uma nova redação ao parágrafo 2º do artigo 3, acrescentando o nome dos quatro componentes que atendem os interesses dos alunos - atividades científicas e jogos, atividades esportivas educacionais, comunicação e artes e também temas relevantes.

Por fim, podemos destacar alguns elementos que caracterizam a educação integral quanto a sua implantação, organização curricular e o funcionamento das escolas de Itatiba.

O primeiro destaque é que a Resolução considera importante “oferecer aos alunos a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender” (ITATIBA, 2012), ou seja, percebe-se uma preocupação não só ao estender o tempo que as crianças permanecem na escola, mas também que esse tempo propicie outras formas de aprendizagem.

O que acontece no primeiro turno, com os conteúdos da base, e o que acontece no segundo turno, com a parte diversificada, mesmo que o segundo seja para enriquecer os conhecimentos da primeira, a criança fica cindida.

O documento diz que preferencialmente, a base nacional comum aconteça no primeiro turno, ou seja, podemos perceber que há uma separação entre o que é escolar e o que é complementar porque a parte diversificada fica separada, ocorrendo uma cisão na formação das crianças e não uma integralização da educação.

Outro ponto importante a se considerar é quanto à alimentação. Não há nenhuma menção desta nas duas Resoluções analisadas. Interessante observar que se trata de escolas que funcionam em período integral e a alimentação é um momento que deveria ser considerada na integralidade das crianças.

CAMPINAS

Para a cidade de Campinas foi disponibilizado - pela pesquisadora que realiza mestrado sobre o tema na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - o Diário Oficial, contendo a Resolução SME nº 05/2014 que *dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto “Escolas de Educação Integral - EEI”*, com dezessete artigos no total. Esta Resolução considera a Lei de diretrizes e Bases da Educação - LDB; o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Campinas; a Lei Orgânica; o Estatuto do Magistério Público; o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público; a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral - EEI; A Resolução SME nº 23/2010 e a Resolução nº01/2014.

No Diário Oficial consta também o *“Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas”*. Este documento traz em sua introdução os fundamentos, a concepção de educação integral, as diretrizes para a organização curricular e as práticas pedagógicas e a formação continuada; a implantação desse projeto se dá a

partir das matrizes curriculares, a organização do trabalho docente, a composição das jornadas docentes, a composição do quadro docente, a atribuição de aulas e a avaliação do projeto.

O Projeto Piloto tem como objetivo “oferecer subsídios para o processo de implantação da Escola de Educação Integral (EEI) nas escolas de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME)” (CAMPINAS, 2014, p.05). Desde 2006, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, tem trilhado o caminho de oferecer qualidade de ensino em todas as suas escolas, para tanto, assume o compromisso de ações voltadas à valorização dos profissionais docentes e recursos para manter o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico das escolas e da SME.

E é nesse contexto que desde 2001 a SME tem implantado o Programa Mais Educação em todas as escolas de ensino fundamental em que a organização do tempo e do currículo está numa “perspectiva de uma educação que amplie significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas dos estudantes” (CAMPINAS, 2014, p.05). Ao mesmo tempo, algumas escolas também já desenvolviam um debate interno a respeito de uma melhor forma de oferecer a educação integral.

Uma dessas escolas, a EMEF Zeferino Vaz no ano de 2012 sistematizou e apresentou sua proposta a SME. No ano seguinte, foi instituído então um debate e a construção de sua proposta de escola e educação em período integral. Duas escolas fizeram este movimento e acabaram por se tornarem escolas de educação e tempo integral pela Secretaria Municipal de Educação tanto a EMEF Zeferino Vaz, quanto a EMEF Padre Francisco Silva. O documento que formaliza esta criação é o Comunicado SME/DEPE nº 02, de 07 de março de 2013, que informou também o ano de 2014 para a efetivação da proposta de Escola de Educação Integral no município de Campinas.

