



UNIRIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOVINA INÁCIA DO NASCIMENTO MOREIRA

**A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO
MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS/RJ: ENTRE FIOS E NÓS DA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR**

**RIO DE JANEIRO
2014**

JOVINA INÁCIA DO NASCIMENTO MOREIRA

**A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO
MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS/RJ: ENTRE FIOS E NÓS DA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lígia Martha C. da C. Coelho

**Rio de Janeiro
2014**

Moreira, Jovina Inácia do Nascimento.

M838 A experiência de educação integral em tempo integral no município de Angra dos Reis/RJ: entre fios e nós da organização curricular / Jovina Inácia do Nascimento Moreira, 2014.

130f. ; 30 cm

Orientadora: Lígia Martha C. da C. Coelho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do

Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

1. Educação integral - Angra dos Reis (RJ). 2. Tempo integral.
3. Currículos - Organização. I. Coelho, Lígia Martha C. da C.
- II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD - 370.11

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JOVINA INÁCIA DO NASCIMENTO MOREIRA

*A experiência de educação integral em tempo integral no município de
Angra dos Reis/RJ: entre fios e nós da organização curricular*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Lígia Martha C. da C. Coelho – Unirio
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Dayse Martins Hora – UCP
(Examinadora externa)

Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner – Unirio
(Examinadorainterna)

*Dedico este trabalho a minha família.
Vocês souberam esperar, acreditar e me apoiar.
Amo vocês!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

A meus pais (*in memoriam*), por terem me ensinado a não desistir dos sonhos.

Ao Lúcio, companheiro de todas as horas.

A Maria Clara e Cristiana, minhas filhas, pelo amor, confiança e incentivo.

Aos amigos da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, meus colegas de profissão, com quem divido os sonhos de uma Educação mais humana, capaz de transformar sonhos em realidade.

Aos professores do Mestrado, pela dedicação e compromisso com a Educação Brasileira.

A Luana, Cosme, Lídice e Carla Cardoso, pela amizade e carinho de sempre.

À minha orientadora, Prof^ª. Lígia, pelo apoio e segurança que me fizeram continuar.

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio
Chorei, ei , ei
(Cidade Negra)

RESUMO

Este estudo tem, como objetivo principal, descrever e analisar a experiência de educação integral em tempo integral do município de Angra dos Reis – os CEHIs – levando em consideração, também, as práticas cotidianas que procuram materializá-la. Nesse processo, levantamos algumas questões: Qual concepção de educação integral e de tempo a proposta dos CEHIs abarca? Como essas concepções/propostas se materializam, na organização curricular de uma escola municipal? Metodologicamente realizamos pesquisa documental, bem como pesquisa bibliográfica sobre educação integral e currículo, trazendo os estudos de Coelho (2002, 2007, 2009), Cavaliere (2002, 2009), Maurício (2009), Paro (2009) e Sacristán(1998), ente outros.Os resultados da investigação apontaram que na experiência dos CEHIs, em Angra dos Reis, o ser humano é visto não somente como um ser racional, mas também como um sujeito histórico, autônomo e consciente, capaz de modificar seu contexto e a naturalização, banalização e fragmentação dos conhecimentos, dos afetos, valores e posturas que são construídos na relação do homem com o cotidiano e com seus pares.Enfim, encontramos nas práticas desenvolvidas, aEducação integral associada a formação humana , presente tanto enquanto orientação do Projeto dos CEHIS, quanto crença, desejo e proposta pedagógica desenvolvida pelos educadores dos Centros. Além disso, foi possível constatar, por meio de análise de práticas presentes no CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho, que o currículo está atrelado a essa visão de Educação Integral e sua organização curricular, com a promoção da interação entre os alunos, respeito e trabalho em equipe, habilidades fundamentais para a participação democrática e autônoma dos alunos na escola, na vida e em sociedade. Também pudemos constatar que as dificuldades em relação à implementação da experiência são muitas, mas os grupos não tem se intimidado e procuram avançar em relação ao seu papel, na construção de um novo ideal de educação, na superação dos limites com o tempo, o espaço e as questões de infraestrutura, vislumbrando vencer os obstáculos entre os seus desejos e a realidade das práticas.

Palavras-chave:Educação integral. Tempo integral. Organização curricular.

ABSTRACT

This study has as main objective to describe and analyze the experience of full-time education in the municipality of Angra dos Reis – the CEHIs – taking into account also the daily practices that seek to materialize it. In this process, we raise some questions: What ideas / proposals materialize, the curricular organization of a public school? Methodologically conducted desk research and literature on comprehensive education and curriculum, bringing the Coelho studies (2002,2007, 2009),Cavaliere (2002, 2009), Maurício (2009) and Sacristán (1998), among others. The research results indicated that the experiences of CEHIs in Angra dos Reis seeks to work with human beings in their many dimensions. It is seen not only as a rational being, but also as a historical, autonomous and conscious subject, capable of modifying its context and naturalization, trivialization and fragmentation of knowledge,affections, values and attitudes that are built on the relationship of man with the existence and with their peers. Finally, we find in practice developed, integral education associated with human development, this project both as orientation of CEHIs, as belief, desire and pedagogical proposal developed by educators Centers. Furthermore, it was established through analysis of present practices in CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho, the curriculum is tied to this vision of integral education and its curriculum organization, promoting interaction among students, respect and teamwork fundamental skills for democratic and autonomous participation of students in school, in life and in society. Also we found that the difficulties regarding the implementation of the experiment are many , but the groups have not been cowed and looking forward in relation to their role in the construction of a new ideal of education, to overcome the limitations in time, space and issues of infrastructure , shimmering overcome barriers between their desires and the reality of practice

Keywords: Integral education.Integral time.Curriculum organization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nós e desafios	31
Figura 2 – A educação	33
Figura 3 – Objetivo Geral da Escola	34
Figura 4 – Apresentação das oficinas	39
Figura 5 – Desafios.....	42
Figura 6 – Portas Temáticas	43
Figura 7 – Mapa conceitual com a organização do trabalho pedagógico.....	43
Figura 8 – Autonomia.....	46
Figura 9 – Educação em Tempo Integral	53
Figura 10 – Qual tempo se pretende ampliar?.....	61
Figura 11 – Lutar sempre	67
Figura 12 – Missão da escola	71
Figura 13 – Nossa visão de educação.....	72
Figura 14 – Educação Integral.....	72
Figura 15 – Qual escola?	75
Figura 16 – Imagens da travessia para o CEHI E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho e da escola	83
Figura 17 – Imagem referente à organização curricular.....	85
Figura 18 – Quadro de Horário Antigo	86
Figura 19 – Quadro de horário	87
Figura 20 – Atividades articuladas entre BNC e Oficina.....	91
Figura 21 – A proposta da biblioteca num CEHI.....	93
Figura 22 – Roda do Abraço	99
Figura 23 – Redes de Formação	101
Figura 24 – Formação Integral	102
Figura 25 – Maquete sobre a história da pesca na Ilha Grande.....	103
Figura 26 – Citação de Freinet	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos sobre os CEHIs	24
Quadro 2 – Documentos do CEHI-E.M.Monsenhor Pinto de Carvalho, período 2010 – 2012	78
Quadro 3 – Fragmento do quadro de horário	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O SURGIMENTO DOS CEHIS EM ANGRA DOS REIS	22
1.1 O que dizem os documentos sobre os CEHIs? Qual a sua proposta?.....	25
1.2 Por entre os fios: os arranjos de cada CEHI e o processo de construção das identidades.....	37
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ANALISANDO CONCEITOS	55
2.1 Transformar a escola: a educação como um direito	56
2.2 Contexto histórico da educação integral em tempo integral	58
2.3 Entre os nós: uma (re)leitura da experiência de educação integral em Angra dos Reis	69
3 A EXPERIÊNCIA DO CEHI E. M. MONSENHOR PINTO DE CARVALHO, NA ILHA GRANDE: CAMINHOS E TRILHAS DE UMA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	77
3.1 Primeira parada: uma aproximação com a discussão sobre currículo	79
3.2 Segunda parada: a escola – sua história, seus espaços, tempo e organização curricular.....	81
3.3 Terceira parada: organização curricular, atividades propostas e formação integral	95
3.4 Quarta parada: a organização curricular e os “nós” que desafiam os educadores do CEHI Monsenhor... e também de outros CEHIs	108
CONSIDERAÇÕES	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

➤ **Muitos caminhos: uma escolha**

Minha trajetória acadêmico-profissional está intrinsecamente ligada à educação pública. Lembro-me da preocupação de meus pais em me preparar para a escola, pagando a uma senhora para que pudesse, em sua casa, com outras crianças, realizar meu processo de alfabetização antes que eu nela ingressasse. Naquela época, era necessário acompanhar o “nível da turma”, ou seja, os conteúdos trabalhados na escola.

A cobrança era a de que a criança já chegasse nessa instituição formal de ensino de forma a que pudesse seguir o seu processo de aprendizagem, independente de sua realidade sócio-histórica. A minha, como exemplo, bem marcada: filha de pai nordestino, sem ter concluído os anos iniciais do ensino fundamental e mãe do interior do Rio de Janeiro, sem também ter conseguido permanecer na escola e avançar em seus estudos, mas que sabiam que a instituição escolar e o conhecimento dela proveniente traziam alguma forma de “poder”.

O desejo de minha família era ver a filha alcançar o tão almejado sucesso escolar e, conseqüentemente, ter outras oportunidades. Hoje, avalio que essa escola me trouxe vários conhecimentos e me abriu caminhos; entretanto, posso afirmar que nessa mesma instituição, na qual passei todo o ensino fundamental, carecia de mais tempo e de outras atividades que não só contribuíssem para a ampliação de meu conhecimento, mas que pudessem dialogar comigo – um sujeito situado num mundo de relações e de culturas. Só atualmente posso reconhecer essas marcas no meu processo de constituição enquanto educadora e nas escolhas que faço.

Os primeiros anos de docência foram marcados por desafios e descobertas. A adesão e o encantamento pela docência vieram com o cotidiano complexo da sala de aula, com os meus alunos e a possibilidade de realmente contribuir para a formação de sujeitos capazes de não só permanecerem na escola, mas participar de um “lugar de aprendizagem (ns)” que garantisse oportunidades de superação das desigualdades, que os ajudasse a se verem como sujeitos que conhecem e que produzem conhecimento e capazes de ter acesso aos bens culturais acumulados pelo ser humano e não somente pequenos recortes desse mesmo conhecimento.

Ingresso, em 1992, no quadro de docentes efetivos da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis e, em 1997, sou chamada para compor a equipe de coordenadores da Secretaria

Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT). Ao longo desses anos, experimentei idas e vindas, ou seja, períodos em sala de aula e outros na coordenação. Esse processo imbricado entre ser professora e coordenadora, em alguns períodos de forma simultânea, e em outros não, me fez desejar uma escola diferente, com um tempo maior, mais qualitativo e com outra organização curricular.

No final de 2009, sou convidada a assumir a coordenação pedagógica dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis (CEHIs)¹. Essa função, enfim, me deu a possibilidade de não só vivenciar, como também de participar de uma proposta com ideais de escola, de educação e de sujeito com os quais comungo.

Como coordenadora dos CEHIs, vivenciei a implantação dessa experiência, bem como acompanhei, na escola e nos fazeres das equipes técnico-pedagógicas, dos professores e alunos, seus avanços e desafios. Descobri que não basta somente instituí-la para que, de fato, tenhamos uma escola, uma educação diferente. Esse processo me instigou a pesquisar, no Mestrado, sobre o **tema** *educação integral em tempo integral*, a partir das seguintes **questões-problema**: Qual concepção de *educação integral e de tempo* proposta dos CEHIs abarca? Como essas concepções/propostas se materializam, na *organização curricular* de uma escola municipal?

O Centro de Educação e Horário Integral (CEHI) é um projeto que surge em 2009, por iniciativa da gestão pública municipal, com o objetivo de implantar educação integral no ensino fundamental, na cidade de Angra dos Reis. Partiu-se da proposta de que esse projeto deveria estar atrelado a um tempo/espaço diferenciado, que levasse em consideração a formação humana dos sujeitos, o acesso aos bens culturais e ao exercício da cidadania. Desde o início, sua execução foi inovadora, pois pensar uma escola nesses moldes nos faz optar por determinadas concepções, as quais, em muitos momentos, contrapõem-se a estruturas e modelos existentes dentro da mesma rede de ensino.

Essa proposta imediatamente nos faz romper com algumas imagens que temos de escola, uma delas aquela “fechadinha”, regular, com pouco tempo, não preparada para situações desafiadoras, pois o planejamento segue, no geral, horários e ritos bem delimitados, em que, muitas vezes, as atividades diferenciadas aparecem na culminância dos projetos de trabalho e não como parte da “grade curricular” cotidiana da escola. Cabe destacar que faz parte ainda dessa visão que as práticas, na maioria das vezes, são orquestradas com a participação e envolvimento de poucos.

¹ A partir deste momento, utilizaremos mais a sigla CEHIs, para nos referirmos aos Centros de Educação e Horário Integral.

No sentido de melhor compreender os fatores políticos, epistemológicos e pedagógicos que fundamentam o projeto dos CEHIs, trazemos, como **objetivo geral** deste estudo, descrever e analisar sua experiência de educação integral em tempo integral do município de Angra dos Reis, levando em consideração, também, as práticas cotidianas que procuram materializá-la. Para alcançá-lo, **objetivos específicos** nos ajudarão a contextualizar minhas questões-problema, a saber: (1) Descrever a experiência dos CEHIs em Angra dos Reis/RJ; (2) demarcar as concepções que estão alicerçando a educação integral e a ampliação do tempo construída nessa experiência municipal e (3) analisar a organização curricular dessa proposta, suas contribuições e desafios, em um dos CEHIs.

Justificando o estudo que pretendemos desenvolver, podemos identificar, no cenário atual, algumas ações pontuais no país, no que se refere à implantação/implementação de escolas que têm, como objetivo, a promoção da educação integral em tempo integral, para crianças e jovens. Para desenvolver tais propostas, têm-se produzido um caminho próprio a algumas dessas experiências. É nesse contexto que estão se dando os arranjos necessários no planejamento, na formação dos professores e na estrutura das escolas, para adequá-las à proposta de oferta de uma educação integral que, na maioria das vezes, vem caminhando em conjunto com a ampliação da jornada escolar para o tempo integral.²

Como já foi dito, temos visto diferentes propostas de educação integral relacionadas à ampliação do tempo escolar, e também acalorados discursos que concordam tacitamente, ou discordam veementemente do modo como essas práticas vem se desenvolvendo. Em alguns casos, temos somente a ampliação da jornada escolar; em outros, temos o tempo integral, acontecendo sem que se efetive uma educação integral e ainda podemos encontrar grupos que garantem que, para contemplar a educação integral, não necessariamente deve-se ter a exigência da ampliação do tempo, entre outras possibilidades, tanto discursivas quanto concretizadas em práticas escolares e/ou experiências municipais.

Nesse contexto, faz-se prioritário conhecer a realidade dos sujeitos com os quais lidamos, pois desejamos que, além da aquisição de conhecimentos, os alunos possam avançar e conviver com a diversidade de pensamentos característicos de visões diferentes de mundo, construídos pelos sujeitos. Corroborando com esta posição, Moreira aponta que “reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o abandono de uma perspectiva monocultural...” (MOREIRA, 2002, p. 25).

Assim, esta pesquisa se torna **relevante** na medida em que se propõe a analisar os

² Também é preciso destacar que algumas dessas experiências vêm crescendo a partir de indução do Ministério da Educação/MEC, por meio do Programa Mais Educação, sobre o qual falaremos no decorrer deste estudo.

CEHIs, uma experiência inédita de educação integral em tempo integral para o ensino fundamental no município de Angra dos Reis, seus desafios e perspectivas, tanto no que se refere a recursos, quanto ao projeto de educação que se quer construir. Sabemos que, embora tenhamos como orientação em nossa LDB, em seu art. 34, que "a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola", sua implementação ainda fica a critério das possibilidades dos sistemas de ensino, o que nos leva, então, a perseguir esta *possibilidade* como uma *necessidade* para uma educação mais transformadora.

➤ Aspectos teórico-metodológicos

Buscando desenvolver o estudo proposto na seção anterior, acreditamos que *educação integral em tempo integral* e *organização curricular* são categorias em que precisamos nos aprofundar teoricamente.

Em relação à *educação integral e(m) tempo integral*, procuramos focar os dois conceitos imbricados, uma vez que a proposta pesquisada optou não por uma ampliação do tempo escolar e sim pelo tempo integral, entendendo este tempo como caminho para a realização de um cotidiano escolar com vivências de práticas curriculares mais significativas, mediadas por um tempo /espaço diferenciado e diverso.

É necessário então começar esclarecendo sobre qual educação integral estamos falando. Nesse sentido, buscamos inicialmente reflexões trazidas por Paulo Freire. De acordo com Carvalho e Oliveira (2007, p. 220), "o horizonte da reflexão elaborada por Paulo Freire vislumbra uma prática pedagógica que responda à necessidade de libertação do homem oprimido e à democratização da cultura." A Educação aqui é entendida como aquela que está comprometida com o acesso à cultura em diversas manifestações, com o homem entendido em sua totalidade, como ser que produz cultura e que, nesse processo, é também modificado por ela, e não somente aquele que recebe passivamente conteúdos "didatizados" que não o ajudam a se posicionar enquanto sujeito. Portanto, outra perspectiva da Educação é situar o homem no mundo. Mundo de relações conceituais, sentimentais, casuais, entre outras.

Relacionando essa perspectiva freireana à educação integral, podemos dizer que ela está comprometida com a formação humana desses sujeitos e com a possibilidade de termos uma educação pensada a partir de outras necessidades, outros valores. Nesse sentido, os estudos de Coelho (2002, 2007, 2009), Cavaliere (2002, 2009), Maurício (2009), e Paro

(2009) serão significativos para o aprofundamento desse conceito.

Acrescentando a essa latente discussão da necessidade de repensarmos as bases em que hoje se dá a educação em nosso país, Paro (2009, p. 13) chama a atenção para o fato de que “A Educação Integral, em última instância, é um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então não é educação.” Na mesma linha de raciocínio, Cavaliere (2002, p. 267) afirma que

No Brasil, a gestação de uma nova identidade para a escola fundamental impõe que se criem condições para o estabelecimento de um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade escolar. Ou seja, é preciso que a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas. Só a partir delas será possível construir essa nova identidade. Isso não significaria, exatamente, uma oportunidade progressiva de confraternização ou fusão "natural" entre as diferenças/desigualdades. Não se trata de apostar num ilusório irenismo social. Seria, antes, uma oportunidade de expressão de conflitos num contexto privilegiado, visto que livre de pressões e disputas econômicas imediatas. Um contexto propício à conscientização e reelaboração por meio de novas formas culturais que podem assim encontrar espaço para emergir.

Também se fará necessário pensarmos acerca do *currículo* que possa materializar³ essa educação, sem esquecer os sujeitos que, a partir de sua subjetividade e de suas interações, as mais diversas, vão construindo *experiências*. Para Sacristán (1998, p. 117), “o conhecimento deve ser produzido em processos de colaboração e se comparar e disseminar também mediante processos de troca e participação em situação de igualdade de oportunidades”, ou seja, em situações *experenciadas coletivamente*. Para respaldarmos nosso pensamento, nos apoiamos em Sacristán (1998, p. 25), o qual aponta que, em relação à *reconstrução do conhecimento e da experiência*⁴, a tarefa educativa da escola deve “[...] provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos/as e alunos/as assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela a escola.”

Neste estudo, vamos nos deter ainda nas especificidades da educação integral em tempo integral num dos CEHIs e os sentidos que estão sendo construídos pelo currículo dessa instituição escolar, entendendo que os mesmos consubstanciam-se em arranjos que permitem diversos caminhos para a apropriação de conhecimentos. Portanto, precisamos entender que essas composições se dão num campo onde existem disputas e relações de poder. Apple (1995, p. 71) nos ajuda a pensar acerca do currículo, quando aponta que:

³ Grifo nosso

⁴ - O autor coloca esse título em uma das discussões de seu livro.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Talvez esteja aí um dos maiores desafios para os envolvidos em pensar uma mudança significativa para a Educação: a organização curricular. Não se pode dar “mais do mesmo” (PARO, 2009), ou seja, de que vale aumentar o tempo na escola se não pudermos, de fato, fazer mudanças no que elegem como importante para a educação de nossas crianças e jovens?

Sabemos que, por meio do currículo, se pretende dar o controle do Estado sobre a Educação. Um controle que vem de fora e que é colocado em prática por nós, educadores. Mas também podemos dizer que as escolas buscam meios e caminhos de libertação/contestação, na medida em que se apropriam do seu trabalho, da sua história, dos conhecimentos que constroem e começam a buscar respostas para a superação dessa forma de dominação.

Podemos afirmar ainda que a experiência dos CEHIs de Angra dos Reis se torna um objeto interessante de analisar, na medida em que seus atores, de forma inédita e sem respostas prontas, se lançaram ao desafio de imbricar a concepção pedagógica dessa proposta municipal com a mediação entre os diversos conhecimentos produzidos por alunos, comunidade e professores.