A partir desse momento, foi formada uma Comissão e especialistas do Departamento Pedagógico tendo como objetivo promover análises de possibilidades de organização e funcionamento dos tempos, espaços, matrizes curriculares e jornadas que viabilizassem a implantação da escola de educação integral em que a qualidade da educação fosse garantida através de princípio norteador, a coletividade na construção das propostas envolvendo toda a

comunidade (CAMPINAS, 2014, p.05). Após esses encontros, foi apresentado a SME pela Comissão um relatório

contendo as indicações das demandas referentes à estrutura física, recursos humanos e materiais necessários à implementação das Escolas de Educação Integral na rede municipal, bem como os princípios norteadores de um Projeto Piloto que oferecesse diretrizes gerais que pudessem subsidiar o processo de implementação da Educação Integral na RMEC. (CAMPINAS, 2014, p.05).

O Projeto assume que o direito à educação de qualidade é uma garantia de que se tenham direitos humanos e sociais, bem como condição para a própria democracia sendo que é a escola pública quem materializa esse direito. O desafio está na articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, a fim de garantir o sucesso escolar.

Ele também aponta que ampliar o tempo que os alunos passam na escola não garante uma boa aprendizagem, antes é preciso pensar qual é a função da educação que queremos

A ampliação da jornada escolar não visa somente elevar os índices de aprendizagem ou proporcionar proteção à infância e à adolescência. Essa questão traz também para o centro das discussões a função da educação oferecida pela escola. O simples aumento do tempo na escola não garante processos de aprendizagem mais significativos, tampouco favorece o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos; assim, mais tempo em período escolar não quer dizer, necessariamente, mais aprendizagem, o que torna ainda mais importante a reflexão sobre as diferentes dimensões da educação integral. (CAMPINAS, 2014, p.06).

O projeto defende uma formação completa do homem o qual “considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas em sua dimensão cognitiva, mas na compreensão de um sujeito que também é corpóreo, que tem afetos e que está inserido em um contexto de relações” (GONÇALVES, 2006 apud CAMPINAS, 2014, p.06), Diz que os tempos e espaços educativos são

“reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global” (GONÇALVES, 2006 apud CAMPINAS, 2014, p.06), e também segundo o projeto a extensão do tempo escolar contribui para a qualidade (KERSTENEETZKY, 2006 apud CAMPINAS, 2014), mas também pode não garantir a qualidade, porém carrega essa possibilidade em potencial (CAMPINAS, 2014 apud CAVALIERE, 2002). E é nesse contexto que a educação integral, segundo o Projeto, “emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares” (CAMPINAS, 2014, p.06).

Pensando nessa abordagem discutida a partir de teóricos relevantes, o Projeto define quais são suas concepções de educação integral: sujeitos e comunidade escolar em sua condição multidimensional e que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas, ou seja, superar a ideia de ocupar os alunos no contraturno mediante as oficinas desvinculadas ao conteúdo curricular. Ele também sugere que o que realmente contribui para uma educação integral de qualidade não é

Apenas o tempo qualificado, que articula atividades educativas numa dinâmica interdisciplinar, que considera os diversos espaços como igualmente educativos, pode efetivamente contribuir para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente.

Dessa forma torna-se necessária a criação de projetos, aulas, estratégias e formas de avaliação dos alunos articuladas e fortalecidas pelo planejamento e pelo trabalho coletivo dos profissionais das escolas e por uma política de formação continuada no trabalho para a EEI. (CAMPINAS, 2014, p.06).

Ou seja, comparando as duas lógicas “aumento do tempo e educação integral”, o projeto faz um quadro comparativo: aumenta-se o tempo para acrescentar disciplinas e atividades ou faz-se uma educação integral no qual haja uma articulação entre os conhecimentos compreendendo a realidade; aumenta-se o tempo dividindo-o em dois turnos ou possibilita-se uma educação

integral mais completa conciliando conteúdos didáticos com a realidade dos estudantes; aumenta-se o tempo oferecendo mais do mesmo ou reorganiza a estrutura escolar; ocupa-se os estudantes ou promove atividades de formação e desenvolvimento diversos; mais tempo sem preocupação com a qualidade ou desenvolve nos estudantes a criatividade, diferentes formas de expressão. Enfim, o projeto define os princípios como sendo: a valorização da experiência extraescolar dos alunos, promoção de uma postura investigativa do aluno, apropriação e produção de cultura, articulação com o mundo do trabalho, tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais (CAMPINAS, 2014). E os objetivos educacionais da Escola de Educação Integral são:

- promover um ensino fundamental de excelência, sistematizando os conhecimentos acumulados pela humanidade e subsidiando a formação humana integral do estudante;
- conjugar a ampliação do tempo com a intensidade das ações educativas. Um tempo que deve proporcionar aos alunos aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas, enriquecendo seu universo de referências;
- proporcionar uma formação humana integral, sólida e ampla que supere a formação escolar vigente;
- oferecer a comunidade escolar estrutura adequada e possibilidade concreta de formação constante, de produção de conhecimento e produção do trabalho educativo de forma integrada e coletiva. (CAMPINAS, 2014, p.07)

A organização do currículo da Escola de Educação Integral está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC) e foi pensado a partir do contexto de cada escola. Defende que não haja fragmentação e nem uma hierarquização de conhecimentos, sendo assim, o currículo deverá estar pautado numa perspectiva articulada, integrada e interdisciplinar tendo como base os Eixos de Trabalho (CAMPINAS, 2014, p. 07).

O projeto diz que cada escola deverá organizar sua matriz curricular de acordo com a Base Curricular Nacional Comum e com os Eixos de Trabalho.

As aulas são atribuídas por meio de Ciclo e em cada um terá uma equipe responsável pelo trabalho pedagógico a fim de atingir os objetivos propostos articulados aos Eixos de Trabalho (CAMPINAS, 2014). Interessante notar que o projeto fala que há uma articulação desses ciclos e os responsáveis por cada um deles deve compartilhar as experiências em que o “planejamento e avaliação comporão a organização do trabalho docente (...)” (CAMPINAS, 2014, p.08).

A composição das jornadas dos docentes e a composição do quadro docente se darão da seguinte maneira:

- 60% do tempo destinado a interação com os alunos = 24 horas de dedicação ao trabalho diretamente com alunos:
 - TDA: aulas dos Componentes Curriculares e dos Eixos de Trabalho e acompanhamento dos alunos em atividades educativas específicas
- 40% do tempo destinado ao planejamento, organização, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo = 16 horas de dedicação a organização do trabalho pedagógico:
 - 02 aulas de organização geral do trabalho pedagógico coletivo – Tempo Docente Coletivo (TDC)
 - 03 aulas de planejamento/avaliação com os pares e planejamento/avaliação dos Eixos/Projetos e comissões – Trabalho Docente entre Pares (TDEP)
 - 04 horas de formação/estudos em grupos na escola – Tempo Docente de Formação (TDF)
 - 01 hora para atendimento às famílias (TDI)
 - 06 horas de planejamento individual – local de livre escolha – (TDPA)
- Os professores deverão:
 - ter disponibilidade para trabalhar com Ciclos de Aprendizagem e Eixos de Trabalho, admitindo assim a atribuição no Ciclo;

- assumir jornada de trabalho semanal 24/40h/a;
- ter disponibilidade de dedicação nos períodos manhã e tarde;
- participar da elaboração e desenvolvimento do trabalho coletivo incluindo planejamento, implementação e avaliação;
- participar dos períodos de formação específicos para a EEI realizadas no âmbito da escola e
- permanecer nas EEI durante dois anos, após os quais poderá remover-se.

A proposta desse currículo é bem diferenciada, ela terá uma articulação entre o que está na base nacional com as atividades educativas diversificadas, necessárias à aprendizagens dos alunos. Esses Eixos oportunizam a construção e mobilização de conhecimentos de diversas áreas disciplinares e, por isso, o Projeto trabalha numa perspectiva interdisciplinar, valorizando o trabalho pedagógico coletivo. Sendo assim, cada escola organiza seu programa a partir de seu contexto, porém, conforme aponta o projeto, algumas dimensões são fundamentais: “a integração entre diversos campos do conhecimento; a inclusão dos saberes da família e da comunidade; a historicidade do conhecimento” (CAMPINAS, 2014, p. 07) e alguns fundamentos devem ser considerados na organização dos processos pedagógicos com os Eixos de Trabalho com uma:

- proposta de trabalho que integre as turmas de cada ciclo inicialmente, como também seja integrador dos conteúdos dos componentes curriculares, áreas e ciclos;
- planejamento longitudinal de formação humana em cada eixo, com ênfases de acordo com a temática definida para cada ciclo; planejamento realizado de forma coletiva, entre as áreas, os Eixos e os Ciclos, ao longo de todo o ano;
- turmas menores de alunos para desenvolver trabalhos específicos nos Eixos;
- constituição de equipes multidisciplinares de professores que trabalharão os Eixos ao longo dos nove anos de formação do ensino fundamental a partir do planejamento e avaliação coletiva do trabalho em cada ciclo (CAMPINAS, 2014, p.07).