Nesse contexto, em relação aos **procedimentos metodológicos** e procurando dar conta dos objetivos traçados, utilizaremos a **pesquisa bibliográfica e a documental**. Faz-se necessário entender que as mesmas têm suas especificidades. Entendemos, como Sá-Silva *et al* (2009, p. 5), que

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007). Tendo em vista essa dimensão fica claro existir diferenças entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Sá-Silva *et al* (2009, p. 6) apontam que a pesquisa documental tem sua especificidade, a qual merece nossa atenção. Para o autor,

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Como vamos recorrer a materiais que não passaram por nenhum tratamento científico, temos clareza da necessidade de uma análise bem cuidadosa dos documentos e da nossa responsabilidade ética em respeitar os sujeitos, seus contextos, suas relações e a maneira como produzem conhecimento, não os percebendo como um objeto que vai comprovar uma teoria, por nós já concebida. Temos refletido muito acerca e nos colocado a repensar **a relação com o objeto de pesquisa e com o nosso olhar de pesquisadores, que saem do cotidiano, e vêm para a Academia.**

Em contrapartida teremos acesso a leituras específicas, por meio da **pesquisa bibliográfica**, que nos auxiliarão a avançar no conhecimento mais aprofundado de facetas e nuances atrelada à pesquisa. Aí reside um dos grandes desafios: fazer com que os materiais, tanto os científicos quanto os construídos pelos sujeitos do/no campo pesquisado, dialoguem e corroborem para o enriquecimento do material a ser produzido.

Existe o desejo de costurarmos a pesquisa em duas partes imbricadas – uma que seria o diálogo entre a pesquisa documental e bibliográfica que, metodologicamente, descreve e analisa a experiência de educação integral do município de Angra dos Reis e a segunda, utilizando também documentos do cotidiano de um dos Centros de Educação e Horário Integral, que analisa a organização curricular da proposta dos CEHIs nessa instituição escolar, por meio de suas contribuições e desafios.

Dentre as quatro unidades de ensino que trabalham com esta proposta, O CEHI E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho se destaca, na medida em que, tendo recebido as mesmas orientações político-pedagógicas dos demais, sua realidade geográfica demanda que as relações, posturas e encaminhamentos ocorram por uma rede diferenciada – a escola está situada na Comunidade da Enseada das Estrelas, na Ilha Grande, que pertence ao município de Angra dos Reis.

Uma vez estando “isolados do Continente”, em uma *territorialidade diferenciada*, as ações e caminhos que os sujeitos materializam vão se construindo por lógicas muito peculiares. Não queremos dizer com isso que, nos outros Centros, não existam movimentos e construções também nesse sentido. No entanto, este CEHI se torna objeto de “desejo” e estudo, porque nos desafia a pensar em outros cenários, espaços e tempo, bem como nos

sujeitos que se interrogam e fazem o mesmo com a Coordenação Pedagógica.

Nesse movimento, recorreremos a materiais como relatórios, falas de educadores registradas na SME, documentos oficiais da escola, registros coletados dos CEHIS no período de 2010 a 2012, importantes testemunhos para entendermos o processo vivido pelos diferentes grupos de professores e, em especial, da escola na qual pretendemos focar a pesquisa. Sobre “documento”, Sá-Silva *et al* (2009, p. 6) coloca que

Para Cellard (2008: 296) não é tarefa fácil conceituá-lo: “definir o documento representa em si um desafio”. Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Nossa proposta é extrair, a partir do material bibliográfico e documental estudado, elementos que nos auxiliem na análise do que representam os CEHIs em Angra, enquanto educação integral em tempo integral, bem como a melhor compreensão da efetivação da educação integral na organização curricular do CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho.

Em relação à estrutura do estudo, ela conta com três capítulos, a saber: (1) o surgimento dos CEHIs em Angra dos Reis; (2) Educação Integral em Tempo Integral: analisando conceitos e (3) O CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, na Ilha Grande: caminhos e trilhas de uma organização curricular.

No primeiro capítulo, vamos conhecer a proposta dos CEHIs, sua estrutura e funcionamento, a partir dos documentos legais, bem como contextualizar o processo que vivenciou cada um dos quatro Centros.

No segundo capítulo, falamos sobre as concepções de educação integral em tempo integral construídas ao longo da história brasileira, procurando demarcar a concepção na qual a experiência municipal está pautada.

No terceiro, trazemos a reflexão de como as escolas foram se adequando pedagogicamente e construindo o diálogo necessário para o desafio da organização curricular, tendo um dos Centros como grupo pesquisado. Portanto, podemos identificar as concepções que estão alicerçando a educação integral e a ampliação do tempo na proposta desta Unidade Escolar por uma perspectiva mais prática, que comporta as ações dos sujeitos em torno do aprimoramento da proposta, via uma organização curricular que, diferenciada, também será

foco teórico de nossa reflexão, neste momento do estudo.

Nas considerações finais, tecemos reflexões que se propõem a fazer o exercício de articular a parte ao todo: a vivência de um grupo com uma dinâmica de interação e de construção de conhecimento que lhe é própria, mas que, ao mesmo tempo, está imbricada em uma rede de interações sociais maior, que compreende a construção de uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral no Município de Angra dos Reis.

E já antecipando algumas de nossas primeiras reflexões, perguntamos: O que é educação integral? Toda ampliação de jornada para tempo integral comporta uma educação integral? Como o município de Angra dos Reis respondeu a essas questões?

1 O SURGIMENTO DOS CEHIS EM ANGRA DOS REIS

Angra dos Reis é uma cidade que, geograficamente, chama a atenção – uma enseada largamente aberta, com uma imensa baía cercada por centenas de ilhas e seus diferentes bairros demarcados por vários morros. No Censo de 2010, podemos constatar o contínuo desenvolvimento populacional do Município: Em 2000, tínhamos 119.247 habitantes; em 2010, éramos 169.511 (IBGE, 2013).

Muitas pessoas chegaram e chegam ao município buscando empregos na indústria naval, no Terminal Petrolífero da Baía da Ilha Grande (TEBIG), nas Usinas Nucleares Angra I e II e, recentemente, na construção de Angra III. Esses e outros investimentos na cidade foram se dando ao longo de sua história/desenvolvimento, o que marca a estruturação política, social e econômica do município, bem como cria desafios para a administração pública.

Em nosso país, a população escolhe seus representantes através de pleitos eleitorais. Nesse contexto, levando em consideração os processos eleitorais mais recentes, em 2008 houve eleições municipais e em 2009, novos representantes, eleitos pela população, assumiram a condução das prefeituras. Em Angra dos Reis não foi diferente.

A cada início de gestão, a população espera que as promessas feitas nas campanhas eleitorais se transformem, de fato, em ações, em políticas de governo que possam garantir seus direitos, previstos na Constituição, como educação, saúde, transporte, entre outros. Como aponta Souza (2006, p. 25, 26),

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades... [...] Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Em relação à educação pública no município de Angra dos Reis, passada a fase de (re)organização das equipes na Secretaria, começaram as discussões e análises sobre as demandas em pauta, com a elaboração do Plano Municipal de Ensino (PME/AR), iniciado em 2008, na gestão anterior, e concluído no ano de 2010. Nesse contexto,

A elaboração do Plano contou com a participação da sociedade, sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação subsidiado pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, em conformidade com o plano Nacional de educação. (PME/AR, p. 1).

Várias demandas aparecem demarcadas nas metas do PME (2010), entre elas a correção do fluxo escolar, do fracasso escolar e da distorção idade/ano de escolaridade; a ampliação progressiva no tempo de permanência dos alunos na escola; a formação continuada para professores e padrões mínimos de estrutura física e pedagógica para o funcionamento das escolas.

Era necessário o enfrentamento das questões apontadas desde o início das discussões em torno da elaboração do PME/AR e algumas ações foram postas em prática, como o Programa Alfabetiza Angra⁵ e a implantação dos Centros de Educação e Horário Integral – CEHIs, esta última com a perspectiva de oferecer, no ensino fundamental, educação integral em tempo integral.

Em 2009, houve várias reuniões internas na Secretaria Municipal de Educação com um pequeno grupo, para se discutir o que se compreendia como educação integral em tempo integral no ensino fundamental, visto que, até então, somente as crianças das creches municipais tinham uma rotina de atendimento em horário integral. Essas discussões foram coordenadas pela professora Carmen Rangel, da FUNDAR⁶, assessora que acompanhou, não só as reflexões acerca da temática, como a elaboração da proposta que orientou a sua implantação, a qual foi denominada Projeto dos Centros de Educação e Horário Integral. Assim nasceram os CEHIs, em Angra dos Reis.

Para entendermos de forma mais detalhada como o processo aconteceu e como a proposta dos CEHIs foi se materializando no município, recorreremos a documentos produzidos em torno da proposta de educação integral em tempo integral, apresentados no quadro 1 a seguir:

⁵ “O Programa Alfabetiza Angra, surge a partir do segundo semestre de 2009, com o objetivo de desenvolver projetos que visam reverter o quadro de uma prática mecânica e descontextualizada de alfabetização, não satisfatória, que tem como consequência o fracasso escolar” (Série Cadernos Pedagógicos. Ensino Fundamental, 2012, p. 13).

⁶ Mestre em Educação. Atualmente, Coordenadora de Projetos da Fundação Darcy Ribeiro, participou da formulação de vários projetos, entre os quais o Ciclo de Estudos/Formação Continuada para Professores das Escolas de Horário Integral do Estado do Rio de Janeiro (1999/2001). Coordena, ainda, na Fundação, a área de formação continuada de professores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, desde agosto de 2005.

Quadro 1 – Documentos sobre os CEHIs

Numeração	Documentos	O que propõe?
DOC 01	Projeto dos Centros de Educação e Horário Integral	Documento norteador da proposta de educação integral em tempo integral de Angra dos Reis. O texto traz a justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos, as metas, o público-alvo, a caracterização da escola, a fundamentação da escola de educação integral em tempo integral, a metodologia e o funcionamento dos Centros. Esse documento foi socializado com todos os educadores dos Centros, em dezembro de 2010, através da distribuição, em CD Rom, do Caderno Pedagógico dos CEHIs.
DOC 02	Apresentação pública da proposta	Slides organizados pela assessora da SME, professora Carmen Rangel, para a divulgação da proposta.
DOC 03	Resolução nº 05, de 16 de julho de 2009	Publicada no Boletim Oficial do município, em 20/08/2009, na edição 213. Nela encontramos nove artigos que definem, não só a criação dos CEHIs, como explicitam como a proposta deverá acontecer.
DOC 04	Apresentações em Power Point dos CEHIs, realizadas em Seminários Internos, em cada unidade.	Traz o pensamento de professores e equipes acerca das práticas efetivadas na construção de uma educação integral em tempo integral.
DOC 05	Plano Municipal de Educação	Define objetivos e metas da política educacional para as escolas públicas e privadas do Sistema Municipal de Ensino
DOC 06	Apresentações em Power point do I Seminário de Educação Integral em Tempo Integral, em Angra dos Reis, com os quatro CEHIs juntos.	Idem ao DOC 05
DOC 07	Série Cadernos Pedagógicos: Registro histórico dos Centros de Educação Integral em Angra dos Reis.	Registro do processo de implantação e implementação dos CEHIs em Angra dos Reis. Documento organizado pelos coordenadores pedagógicos da SECT, que acompanhavam os Centros. Encontramos nesse documento alguns textos e projetos das unidades escolares.
DOC 09	Notícias na página da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis.	Informações sobre os CEHIs.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis(SECT)/ Coordenação dos CEHIs.

Os documentos gerais, como a Resolução e notícias, podem ser encontrados no Boletim Oficial e/ou home page da Prefeitura. Os demais, específicos, foram disponibilizados pela equipe que estava na coordenação do Projeto, no período de 2009 a 2012. Todos são instrumentos que nos ajudam na interlocução com nosso objeto de pesquisa. São fontes ricas

de como a experiência foi sendo concretizada ao longo desse período e nos auxiliam a entender as lógicas de cada unidade que recebeu o projeto dos CEHIs.

1.1 O que dizem os documentos sobre os CEHIs? Qual a sua proposta?

Em 16 de julho de 2009, o Boletim Oficial do município publicou a Resolução nº 5 (Doc. 03). Esse documento, em seu art. 1º, traz a criação, no Sistema de Ensino Municipal, dos Centros de Educação e Horário Integral e inicia seu texto considerando três aspectos: “(1) **Dar atendimento ao Art. 34, Parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96;** (2) **A importância do aluno permanecer na escola;** (3) **O desenvolvimento integral do aluno.**” (Grifos nossos).

Encontramos em Paro (2009, p. 19) elementos que nos ajudam na reflexão sobre a escola que se pretendia construir e que, de alguma forma, tangenciava os três pontos apresentados:

Se vai ser uma escola de tempo integral ou uma instituição maior e mais complexa de tempo integral não sei, mas que certamente precisamos pensar num conceito para negar esse que está aí, precisamos. O que está aí é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia, etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc. E não me venham com a conversa de temas transversais porque esses outros elementos da cultura são tão centrais quanto os conhecimentos e informações para a emancipação pessoal e a constituição da cidadania integral.

Recuperando os três aspectos apontados pela Resolução, temos o primeiro, que faz referência ao artigo 34 da LDB, parágrafo 2º, dispondo que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” Reafirmando essa perspectiva, os Centros foram pensados a partir da preocupação com o tempo integral.

É no Projeto dos Centros de Educação e Horário Integral (Doc. 01, 2009, p. 30), que orienta e fundamenta a proposta de educação integral em tempo integral de Angra dos Reis, que temos a definição de que a permanência da criança na escola acontece, assim, “no período das 7h30 às 16h, de segunda a sexta-feira. As atividades com os alunos terminam às 16h e inicia-se o período diário de formação em serviço dos professores até às 17h.”

Embora na Resolução apareça, como organização de horários, uma divisão entre manhã (destinada às aulas regulares) e turno inverso (para outras atividades desenvolvidas através de oficinas) - causando um possível entendimento de separação/fragmentação, o mesmo na prática não acontece. Podemos perceber que o mesmo Projeto faz menção entre a ligação entre os momentos. Em relação a isso, o referido projeto afirma:

O trabalho educativo será realizado a partir de um paradigma interdisciplinar, que pressupõe necessidade de integração dos conteúdos das áreas de estudo, disciplinas e atividades, condição para que os diversos conceitos, procedimentos e atitudes propostos no projeto pedagógico sejam apropriados por todos os alunos. (Doc 01, 2009, p. 32).

Essa relação entre manhã e tarde também visava oportunizar aos alunos uma rede de relações e de aprendizagem(ns) mais significativa(s). Assim, o primeiro turno era dedicado à base nacional comum (BNC) como é estipulado no Art.26 da LDB 9394/96, que prevê que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade. Da cultura, da economia e da clientela. (SAVIANI,2006, p. 171).

Já na parte da tarde, aconteciam as oficinas pedagógicas, realizadas pelos docentes do primeiro segmento (que de manhã são regentes das próprias turmas, e à tarde realizam as oficinas) e por docentes dos anos finais do ensino fundamental. Ambos, à tarde, se tornavam *oficineiros*⁷ para atender a outro artigo da Resolução nº 5: “No contraturno terão outras atividades que contribuirão para o seu desenvolvimento integral, tais como: música, oficinas de arte, salade leitura, estudo dirigido, dentre outros.” (Doc 03, art. 7º, p. 3).

A dinâmica em tempo integral exige que o dia ganhe uma articulação. Ele não pode ser pensado em blocos distantes e diferentes uns dos outros, senão teremos a mesma escola que hoje aí está, só com a modificação do tempo – mais ampliado. Esse foi e é um dos maiores desafios para quem convive com essa nova proposta, uma vez que nossa prática pedagógica ainda se encontra referenciada em um modelo fragmentado e linear.

Propor esse trabalho educativo requer que o tempo seja então construído de forma que manhã e tarde estejam imbricadas e de modo que os alunos percebam que estão estabelecendo relações – que um momento está unido ao outro.

⁷Oficineiro nesse contexto, são docentes, efetivos ou contratados que atuam na escola. Se diferenciam dos monitores do Programa Mais Educação que recebem um auxílio para realizar as Oficinas do Programa e muitas vezes atuam de forma improvisada em áreas que tem vivência mas nem sempre a formação.

O segundo aspecto da Resolução faz menção à importância *do aluno permanecer na escola*. Consideramos que esta ênfase mostra a preocupação de que eles não só tenham o acesso à escola, mas possam usufruir dela, permanecendo e avançando no seu desenvolvimento/aprendizagem e com a possibilidade de mudança na rotina familiar, uma vez que os alunos estarão na escola em tempo integral. Na justificativa do projeto, temos essas duas perspectivas presentes, o que nos autoriza a inferência:

[...] os CEHIs- instituições escolares de educação integral, em horário integral, importante ação educativa, entendendo-se que será função primordial dos seus educadores contribuir para que as crianças desenvolvam hábitos e atitudes que lhes permitam viver em sociedade, usufruindo de seus direitos de cidadania. Além disso, espera-se que os CEHIs sejam um equipamento público que possibilitará que os pais, mães ou responsáveis pelos alunos dediquem seu dia a atividades laborais, sabendo que seus filhos estão sendo cuidados em um ambiente escolar especialmente planejado para isso. (Doc. 01, 2009, p. 29).

A discussão acerca da permanência do aluno na escola pode ser interpretada de diferentes formas, principalmente pela comunidade escolar. Esse foi outro desafio que se colocou no processo de construção de uma nova referência de escola e de educação. Na medida em que se propõem espaços de discussão e de pertencimento da comunidade escolar com a proposta pedagógica da escola, articulada ao tempo integral, as oportunidades para que os responsáveis se comprometam com ela e com a educação de seus filhos se tornam maiores, uma vez que passamos da visão de um lugar seguro e que “cuide” para outro, onde se aprende, e que interfere decisivamente na formação dos sujeitos.

O terceiro aspecto apontado na Resolução é o *desenvolvimento integral do aluno*. De acordo com Maurício (2009, p. 54):

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que essa integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico e social e outras se dá conjuntamente.

Uma reflexão sobre o trecho anterior nos permite entender que é imperativo desconstruir a lógica de fragmentar o conhecimento, descontextualizá-lo, insistir num modo único de aprender e ensinar. Precisamos de uma escola que possibilite ao aluno fazer caminhos diferentes para aprender, em que ele também possa contribuir e que, nela, se promova a aquisição dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, não apenas conteúdos esvaziados que não investem na formação humana. Para resumir essa

questão colocando que

Precisamos, portanto, imaginar um conceito mais rigoroso de educação que não seja pautado na prática que aí está. Para isso, comecemos com algo que todos estão de acordo: acredito que todos aqui concordem que a educação visa o homem. Ora, considerar que a educação visa ao homem já é um grande progresso; significa que educação é diferente de treinamento. [...] Mas se pensar o homem como espécie humana, a coisa é diferente; precisamos de um conceito mais abrangente de educação. Para isso é preciso pensar o ser humano não como simples animal racional, mas como ser histórico. (PARO, 2009, p. 15).

O autor é muito feliz ao deslocar para o centro da discussão a quem se destina a educação: a um sujeito real, histórico. Então, só faz sentido definirmos o que estamos/ou precisamos entender por educação, ou qualeducação estamos fazendo, se a ligarmos a um sujeito que existe, tem necessidades básicas, lógicas, pensamentos; que, portanto, constrói cultura e conhecimentos que, na realidade, são significativos e contextualizados e que precisa de instrumentos aprimorados e refletidos para dialogar com essa realidade – não de conhecimentos vazios de sentido, mero treino que o ajudam tão somente a dar conta de tarefas, sem reflexão.

Ainda considerando a Resolução nº 05, em seu artigo 3º, temos que “os CEHIs serão implantados gradativamente de acordo com as possibilidades de atendimento da SECTEL”.⁸ A proposta, então, nesse momento de implementação do documento, ficou restrita a alguns bairros, de acordo com os espaços e investimentos que a secretaria pode disponibilizar. Não são criados espaços novos; ao contrário, unidades escolares já existentes são adequadas para receber o Projeto. Os CEHIs surgem, assim, aproveitando e adequando o que já tem à sua proposta de escola. Esse fato é significativo para entendermos a realidade bem peculiar de cada unidade escolar, o que será aprofundado em outra seção deste mesmo capítulo.

Para o início do funcionamento dos Centros, o público-alvo “seriam aqueles que fazem parte dos anos iniciais, com a possibilidade de atendimento na Educação Infantil”. A escolha desse público é também um fator de análise, uma vez que se tinha como meta melhorar a qualidade da educação oferecida; portanto, se desde cedo as crianças tivessem outras oportunidades, tanto com espaços, vivências, experiências e com o conhecimento, nas suas múltiplas dimensões, pensava-se que diminuiriam as desigualdades a que elas estão expostas e as mesmas teriam êxito no seu desenvolvimento/aprendizagem. Esta preocupação está sinalizada na justificativa do Projeto dos CEHIs:

⁸ SECTEL (Secretaria de Educação, Ciência, Tecnologia, Esporte e Lazer) em 2009. No ano seguinte, passa a ser somente SECT (Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia).

Pensando no compromisso assumido com a população quanto à qualidade da educação a ser oferecida, a Prefeitura de Angra dos Reis propôs a implantação de uma escola de educação integral, em horário integral, que possibilite a formação do indivíduo e do cidadão, constituindo-se num espaço educativo que, além de preocupar-se com a formação acadêmica, também seja responsável pelo oferecimento de diversas atividades, que permitirão à criança o desenvolvimento de várias habilidades e competências. (Doc. 01, 2009, p. 29).

Quanto à sua implantação, o primeiro Centro é inaugurado em 2009, na comunidade da Monsuaba; o segundo em 2010, na comunidade da Enseada das Estrelas, na Ilha Grande, e os dois últimos em 2011, respectivamente na Comunidade da Vila Velha e no Morro da Glória. Em relação à escolha das localidades, não encontramos na Resolução os critérios para essa definição: apenas existe a determinação de que “Os CEHIs funcionarão em comunidades onde apresentar maior demanda e necessidade.” (art. 2), o que se contrapõe, de certa forma, ao art. 3º, que aponta o fato de serem efetivados esses Centros de acordo com as possibilidades da Secretaria de Educação.

Como os Centros são uma experiência muito recente para o município, os professores precisavam apresentar disponibilidade e interesse em abraçar a proposta. Em relação ao perfil dos profissionais para atuarem nas escolas que se transformaram em Centros, este critério não fica definido na Resolução. Porém, encontramos no Projeto, no trecho que traz a fundamentação da escola de educação integral em horário integral, a forma de ação/intervenção desses profissionais, a saber: “Os professores serão mediadores do processo de apropriação do saber por parte dos alunos. Serão incentivadores das descobertas, das conquistas da construção da autoestima, despertando o prazer de aprender.” (Doc. 01, 2009, p. 31).

Em relação a esses profissionais, cada unidade escolar teve um processo particular de lotação dos mesmos. Nesse momento, a prioridade era lotar aqueles que pudessem dedicar-se o dia todo aos Centros. Exigia-se dedicação exclusiva ao trabalho, o que ajudaria na formação dos profissionais e no atendimento aos alunos.

Quanto aos discentes, o projeto os define como “[...] um ser singular, socialmente construído, agente ativo do processo de aprender, capaz e curioso”. (Doc. 01, 2009.p. 31). Tendo essa definição de aluno, o documento ainda reforça a “importância de atenção pessoal a ser dispensada a cada aluno” (p. 32). Tais características tiveram influência na organização da carga horária dos funcionários que ali estariam e na definição de seus papéis para um melhor atendimento aos alunos.

Como atender as necessidades individuais dos alunos numa escola com o tempo contado e fragmentado? Como ofertar outras linguagens numa escola que se preocupa com a acumulação de conteúdos? Como conviver metade do dia com o aluno e não conhecer suas necessidades? Essas perguntas nos ajudaram a entender porque perceber o aluno com um processo de desenvolvimento e conhecimento próprios, imerso numa rede de relações sociais, requer da escola um tempo maior e o envolvimento dos funcionários com uma proposta significativa desse tempo, em prol do desenvolvimento desses sujeitos, no investimento de uma educação comprometida com a formação humana.

Para essa proposta de educação integral em tempo integral que trazia, como meta, o atendimento aos anos iniciais de escolaridade, tem-se como questão, em vários trechos do Projeto, a necessidade de articular aulas e oficinas, contando com docentes dos anos iniciais e dos anos finais. No projeto, essa possibilidade encontra-se bem delimitada na seção que descreve os recursos humanos: “Professores de segundo segmento do ensino fundamental para as oficinas de educação física obrigatoriamente, e demais áreas do conhecimento, quando possível.” (Doc. 01, 2009, p. 36).

Nesse mesmo documento, ainda nessa mesma seção, encontramos uma série de indicativos que, embora ali dispostos, na prática não se tornaram possíveis. Entre eles, podemos citar o item “professores de educação infantil e de primeiro segmento do ensino fundamental, em jornada de tempo integral, em quantidade igual à de turmas atendidas, acrescida de mais um.” (Doc. 01, 2009, p. 37). As escolas não tiveram esse profissional a mais e isso fez a diferença nas relações cotidianas de cada Centro.

Em relação aos professores do segundo segmento, o foco era o atendimento às oficinas de educação física, artes, música e educação ambiental. A ideia expressa nesse documento é a de que os professores, considerando tanto os de primeiro quanto do segundo segmento, pudessem desenvolver diferentes linguagens: matemática, oralidade e escrita, científica, eco planetária e tecnológica. Essas linguagens perpassariam os projetos de trabalho realizados pelos professores em sala de aula, bem como seriam trabalhadas através de oficinas e nelas teriam, como objetivo, “permitir a aprendizagem de novos saberes e práticas por meio da problematização e da busca de soluções, que qualifiquem o processo educativo aí realizado.” (Doc. 01, 2009, p. 34).

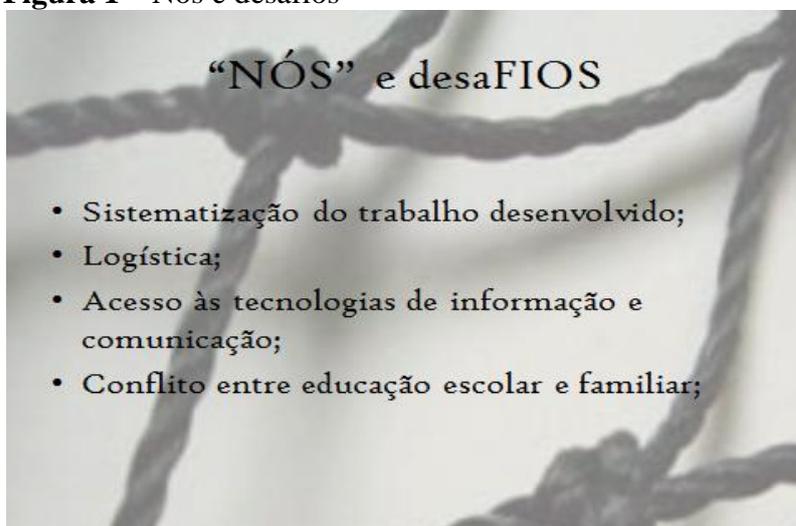
O desafio apresentado a esses profissionais foi de que “as atividades terão sempre um caráter dinâmico, desafiador e interdisciplinar e a ênfase estará na integração social, na construção da autonomia e no despertar da curiosidade.” (Doc. 01, 2009, p. 32), ou seja, uma escola viva, imbricada com movimento, com espaços e diferentes materiais. O Projeto dos

Centros de Educação e Horário Integral (2009, p. 32) coloca que:

A ação pedagógica a ser desenvolvida deve priorizar propostas de ensino globalizado e relacional, como os projetos de trabalho e o desenvolvimento de oficinas. O princípio de globalização, do ponto de vista de estrutura de aprendizagem, aponta no sentido de que aprendizagens não se realizam apenas porque se somam novos conhecimentos a saberes anteriores, numa acumulação linear.

Uma grande dificuldade encontrada pelos professores na realização desse encaminhamento se refere à organização dos espaços e dos materiais necessários à execução dos mais diversos projetos pedagógicos. Embora isso seja previsto explicitamente no Projeto – “nenhuma proposta de escola de educação integral será viabilizada se não houver recursos humanos e infraestrutura física e material para o atendimento de seus alunos, o dia inteiro” (Doc. 01, 2009, p. 36) – as dificuldades para a viabilização existiram. Podemos constatar isto, fazendo a leitura dos indicativos a seguir, apresentados pelos educadores do CEHI- E . M. Monsenhor Pinto de Carvalho, no I Seminário de Educação Integral, realizado em Angra dos Reis, no ano de 2012:

Figura 1 – Nós e desafios



Fonte: Apresentação do CEHI – E. M.Monsenhor Pinto de Carvalho no I Seminário de Educação Integral.

Os professores desse Centro, ao avaliar o projeto desenvolvido em sua instituição, sinalizam que a logística do atendimento precisa ser melhorada, ou seja, espaço físico e materiais com acesso às tecnologias de informação e comunicação. O slide reproduzido traz ainda questões importantes para serem analisadas. Porém, neste momento, nos deteremos em uma que se faz mais pertinente, porque nos faz pensar nas relações humanas a serem

estabelecidas.

Em relação aos três primeiros itens, eles trazem à tona conflitos que a unidade enfrenta em relação ao que propõe a implantação dos CEHIs e os desafios impostos pelas carências do cotidiano. O projeto dos CEHIs é bem claro quando aponta que, sem as devidas condições de trabalho (infraestrutura física e material), e sem recursos humanos não poderá ser viabilizada a escola de educação integral (Doc 01).

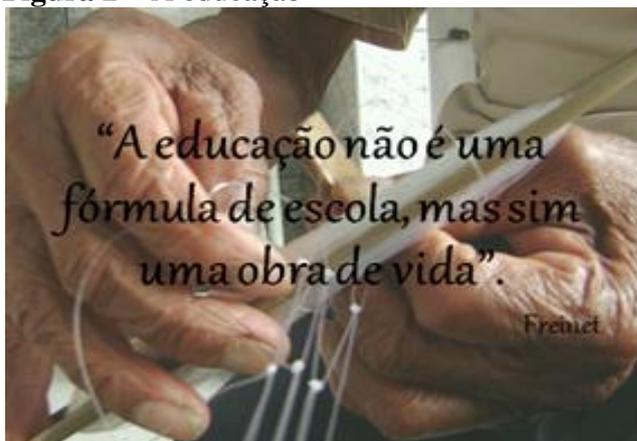
O quantitativo de pessoas para compor o quadro da equipe técnico-pedagógica é deficiente, o que gera uma sobrecarga no trabalho do diretor e, conseqüentemente, implica dificuldade em sistematizar esse trabalho. A logística e o acesso às tecnologias também tem se demonstrado ineficiente. Existe uma falta na manutenção e suprimento no que diz respeito a equipamentos, merenda, materiais pedagógicos na unidade, por diversos motivos, além de que serviços como telefonia e acesso a internet na praia são quase inexistentes.

Recuperando o item que queremos destacar, cabe salientar que quando a escola levanta que existe “conflito entre educação escolar e familiar”, talvez nos dê uma pista acerca de que entendimento os educadores e a comunidade escolar estão tendo da escola e do seu papel. Tal visão vai depender, neste caso, do trabalho a ser desenvolvido para o conhecimento da dinâmica de escola em tempo integral que é estabelecida, bem como da definição dos papéis e do que escola e família fazem em conjunto e/ou individualmente.

Essas relações humanas que são estabelecidas a partir da vivência com a rotina de um dia inteiro entre equipe técnico-pedagógica; professores; alunos; demais funcionários da escola; pai, mães e/ou responsáveis se torna fundamental para definirmos sobre qual educação integral estamos falando, o que não deveria ser diferente, para nenhuma escola, uma vez que a própria LDB nº 9394/96 diz, em seu Art. 1º, que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, nesse sentido, foi muito feliz ao expor, na sua apresentação⁹, o seguinte pensamento:

⁹ O slide foi apresentado no I Seminário de Educação Integral em Angra dos Reis.

Figura 2 – A educação



Fonte: Apresentação do CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho no I Seminário de Educação Integral.

Essa preocupação de que os conhecimentos são produzidos pelos diferentes sujeitos para dar conta de suas demandas e que, portanto, a escola precisa repensar suas metodologias e estratégias, se quisermos um processo de escolarização diferente do que temos, aparece também no Projeto dos CEHIs: “nossa meta será a do desenvolvimento integral de cada aluno, procurando dar sentido à aprendizagem que possibilite real integração dos mesmos à sociedade.” (Doc. 01, 2009, p. 36).

Em relação ao que se está proposto no documento podemos afirmar que os CEHIs tem como perspectiva algo nas entrelinhas do seu fazer, algo para além do que se está exposto. Adequar o sujeito e prepará-lo para viver com o que está aí é pouco quando se almeja sujeitos que pensam, planejam e podem significar o mundo, posicionando-se. O grupo entende a necessidade de espaços de discussão e formação dos sujeitos.

Esse mesmo documento define que os professores terão um “período diário de formação em serviço.” Além desses horários que acontecem ao final de cada dia de trabalho e/ou agrupados em alguns dias, de acordo com a especificidade de cada Centro, os profissionais também contam com as “janelas”, momentos em que não estão em atividades com os alunos, para se dedicarem à pesquisa, preparação de materiais e, quando coincide, trocar ideias com outros colegas. Esse encaminhamento foi dado, considerando que o Projeto prevê que “A primeira medida que deverá ser adotada pela equipe técnico-pedagógica dos CEHIs é criar condições para que todos os educadores e demais profissionais ali lotados tenham o mesmo entendimento quanto teorias que fundamentam a educação oferecida pela instituição.” (Doc. 01, 2009, p. 31).

Essa adequação de espaços e tempo para formação dos profissionais que atuam nessas escolas tem sido vivenciada e repensada por diferentes lógicas e caminhos na prática

cotidiana de cada Centro. Os momentos de estudo e pesquisa por parte dos professores constituem-se como uma prática imprescindível para a elaboração e execução da proposta, pautada na formação dos sujeitos, em diversos campos e possibilidades de aprendizagem, uma educação mais ampla, integral. Ao se buscar esse tipo de educação para os alunos, os professores também começam a repensar seus caminhos e concepções, uma vez que “todos precisarão partilhar de uma mesma visão no que se refere à concepção de educação integral, que busca a formação do cidadão, nos campos cognitivo, afetivo, psicomotor e social.” (Doc. 01, 2009, p. 31).

Embora seja assim que a formação do cidadão apareça no documento, podemos ter o entendimento de que vamos “fabricar” algo, como se existisse uma fórmula para o ensino e a construção da cidadania, diferente daquele que compartilhamos, que é a vivência de situações e ações em que possamos exercê-la. Só assim, democraticamente, com espaços de atuação e reflexão, poderemos entender o que já sabemos e usamos diariamente nas nossas relações com os outros e o que ainda, enquanto conhecimento, não dominamos e que são conhecimentos necessários para exercê-la de forma plena. A E. M. Benedito dos Santos Barbosa, apresentando-se ainda no I Seminário de Educação Integral, expõe o objetivo geral¹⁰ da escola. Nele, encontramos elementos que nos ajudam a ter esse entendimento:

Figura 3 – Objetivo Geral da Escola



Fonte: Apresentação do CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa no I Seminário de Educação Integral.

¹⁰ Apresentação da escola no I Seminário de Educação Integral em Angra dos Reis.

Uma escola democrática, em que há o envolvimento dos pais e participação ativa dos educadores em todo o processo e que procura “a autonomia dos sujeitos na construção do seu próprio saber”, amplia significativamente o objetivo geral a que se propõe o Projeto (Doc 01, 2009,p. 29), que é

Proporcionar o desenvolvimento de pessoas capazes de construir o conhecimento necessário para viver no século XXI, expressando-se com clareza, avaliando fatos, demonstrando autonomia, iniciativa, autoconfiança e atitude empreendedora, respeitando e convivendo em harmonia com o grupo social e o meio em que vivem.

Acreditamos que esse respeitar e conviver em harmonia com o grupo social e o meio em que vivem, só será possível se tivermos outra concepção, não só de escola, mas também de sujeito e de sociedade. No Caderno Pedagógico, lançado após a formação proporcionada pelo Programa Alfabetiza Angra, a professora Sandra Bozza redige uma carta aberta aos educadores, na qual não só reafirma isso, como vai mais longe e, de certa forma, nos instiga a pensar em outra forma de lidar com os sujeitos e a cidade. Ela termina dizendo que

Da mesma forma que abri este espaço dialógico, concluo trazendo outra citação selecionada por educadores de Angra dos Reis, quando evocaram a literalidade de Rubens Alves: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.” Creio que , mais do que não morrer jamais através dos conceitos que construímos com nossos alunos em situação de interação, reflexão e uso dos conhecimentos produzidos historicamente por toda a humanidade , se faz necessário garantir que aquelas criaturas que se sentam `a nossa frente, durante 200 dias letivos, se formem seres cada vez mais humanos, porque tiveram em nós mediadores conscientes de que é possível produzir inteligência dentro da sala de aula. Somente desta forma construiremos, literalmente, uma Angra onde todos sejam reis, pois em nossa cidade não pode haver mais súditos. (BOZZA, 2012, p. 12).

É com esse espírito de reflexão-ação-transformação que cada Centro foi fazendo a leitura da proposta da SECT e construindo caminhos para sua identidade, enquanto escola de educação integral em tempo integral.

Embora todas as unidades escolares partam da mesma orientação, emanada dos documentos que destacamos e analisamos, cada uma foi construindo fazeres e saberes que, de forma significativa, foram dando uma identidade a cada unidade, contribuindo para que, juntos, os diferentes CEHIs fossem delineando, concretamente, pensamentos e ações que possam concretizar a educação integral em tempo integral do Município. Foram e são muitos os conflitos, desde os referentes aos recursos materiais, quanto em relação a posturas e

maneiras de pensar e agir dos diferentes sujeitos que estão nos CEHIs. No terceiro capítulo retomaremos essas questões.

Por ora, vamos começando nossa aproximação com cada escola, como se foram constituindo enquanto Centros de Educação Integral em Horário Integral, percebendo os caminhos diferenciados que foram tecendo a partir das leituras reflexivas que iam fazendo cotidianamente, das práticas e estudos realizados. Para tal, definimos como metodologia a análise documental, por entender, com Sá-Silva *et al* (2009, p. 2) que

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sócio-cultural.

Um desses documentos, o PME/AR (Doc. 05), foi construído a partir de seminários que foram realizados por polos, da pré-conferência e da Conferência Municipal de Educação, buscando a participação efetiva da sociedade. Em sua apresentação, temos o esclarecimento de como o trabalho em torno do documento foi estruturado:

O PME de Angra dos Reis contempla fundamentalmente o diagnóstico da situação da educação no município, diretrizes e a definição de objetivos/metasp abrangendo os seguintes eixos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, Educação de Jovens e adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Afro-brasileira, Formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento e gestão da educação. (Doc. 06, 2010, p. 1).

É no eixo do Ensino Fundamental, no item que trata dos objetivos/metasp para o mesmo, que temos indicativos significativos, provenientes das proposições ali contidas, para inferir que a evasão e o fracasso escolar são obstáculos a serem vencidos. Têm-se como proposta então,

Implementar políticas para a correção de fluxo escolar a fim de reverter a situação de fracasso escolar e distorção idade/série reduzindo 10% em cada ano, as taxas de repetência e evasão, através de programas construídos coletivamente com base em diagnóstico da realidade educacional, tais como: de aceleração de aprendizagem e de recuperação paralela, preferencialmente no contraturno, para garantia da efetiva aprendizagem. (Doc. 05, 2010, p. 7).

E como cada CEHI foi se organizando para dar conta desses desafios? Na seção a seguir, tentamos esclarecer essa questão.

1.2 Por entre os fios: os arranjos de cada CEHI e o processo de construção das identidades

A inauguração da primeira unidade CEHI – Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa, aconteceu em 14 de setembro de 2009. No site oficial da Prefeitura – Doc. 09, encontramos a seguintes informações acerca dessa inauguração:

O prefeito Tuca Jordão realizou nesta sexta-feira, dia 18, a cerimônia de inauguração da primeira escola em horário integral do município, o Centro de Educação de Horário Integral Benedito dos Santos Barbosa. A unidade escolar, que antes funcionava como uma unidade convencional da rede municipal de ensino, fica no bairro da Monsuaba, na rua Manoel de Souza Lima, e estava desativada desde a inauguração da E. M. Raul Pompeia, que integrou seus alunos em seu quadro.

Para se transformar em um Centro de Educação de¹¹ Horário Integral, a Benedito dos Santos Barbosa foi revitalizada e adequada ao projeto. – A adaptação foi simples e sem muito gasto, não precisou fazer reforma, só pintura – disse a secretária de Educação, Ciência, Tecnologia, Esporte e Lazer, Luciane Rabha.

A escola oferece ensino em horário integral, das 7h30 às 16h, a 135 alunos do primeiro ano do ensino fundamental, que estão na faixa de 6 a 7 anos, com direito a cinco refeições diárias e atividades extracurriculares. Das oito horas e meia da carga horária, quatro serão de atividades ministradas por professores, abrangendo a Base Nacional Comum; duas horas com atividades em oficinas de diferentes áreas do conhecimento, realizadas por outros professores e recreadores, como estudo dirigido, oficina de ideias, de circo, educação física, brinquedoteca, artes plásticas, teatro, música e sala de leitura; e duas horas e meia destinadas à alimentação, higiene, movimentação, atividades recreativas e de relaxamento. As aulas foram iniciadas na última segunda-feira, dia 14. No CEHI – Benedito dos Santos Barbosa, os alunos irão cursar os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Algumas questões apontadas nessa matéria nos ajudaram a entender a realidade desta unidade. O público-alvo inicial foram 6 turmas do 1º ano de escolaridade, remanejadas da E. M. Raul Pompéia e foi garantido a esse grupo de pais, mães e responsáveis, que “os alunos irão cursar os cinco primeiros anos do ensino fundamental” nessa escola. Essa foi uma questão bem específica e faz com que este Centro surja comprometido com um grupo de alunos que só sairá da escola ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, o que a cada início de ano promove um repensar dos professores sobre a escola que precisava inovar-se para os alunos que nela continuam e que mudam de forma mais acelerada do que a estrutura

¹¹ Houve a correção da logo e a utilização do e no lugar do de, através de uma errata no Boletim Oficial do Município (BO 280 de 24/09/2010). Mas nos discursos e na prática empregam-se muitas vezes as expressões de; e; em para nomear a proposta.

da escola.

É nessa instituição que acontecem as primeiras vivências com a proposta, bem como as discussões iniciais inerentes à implementação dos CEHIs. Ela é emblemática para esta análise, pois lá aconteceu, em 2010, o primeiro Seminário interno para apresentação e discussão de suas práticas, com a participação de representantes dos responsáveis, o que acabou sendo oficializado, pela equipe de coordenadores da SECT, como estratégia anual, estendida aos demais Centros.