O professor é visto no Projeto como mediador entre o aluno e a produção de conhecimentos não somente dentro da sala de aula com uma quantidade fixa de alunos, mas que interaja com toda a comunidade escolar na apropriação do conhecimento produzido e sistematizado ao mesmo tempo em que o ressignifica. Para tanto, o Projeto indica que além do tempo já destinado ao trabalho docente, haja uma formação de grupo de trabalho em cada EEI.

O projeto de educação integral da cidade de Campinas é diferenciado dos projetos comentados anteriormente se pensarmos a partir das concepções de educação integral citadas no capítulo anterior. Defende-se que a educação seja integral no sentido de formar o ser humano por completo, em todas as suas dimensões. E é exatamente isso que esse projeto traz.

Há uma defesa por parte desse projeto, de que o tempo estendido não se caracterize apenas na proposta de mais atividades para as crianças, mas que esse tempo seja enriquecido com propostas que articule o conhecimento com a realidade, que pensa o aluno como ser humano que deve ser formado de forma ampla e múltipla possível. Por isso, o projeto não fala em contraturno e nem de oficinas, mas em ampliação de hora/aula com projetos interdisciplinares, com ênfases diversas, na ampliação do universo cultural e na compreensão do sujeito integral, independente da divisão do sujeito em partes. Ao mesmo tempo em que há essa defesa, o projeto demonstra uma preocupação da dificuldade de uma organização que rompa com a divisão horas/aulas.

Trago outra observação muito importante - em se tratando de escolas que funcionam em período integral - a questão da alimentação. Há uma lacuna no Projeto Piloto sobre esse tema. Acredito que é de suma importância a preocupação com a alimentação das crianças pois como se trata de escolas públicas que atendem crianças em sua maioria de classe baixa, têm a escola como única fonte de alimentação.

HORTOLÂNDIA

O documento intitulado como “Escola de Educação Integral”, conforme informado pela diretora que o disponibilizou, ainda está em “processo de

reformulação tanto nas propostas de estações de vivências como nas atividades de tecnologia”. Não conseguimos obter a informação de quando esse documento começou a ser pensado, por quem foi produzido e também como seria implantado nas escolas de tempo integral da cidade de Hortolândia.

Ele define o que é a educação integral, os princípios que permeiam as ações pedagógicas e os objetivos desse projeto, e também como são organizadas as turmas e os projetos atendidos nas diversas áreas do conhecimento.

Segundo o documento, para que haja uma educação integral são necessários alguns requisitos: “o desenvolvimento de atividades em projetos de abordagem lúdica e transversal, as habilidades e necessidades para desenvolvimento de cidadania, ética, cultura, entre outros” (HORTOLÂNDIA, p.01) e esse desenvolvimento integral da criança faz com que ela seja capaz de agir coletivamente. Aponta que é de fundamental importância a participação da comunidade em todo o processo educacional, que a criança reconheça que ela é parte de um todo, ou seja, ela possui uma identidade, história, localização e que isso faz dela protagonista do processo ensino aprendizagem.

Os princípios que dão base a Escola de Educação Integral fazem parte do Regimento Escolar. Aqui entende-se que o aprender tem como ponto de partida dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. O documento não explicita o que seria essas dimensões. Sendo assim os princípios que permeiam a ação pedagógica são a

ludicidade, com ênfase na valorização das experiências de vida dos alunos, bem como seus conhecimentos prévios; postura investigativa e exploratória; compreendendo a escola como mantenedora de cultura, nas diversas áreas de conhecimento. (HORTOLÂNDIA, p.01)

As oficinas, que nesse documento são definidas como “projetos”, estão de acordo com o Regimento Escolar. Ao todo são cinco projetos que a escola de educação integral oferece:

- Orientação de Estudos e Tecnologia: uso de diversos meios tecnológicos como computadores, tablet, máquina fotográfica, aplicativos justificados como possibilidades de ampliação do conhecimento;
- Orientação de Estudos em Alfabetização, Letramento e Matemática: busca contribuir para o processo de letramento tanto na alfabetização quanto na matemática através de diversos recursos, como por exemplo, os jogos. O professor que ministra este projeto também é responsável em dar orientação de estudos;
- Práticas Esportivas: desenvolver habilidade motoras, respeito às diferenças e limitações, trabalho em equipe e trabalha a concentração;
- Práticas Artísticas: trabalha na desinibição dos alunos em apresentação, no trabalho em grupo e absorção de conteúdo;
- Musicalização: trabalho em equipe, percepções musicais.

Aponta algumas dificuldades que esses projetos enfrentam no dia a dia, como, por exemplo, no projeto de práticas esportivas há falta de espaço físico adequado, o que resulta que o professor tenha que dividir a quadra, problemas quanto à higiene e hidratação adequados e também a falta de ventilação. Já nas práticas artísticas enfrentam o problema da falta de materiais, de espaço físico e também que nas turmas dos anos iniciais há dificuldade de adaptação da nova rotina. No projeto de musicalização, também há o problema de espaço físico adequado, falta de recursos, turmas numerosas que acaba afetando a concentração dos alunos.

São formadas dezoito turmas organizadas de acordo com o ano/faixa etária, com frequência de duas vezes na semana, com duração de 1h15min. Os projetos trabalham com “temas”, que devem estar de acordo com os projetos que já foram descritos anteriormente, e na criação de novos projetos que atendam às necessidades dos alunos dentro do eixo temático e currículo escolar vigente.

O documento traz que a “recuperação de estudos” está prevista no artigo 26 da Lei nº 3.131 de 03/07/2015 em que as turmas devem ser organizadas com até dez alunos, atendidos duas vezes na semana

concomitantemente ao processo de ensino no decorrer do ano letivo. Essas aulas são desenvolvidas pelos Projetos de Orientação de Estudos e Tecnologia e Orientação de Estudos em Alfabetização, Letramento e Matemática em horário pré-estabelecido segundo a Resolução 02 de 24 de novembro de 2015, com no máximo 3 grupos.

Uma última observação que faço é que esses documentos, por estarem em processo de reformulação e adaptações, algumas informações não estão totalmente claras, o que dificulta uma descrição mais minuciosa do documento.

O segundo documento que vai falar sobre as Escolas de Educação Integral de Hortolândia é a Lei nº 3131, de 3 de julho de 2015 que dispõe sobre o Regimento Escolar Comum dos Estabelecimentos de Ensino Municipal. O capítulo V vai tratar especificamente da educação integral, no qual farei uma descrição.

Esse documento entende que a escola de educação integral visa à formação humana em suas múltiplas dimensões, cognitiva, social, histórica, cultural, ética e estética reconhecendo cada aluno em sua singularidade, sendo que a ampliação do tempo será feito mediante um currículo com abordagem interdisciplinar e transversal. A proposta pedagógica intenta a promover a formação integral e as necessidades básicas de seus alunos, proposta que possibilite o *aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser* (HORTOLÂNDIA, 2015). A escola de educação integral tem por objetivos:

I - promover o Ensino Fundamental de qualidade através da Sistematização dos conhecimentos acumulados pela humanidade como subsídios à formação integral dos alunos;

II - minimizar a exposição de crianças às situações de risco social, otimizando o seu tempo ocioso, contribuindo para melhoria de sua auto-estima e valorizando o desenvolvimento de capacidades e saberes, através de ampliação do tempo de permanência em Unidade Educacional com atividades educativas voltadas para o enriquecimento curricular;

III - promover atenção equilibrada em relação aos aspectos afetivos, físicos e cognitivos, individuais e sociais, considerando de forma integrada o binômio educar-cuidar, favorecendo o sentimento de pertencimento e de identidade dos participantes com o grupo e com a cidade;

IV - democratizar o acesso à cultura, à arte, ao esporte educativo e à preparação para o trabalho, desenvolver hábitos saudáveis, de bem-estar e convivência prazerosa entre as crianças, educadores e famílias;