Nesse dia, a escola para em um período e os professores e equipe apresentam e discutem os seus fazeres e saberes. Muitas mudanças foram se dando a partir desses e outros momentos de estudo. De acordo com a apresentação da equipe de direção deste CEHI no primeiro seminário interno¹², já temos modificações em relação à organização e realização das oficinas divulgadas na apresentação pública da proposta, feita pela assessora. Essas oficinas, para o grupo que pensou a proposta, seriam: Estudo Dirigido; Educação Física; Oficina de Ideias; Brinquedoteca; Artes Plásticas/Teatro ou Música; Sala de Leitura e Oficina de Circo, como podemos visualizar nos slides a seguir:

¹² Seminário interno realizado no CEHI- E.M. Benedito dos Santos Barbosa, no dia 14/05/2010, e contou com a presença dos coordenadores dos Centros, representação dos responsáveis e a assessora, professora Carmen Rangel. O objetivo era a apresentação/reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana.

Figura 4 – Apresentação das oficinas

O que pensamos sobre cada Oficina



Brinquedoteca: Espaço de aprendizagem e **interação entre as crianças**, ocasionando uma **rica troca de experiências**.

O educador estimulará o **desenvolvimento da imaginação, criatividade e oralidade**, além de colher **informações sobre o que a criança vivencia** em outros espaços sociais.




O que pensamos sobre cada Oficina



Oficina de Ideias: Esta oficina favorecerá o **desenvolvimento** da capacidade de **reflexão** e, sobretudo, de **criação**.

A **criança realizará atividades criativas** por meio de diversas formas de expressão.




O que pensamos sobre cada Oficina



Artes Plásticas/Teatro/Música: Neste espaço, as **linguagens artísticas** serão o **fio condutor** em torno do qual se tecerá o **conhecimento de todos** os alunos.

O educador fará com que os alunos **vivenciem arte**, promovendo o diálogo **entre diferentes culturas**, possibilitando a **expressão da sensibilidade e a autoconfiança**.




O que pensamos sobre cada Oficina



Sala de Leitura: O objetivo aqui não é formar apenas leitores literários, mas principalmente, **formar leitores críticos**, que desenvolvam o **prazer pela leitura e pela atividade de reflexão**.

A criança deverá **perceber as mudanças ocorridas** através do tempo e o **seu papel nas mudanças que estão por vir**.

Serão usados recursos como: jornais, revistas, propagandas, músicas, vídeos, imagens diversas.




O que pensamos sobre cada Oficina

Educação Física: Tem como princípio a **inclusão de todos** os indivíduos. Apoia-se na concepção de que **todos são capazes** de trabalhar sua corporeidade.

O educador responsável deverá **favorecer o desenvolvimento** das funções psicomotoras da criança.





O que pensamos sobre cada Oficina

Oficina de Circo: Momento de **articulação** da educação física com a arte. Esta oficina desenvolverá a flexibilidade e a disciplina corporal, o equilíbrio, a orientação espacial e o controle emocional, a **harmonia entre o pensar e o agir**, além de proporcionar a **integração entre as crianças**.





O que pensamos sobre cada Oficina

Estudo Dirigido: Não será uma recuperação paralela. Aqui o professor será um **agilizador, ajudando o aluno** a aprender, a criar hábitos de estudo, a desenvolver autonomia, a pesquisar, a tirar conclusões, fazer uso do que aprendeu e **a solucionar problemas**.



O **Estudo Dirigido** será voltado para atividades que envolvam **novas oportunidades de elaborar saberes**, atendendo às diferenças individuais.




Fonte: Apresentação Pública – Coordenação dos CEHIs- SECT.

No I Seminário interno da E. M. Benedito dos Santos Barbosa, no entanto, o grupo apresentou, como oficinas que estavam sendo realizadas na escola, as de Vídeo; Cante e Conte; Brinquedoteca, Educação Física; Leitura; Ideias; Artes; Biblioteca; Música; Educação Ambiental e Estudo Dirigido.

Constatamos, então, que a Oficina de Circo deixou de ser realizada, uma vez que a professora responsável era a única que tinha um contrato por tempo determinado com a Secretaria de Educação. O prazo encerrou-se e não se conseguiu outra profissional com essa especialização para dar continuidade aos trabalhos dessa atividade. A oficina que funcionava com profissional da Secretaria de Esporte, passa a ser realizada por professor da rede de ensino. A equipe é, então, configurada com profissionais efetivos da rede, até a chegada do Programa Mais Educação na escola¹³, no final de 2011. Esse Programa, que é uma iniciativa do governo federal, no sentido de induzir o tempo integral, foi instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007. No Art. 2º dessa Portaria, encontramos a seguinte finalidade:

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa. (MEC, 2007).

Com a chegada desse Programa a Angra dos Reis, vamos ter, além dos CEHIs, as demais unidades que receberam o Programa, envolvidas com a discussão em torno da educação integral.

Em relação à lotação dos profissionais dos CEHIs, elas aconteceram também de acordo com cada realidade. No CEHI-E. M. Benedito dos Santos Barbosa, os professores que atuavam com as turmas de 1º ano de escolaridade na E. M. Raul Pompéia acompanharam suas turmas, totalizando aquelas 6 turmas a que já nos referimos anteriormente, que era o que a escola podia atender fisicamente.

¹³ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115>. Acesso em: jul. 2012.

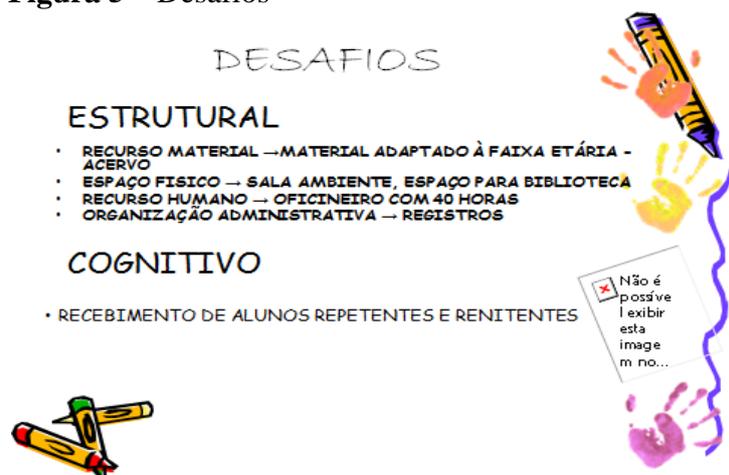
No CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, foram lotados os profissionais que já estavam na escola e foram incluídos alguns professores dos anos finais do ensino fundamental, do continente, que aceitaram fazer as oficinas na Enseada das Estrelas, uma vez por semana. É sobre a realidade deste CEHI que nos deteremos, no último capítulo, quando então esta questão será aprofundada.

No CEHI – E. M. Maria Hercília Cardoso de Castro, o processo de lotação se deu de forma diferente, pois os professores que já estavam lotados na escola não tinham disponibilidade de carga horária para trabalhar em tempo integral. Nesta instituição, foi necessário realocar os professores, de acordo com seus horários disponíveis. O grupo foi formado a partir de indicações de diretores e coordenadores da SECT e de profissionais efetivos da rede municipal de ensino que demonstravam interesse em ir trabalhar numa unidade de educação integral em tempo integral. Já no CEHI- E .M. João Carolino dos Remédios, foram lotados os professores que já estavam na escola.

Recuperando a análise do CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa, podemos perceber que a escola, que começou a funcionar em 2009 com o primeiro ano do ensino fundamental tem, em 2010, os seus alunos no segundo ano de escolaridade. No início desse ano, a escola recebe um grupo de alunos da E. M. Raul Pompéia que ficou retido na turma de segundo ano de escolaridade, no final de 2009, tendo em vista que a escola, que é menor em relação a E. M. Raul Pompéia, sua vizinha, apresenta um trabalho diferente e é compreendida pela comunidade escolar como aquela capaz de resolver as dificuldades que esses alunos demandavam.

Tal movimento preocupou muito o grupo deste CEHI, por entender suas limitações em relação não só a estrutura física da escola, mas com as dificuldades inerentes ao próprio início dessa proposta e serem vistos como aqueles que “dariam conta” das demandas trazidas por esses alunos. Isso aparece no slide 44 da apresentação da equipe técnico- pedagógica, no primeiro Seminário interno da escola:

Figura 5 – Desafios



Fonte: CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa- Seminário Interno da Unidade.

Recuperando a matéria sobre a inauguração dessa escola, temos a informação de que as crianças terão atividades “extracurriculares”. Essa discussão também aparece nesse Seminário interno. O grupo já tinha a visão de que as oficinas fariam parte da proposta pedagógica e não aconteceriam soltas, como atividades diferenciadas que os alunos recebem. A escola organizou seu planejamento anual em torno de uma discussão latente na comunidade e no município: as fortes chuvas, os deslizamentos e as mortes que haviam acontecido naquele ano. O grupo entendeu que trabalhar com conceitos que ajudassem os alunos a fazer uma leitura mais ampla sobre a sua relação/interação/intervenção com o meio ambiente seria um caminho para repensar a atuação no mundo e um motivador de aprendizagem. Os eixos foram selecionados, então, a partir da discussão sobre vigilância: matas, água, mar, ar, limpeza e alimentação.

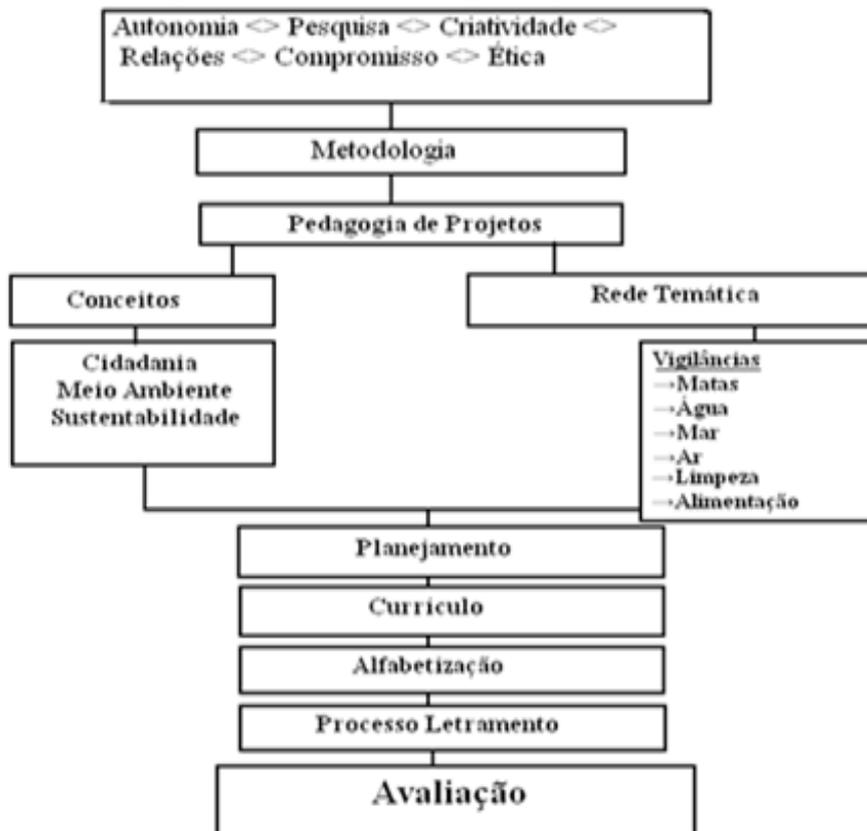
Cada turma ficou responsável por um desses eixos e com a responsabilidade de socializa-lo com as demais. As “portas temáticas” surgem com essa identidade: caracterizar e identificar para todos o que cada turma está discutindo na escola. Portanto, tanto a Base Nacional Comum, quanto as Oficinas se envolveram, ao longo do processo, na articulação das atividades e na construção das propostas, ou seja, elas são vistas como elementos para o enriquecimento da proposta, não como atividades descoladas do currículo, como podemos confirmar a partir dos slides a seguir:

Figura 6 – Portas Temáticas



Fonte: CEHI - E. M. Benedito dos Santos Barbosa - Seminário Interno na Unidade.

Figura 7 – Mapa conceitual com a organização do trabalho pedagógico



Fonte: CEHI - E. M. Benedito dos Santos Barbosa - Seminário Interno na Unidade.

No primeiro slide, vemos as “portas temáticas” – maneira que a escola encontrou de envolver todos os que nela estão e os que chegam a ela, com o projeto pedagógico trabalhado pela unidade. A partir de uma rede temática, organizada pelo grupo, como vemos no segundo slide, foram retirados os temas que nortearam as práticas pedagógicas. Os temas naquele momento tinham relação com três conceitos mais amplos que perpassavam as discussões: cidadania, sustentabilidade e meio ambiente.

As diversas relações e articulações realizadas com a organização de um planejamento escolar participativo são fundamentais para que os professores consigam, de fato, entrelaçar as atividades efetivadas com os alunos, nos mais diferentes momentos e oportunidades, em um todo que se faz imbricado ao currículo da escola. Em relação a isso, concordamos com o que Coelho e Hora (2004, p. 9) apontam:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, *integrando o e integradas ao* currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora.

Nesse sentido, quando se fala em perspectiva emancipadora em relação às práticas com os alunos, é importante destacar que esse movimento tem que fazer parte da rotina dos educadores, equipes e funcionários que estão à frente da proposta. Tanto o CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa, quanto o E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, juntos, construíram o documento que tornou-se oficial para todos os demais – o “diário” para o registro das oficinas.

Nesse momento, o terceiro e o quarto CEHIs ainda não tinham sido inaugurados. Cadaicineiro tinha uma maneira própria para registrar no seu caderno de campo o desenvolvimento da oficina, mas como ela era parte integrante da proposta, o grupo precisou pensar numa forma de registro que unificasse e facilitasse o acompanhamento, por todos, da aprendizagem dos alunos, e, ao mesmo tempo, a escola tivesse um documento oficial com os dados referentes ao trabalho vivenciado pelos alunos nas oficinas.

Tanto Secretaria de Educação quanto escola e professores foram envolvidos. De forma participativa, em discussões com os educadores num momento e com os mesmos por grupo em outro, com idas e vindas, ficou definido que dois objetivos observados em cada oficina seriam comuns e apareceriam em todos os diários: “dá opiniões pertinentes” e “segue

os combinados do grupo”¹⁴. Esses dois objetivos estariam relacionados com a participação/envolvimento dos alunos na oficina, algo a ser trabalhado por todos, independentemente da oficina a ser realizada.

Como a preocupação é o sujeito, nas suas diferentes possibilidades e caminhos de aprendizagem, se faz necessário uma nova postura dos alunos. Ela só surgirá a partir da vivência com uma nova lógica de ensino. Portanto, favorecer que os sujeitos se apropriem dos elementos que os ajudem a organizar seu pensamento e relacioná-los com o que estão estudando, de forma pertinente e identificar a dimensão que ganha o grupo, e quais relações estão ligadas a essa vivência, são fundamentais na construção de uma educação preocupada com a formação humana.

No primeiro objetivo, foi possível perceber se os encaminhamentos estavam sendo claros e se os alunos estavam acompanhando e se interessando pela oficina. Já o segundo apontava para a necessidade de estipular uma rotina e uma organização na realização da oficina. Os demais objetivos a serem trabalhados foram definidos individualmente, com cada professor, de acordo com a especificidade da oficina.

Esse processo aconteceu de forma democrática e participativa. O uso do diário foi estendido para os demais CEHIs num primeiro momento, visando organizar o início dos trabalhos. Ao final do primeiro ano de funcionamento, para as novas unidades foi pedido que as mesmas pudessem opinar sobre o material e adequá-lo a sua realidade de oficinas. As diferentes equipes entenderam que objetivos em comum deveriam permanecer.

Em relação às oficinas, os CEHIs também tinham a liberdade de propor modificações e/ou criação de novas, de acordo com a avaliação que faziam ao final do ano letivo, onde levavam em consideração todos os indicativos apontados pelos alunos no decorrer de sua execução. Para a criação de nova oficina, ou mudanças no direcionamento e objetivos, os grupos se reuniam para estudo e planejamento, tendo em vista que a oficina tem que ser um momento significativo e prazeroso no processo de aprendizagem dos alunos. Se não caminha para essa direção, são necessárias ações e estratégias para sua reconfiguração. É dessa forma, vivenciando na prática a discussão e organização do seu trabalho, que as escolas ganham autonomia e podem, a partir de sua vivência concreta, propô-la para os alunos.

¹⁴ Retirados de um diário, que foi chamado de registro da Oficina, da parte que traz a avaliação bimestral das mesmas.

Figura 8 – Autonomia

Fonte: CEHI - E. M. Benedito dos Santos Barbosa - Seminário Interno na Unidade.

A autonomia requer planejamento, estudo, sistematização. Está longe de significar liberdade total ou o “façamos o que cada um acha que deve ser feito”. Os itens apontados acima pela escola trazem, como implicador, a capacidade da escola se organizar, planejar e estruturar seu fazer pedagógico, seu tempo e espaço para concretizar um trabalho consistente e coletivo, pois tudo o que é usado para expressar o que o grupo deseja e entende por autonomia requer uma articulação entre saberes e fazeres, além de elos em comum e não “comuns”, que possam ajudar a reforçar ideias ou descartá-las. Consideramos que isso é uma conquista a longo prazo e que está atrelada às possibilidades de discussão e reflexão que o grupo puder vivenciar.

Outro momento significativo referente à discussão acerca de ações participativas, envolvendo não só a escola como a comunidade, foi o Sorteio Público, realizado em 8 de fevereiro de 2011¹⁵, na quadra do CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa, visando o preenchimento de vagas para uma turma de primeiro ano. Nesse ano, tivemos a saída de alguns alunos e a organização das turmas que estariam no 3º ano de escolaridade, uma vez que a escola acreditava que a reprovação não daria conta da superação das dificuldades dos alunos. Isso permitiu que as seis turmas virassem cinco, abrindo a oportunidade da entrada de mais uma turma no CEHI.

Havia o desejo de democratizar o acesso a esse CEHI, mas existia uma dificuldade concreta – a limitação de salas. O sorteio público foi a maneira que a coordenação pedagógica

¹⁵ Movimento registrado em ata pela SECT.

e a escola encontraram para atender a comunidade, uma vez que na inauguração da escola, as autoridades assumiram o compromisso com pais e mães que os alunos que estavam entrando naquele CEHI, em 2009, só saíam dela ao final do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, passariam no mínimo cinco anos na escola. Essa organização aconteceu somente neste CEHI – os demais funcionavam com uma turma de cada ano de escolaridade.

Essa especificidade fez com que a escola fosse discutindo a sua organização. O grupo entendeu que era necessário repensar e levantou, como possibilidades para 2014, o atendimento a uma turma de cada ano de escolaridade ou que a escola fosse voltada para atender turmas do 1º até o 3º ano. A demanda foi apresentada, no final de 2012, para a SECT, mas ainda não se tem essa definição.

Em 2010, com pouco tempo de funcionamento do CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa, começaram as discussões em torno do CEHI – E. M. Maria Hercília de Castro, na Vila Velha. Várias reuniões foram feitas com a comunidade.

Nesses encontros, a comunidade escolar apontava suas preocupações, os desejos em relação ao trabalho realizado pela unidade e o desconhecimento de como seria a proposta de educação integral em tempo integral oferecida, uma vez que a escola tinha passado por reforma, fora ampliada, e a meta da SECT era transformar a unidade num CEHI.

Os encontros foram acontecendo e vários arranjos foram sendo construídos. A comunidade aderiu à ideia e se comprometeu com a escola e a SECT de acompanhar o novo trabalho e avaliá-lo. A sua inauguração só aconteceu um ano depois, devido às fortes chuvas e à escola ter cedido seu espaço para atender uma escola vizinha, a E. M. Alexina, que teve sua estrutura física comprometida, precisando dar atendimento a um quantitativo maior de alunos.

A E. M. Maria Hercília de Castro funcionou provisoriamente em outro espaço no centro da cidade, em 2010. Em 2011, a escola retornou para seu prédio, na Vila Velha, quando são feitas pequenas adequações e então, acontece a implantação do CEHI nessa unidade. Na apresentação feita, em 2012, pela equipe, no I Seminário de Educação Integral e Horário Integral, a escola coloca que “Nós estamos com uma grande procura de outras comunidades. Nós temos alunos de escola particular que saíram pra estudar com a gente. Não porque estavam sem grana, mas porque estavam procurando o diferencial da Educação Integral. Não é?”¹⁶

¹⁶ Transcrição feita das gravações do I Seminário de educação Integral de Angra dos Reis, Doc 08.

As plenárias realizadas com a comunidade fizeram com que ela se envolvesse com a escola desde o início, o que garantiu confiança e credibilidade à proposta de educação integral em tempo integral. Nesse sentido, concordamos com Maurício (2009, p. 12), quando a autora coloca que “[...] faz-se necessário desenvolver a interação entre escola e comunidade, instâncias de participação e decisão dos pais, e todos os espaços cotidianos que favoreçam a inclusão da expectativa dos pais no projeto pedagógico da escola”, pois foi isto o que se concretizou na E. M. Maria Hercília.