V - promover o acesso da criança ao brincar e às aprendizagens significativas;

VI - promover um ambiente de crescente autonomia e cooperação, sem qualquer forma discriminação e preconceito;

VII - desenvolver projetos interdisciplinares específicos, de acordo com as realidades particulares das regiões das unidades escolares;

VIII - promover posturas construtivas diante de críticas e conflitos;

IX - Oportunizar a ampliação do tempo escolar como meio de melhoria de práticas educacionais e de conhecimento de mundo;

X - proporcionar uma formação integral que ultrapasse o conhecimento meramente acadêmico lhe permitindo ampliar, transformar e enriquecer o ambiente onde está inserido;

XI - oferecer possibilidades de trabalho educativo de forma integrada e coletiva através de metodologias diferenciadas;

XII - interagir com os demais segmentos Municipais, quais sejam, meio ambiente, esporte, cultura e lazer, cidadania, segurança, saúde, no sentido de ser articulador e integrador dos projetos, programas e ações locais, conectadas em processos estaduais, regionais, nacionais e internacionais, visando atingir os objetivos propostos (HORTOLÂNDIA, 2015).

Os projetos que devem fazer parte da proposta pedagógica das Escolas de Educação Integral são, assim como no primeiro documento citado anteriormente, Ciência e Tecnologia, Orientação de Estudos, Práticas Esportivas, Práticas Artísticas e Musicalização. A carga horária para cada projeto deverá ser de duas horas e trinta minutos por dia para cada turma, organizando os tempos e espaços de acordo com suas peculiaridades, contemplando-as no Projeto Político Pedagógico.

Os professores que atuam tanto nas aulas regulares como nos projetos fazem parte da rede municipal de ensino, ou seja, são concursados. Essa informação é interessante pois esse professor dos projetos tem vínculo direto com a escola, o que facilita o diálogo com outros professores da rede.

A avaliação é feita de forma sistemática e contínua estando de acordo com alguns objetivos: “o binômio ensino-aprendizagem; a orientação do

trabalho pedagógico; auxiliar o educando no seu desenvolvimento integral”. Além do mais a

Avaliação deverá articular o desenvolvimento da ação dos projetos com o conhecimento do currículo regular comum, organizado, planejado e executado a partir das necessidades de cada comunidade escolar, assegurando a aprendizagem do aluno e consolidando práticas de diálogo, de gestão democrática e da construção de valores éticos para o exercício da cidadania. (HORTOLÂNDIA, 2015, p.61).

Uma informação que consta nesta Lei e que não foi contemplada nos documentos citados de outras cidades, foi a questão da matrícula na Escola de Educação Integral: na cidade de Hortolândia, a matrícula é facultativa, porém, se feita, não poderá haver desistência, exceto em caso de saúde.

A proposta de educação integral da cidade de Hortolândia, como já foi dito, está em processo de construção porém, já podemos notar que ela segue para uma perspectiva que pensa uma formação integral que desenvolva no ser a “cidadania, a ética, a cultura” (HORTOLÂNDIA, p. 01), e é por meio de projetos que dê ênfase na ludicidade e nos temas transversais em que “a criança se entenda como parte do todo, reconhecendo sua identidade, história, localização, ou seja, protagonista do processo de ensino aprendizagem” (HORTOLÂNDIA, p.01).

Acreditamos que o projeto precisa ser elaborado em concordância com a Lei nº 3131 da cidade de Hortolândia e como esse projeto ainda não foi finalizado, me atentarei especificamente na Lei, em seu Capítulo V no qual vai tratar da escola de período integral.

A Lei preocupa-se com a formação humana em suas múltiplas dimensões reconhecendo a singularidade de cada indivíduo, defendendo que o tempo estendido

far-se-á mediante um currículo com abordagem interdisciplinar e transversal associado a projetos que contemplam as áreas do conhecimento: ciência e tecnologia, orientação de estudos, práticas esportivas, práticas artísticas e musicalização (HORTOLÂNDIA, 2015, p.58)

Com a informação de que os pais têm a opção de matricular ou não seu filho na escola de educação integral, percebemos que os projetos acontecem no horário inverso das aulas, porém a escola tem a liberdade de organizar o tempo dedicado aos projetos, conforme consta no artigo 155 da Lei:

As Escolas de educação integral deverão organizar seu tempo e espaço de acordo com as suas peculiaridades contemplando-as em seu Projeto Político Pedagógico de Gestão Escolar, respeitando as características da sua comunidade (HORTOLÂNDIA, 2015, p.60).

O projeto e a Lei que regularizam a escola de educação integral da cidade de Hortolândia preocuparam-se com a formação completa de seus alunos, porém, não deixa muito claro como isso ocorre no dia a dia da escola. Parece que a integralidade do aluno é trabalhada apenas nos projetos, a criança fica cindida entre o que é escolar e o que é complementar.

Quanto à alimentação, a lei apenas menciona o período destinado à alimentação na parte sobre o que compreende o regime de escola de educação integral. Aqui, mais uma vez, há uma falha, assim como nos projetos das cidades citadas anteriormente, exceto a cidade de Indaiatuba, que estimula a alimentação saudável de seus alunos.

Palavras Finais

Ao pesquisarmos escolas que funcionam em período integral na Região Metropolitana de Campinas encontramos projetos muito interessantes que valorizam a formação de seus alunos de forma completa. Esses projetos, apesar de terem em suas teorias essa preocupação, muitas vezes não deixam claro como isso acontece na prática.

Miguel Arroyo (2012) faz um alerta quanto a projetos de tempo integral que oferece mais do mesmo no contraturno escolar, ou seja, em suas palavras, “uma dose a mais para garantir uma visão tradicional do direito à escolarização.” (ARROYO, 2012, p.33). Esse é um ponto essencial para se observar quando se fala em projetos de educação e de tempo integral.

Observamos nos objetivos que permeiam as propostas de educação integral alguns pontos em comum como, por exemplo, o desenvolvimento da cidadania, proporcionar vivências e experiências significativas, reforçar conteúdos do currículo básico através das oficinas/projetos, formação humana integral dos estudantes.

Entretanto, não vimos propostas que colocavam a alimentação como sendo parte da integralidade dos alunos. Falam em saúde, mas não há uma descrição desta. A cidade de Indaiatuba fala em “estímulo de alimentação saudável” quando se refere ao horário do almoço e que a escola oferece quatro refeições. Por outro lado é importante frisar que esse projeto de diferencia dos demais porque durante as refeições os professores das oficinas acompanham os alunos, auxiliando-os a terem uma alimentação saudável, que utilizem corretamente os talheres, que tenham uma boa postura à mesa e também auxiliando na escovação dos dentes; Itatiba não menciona alimentação e nem saúde na Resolução; Campinas também não menciona alimentação e saúde em seu projeto e Hortolândia, em sua lei sobre o regimento escolar, especificamente o capítulo V que trata da escola de educação integral, menciona apenas o período destinado à alimentação.

Consideramos importante a alimentação, haja vista que por se tratar de escolas de período integral, a alimentação saudável de seus alunos deveria ser

uma preocupação e que, portanto, deveria estar em todos os projetos, não apenas no da cidade de Indaiatuba.

No documento referente à escola de período integral de Indaiatuba, as atividades desenvolvidas em período oposto às aulas básicas foram nomeadas de oficinas, na cidade de Campinas denominou-se “atividades educativas” enquanto em Hortolândia, deu-se o nome de “projeto” e em Itatiba, a escola poderia escolher entre “oficina ou projeto”. Apesar de possuírem nomes diferentes todos entendem que são atividades diferenciadas desenvolvidas com seus alunos. Importante notar que no caso de Campinas, é possível observar que há um diferencial na concepção que se expressa nas atividades educativas que a integra, não fazendo uma dicotomia entre as atividades escolares e as diversificadas.

Ao falarem da formação integral de seus alunos, os documentos concordam que é necessário um maior tempo de permanência destes na escola para que se possa desenvolver atividades diversificadas porém, não exprimem a concepção de que a multidimensionalidade do ser precisa ser trabalhada. Ao mesmo tempo, defendem que não se deve separar o que é conteúdo “obrigatório” escolar e o que é complementar. Salientamos que, apesar dos documentos apontarem isso é preciso observar a prática do dia a dia das escolas.