Acreditar na ideia de uma nova proposta de escola, espaços e tempo foi e ainda é um desafio que vem sendo superado dia a dia, por meio do trabalho realizado pelos sujeitos envolvidos na proposta. Como já vimos, os CEHIs encontram uma série de dificuldades em relação aos espaços e aos materiais. O CEHI – E. M. Maria Hercília sofreu uma reforma, com ampliação do quantitativo de salas, mas a mesma não foi pensada para receber a proposta. Isso pesou significativamente nas avaliações feitas pelos professores, mas não os impediu de investirem e se descobrirem nesse movimento. Um exemplo dado naquele mesmo evento¹⁷ pelo relato desse Centro retrata bem esse fato:

[...] eu queria falar da tão sonhada integração que estamos tendo, entre a base nacional comum e as oficinas e como isso está acontecendo. E eu queria fazer isso através de duas histórias. Uma é feia. Nós brigamos outro dia por causa de um aluno, era uma saída de campo e o aluno estava participando, se ele ia ou não e nós brigamos. Batemos boca dentro da escola, que coisa feia. Um tropeço que nós demos. Por outro lado isso pode ser visto de outra maneira, olha o quanto estávamos envolvidos com o que acreditávamos ser melhor para aquele aluno. Pensávamos diferente e brigamos por isso. No final o aluno foi e foi ótimo. A outra história aconteceu agora. A partir da imagem que as meninas escolheram para começar o seminário, e eu todo orgulhoso pensando “a imagem foi da minha oficina, minha aluna Monique que fez”. Aí a outra virou e disse “mas fui eu quem ensinou a Monique a escrever”, a outra virou e falou “mas eu estou no desenho”. E mais uma vez percebemos que Monique não é minha aluna e sim nossa aluna e dividimos todos os fracassos e todos os sucessos. (2012)¹⁸.

Esse exemplo é muito significativo para entendermos o quanto essa prática é diferente da prática que atualmente ainda é muito presente na escola regular, dividida em turnos em que, nos anos iniciais, encontramos um professor em cada ano de escolaridade, “preso” à sua realidade, na sua sala de aula. Muitas vezes esses professores sequer conseguem trocar com o colega que trabalha no mesmo ano de escolaridade. O aluno é da escola, mas de uma forma fragmentada, ele está no espaço, os diferentes professores o veem, mas sabem

¹⁷ I Seminário de Educação Integral de Angra dos Reis.

¹⁸ Idem.

muito pouco ou nada sobre o seu processo, o que dificulta a contribuição do coletivo, deixando-o no final das contas sobre a responsabilidade do professor que assume a regência da turma.

O professor do depoimento anterior coloca que, mesmo difícil, é possível construir o espaço e a oportunidade para decidir, no coletivo, sobre ações pertinentes a diferentes aspectos da aprendizagem do aluno. São vários educadores, mas todos envolvidos o tempo todo com todos. Quando ele expõe o caso da aluna, se dá conta de que o processo é entrelaçado por uma rede de intervenções e que cada um e todos contribuem para o sucesso e/ou fracasso no desenvolvimento/aprendizagem dos alunos. Essas são preocupações e/ou intervenções essenciais, pressupomos, quando falamos de educação integral em tempo integral.

Assim como o CEHI –E. M. Benedito dos Santos Barbosa, este CEHI recebe também o Programa Mais Educação, no ano de 2011. Embora no Projeto dos CEHIs (2009) apareça a previsão de que as oficinas serão “coordenadas e dinamizadas por um professor, com recursos do governo municipal, e monitores, com recursos do Programa Mais Educação, proposto pelo Ministério da Educação”(p. 31), essa articulação até hoje é pauta de discussão, uma vez que os monitores não tem tempo disponível para a articulação com o Projeto Pedagógico desenvolvido na escola – a tão almejada relação entre Base Nacional Comum (BNC) e as oficinas.

Outra questão que o Programa Mais Educação, traz, no bojo da sua proposta, é a ocupação de outros espaços e a criação de parcerias com a comunidade. No documento Passo a Passo, lançado pelo Ministério da Educação, o Programa é apresentado da seguinte forma:

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (p. 7).

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação

que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã.(p. 5).

No entanto, os educadores dos CEHIs querem espaços dentro da escola, com qualidade e equipados. Os espaços fora da escola não devem ser a saída, e sim uma opção tanto para esses educadores quanto para os alunos,dentro da proposta pedagógica da escola. Assim como a preocupação com os diferentes “atores” que adentram no espaço escolar com diferentes interesses e práticas, desde as que acontecem com o objetivo de contribuir e aquelas que se dão numa ação isolada na atividade. Paro (2009, p. 35-36) apimenta essa discussão, quando expõe que

[...] as atividades de “artes,cultura, esporte , lazer” não “pertencem” ao currículo escolar/educacional, *mas se apresentam como atividades complementares ao vivenciado no dia a dia pedagógico de um turno da escola*. Podem ocorrer em qualquer local, não necessariamente no espaço escolar. A denominação integral acaba reduzida ao aspecto temporal, ou melhor, ao aumento da quantidade de horas em que o aluno permanecerá sob os cuidados/responsabilidade de uma instituição. Importante lembrar que a escola funda-se sob a égide da “engenharia dos tempos e espaços”, assunto que merece maior aprofundamento em outras análises.O teor político-pedagógico dos contextos formativos consagrados sofre um esvaziamento, a educação torna-se incumbência da comunidade e do indivíduo durante toda sua vida(!), o que descompromete o poder público estatal, hoje responsável pela oferta do ensino no país. (Grifo nosso).

Essa foi mais uma discussão que emergiu dentro dos CEHIs uma vez que, dos quatro Centros existentes, três receberam o Programa Mais Educação, o que acabou se tornando oportuno para dois desses Centros, pois chegou após a implementação da proposta de educação integral em tempo integral. Somente a E.M João Carolino dos Remédios, que já realizava as oficinas do Programa Mais Educação ao se transformar em CEHI, em maio de 2011, encontrou sérias dificuldades com a primeira organização proposta para o seu funcionamento. Ela passa da ampliação da jornada escolar do Programa Mais Educação para uma escola de horário integral, cuja concepção e perspectiva de trabalho é diferenciada. No portal da prefeitura, no link “notícias” encontramos as seguintes informações dadas sobre a escola:

A escola estava para ser fechada porque estávamos com poucos alunos matriculados, mas sabemos que o maior desafio da educação é manter a criança na escola, e por essa razão começamos a pesquisar sobre a evasão escolar. Chegamos à conclusão de que algumas mudanças deveriam ser feitas para que as crianças tivessem prazer em estar na escola, que é a extensão de sua casa e o porto seguro delas – explicou a secretária, que ainda falou que cerca de 30% do orçamento do município são investidos na

educação.[...]A unidade atende atualmente a 96 crianças, de sete a 12 anos, em cinco salas de aula, distribuídas em cinco turmas, do primeiro ao quinto ano de escolaridade, oferecendo aulas relativas ao ano de escolaridade e oficinas pedagógicas do Programa Mais Educação e do Projeto dos Centros de Educação de Horário Integral. Serão oferecidas oficinas de dança, ginástica rítmica, taekwondo, matemática, letramento, canto coral, brinquedoteca, oficina de ideias, estudo dirigido, meio ambiente e artes.

– A concepção de educação integral que estamos construindo em nosso município propõe uma prática articulada e significativa, fator de mudanças no modo de agir das crianças frente à percepção do mundo, das relações e do seu papel transformador como ser humano – falou a secretária Luciane Rabha.

Nos anos de 2011 e 2012, no CEHI João Carolino dos Remédios, a maior parte das oficinas era realizada por monitores e, dos cinco professores, somente dois dobravam na escola, com dedicação exclusiva. Os dois professores que permaneciam na escola o dia todo e viviam a experiência do dia completo, tentavam costurar as práticas desenvolvidas com o grupo de professores, que ao final de um turno iam embora. Isso acontecia uma vez na semana, às sextas-feiras, nos horários de coordenação, com o grupo todo. Em relação aos monitores, a escola teve inúmeros contratempos: faltas, desistências e pouca formação pedagógica – aqueles que, mesmo tendo experiência na atividade desenvolvida em outros espaços, como academias, na escola encontravam dificuldades em lidar com a quantidade de alunos e a rotina escolar.

A escola, pela manhã, funcionava bem, com a presença de todos os professores, mesmo tendo muitos problemas com a comunidade em relação à violência, abandono e pouca participação da família na vida escolar dos filhos. Desde o início, o turno da tarde foi problemático, com os professores que dobravam e a equipe técnico-pedagógica tentando “tampar as brechas” causadas pelas ausências dos diferentes monitores, ao longo da semana. Tivemos relatos de superação e avanço na aprendizagem dos alunos, expostos pela escola no I Seminário de Educação Integral /AR, com a sua inauguração como CEHI. Porém, a educação integral em tempo integral que baseou o projeto inicial, ficou comprometida nesse Centro.

A escola apontou, como demanda para 2013, a dedicação em tempo integral de todos os professores, como nos demais CEHIs, como fator significativo para o avanço em relação não só a jornada integral, mas principalmente, na garantia da articulação necessária entre os educadores para se trabalhar na perspectiva da educação integral. Com pouco tempo de funcionamento e muitas questões a serem resolvidas, o grupo apresentou no I Seminário de Educação Integral, o que eles consideraram importante no trabalho a ser desenvolvido com a comunidade escolar:

Acreditamos que a escola pode ser um agente de transformação dos indivíduos nos aspectos: cognitivo, afetivo, físico, motor e social. Dessa maneira, nossa missão é: 1)- Levá-los a compreender a importância deste processo para a qualidade efetiva do ensino; 2)- Fazer com que a comunidade reconheça e valorize a si mesma, os profissionais, a Unidade escolar, e o espaço em que os mesmos estão inseridos; 3)- Trazer os responsáveis, o conselho de escola, e a comunidade a participarem de modo efetivo das atividades desenvolvidas na escola e 4)- Assegurar e incentivar a formação, possibilitando o acesso ao conhecimento do mundo.

Podemos, a partir do que foi exposto até agora, identificar um processo muito significativo de ação- reflexão-ação que vem sendo produzido nos CEHIs, inclusive no Centro E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, que será objeto de um capítulo específico, neste trabalho. Nesse movimento, a construção da identidade de cada Centro foi se dando mediante as suas realidades geográficas, populacionais e sociais. Muitas decisões/encaminhamentos foram tomados, a partir de leituras que os educadores iam tendo da sua realidade, do cotidiano da escola e do enfrentamento de situações desafiadoras que essa “nova” escola trazia.

Um exemplo foi o diálogo acerca de como os educadores e comunidade escolar estavam considerando o processo de avaliação, dentro dos CEHIs, imersos nas práticas e no cotidiano dessa escola. Foram conversas acaloradas em que, ao mesmo tempo, coexistiam diversas visões acerca do que deveria ser alcançado com o trabalho desenvolvido dentro da unidade escolar.

Alguns achavam que, por ser uma escola diferente, os alunos deveriam demonstrar um diferencial em relação ao rendimento, uma vez que estariam sendo mais estimulados e, portanto, deveria se “exigir” mais desses alunos. Outros, que essa escola deveria estar envolvida com o avanço de cada aluno e com a retomada de novos caminhos, acreditando num processo de construção de conhecimento mais complexo; por isso, poderia acontecer em tempos diferentes para cada aluno e que isso deveria ser considerado.

Havia também aqueles que alertavam que estávamos numa escola pensada para trabalhar com a educação integral em tempo integral, e que isso deveria ser levado em consideração quando avaliamos os alunos, pois cabia aos professores redimensionar sua intervenção a partir de novas práticas, visando o acompanhamento de cada um e a superação de dificuldades, uma vez que a unidade escolar tinha recursos e uma estrutura diferente da escola regular.

Embora o grupo soubesse das suas limitações, também tinha o entendimento de que, se essa escola de educação integral em tempo integral não fizesse a diferença no processo de desenvolvimento/aprendizagem dos alunos, isso seria muito mais difícil em qualquer outra

unidade da rede municipal de ensino, com horário parcial. Em 12 de setembro de 2011, sai a Resolução nº03/2011, que dispõe sobre o processo de avaliação na rede municipal de Educação. Nela encontramos, no Art.9º, a seguinte deliberação, fruto de muitas idas e vindas com os educadores e comunidade escolar dos CEHIs:

Nos Centros de Educação e Horário Integral o processo avaliativo busca a progressão continuada dos estudos, admitindo a retenção a partir do 3º ano de escolaridade, apenas nas situações em que foram esgotados os recursos possíveis para promover a aprendizagem do educando.

Muitas vezes essa decisão fez com que os grupos repensassem seus caminhos e lógicas, garantindo aos alunos as possibilidades de superar suas dificuldades e aos professores uma nova oportunidade de rever seus conceitos acerca do ensino que visa um sujeito completo, em todas as suas múltiplas lógicas e linguagens. Tivemos novos reagrupamentos, tentando avançar no acompanhamento individual e na aprendizagem com sucesso para todos os alunos, reconhecendo-os dentro do seu contexto histórico-social, em busca de uma educação integral, como mostra o slide a seguir, do CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa, no I Seminário de Educação Integral /AR:

Figura 9 – Educação em Tempo Integral



Fonte: CEHI –E. M. Benedito dos Santos Barbosa – I Seminário de Educação Integral.

A discussão sobre avaliação é algo latente no cotidiano dos professores, que tem seu trabalho avaliado e veem a escola na qual trabalham receber um conceito/valor referente ao seu trabalho, mediante o desempenho dos alunos nas avaliações externas, propostas pelo Governo Federal. Mesmo sem que elas considerem sua realidade, o projeto político-pedagógico da escola e nem tampouco deem conta de evidenciar o processo percorrido pelos

alunos e professores, seus resultados criam “falsas verdades” no imaginário da comunidade escolar. Como se não bastasse tudo isso, ainda se convive com o fantasma de que a escola boa é aquela que ensina muito, apresenta bastante conteúdo e reprova.

Nos CEHIS, os professores estão vivenciando a construção de novos caminhos, entendendo que o processo é muito mais importante do que o resultado, embora também o desejem. Porém, é o processo que vai dar pistas de quais intervenções e/ou adequações podem ser criadas e a partir daí efetivar uma nova relação com a avaliação, com a aprendizagem dos alunos.

O que foi exposto assusta os educadores dos CEHIs frente aos desafios cotidianos aos quais estão expostos e à demanda premente de estudar e discutir de forma mais consciente acerca das questões filosóficas, sociais, científicas, entre outras que atravessam o dia a dia do trabalho pedagógico na escola e que assegurem ao professor mais domínio, propriedade de seu pensamento e de sua fala, tendo em vista que esse é um processo inevitável, uma vez que, diariamente, os educadores e funcionários são levados a rever suas visões e a propor a superação das dificuldades dos alunos, mediante o planejamento constante de suas ações.

Os CEHIs tem pouco tempo de caminhada, considerando que o primeiro foi inaugurado em 2009 e o quarto em 2011. Porém, já podemos antecipar que essa experiência é fértil em relação não só à avaliação, como participação democrática, currículo, entre outras questões a serem revisitadas por educadores e comunidade escolar. No capítulo três, vamos trazer exemplos de ações, no CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, que poderão ratificar o que aqui está sendo anunciado.

Acreditamos que foi possível ter uma ideia do processo de criação e de busca de identidade dos quatro Centros de Educação e Horário Integral, em Angra dos Reis. Ao longo deste capítulo, essa apresentação do processo focou, muitas vezes, a “educação integral em tempo integral” proposta pelo município e “encampada”, de certa forma, por essas quatro escolas. Nesse sentido, nos perguntamos: Quando falamos em “educação integral em tempo integral” estamos, todos, falando a partir da mesma perspectiva? Haverá uma única concepção de educação integral, materializada em práticas diferenciadas?

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ANALISANDO CONCEITOS

O acesso à educação por meio da escola, ao longo da história da educação brasileira, nem sempre foi um direito garantido a todos. Esse ponto é fundamental para entendermos a trajetória de luta do povo brasileiro por esse e por tantos outros direitos a serem concretizados no cotidiano de nosso país. Hoje, século XXI, já temos quase a universalização do ensino fundamental, fruto de idas e vindas nesse processo de garantia desse direito.

No entanto, garantir o acesso à escola não significa necessariamente que a camada popular, público alvo da escola pública brasileira, têm sido exitosa no processo de aprendizagem oferecido por essas escolas. Nesse contexto, então, nos cabe interrogar: Em quais condições a classe popular usufrui dessa universalização? É essa escola que temos a que queremos? É possível outra escola?

Nesse contexto sócio histórico ressurgem, no cenário brasileiro, de forma ainda tímida, experiências envolvendo o tempo integral e em algumas delas a articulação entre o tempo e a educação integral, incentivadas pela LDB 9394/96, que aponta a “progressão para o tempo integral do ensino fundamental de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino” (SAVIANI, 2006, p. 173). Temos, a partir de 2007, um aquecimento dessa discussão, com uma proposta do Governo Federal aos municípios e estados: o Programa Mais Educação.

No caso do Município de Angra dos Reis, a proposta dos CEHIS surge na efervescência dessa discussão, mas com a vontade de se repensar a escola, uma vez que se torna impossível, nos dias atuais, não enxergar que as que temos funcionando e que são propaladas como *para todos* não estão conseguindo atender as demandas dos sujeitos da camada popular, no que diz respeito à aprendizagem e ao sucesso escolar.

Sabemos que esse desejo – de uma educação integral em tempo integral –, não é uma demanda inovadora deste século, mas podemos afirmar que nele, ela ganha novas dimensões, defensores e opositores.

Vamos, ao longo deste capítulo, num primeiro momento, recuperar a discussão da educação como direito. Em seguida, buscaremos respostas às perguntas com que fechamos o capítulo anterior. Em outras palavras, quando nos questionamos a respeito da concepção de educação integral em tempo integral que norteia a proposta de ampliação da jornada escolar do município de Angra dos Reis, pretendemos aprofundar nosso entendimento acerca das possibilidades que a educação integral pode trazer aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a partir dessa proposta, principalmente porque esses alunos estão, por mais

tempo, no espaço escolar, bem como esclarecer com quais princípios e concepções se coaduna.

Em alguns momentos, recuperamos documentos citados no capítulo anterior, que nos permitem fazer a articulação da realidade vivida na implementação/implantação dos CEHIs, com o aprofundamento dos conceitos de tempo e educação integral, relacionando-os. Nesse contexto, é importante afirmar que nossas reflexões caminharão no sentido de aprofundar essa relação – a de que o tempo integral só terá significado se estiver acompanhado de uma educação mais completa, multidimensional – uma educação integral.

2.1 Transformar a escola: a educação como um direito

A história nos mostra que a educação brasileira foi frequentemente associada a interesses determinados, em cada tempo histórico. Um exemplo desse fato pode ser ilustrado em obra de Saviani (2007, p27), quando o autor aponta que a educação desenvolvida no período da nossa colonização produzia uma aculturação, uma vez que desconsiderava a cultura dos indígenas e tinha como referência a do colonizador. Esse fato – o de privilegiar os interesses das classes dominantes, não é algo só representativo desse período. Em seu livro “Escola e Democracia”, Saviani (2002, p. 5) coloca que

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia.

Ao longo dos séculos, vamos confirmando que o projeto brasileiro de educação se coadunava com os rumos que o cenário político delineava e, a partir de “bandeiras”, ia se “modelando” a escola e os sujeitos que se desejava para este ou aquele fim. De acordo com Brandão(1995, p. 11) “[...] a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.”

Podemos entender, portanto, os desafios e lutas travadas ao longo de muitos anos pela população brasileira, no acesso ao direito à educação e garantia de escolas. Cabe destacar que a educação oferecida, de certo modo, ia se associando à lógica de quem detém o poder e se distanciando do que Brandão (1995, p. 14) sinaliza, no trecho a seguir:

Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torna-lo mais humano.

Em relação à escola e aos sistemas educacionais, atualmente, podemos dizer que, apesar do acesso ter se ampliado significativamente, ainda permanecem dificuldades no que tange à permanência e ao aproveitamento dos alunos no processo de aprendizagem, de forma efetiva e com qualidade. Em outras palavras, temos um quantitativo significativo de brasileiros que não concluem o ensino fundamental e outros que saem da escola sem conseguir relacionar o que foi aprendido com as situações cotidianas da vida.

Esse fato se contrapõe ao que aponta a LDB 9394/96, em seu artigo 3º, no qual o processo de ensino deverá ter “garantia de padrão de qualidade”. Nessa perspectiva, é fundamental esclarecer que a palavra qualidade admite diversas possibilidades de sentido, de acordo com as percepções e interesses de quem a emprega. Por permitir inúmeras relações, esse conceito, empregado na lei, têm gerado diferentes entendimentos. Aliás, é preciso deixar claro o que estamos entendendo por qualidade. Concordando com Dourado e Oliveira (2009, p. 203), consideramos que ela é

[...] um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Retomando a LDB em seu Título II – dos princípios e fins da Educação Nacional, verificamos, em seu Art. 3º, que esses princípios deverão ser base para o ensino. Dentre eles, destacamos dois, o primeiro e o segundo incisos: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Nesse contexto, os municípios e estados devem estar comprometidos em efetivar ações que garantam uma escola que, de fato, atenda a diversidade inerente aos sujeitos que estão na escola pública brasileira e, dessa forma, se estenda a todos, no seu direito à educação. Mais uma vez, Saviani (1997, p. 3) nos chama a atenção para o fato de que

A educação escolar representa, pois, em relação à educação extra-escolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada. E como é a partir do mais desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não o contrário. Parafraseando Marx, se não é possível compreender o capital sem a renda imobiliária, dir-se-ia que na sociedade moderna, não é possível compreender a educação sem a escola, mas é possível compreender a escola sem a educação.

Assim, se faz necessário reforçar o nosso desejo por uma escola que seja para todos. Precisamos entender que os sujeitos que ali estão não apresentam as mesmas condições sócio-econômicas e, portanto, tem trajetórias de vida, interesses e conhecimentos bem diferenciados. Sabemos das dificuldades que as escolas enfrentam ao lidar com trajetórias tão desiguais e que, cotidianamente, denunciam a urgência por novos tempos, espaços e metodologias. Essa desigualdade tem criado um “fosso” que dificulta o avanço de muitos alunos no seu processo de escolarização. Acreditamos que direito à educação para todos está, assim, atrelado à superação das desigualdades a que os sujeitos estão expostos.

Nesse sentido, o do sonho e/ou da luta utópica, existem experiências de educação integral que estão em prática no país, com a proposição de se pensar em uma nova organização para a escola pública brasileira, visando ressignificá-la, recuperar sua identidade e possibilitar a apreensão dos conhecimentos para todos, dando-lhes oportunidades de se verem como sujeitos conscientes e de se organizarem em busca de uma nova sociedade, mais humana e justa. Então, algumas questões se tornam, nesse momento, pertinentes: O que entendemos e/ou conhecemos por educação integral? Ela poderá, efetivamente, ajudar a transformar as escolas; contribuir para que todos sejam vistos como sujeitos e alcancem a tão propalada qualidade, em seu direito à educação? Para avançarmos na busca de respostas a essas perguntas, vamos falar, a seguir, do contexto histórico da educação integral em tempo integral.

2.2 Contexto histórico da educação integral em tempo integral

Para iniciarmos esta seção, precisamos esclarecer o motivo pelo qual temos como proposta a discussão da educação integral entrelaçada ao tempo integral. É importante pontuar que não estamos falando de conceitos com o mesmo significado. Portanto, falar de um, não significa obrigatoriamente abarcar o outro. **No caso de Angra sim.** As propostas podem ser diversas, conter um aspecto e não o outro, como por exemplo, têm-se práticas de escolas que

propõe a educação integral sem a ampliação do tempo, por não julgá-la necessária. Outras trazem a ampliação do tempo como enriquecimento para os alunos, sem, contudo, relacioná-la a uma concepção de educação integral.

No caso do município de Angra dos Reis, a proposta colocada em prática traz tanto a educação integral quanto o tempo integral como corpo para a implantação dos Centros de Educação e Horário Integral, motivo pelo qual vamos trabalhá-los em conjunto.

A viabilidade de se construir uma escola diferente da qual estamos acostumados mexe com uma série de concepções e visões que se tem de mundo, de sujeito e de educação. Assim, associar uma proposta de educação integral ao tempo integral traz muitas mudanças – e também inquietações – em relação ao modelo de escola presente em nosso contexto, geralmente dividida em turnos.

Numa das reuniões realizadas em uma das localidades que receberam o CEHI, foram levantadas pela comunidade escolar as seguintes questões: *toda escola vai ser de horário integral? As crianças vão ficar o dia inteiro? Não vai ser cansativo para as crianças e se tornar desmotivador? Esse sistema é original ou é uma cópia do CIEP que não deu certo?* (Grifo nosso). Na medida em que se avançava na discussão coletiva, ia sendo costurada a proposta, a muitas mãos, dialogando com a comunidade escolar que expunha percepções muitas vezes ligadas a um desconhecimento, desconfiança e em muitos momentos com muita coerência e consciência do que aquilo poderia trazer de benefícios para seus filhos.

As perguntas dos responsáveis fazem sentido, uma vez que precisam compreender o que vai mudar na escola que seus filhos têm com a proposta de educação integral em tempo integral. Do que está se falando e/ou propondo? Carvalho (2006) pontua alguns sentidos dados à educação integral que nos ajudam a entender porque se faz necessário esse esclarecimento:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a vêem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte. (CENPEC, 2006, p. 7).

Partindo desse emaranhado de “possibilidades”, entre outros não citados pela autora, quando se pensa em educação integral com tempo integral, nos questionamos: O que significa uma escola de dia inteiro? Porque os responsáveis temem o cansaço e a desmotivação? O que

garante que ela dê certo, quando tantas outras experiências acabaram caindo no esquecimento, no insucesso e na falta de credibilidade?

A camada popular, que é o grande público que utiliza a escola pública brasileira vem reforçando inúmeras críticas, nos dias atuais, tanto no que se refere à estrutura física, quanto ao trabalho desenvolvido por educadores, gestores e secretarias de educação, principalmente quando nesse contexto existe o aumento da jornada escolar. Nessa mesma perspectiva, Cavaliere (2009, p. 51) afirma que “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.”

Essa crítica está relacionada a todo um contexto sócio histórico característico de nossa sociedade, que mantém essa educação pública minimalista ou, como diz Algebaile (2009), muitas vezes “amplia suas funções para menos”. Podemos acrescentar aos fatores já apontados, a dificuldade em trabalhar com a diversidade cultural, ou melhor, com os diferenciados conhecimentos, saberes e experiências oriundos das comunidades de que se originam alunos e seus familiares.

No caso do município de Angra, sua proposta de educação integral tem, no tempo ampliado, um grande aliado. Essa preocupação com o tempo – tempo de ensinar, de aprender, de ouvir, de falar, de conviver, de argumentar, entre tantos outros, faz com que entendamos a complexidade da proposta. Nesse sentido, nos perguntamos mais uma vez: É suficiente a ampliação da jornada escolar ou o tempo integral se faz mais significativo? Sobre essa questão, Cavaliere (2007, p. 1017) coloca que

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral.

Entender a importância das formas como pensamos e estabelecemos o tempo e o espaço na escola, principalmente naquela em que a rotina cotidiana se dá em tempo integral, com a proposta pedagógica que permita um continuum; em que as disciplinas específicas de cada ano de escolaridade devem se relacionar com as diferentes linguagens se torna um desafio, mediante as nossas vivências com uma escola que trabalha com o conhecimento de forma fragmentada.

O tempo, então, ganha uma nova dimensão na proposta dos CEHIs, passando a ser entendido como uma ferramenta que pode, em termos qualitativos, ampliar as possibilidades

de reflexão para os sujeitos, uma vez que permite, a professores, alunos, funcionários, comunidade escolar, enfim todos os envolvidos com a proposta pedagógica que se dá em tempo integral, repensar quais implicações tem esse tempo que é significativo pelas relações sócio-históricas, e com a educação oferecida nas escolas. Que tempo é esse que está sendo vivido por aqueles seres humanos? Quem o regula são as necessidades humanas ou os interesses do contexto sócio-histórico? Que implicações o tempo traz para o ser humano? Coelho, no Doc. 09, chama a atenção para esse fato, afirmando que

[...] é claro que quando se fala em tempo escolar a gente não pode esquecer que tempo escolar está dentro de um tempo maior, que é o tempo social, não é? Obviamente. E esse tempo social, como a própria Carmen falou ainda há pouquinho, é um tempo cada vez mais fluido e mais rápido. O próprio capitalismo faz com que o tempo seja assim. Tempo é dinheiro, a gente não pode perder tempo, a gente sai correndo de um lugar pra outro, e às vezes não para pra pensar em determinadas situações e relações que são tão caras pra nós enquanto seres humanos...

Esse movimento também é repetido nas escolas com turno regular: não se tem tempo para que os alunos se vejam em contextos onde se repensem enquanto sujeitos, nem tampouco a garantia da aprendizagem, uma vez que todos devem aprender da mesma forma, do mesmo jeito e num mesmo tempo. A proposta de educação integral em tempo integral vivenciada nos CEHIs traz como necessidade a reflexão, na escola, acerca desse tempo, que é “alongado”, para que se dê conta de uma nova proposta de educação e, por conseguinte uma nova lógica de escola, como aponta o Doc. 02:

Figura 10 – Qual tempo se pretende ampliar?

Procurando sempre refletir:

Qual tempo se pretende ampliar?

- ▶ Tempo do Ensino;
- ▶ Tempo do Direito à Escola;
- ▶ Tempo do Currículo;
- ▶ Tempo da Avaliação;
- ▶ Tempo do Trabalho Individual;
- ▶ Tempo do Trabalho Coletivo;
- ▶ Tempo da Gestão Democrática.




Fonte: Apresentação Pública – Coordenação dos CEHIs- SECT

A partir das dimensões apontadas e para que elas pudessem ser vivenciadas nos CEHIs, sua proposta trouxe o tempo integral, entendendo-o a partir do definido pelos

Decretos nº 6.253/2007 e 7.083/2010, como aquele “igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo”. Nossas reflexões e realidade nos indicam que esse tempo integral ganha sentido ímpar quando é agregado, associado à educação integral.

Não existe uma unanimidade em relação ao tempo em cada experiência de educação integral realizadas no país a fora. Podemos encontrar pequenas ampliações, médias ou, ainda, o próprio tempo integral. Sobre essa questão Coelho (2009), em fala extraída do Doc. 09, esclarece que

[...] no Rio de Janeiro nós temos os Colégios Pedro II, uma escola federal que trabalha com uma Educação Integral, e que não funciona em tempo integral. Ela funciona com o que a gente chama de média ampliação. Porque o tempo regular de uma escola é um tempo de quatro horas. [...] Se essa ampliação vai pra quatro horas e meia ou cinco horas, a gente chama de uma pequena ampliação, meia hora ou uma hora a mais. De cinco horas até seis horas e meia, é o que a gente chama de média ampliação. Você vai estendendo esse período, esse tempo nas escolas, não é? Em tempo integral, a gente sabe que existem decretos que falam sobre isso. O próprio FUNDEB e o Mais Educação. Agora, porque a gente defende tempo integral na escola, com educação integral? Porque nós consideramos, como a Carmen já falou aqui muito bem, que se a gente tem um tempo estendido, esse tempo não pode ser só quantitativo. Não pode ser só quantidade, mais horas na escola pra fazer, como diz Vitor Paro, o mais do mesmo. Mais do mesmo a gente não quer. A gente quer fazer algo diferente. E pra que seja algo diferente, esse tempo integral, essas horas a mais, elas têm que ter um significado diferente para as pessoas que estão naquela escola, naquela instituição. Pessoas, alunos em primeiro lugar, porque a escola existe para o aluno e pelo aluno, não é? É obviamente, nós, que estamos lá, profissionais, professores, gestores, merendeiras, serventes, todos que estão interagindo naquele espaço.

Pensar no tempo, nessa proposta, nos faz relacioná-lo a qual educação está sendo oferecida nessa escola. Esse alargamento no tempo só tem sentido se os sujeitos que nela estiverem se propuserem a construir práticas, espaços e tempos de troca, de produção de conhecimento, de reflexão, enfim de formação mais ampla desses sujeitos.

Todavia, essa preocupação com qual escola temos, e qual, de fato, precisamos ter, não é recente. Retrocedendo às décadas de 20 e 30 do século XX, quando já havia a discussão sobre uma educação escolar ampliada, tanto nos aspectos sociais quanto culturais, vamos encontrar tanto conservadores, quanto liberais e socialistas, com interesses e concepções diferentes, propondo uma “educação integral” como “possibilidade”, horizonte de mudança.

Os conservadores “mediante interesses médico-higienistas, jurídico-policiais e religiosos, manifestados no final do século XIX”(COELHO; PORTILHO, 2009, p. 93)

comum viés entusiasta e conservador, tinham como meta a manutenção político-social das classes e isso seria conseguido a partir de uma educação integral baseada em princípios que corroboravam com suas opções político-filosóficas. Nesse contexto, propunham, em geral, a educação dos sentidos, moral e cívica, religiosa, educação física e escotismo como essenciais para um ensino com qualidade.

Já os socialistas desejavam uma sociedade fraterna e igualitária e por isso defendiam o ensino integral, na forma do que consideravam “ensino total”: uma educação científica, compreendendo também o ensino industrial ou prático, como aquele que poderia ajudar na superação da sociedade de classes, injusta e desigual, sem descuidar dos aspectos cognitivos, estéticos, éticos e físicos inerentes a uma formação humana mais completa (COELHO; PORTILHO, 2009).

No início do século XX, ganha espaço no pensamento educacional brasileiro a perspectiva liberal, impulsionado pelo movimento da Escola Nova, principal representação dessa corrente, que encontra em Anísio Teixeira um grande colaborador e cujo pensamento estava direcionado para a democratização do ensino público e a ampliação das funções da escola. Nesse sentido, Coelho e Portilho (2009, p. 95) apontam que Anísio também tinha o entendimento de que, com essa ampliação, seria possível uma formação que considerasse o sujeito na sua completude e necessidades:

O educador é ainda definido como um entusiasta da ampliação do tempo associado às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola, ou seja, de uma gama de práticas educativas que consubstanciam o que denominamos como educação integral, mesmo que o autor não tenha utilizado esse termo específico.

Acreditamos que esta síntese nos possibilita perceber que a educação integral, preocupação de diferentes tendências político-filosóficas tem, para cada uma, pressupostos e finalidades distintas. Cada corrente pensava a seu modo o que seria fundamental, na sua visão, para a formação dos sujeitos.

Na medida em que entendemos os sujeitos como aqueles que constroem sua história a partir das relações que estabelecem e elaboram conhecimentos em diferentes e diversas relações para responder às suas questões e necessidades, ou seja, algo que faz parte do seu processo de formação enquanto ser humano, justifica-se o desejo de uma formação integral. Para aprofundarmos essa discussão, Olinda *et al*(2004, p. 120-123) traz como contribuição a reflexão sobre o ser humano, uma vez que é a ele que se destina a educação:

O questionamento sobre o ser do homem é necessariamente pluriversal. Ao interrogar-se sobre si mesmo, o homem abre um questionamento em relação a todas as suas dimensões – pensar, sentir e agir. Essa pergunta fundamental leva a várias direções: ética, lógica, metafísica, corpórea, social, política, estética, cultural e religiosa. [...] Ao questionar o conceito de homem, nos situamos, antes de qualquer coisa, diante da realidade do ser e do vir-a-ser. Noutros termos, temos que pensar no que o homem está sendo e no que ele pode vir a ser a partir de um processo formativo, lembrando que esse dever-ser é contínuo caminhar, pois na sua finitude e historicidade o homem nunca está completo. Como exprimi há pouco, o ser do homem não é dado, tem que ser conquistado, daí a inevitabilidade de vinculação desse processo, que é histórico, ao conceito de formação.

Considerar a formação do “homem como sujeito histórico” (PARO, 2009, p. 16) e a sua necessidade de formação, por entender esse processo de construção de conhecimentos, nesse processo de descoberta de si e do mundo, em diferentes campos (social, cognitivo, afetivo, entre tantos outros), nos traz elementos para entendermos a preocupação com uma educação emancipadora, e complexa, portanto integral, elementos esses a serem considerados quando falamos da complexidade referente à constituição do sujeito.

De certa forma, na experiência de Angra, esta foi a primeira demanda a ser esclarecida junto à comunidade escolar que teve a escola transformada num CEHI. O que se pretendia com a educação integral, e no caso do município, também com o tempo integral? O que isso significaria para a formação dos sujeitos envolvidos? Nesse contexto, é necessário recuperar o porquê de se pensar em educação integral. Corroborando com essa questão, Paro (2009,p. 20) nos diz que: “Não basta ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral.”

O que o autor nos traz é significativo para refletirmos acerca dessa formação, hoje oferecida pelas escolas, uma vez que ele enfatiza – “precisamos pensar na educação integral” Como ela é entendida? No Projeto dos CEHIs, temos que a “concepção de educação integral busca a formação do cidadão, nos campos cognitivo, afetivo, psicomotor e social” (p. 31), ou seja uma formação mais multidimensional. Olinda *et al*(2004, p. 123)nos chama atenção para o fato de que

O ideal de formação humana completa, herdado do mundo helênico, enfraqueceu à medida que o homem foi massificado, numa sociedade que deixou de se perguntar sobre o funcionamento e os fins últimos das coisas. O processo formativo que pretendeu levar o homem a uma expressão espiritual elevada e madura degenerou em padronização, enquadramento e treinamento de aptidões e habilidades específicas. Na prática, a noção de formação como desenvolvimento segundo um modelo fixo se sobrepôs à idéia de constante evolução e aperfeiçoamento.

Considerando o que foi exposto na citação anterior, é possível entender por que a escola foi se tornando parcial, um lugar “onde o ser social vai se apartando artificialmente do ser individual” (OLINDA *et al*, 2004, p. 123). Esse processo acontece ao longo de nosso desenvolvimento enquanto sociedade. A cada período histórico, vamos ter diferentes demandas sociais, políticas, econômicas, filosóficas, entre outras. Esses diversos contextos vão deixando marcas e a educação, de certa forma, vai se adequando a essas novas características e, por conseguinte, pode se afastar desse ideário de formação mais ampla, multidimensional.

Numa sociedade cujo mercado de trabalho exige racionalidade, produtividade e eficiência em que a camada popular tem cada vez mais seus direitos aliçados em detrimento da manutenção do sistema que aí está, vem ganhando novamente espaço, na contemporaneidade, a defesa de que a educação seja integral. Nesse contexto, no entanto, com um viés de proteção social, “amparando” a camada popular que terá seus filhos assistidos, cuidados e educados, enquanto o sistema segue, como podemos identificar no texto abaixo:

Ao priorizar a formação de crianças, adolescentes e jovens mais vulnerabilizados, a educação integral busca promover equidade e inclusão social por meio da educação. Também é compreendida como estratégia para aumentar a qualidade da educação e vencer o desafio de melhorar maciçamente o desempenho escolar dos estudantes brasileiros na educação básica. (CENPEC, 2011, p. 34).

“Neste novo contexto político em que a sociedade exige a garantia de acesso à proteção e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, a educação em tempo integral é alçada ao centro do debate da política pública.” (CENPEC, 2011, p. 22). Como é possível inferir a partir dos dois trechos anteriores, o princípio da formação humana de que vínhamos falando, enquanto perspectiva sócio-histórica, na qual a finalidade é a educação integral, na perspectiva contemporânea perde espaço e entra em cena a formação pautada na superação das dificuldades sociais, na melhora do desempenho dos alunos por meio da promoção da equidade, da inclusão e da proteção social como finalidade para o que essa vertente também entende por educação integral.

No caso da experiência dos CEHIs, podemos perceber que a preocupação com o cuidado, com a proteção, aparece de forma secundária, uma vez que a causa primária e principal é a construção de uma nova identidade para essa escola. É preciso dar mais, mas não do mesmo, como reforça Paro (2009). A concepção de educação integral dos CEHIs se aproxima, assim, da formação humana, integral dos sujeitos na perspectiva sócio-histórica que apresentamos. Nesse sentido, concordamos com Maurício (2009, p. 56), quando afirma que

O conceito de escola pública de horário integral que reivindicamos introduz alguns condicionantes. Em primeiro lugar, o objetivo dessa escola não é tirar a criança da rua, como repetia Leonel Brizola. Tirar criança da rua pode redundar em proposta de enclausuramento. A criança deixar de estar na rua pode ser uma consequência da escola de horário integral. A criança precisa gostar da escola. Ela deve querer estar na escola. Nesse sentido, a instituição escolar pode se fazer convidativa. Para que os seus objetivos sejam alcançados, precisa-se da adesão daqueles que são obrigados por lei a frequentá-la. Pode parecer contraditório, mas a obrigação não leva inevitavelmente ao desagrado. A escola precisa estar atenta a esse fato e isso implica o segundo condicionante para sua efetivação: que a escola seja um laboratório de soluções. Para isso, o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nessa convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão dessa função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização desse projeto.

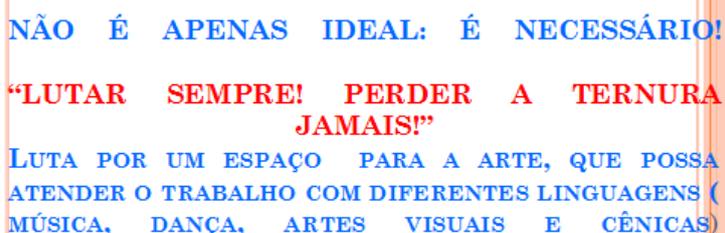
Ao acreditar nessa perspectiva de educação integral, os CEHIs investem numa visão de educação voltada para a formação humana por permitir a apropriação dos conhecimentos e saberes de forma a que os sujeitos se tornem conscientes e autônomos. Para isso, amplia a sua jornada escolar para o tempo integral, por entender que é oportunizando às crianças uma outra rotina, planejada e articulada com uma proposta político-pedagógica, que se pode fazer a diferença no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos, uma vez que estamos nos ocupando com a formação de seres humanos, sem esquecer que eles são vistos em sua complexidade; portanto a rotina diária em tempo integral também levará em consideração os cuidados necessários para o bem estar e a proteção dos sujeitos.

Acreditamos ser essa proposta bem distinta dessa visão contemporânea de educação integral, que parte do princípio de que a grande contribuição da escola para a sociedade é o da proteção social – afastar as crianças da violência urbana, do crime e das drogas, por exemplo; ficar com as crianças mais tempo, em atividades diferenciadas e em espaços fora da escola, protegida e assistida na sua maior parte, mesmo sem que consiga articular tudo o que é oferecido com uma proposta pedagógica que reverta em aprendizagens significativas, pois o foco acaba sendo “oferecer mais do mesmo”. Tentando estabelecer uma conversa entre concepções e práticas, concordamos com Coelho (2009, p. 93) quando afirma que

[...] falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania participativa e responsável.

Encontramos diferenças também em relação a como essas experiências podem ser organizadas nos espaços escolares. Por exemplo, no município de Angra, temos duas realidades em relação a essa questão. Nos CEHIs, existe uma preocupação do grupo de educadores com os espaços da escola – garantir uma estrutura que possibilite a realização das diferentes práticas, sejam elas artísticas, culturais, esportivas, de trabalho coletivo e criação de projeto e estudos, entre outras. O Projeto dos CEHIs previa uma escola com os espaços garantidos e definidos para as diferentes atividades a serem realizadas; porém, na prática, as adaptações no espaço físico, feitas nas escolas para se transformarem em Centros, foi insuficiente. Nessa perspectiva, é importante observar a fala da professora de Artes, que desenvolvia essa Oficina, no 2º Seminário Interno no CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa, em 2011:

Figura 11 – Lutar sempre



NÃO É APENAS IDEAL: É NECESSÁRIO!
“LUTAR SEMPRE! PERDER A TERNURA JAMAIS!”
LUTA POR UM ESPAÇO PARA A ARTE, QUE POSSA ATENDER O TRABALHO COM DIFERENTES LINGUAGENS (MÚSICA, DANÇA, ARTES VISUAIS E CÊNICAS)

Fonte: Seminário Interno- CEHI-E. M. Benedito dos Santos Barbosa

Os outros espaços do entorno, tanto da escola, quanto do município e outras realidades fora da própria região, de acordo com o Projeto, deveria ser explorados de acordo com a demanda organizada na proposta pedagógica da escola e não por dificuldades encontradas com os espaços da unidade escolar.