Um questionamento que devemos levantar, conforme aponta Arroyo, é sobre o motivo ou quais motivos que levaram a população a querer mais educação, como um direito, e também mais tempo de escola. Um dos motivos é que “a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância” (ARROYO, 2012, p.34). O autor fala que por causa da precarização das formas de viver da infância-adolescência que muitas experiências de escolas de tempo integral se iniciaram como, por exemplo, as Escolas-Parque e os Cieps. Medidas socioeducativas começaram a fazer parte do projeto dessas escolas (ARROYO, 2012).

Podemos observar, nos projetos estudados, essa tentativa de superar a precarização das formas de viver de muitas crianças. Porém, como Arroyo aponta, é importante quebrar com o dualismo existente “no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os

conteúdos disciplinares (...). Para o outro turno, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas (...). (ARROYO, 2012, p.45). O autor diz que são “dualismos antipedagógicos” que devem ser superados.

O que pude aprender com esse estudo, enquanto aluna do ano final da graduação - além da satisfação em conhecer projetos bem interessantes o qual eu não tive a oportunidade de vivenciar enquanto aluna do ensino básico – foi ver que a educação em tempo integral é muito importante para que se possam desenvolver os aspectos cognitivos, social, físico, psíquico, moral, cultural. Algo que muitos não teriam acesso se não fosse pela escola.

Penso que uma educação de qualidade é aquela que olha para seus alunos e o enxerga como um ser humano que precisa se desenvolver por completo. Não apenas os conteúdos, mas que o aluno saiba opinar, observar, criticar, propor mudanças. Acredito que isso seria possível em uma educação que ofereça a ele momentos em que a prática seja realizada de fato. Ou seja, desenvolver atividades diversas em todo o período integral e não apenas em um turno. Que o aluno não seja apenas avaliado por algo que lhe é proposto, mas que ele faça parte do processo de construção do conhecimento, sem que haja uma cisão no ensino aprendizagem do que é o tempo escolar e o tempo complementar.

Referências

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver: direitos a outros tempos e espacos educativos. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**, Porto Alegre: Penso, 2012. cap.1, p.33-45.

BRASIL. Lei nº 8.642. Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, 1993. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm>. Acesso em 02 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em 05 out. 2018.

CAMPINAS, Diário Oficial 10/03/2014. Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas. Acesso em 22 de outubro de 2018.

_____. Diário Oficial 10/03/2014. Secretaria de Educação. Resolução SME nº 05/2014. Acesso em 22 de outubro de 2018.

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

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

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

CORDEIRO, Célia Maria F. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos avançados*, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001.

DE FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação: para além da "forma escola". **Educação: teoria e prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

DE OLIVEIRA, Thaís Christine C. Escola Pública de Tempo Integral: A Experiência dos CIEPs em Americana–SP. 2006.

DE DIRETRIZES, Lei. Bases da educação Nacional. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 20 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros**, 2009.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 67, p. 70-111, 1999.

HORTOLÂNDIA. Lei nº 3131, de 03 de julho de 2015. Disponível em: < [https://leismunicipais.com.br/a/sp/h/hortolandia/lei-ordinaria/2015/314/3131/lei-ordinaria-n-3131-2015-dispoe-sobre-o-regimento-escolar-comum-dos-estabelecimentos-de-ensino-municipal?q=3131+](https://leismunicipais.com.br/a/sp/h/hortolandia/lei-ordinaria/2015/314/3131/lei-ordinaria-n-3131-2015-dispoe-sobre-o-regimento-escolar-comum-dos-estabelecimentos-de-ensino-municipal?q=3131+>)>. Acesso em 07 out. 2018.

INDAIATUBA. Secretaria Municipal de Educação. Circular nº 01/2017.

ITATIBA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 3, de 23 de janeiro de 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 5 de 27 de abril de 2012.

MAURÍCIO, Lúcia V. Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social. Tese (Doutoramento) – Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.

PAIVA, Flávia R. S.; DE AZEVEDO, Denilson S.; COELHO, Lígia Martha C. da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 1, 2014.

PEREIRA, Eva W.; ROCHA, Lucia Maria da F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2006.

SOBRINHO, José A.; PARENTE, Marta Maria de A. CAIC: solução ou problema? 1995.