Como vimos acima, na apresentação do segundo Seminário Interno realizado no CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa, em 2011, essa questão foi mais uma vez questionada pelos professores e principalmente endossada pela professora de Artes .

De forma diferente, nas escolas da rede que aderiram ao Programa Mais Educação, há incentivo para explorar os espaços da comunidade e parcerias com instituições,

organizações para a efetivação das práticas oferecidas, como propõe o Programa.

Essa situação merece uma análise minuciosa do que representa enquanto desafio para o CEHI, que deveria ser uma instituição organizada e equipada com o que é necessário para que ofereça sua proposta de forma articulada, sistematizada, acompanhada e avaliada pois, como o próprio Projeto prevê, essas são condições primordiais para a construção de práticas não fragmentadas. Juntos precisarão se achar, tanto na dinâmica, na rotina, quanto nas práticas, uma vez que estão juntos, envolvidos numa proposta pedagógica e o tempo e os espaços inevitavelmente fazem com que estabeleçam relações de convivência, de conhecimentos, enfrentamentos e debates.

Podemos perceber que o tempo organizado dentro da escola com os seus profissionais, todos envolvidos em torno da proposta pedagógica, vai acontecer de forma diferenciada daquela que se dá contando com espaços exteriores para sua efetivação, principalmente quando, para a realização das atividades, outros profissionais que não os professores são inseridos no cotidiano dos alunos, com um discurso de parceria e de contribuição para com a educação. Temos aí geralmente turno e contraturno, pois as dificuldades encontradas na construção desses espaços e tempos se dá numa ótica fragmentada. Coelho (2009, p. 94) reforça essa preocupação dizendo que

Outros, ainda, pensam nessa extensão temporal; no entanto, justificam-na para além da instituição formal de ensino, ou seja, em atividades situadas fora do espaço escolar, e geralmente trabalhadas por outros agentes educativos. Nessa perspectiva podem certamente inserir-se atividades educativas diversas, interessantes e instigantes. Mas o compromisso com experiências significativas e intencionais, para a criança e o adolescente com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto pedagógico da escola, dificilmente será alcançado, uma vez que a instituição de ensino é procurada não como formadora central, como responsável pelo processo de construção daquela educação integral para as crianças e jovens com que trabalha.

Com certeza, aí está uma das contribuições da educação integral em tempo integral: ter um espaço/tempo organizado sistematicamente e refletidamente, de forma coletiva, com uma proposta pedagógica que entusiasme a todos que nela estão inseridos e em que os sujeitos possam dialogar com a diversidade, que saibam lidar com a complexidade de nosso contexto, individual e coletivo e que se permitam aprender-ensinar. Ou seja, sair daquela perspectiva de que já existe um caminho e este deve ser seguido por todos, independentemente das suas histórias, conhecimentos, trajetórias e desejos.

O Projeto dos CEHIs atende a todas as crianças matriculadas na unidade que recebeu a proposta e não somente a uma parcela dos alunos matriculados nela. Entretanto, a rede municipal de ensino de Angra dos Reis ainda não estendeu a educação integral em tempo integral para todas as unidades de ensino e, portanto, nem todos os alunos tem acesso a um CEHI.

Desse modo, mesmo num século onde temos um avanço significativo em relação à universalização do Ensino Fundamental, as redes de ensino encontram muitas dificuldades, de diversas ordens, para ampliar as ações de governo que visam à garantia dos direitos a todos. No caso do município de Angra, outro desafio é esse: vencer os entraves para a manutenção e ampliação da educação integral em tempo integral para todos aqueles que dela querem se beneficiar.

O direito não pode ser para poucos, como também não pode significar que uns tenham mais do que outros. Essa tem sido uma luta histórica da população brasileira que recuperamos no início deste capítulo e aqui a reutilizamos, para o fechamento desta reflexão.

O conhecimento científico, entre outros conhecimentos e saberes que a escola trabalha, passa a ser ferramenta fundamental na luta por esses direitos. Nesse sentido, encontramos nos CEHIs elementos que nos ajudam a elaborar novas formas de aprender-ensinar. Neste momento cabe, aqui, uma indagação: como os CEHIS estão trilhando suas práticas, ao encontro de uma nova organização curricular, uma vez que existe uma relação entre saber e poder, a partir do repensar do tempo, espaço, fazeres e saberes? Mais especificamente, como o CEHI E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho vem construindo sua proposta educação integral em tempo integral?

2.3 Entre os nós: uma (re)leitura da experiência de educação integral em Angra dos Reis

A implantação dos Centros de Educação e Horário Integral, em 2009, foi uma ação ousada, se considerarmos que o município tinha e ainda tem demandas a cumprir com o Ensino Fundamental e com o atendimento das crianças na Educação Infantil.

Sabemos que a criação dos CEHIs em Angra também está relacionada à discussão maior, acerca de como conceber políticas públicas que possam diminuir as desigualdades sociais e promover um avanço significativo na qualidade da Educação Básica através da educação integral. Um exemplo de ação do Governo Federal, nesse sentido, é o Programa Mais Educação em que a adesão das escolas ao Programa se dá a partir critérios voltados para

essa demanda¹⁹.

A experiência dos CEHIs acontece de forma paralela à implantação do Programa Mais Educação, em diferentes escolas do município, como adiantamos em outra seção deste estudo. Nessa perspectiva, dos quatro CEHIs, somente um foi inaugurado já com o Programa Mais Educação. Dois receberam a verba um tempo depois da implantação da proposta municipal de Educação Integral e há um quarto CEHI que, por estar localizado na Ilha Grande, é considerado área rural e, portanto, participa do Programa escola do campo, recebendo materiais e verbas.

Em relação ao financiamento dessa proposta dos Centros, é óbvio que o município, ao investir em sua implantação, abre outro campo que também exigirá investimentos e recursos próprios. Recuperando algumas figuras vistas no primeiro capítulo, como a 5 – Desafios, temos a fala das equipes e professores em relação a sua realidade, o que nos permite inferir que os Centros foram implantados com uma estrutura de recursos físicos e materiais que não contemplou as necessidades da proposta. Cabe lembrar, neste momento, que as escolas não foram projetadas para receber a educação integral em tempo integral; apenas foram adequadas ao projeto, o que de certa forma nos faz entender a fala dos professores.

Esse fato, entre outros em relação à experiência dos CEHIs, tem influência na forma como os sujeitos foram construindo suas leituras a partir do definido enquanto documento da proposta municipal e dos dados de sua realidade. Podemos destacar que cada unidade, de acordo com seu contexto, foi atribuindo seus valores à proposta, e encontramos entre as quatro unidades algumas diferenças, bem como interseções, em relação a finalidades e pressupostos sobre a Educação Integral. Em relação à atribuição de valor, Tompson (1981, p. 194) esclarece que

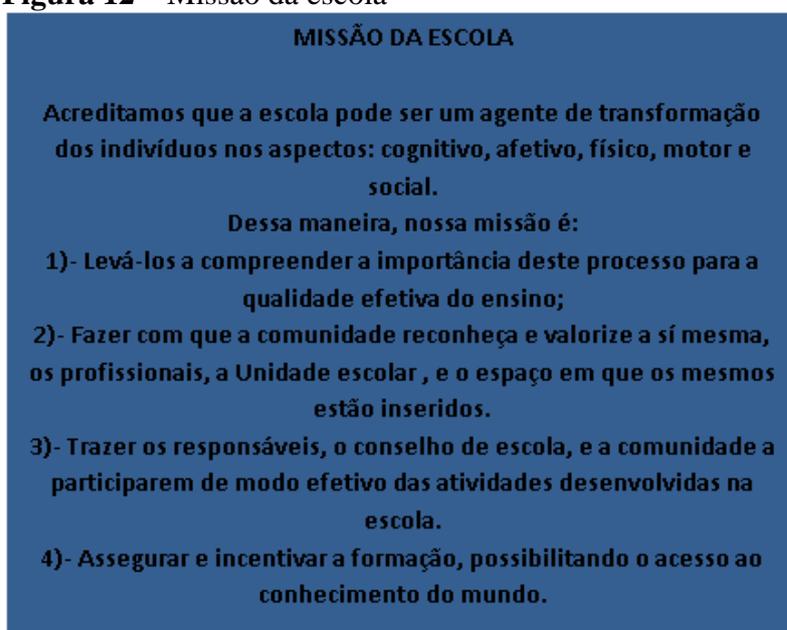
[...] os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de contradição, de luta entre valores e visões-de-vida alternativos. Se dizemos que os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às suas determinações, não precisamos, por isso, render-nos a um relativismo moral ou cultural. Nem precisamos supor alguma barreira intransponível entre valor e razão. Homens e mulheres discutem sobre valores, escolhem entre valores, e em sua escolha alegam evidências racionais e interrogam seus próprios valores por meio racionais. Isso equivale a dizer que essas pessoas são tão determinadas (e não mais) em seus valores quanto o são em suas idéias e ações, são tão “sujeitos” (e não mais) de sua própria consciência afetiva e moral quanto de sua história geral. Conflitos de valor, e escolhas de valor ocorrem sempre.

¹⁹ De acordo com o manual do Programa encontramos entre os critérios : o IDEB baixo; escolas com índices igual ou superior a 50% de alunos que tenham o Bolsa Família; alunos não alfabetizados; pobreza rural, entre os demais que trazem as desigualdades para o cerne da questão.

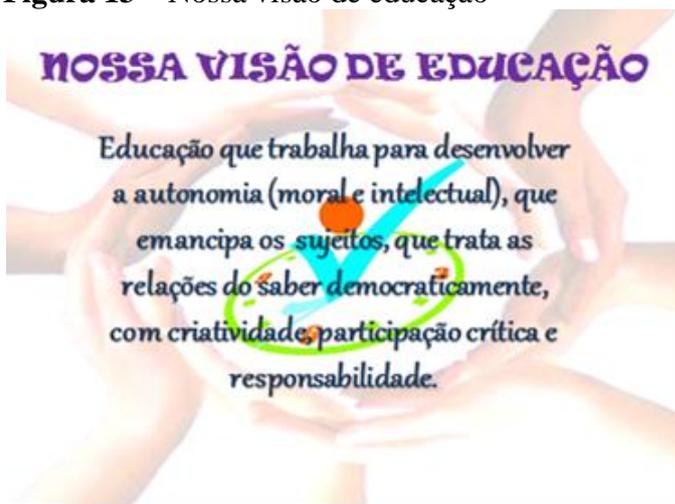
Nesse contexto, podemos dizer que as divergências e interseções em relação a Educação Integral também são fruto de uma questão que não é só peculiar ao município de Angra dos Reis. Neste capítulo, percebemos que grupos diversos, ao longo da história brasileira, deram a ela vários formatos, construíram metas, desejos e valores diferentes. Falar sobre conceitos, pressupostos, finalidades acerca da Educação Integral é algo bem complexo. Essa discussão, no cenário atual, caminha próxima a duas vertentes. Uma não anula a outra. Porém, dependendo do que se é posto como prioritário, os encaminhamentos ideológicos e pedagógicos podem tomar rumos diferentes. Então é necessário definir: Ela está a serviço da formação humana? Da proteção social? De ambas? De que forma? O que é prioridade?

No caso do Município de Angra dos Reis, além do que está definido nos documentos, os educadores e comunidade também tiveram que significar Educação Integral, construir seus valores. Percebemos um forte vínculo dos grupos com a formação humana dos sujeitos, e entendemos que essa é a prioridade. Vamos observar cada figura abaixo e perceber a maneira como os diferentes grupos a compreendem:

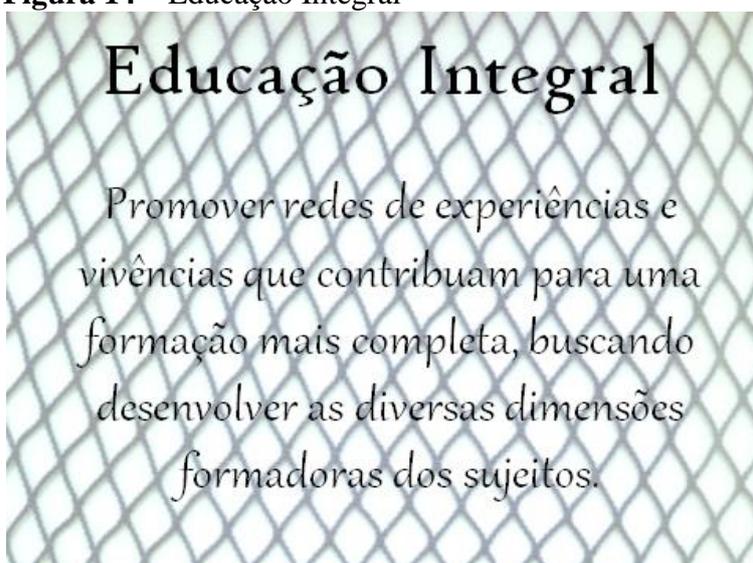
Figura 12 – Missão da escola



Fonte: CEHI-E. M. João Carolino dos Remédios – I Seminário de Educação Integral de Angra dos Reis.

Figura 13 – Nossa visão de educação

Fonte: CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa- I Seminário de Educação Integral de Angra dos Reis.

Figura 14 – Educação Integral

Fonte: CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho- I Seminário de educação integral do Município de Angra dos Reis

Embora a formação humana seja foco nas apresentações dos CEHIs, isso não significa que não enfrentem embates para que ela aconteça. Podemos tomar como exemplo os dados oferecidos na figura 12, do CEHI –E. M. João Carolino dos Remédios. A unidade aponta que é necessário fazer com que a comunidade “compreenda a importância do trabalho realizado pela escola e que ela pode ser um agente de transformação.” A presença da família sempre foi uma questão central e após a implantação da educação integral em tempo integral se tornou algo imprescindível nesta unidade escolar, tanto que seus educadores colocam a necessidade da comunidade reconhecer o papel da escola na sua vida, dos alunos e da sua

valorização por eles.

A unidade escolar passa uma grande parte do tempo discutindo como resolver conflitos que acontecem na comunidade e que acompanham os alunos para a escola, gerando problemas que prejudicam as relações e o aprendizado. Tal fato tem implicações na proposta pedagógica dessa escola e na condução das relações e de trabalho entre os educadores.

Nesse sentido, podemos dizer que o que acontece em cada experiência é fruto dessa rede de relações que se estabelece em torno dela e dos valores e conhecimentos que são construídos pelos sujeitos históricos. Eles podem ser revistos, interpretados de diferentes formas, de acordo com as “**lentes**” que vão se tornando disponíveis aos sujeitos à medida que novos significados, conceitos e valores vão sendo agregados ao conhecimento anterior e o ampliam.

Quando nos referimos aos CEHIs como experiência, ela ganha dimensão de vida, movimento, ação, interação entre os diversos sujeitos, perpassando pelos níveis micro e macro – riqueza de possibilidades e caminhos, e não uma uniformidade. Em relação à experiência, Thompson (1981, p. 188) acrescenta que

[...] Exploramos, tanto na teoria como na prática, os conceitos de junção (como “necessidade”, “classe” e “determinação”) pelos quais, através do termo ausente, “experiência”, a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história. Ampliamos muito o conceito de classe, que os historiadores da tradição marxista empregam comumente- de maneira deliberada e não por uma “inocência” teórica- com uma flexibilidade e indeterminação desautorizadas tanto pelo marxismo como pela sociologia ortodoxa. E quanto à “experiência” fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão (sistemas que o próprio rigor da disciplina, em Ricardo ou no Marx de O Capital, visa excluir): parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias- tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todo o processo histórico, sistemas que reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (como experiências de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto.

Seguindo a reflexão do autor, nele encontramos os argumentos que referendam nosso pensamento acerca do que estamos entendendo por experiência:

[...] A “experiência” (descobrimos) foi, em última instância, gerada na “vida material”, foi estruturada em termos de classe, e conseqüentemente o “ser social” determinou a “consciência social”. La Structure ainda domina a experiência, mas dessa perspectiva, sua influência determinada é pequena. As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer “agora”,

“manipula” a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Podemos ilustrar o pensamento acima refletindo sobre o caminhar dos CEHIs. Embora tenham algo determinado como o Projeto que deve orientar o fazer os educadores se lançam em estudos, pesquisas e discussões e reelaboram seus caminhos a medida das suas realidades e necessidades cotidianas e muitas vezes modificam o que era proposto.

Momentos de troca, reflexão e até exaustão são comuns no dia a dia dos sujeitos que estão nos CEHIs. Formação é uma palavra que pode nos ajudar a descrever o que o grupo tem vivido nessa experiência e que vem modificando a maneira como organizam seus fazeres. Uma inserção densa e complexa no que vem sendo construído diariamente pelo/no grupo. Formação não como adestramento para que os sujeitos respondam as expectativas, como algo de fora pra dentro, como reflexão dos sujeitos e de sua relação consigo mesmo e com os outros.

Saber lidar com o que se especula e se espera do grupo, visão externa a ele, e principalmente o que o grupo entende, defende, idealiza, sua leitura, enfim sua visão própria, mesmo sabendo que ela não se mantém imune as influências dos fatores externos, mas consegue, a partir de novas articulações, elaborar pontos de vista com os quais o grupo se compromete, deseja, defende, se encanta e desencanta. Observemos, nessa perspectiva, como o Grupo do CEHI- E.M. Benedito dos Santos Barbosa descreve sua ação.

Figura 15 –Qual escola?

Conclusão

" Estamos diante de uma aventura apaixonante"

Embarcados na aventura de construir uma nova escola em que todos possam encontrar seu lugar para aprender.

Onde a paixão por aprendermos constitua o guia da relação pedagógica;

Onde a indagação indique o caminho para chegar ao conhecimento;

Onde a imaginação nos permita inventar;

Onde desafiemos os tempos predeterminados;

Onde documentar nossas experiências de aprendizagem nos ajude a ter memória;

Onde as famílias não sejam espectadoras, mas participes da aventura de aprender;

Onde os muros não sejam uma limitação;

Onde criamos conexões entre saberes;



Onde pensemos sobre o que já sabemos e, aprendemos a pensar sobre o que não sabemos.

Nessa aventura:

Não imaginemos os alunos como mentes, mas como sujeitos;
Promovemos experiência de aprender porque sabemos que é possível descobrir juntos.

Porque isto se faz no dia-a-dia.



Fonte: Seminário Interno – CEHI – E. M. Benedito dos Santos Barbosa.

Uma resposta como essa não pode ser vista como ativismo, ou seja, uma resposta rápida e sem reflexão sobre o que se está respondendo. Não que isso não aconteça algumas vezes, mas é algo que os grupos vem buscando minimizar quando estudam, debatem, põe em votação, se desentendem e se articulam, buscando dar novos sentidos ao que fazem. Isso se dá a partir do momento em que numa realidade determinada, os sujeitos extrapolam, e como diz Thompson(1981, p. 189) a “experiência desafia a previsão” e culmina em expressão.

No capítulo a seguir, vamos nos focar nas elaborações que aconteceram em torno do currículo e, para isso, examinaremos um dos quatro CEHIs que temos no município. E são muitas as indagações, como: E o currículo? Ele muda quando se é escola de educação integral em tempo integral? O que os sujeitos estão definindo como elementos importantes num currículo voltado para este fim? Elas serão respondidas na medida em que analisarmos as relações entre tempo, espaço, educação integral e organização curricular que essa experiência nos traz.

3 A EXPERIÊNCIA DO CEHI E. M. MONSENHOR PINTO DE CARVALHO, NA ILHA GRANDE: CAMINHOS E TRILHAS DE UMA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Neste capítulo, como o título sugere, trabalhamos as questões relacionadas à organização curricular do CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho. Entender os caminhos trilhados pelo grupo dessa instituição escolar com o objetivo de construir uma educação integral nos ajuda a (re)conhecer as ações, valores e fazeres que estão alicerçando modificações nos espaços, tempo, e nas formas de aprender-ensinar.

Cabe destacar que este capítulo sofreu modificações em relação à proposta inicial, que previa entrevistas com direção e educadores. Elas aconteceram devido a mudanças políticas, que trouxeram uma nova liderança partidária para conduzir a Prefeitura e também novos membros para compor a atual gestão da Secretaria de Educação. Toda a equipe de coordenadores dos CEHIs foi dispensada e um novo grupo assumiu o acompanhamento pedagógico desses Centros. Em relação à direção, este CEHI também sofreu modificação, uma vez que a diretora, professora Aline Ramos, saiu de licença maternidade, no início de 2012 e outra pessoa assumiu a gestão da unidade.

Esses acontecimentos fizeram com que optássemos pela análise documental do período de 2010-2012, sem prejuízo do nosso objetivo de análise dessa experiência, uma vez que esse Centro produziu muitos materiais que expressam o modo de pensar e ações por ele desenvolvidas. Nesse novo contexto, os documentos a serem utilizados estão discriminados no quadro a seguir:

Quadro 2– Documentos do CEHI-E.M.Monsenhor Pinto de Carvalho, período 2010 – 2012

Numeração	Documentos	O que se propõe
Doc. 01	Apresentações em Power Point dos Seminários Internos e do I Seminário de Educação Integral.	Descreve o trabalho desenvolvido pelos professores que realizam as Oficinas Pedagógicas nesse Centro.
Doc. 02	Transcrição do vídeo com a apresentação do CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, no I Seminário de Educação Integral.	Fala da direção e demais professores, apresentando o trabalho realizado na escola.
Doc. 03	Projetos Pedagógicos da Unidade escolar e artigos de educadores deste CEHI, contidos na Série Cadernos Pedagógicos – Registro histórico dos Centros de Educação e horário integral, distribuídos aos educadores dos CEHIs, no final de 2012	Informa sobre projetos desenvolvidos para atender a organização curricular da escola.
Doc. 04	Registros de Acompanhamento Pedagógico da escola. (Dossiê 2011- coordenação dos CEHIs/ documento interno)	Falas de educadores sobre o trabalho desenvolvido.
Doc. 05	Projeto Político Pedagógico (registro inicial para a avaliação da coordenação dos CEHIs), entregue no final de 2012 (documento interno)	Pontua as diretrizes para a educação integral em tempo integral oferecida nesta unidade de ensino.Traz o suporte teórico organizado pelo grupo, para embasar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesta unidade escolar.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis(SECT)/ Coordenação dos CEHIs.

Ao longo deste capítulo, pretendemos focar nosso olhar na organização curricular e destacar os saberes e fazeres que foram construídos pelos sujeitos que atuaram no CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, à época em que resgatamos essas práticas, identificando nuances no modo de fazer e pensar a educação integral em tempo integral.

Para tanto, além dos documentos apresentados no Quadro anterior, trabalhamos ainda com autores que, pensando sobre currículo, nos trazem elementos que possibilitam refletir sobre aquela prática, a partir de suas teorias, sem que se criem “modelos” e “estruturas preestabelecidas”.

Iniciamos então este capítulo, falando sobre as modificações que foram implementadas pelo grupo e que implicaram em transformações na maneira de ver o processo de aprendizagem, na formação dos educadores e da comunidade escolar, além de uma profunda reflexão sobre o planejamento, os conteúdos, enfim, o currículo proposto pela unidade escolar. Afinal, que práticas são essas, que criam um diferencial no trabalho em tempo integral? O que entendemos por organização curricular? O que é currículo?

Essas perguntas são importantes neste estudo, uma vez que reconhecemos o quanto é complexa a discussão sobre currículo. Podemos começar a adensar nossa reflexão, convidando a todos para embarcar em uma pequena viagem, com destino a Enseada das Estrelas – Ilha Grande – CEHI E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho. Em nosso roteiro, estão previstas algumas paradas.

3.1 Primeiraparada: uma aproximação com a discussão sobre currículo

Ao longo da história da educação, muitos estudiosos pautaram suas pesquisas e estudos tentando entender e organizar o processo educativo escolar a partir do currículo. Temos no final do século XIX e início do XX, um investimento mais sistemático nas questões e problemas curriculares (MOREIRA; TADEU, 2011). Nesse contexto, podemos dizer que as teorias sobre currículo variam de acordo com o entendimento da realidade, ou seja, dependem de quais conceitos são valorados para se conceber a realidade. Concordando com Silva (2002, p. 17), pensamos que “os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.”

Se o termo currículo provém do latim *currere – percurso*, de acordo com Sacristán e Gomez (1998, p. 124) “a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu processo pela escolaridade.” Quando uma unidade escolar aponta o que é importante privilegiar em sua proposta curricular, podemos pensar que chegar a essa definição seja um processo natural e tranquilo, mas na realidade, a situação não é tão fácil assim, pois estabelecê-la envolve estudar, escolher, opinar, decidir, ou seja, existem disputas por visões e compreensões diversas. Negociá-las e fazer com que de fato representem o jeito de pensar a educação de um grupo é outra questão séria e, por vezes, conflituosa. Silva (2002, p. 14) nos chama a atenção para o fato de que

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. [...] Com as

teorias críticas aprendemos que currículo é definitivamente, um espaço de poder.

Assim, definir currículo não é uma tarefa simples. Percebemos que ele traduz-se em concepções e ações diferenciadas, dependendo da corrente de pensamento que é abraçada pelo grupo. Então, se faz necessário saber em que se pautam as principais teorias que o abarcam, por meio dos conceitos que enfatizam. Nessa perspectiva, consideramos significativa a síntese elaborada por Silva (2002, p. 17), que nos traz os conceitos fundamentais para cada uma dessas grandes correntes pelas quais se pode compreender o currículo:

Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Teorias críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Teorias pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

É a partir desses conceitos que as teorias induzem nosso olhar para que possamos ver o que, sem eles, talvez não percebêssemos. Sabemos que “[...]todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos muito variáveis para concretizar seu significado” (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998, p. 147), até mesmo porque já temos claro que a definição do que é currículo passa pela forma como ele é definido por autores e teorias e que também os conceitos e as suas possíveis mudanças são oferecidas por novas lentes que fazem com que vejamos a educação por novas perspectivas (SILVA, 2002). Silva (2002, p. 14) nos chama atenção para o fato de que

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos.

Seguindo essa reflexão, Sacristán e Gomez (1998, p. 148) consideram que, para qualquer conceitualização, é necessário:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com a capacidade de reproduzir,

mas também de incidir nessa mesma sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferentes graus de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

Após a leitura do trecho anterior, entendemos o quanto é complexa “uma definição válida de currículo que seja aceita universalmente”. (SACRISTÁN;GOMEZ,1998, p. 147), o que nos aguça ainda mais a responder a seguinte questão: Que organização curricular o CEHI – E. M.Monsenhor Pinto de Carvalho apresenta? Que conceitos privilegia? O que busca?

3.2 Segunda parada: a escola – sua história, seus espaços, tempo e organização curricular

O CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho tem uma história bem interessante. Encontramos parte dela no Doc. 05, que traz os primeiros registros do PPP da unidade de educação integral em tempo integral, com as seguintes informações:

No ano de 1956 passou a chamar-se Escola Monsenhor Pinto de Carvalho em homenagem a um padre muito conceituado na sociedade angrense da época. Com o passar dos anos e com o crescimento da população local, surgiu a necessidade da construção de um novo prédio. O Senhor Hilton de Carvalho doou um terreno de 20 x 40 metros quadrados, o qual foi registrado no cartório Rocha, 2º ofício. A partir do ano de 1969, a escola passou a se chamar Escola Reunida Monsenhor Pinto de Carvalho devido a construção ter sido feita com a ajuda da comunidade.

Após o ano de 1977 a escola foi municipalizada com o nome de Escola Municipal Monsenhor Pinto de Carvalho.

No ano de 2009 a escola passou por reforma e ampliação do seu espaço. Durante esse período (aproximadamente um ano), a escola funcionou no salão cedido pela Igreja Católica da comunidade.

Em maio de 2010, a escola foi reinaugurada e passou a se chamar Centro de Educação e Horário Integral Monsenhor Pinto de Carvalho, a primeira escola em regime integral da Ilha Grande e segunda do município, passando a atender os alunos das 8h às 16h, com quatro refeições diárias, aulas da Base Nacional Comum na parte da manhã e Oficinas Pedagógicas no contra turno. (Doc. 05, 2012, p. 4).

Esse processo de reforma da escola veio acompanhado de mudanças significativas para a comunidade escolar da praia. Os professores que trabalhavam na escola eram da própria praia e/ou vizinhas, com contrato temporário. Com o concurso público e a lotação de professores efetivos, os contratos temporários são dispensados, o que altera significativamente

a rotina que se tinha na comunidade escolar.

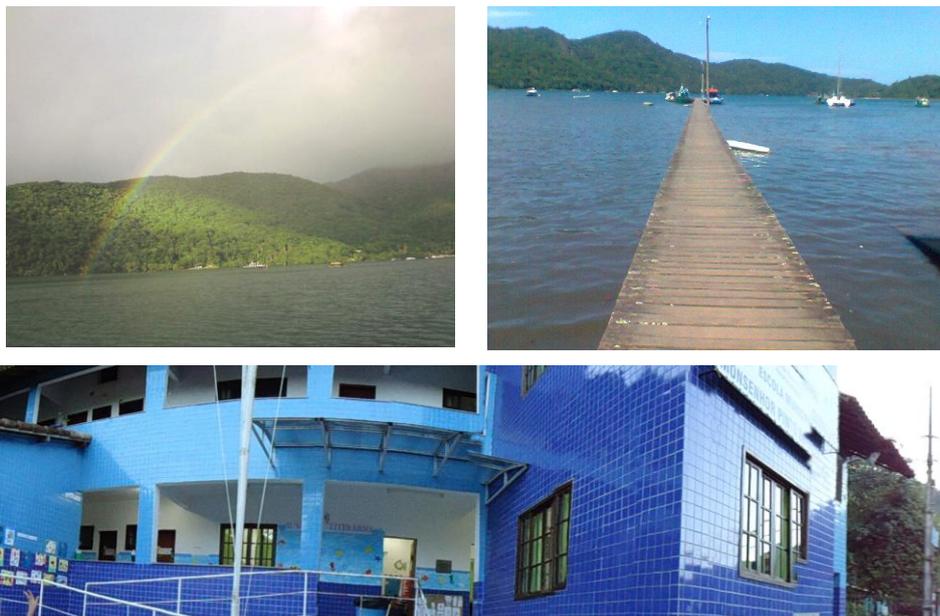
Em outras palavras, o período de funcionamento improvisado gerou um profundo desgaste na relação escola-comunidade. O espaço não era adequado, o trabalho pedagógico ficou comprometido em vários momentos, o grupo de professores recém-chegado enfrentou muitas pressões dos moradores e da direção da escola, uma vez que a mesma era “cobrada” pela comunidade escolar que teve dificuldades em se adaptar com a saída dos professores temporários, já velhos conhecidos e com vínculos com a comunidade e ainda receber novas pessoas, com novas ideias e que, a partir daquele momento, conviveriam na escola e na pequena comunidade. Nesse processo também houve troca de direção, pois quem estava na gestão da escola estava prestes a se aposentar.

Desse grupo, somente uma professora era moradora da praia e as demais não, mas para assumir o cargo, passariam a semana na praia. Para a inauguração desta unidade como CEHI os desafios eram enormes, bem como as “desconfianças” de ambas as partes: escola e comunidade. Tinha-se uma escola já “conhecida” e que agora era outra: novos professores, nova direção, uma proposta com novos espaços e um tempo diferente.

Essa rotina diária é um elemento que consideramos importante, frente aos caminhos que o grupo foi estabelecendo. Conviver integralmente durante toda a semana, ficar na praia e dormir no alojamento da escola ou em casa alugada próxima à escola, fez com que um grupo que a princípio era desconhecido, fosse “obrigado” a conviver e a manter relações mais próximas, em muito pouco tempo de convivência, devido à sua própria rotina. Esse movimento foi muito conflituoso, mas, ao mesmo tempo, complexo e rico.

O CEHI E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho possuía, no período em que estamos discutindo sua organização curricular, aproximadamente “46 alunos moradores das praias de Fora, da Fazenda e do Saco do Céu, distribuídos em três turmas multianuais”(Doc. 05, 2012, p. 8), a saber: Multianual 1 – pré e primeiro ano; Multianual2 – segundo e terceiro anos e Multianual 3 – quarto e quinto anos de escolaridade. Essa organização sofreu mudanças durante todo o ano, para atender a procura da comunidade escolar e, nesse contexto, os agrupamentos também foram se tornando diferentes, de acordo com as necessidades dessa demanda. Este CEHI atendia – e ainda atende – as crianças da própria praia e das praias vizinhas. O transporte dos alunos é feito pelo barco da escola, que passa por essas praias, apanhando e devolvendo os alunos. Essa realidade de turmas multianuais é uma característica da maioria das escolas que se tem nas praias e essa organização de turmas e o trabalho desenvolvido para esse formato é mais um diferencial deste Centro em relação aos demais.

Figura 16 –Imagens da travessia para o CEHI E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho e da escola



Fonte: Imagens retiradas das apresentações em Power point da unidade escolar.

Esse CEHI se torna, assim, objeto de análise por sua realidade diferenciada. O grupo que atua na escola cria saídas de funcionamento e sobrevivência cotidianas bem interessantes, uma vez que precisa se planejar com antecedência, por não poder contar com a mesma assistência logística de manutenção das escolas localizadas no Centro ou bairros do município de Angra, por estar situada numa praia da Ilha Grande. Nesse sentido, os arranjos curriculares se dão a partir de um contexto onde, aparentemente, estão “isolados” durante a semana; contudo, conseguem construir redes de comunicação entre si, com a comunidade escolar e garantir ações, práticas coletivas e democráticas.

Além do que já foi explicitado no parágrafo anterior, é um grupo que vive imerso na diversidade, em suas diferentes facetas: social, religiosa, cultural, econômica, entre outras e as defendem como fio articulador de sua proposta de educação integral em tempo integral. Ao nos aproximarmos da realidade desta unidade, é necessário reafirmar que não entendemos essa experiência como uma receita a ser aplicada aos demais CEHIS e sim como contribuição “da parte ao todo”. Entendemos como movimento interessante a análise de práticas e vivências que possam nos ajudar a construir pontes entre o que é feito com o que tem sido produzido de dados, informações e análises sobre educação integral. Dessa forma, os sujeitos podem (re)elaborar o conhecimento, torná-lo instrumento de superação de seus desafios e de contribuição ao seu desenvolvimento. A experiência do CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho implica caminhos, sentimentos e crenças acerca do que se vive e se sente,

emaranhado com o que se sabe, se aprende. Nesse contexto, Thompson (1981, p. 183) nos diz que

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de “empirismo”. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela parte teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

A proposta da implantação dos CEHIs ganha nesse grupo novos significados que são traduzidos na maneira de pensar, acreditar e agir e que repercute no currículo definido pelo grupo e materializado na unidade escolar. Embora esse grupo tenha uma ação determinada – a implementação da educação integral em tempo integral, e junto a isso todas as implicações que esse fato traz, como as indicações e caminhos contidos na proposta, eles também tem a maneira como leem o mundo, os conhecimentos que trazem e os que vão sendo costurados na dinâmica cotidiana da escola, que faz com que a materialização dessa experiência seja (re) significada por eles. Assim, não é nosso objetivo valorar essa experiência e sim trazer para o conhecimento e análise as costuras que o grupo realizou em torno do currículo, ampliando o diálogo entre o que se tem e o que é necessário construir.

O CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho foi o segundo Centro a ser inaugurado. A estruturação dos espaços, do tempo e da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) para respaldar a educação integral em tempo integral realizada na unidade foi alvo de intensos debates. O envolvimento e a contribuição de alunos, professores, funcionários e comunidade escolar foram incentivados todo o tempo, no sentido de criar uma escola onde existe o espaço para articular o que se pensa e o que se faz, o que se passa na escola e o que se passa fora dela, emaranhando de fato a escola com a vida e vice-versa. Nesse sentido, temos na introdução do texto inicial do PPP/2012 a fala da diretora Aline, afirmando que

Acredito que articular a escola e a vida implica em estabelecer uma ligação estreita entre as histórias, as memórias, o cotidiano dos sujeitos. e o saber escolarizado. É considerar que a escola é um espaço sociocultural, onde alunos, professores, funcionários e comunidade constroem relações e aprendem e ensinam num movimento de trocas constantes. (Doc. 05, p. 1).

A fala da gestora é muito significativa para entendermos as bases que vão sendo agregadas ao trabalho da escola e a escolha por determinadas atividades e projetos em detrimento de outros, muitas vezes já conhecidos por alunos e respeitados pela comunidade escolar. Esse processo, a princípio, pode ser olhado com estranhamento por muitos que já tem um modelo interno de escola, sua função e atividades de ensino-aprendizagem bem cristalizadas. De acordo com Sacristán e Gomez(1998, p. 22):

A função educativa da escola, portanto, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências do status quo real- o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações.

De certa forma, a própria rotina de carga horária e as atividades oferecidas teve que ser apreendida pelos alunos, pais e responsáveis. A princípio, tinha-se uma divisão clara entre a Base Nacional Comum (BNC), núcleo com os conteúdos e áreas de conhecimento pertinentes a cada ano de escolaridade pela manhã e as Oficinas Pedagógicas à tarde. Desde o começo, o grupo teve o entendimento de como as oficinas poderiam se associar a BNC e enriquecer a aprendizagem dos alunos. A seguir, está uma das formas do grupo representar essa visão:

Figura 17 –Imagem referente à organização curricular



Fonte: Apresentações em Seminário Interno do CEHI –E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho.

Figura 18 – Quadro de Horário Antigo

TURMA	HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Pré e 1º ano de escolaridade	8 horas			BNC		BNC
	9 horas	BNC	BNC	Artes	BNC	BNC
	10h 30 min	Ideias		Ed Física		
	12 horas	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação
	13 horas	Ed Ambiental	Biblioteca	BNC	Música	TDL
	14h 30 min	BNC	Brinquedoteca		Estudo Dirigido	Leitura Deleite
	16 horas	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída
2º e 3º Ano de Escolaridade	8 horas	BNC		BNC	BNC	BNC
	9 horas	TDL	BNC	Ed Física	Música	BNC
	10h 30 min	Ed Ambiental		Artes	BNC	
	12 horas	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação
	13 horas	BNC	Brinquedoteca	BNC	Estudo Dirigido	Ideias
	14h 30 min	BNC	Biblioteca		BNC	Leitura Deleite
	16 horas	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Seminário Interno do CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho.

Essa organização do tempo favoreceu diversas experiências, tanto no que diz respeito ao (1) tempo de duração das Oficinas, troca e/ou criação de Oficinas, (2) tentativas de mesclar BNC e Oficinas, entendendo que não existe perda para o processo ensino-aprendizagem das crianças quando o trabalho está sendo acompanhado e avaliado, bem como a (3) criação de várias estratégias de participação democrática e autônoma dos alunos. Nessa perspectiva, observemos o quadro de horários da unidade:

Figura 19 –Quadro de horário

TURMA	HORARIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Pré e 1º ano de escolaridade	8 horas	BNC	BNC	BNC	BNC	BNC
	9 horas			BNC		
	10h_30 min	Recreação	Recreação	TDL	Recreação	Recreação
	12 horas	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação
	13 horas	Brinquedoteca Profª Tatiana	Cante & Conte Profª Isabel	Arte Docente II Elizabeth	Estudo Dirigido Profª Érica	Ideias Profª Isabel
	14h 30 min	Vídeo Profª Érica	Biblioteca Aux. Biblioteca Márcio	Corpo & Movimento Diretora: Aline	Jogos & Desafios Profª Tatiana	Deleite Professora da Turma
16 horas	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	
2º e 3º Ano de Escolaridade	8 horas	BNC	BNC	BNC	BNC	BNC
	9 horas			Arte Docente II Elizabeth		
	10h 30 min	Recreação	Recreação	Corpo & Movimento Diretora: Aline	Recreação	Recreação
	12 horas	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação
	13 horas	Cante & Conte Profª Isabel	Vídeo Profª Érica	BNC	Jogos & Desafios Profª Tatiana	Estudo Dirigido Profª Érica
	14h 30min	Brinquedoteca Profª Tatiana	Ideias Profª Isabel	BNC	Biblioteca Aux. Biblioteca Márcio	Deleite Professora da Turma
16 horas	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	

4º e 5º Ano de Escolaridade	8 horas	BNC	BNC	BNC	BNC	BNC
	9 horas			Corpo & Movimento Diretora: Aline		
	10h 30min	Recreação	Recreação	Arte Docente II Elizabeth	Recreação	Recreação
	12 horas	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação	Recreação
	13 horas	Vídeo Profª Érica	Brinquedoteca Profª Tatiana	BNC	Biblioteca Aux. Biblioteca Márcio	Jogos & Desafios Profª Tatiana
	14h 30min	Cante & Conte Profª Isabel	Estudo Dirigido Profª Érica	BNC	Ideias Profª Isabel	Deleite Professora da Turma
	16 horas	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: PPP/2012 do CEHI-E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho.

Em relação ao item 1, se formos observar as duas figuras, a primeira referente ao II Seminário Interno realizado na escola em 11 de agosto de 2011 e a segunda apresentada no registro inicial do PPP da escola no final de 2012, verificamos mudanças em relação à oferta das Oficinas Pedagógicas.

Em 2012, a escola inicia o ano com duas oficinas novas como proposição do grupo, não previstas na grade oficial: A de Corpo e Movimento, realizada pela diretora e a de Jogos e Desafios, que foi assumida por uma professora da escola. Elas foram criadas pelo grupo com o objetivo de atender melhor aos alunos, compondo uma grade atrativa ediversificada, após avaliação em Conselho de Classe e coordenações pedagógicas sobre o desempenho dos alunos, sua motivação e interesse.

Além de se propor novas Oficinas, o grupo também discutia como tornar as Oficinas existentes mais interessantes e inovadoras, uma vez que os alunos precisavam estar estimulados e envolvidos na proposta realizada. Entretanto, o grupo foi surpreendido com a ausência de alguns docentes II que realizavam Oficinas na escola. Com a perda desses professores e oficinas, o que era para ser acréscimo na grade escolar, acabou se transformando em saída para suprir as ausências, o que comprometeu os objetivos iniciais do grupo. Ou seja, a escola ganhou duas oficinas novas, mas em contrapartida deixou de oferecer algumas, o que afetou os planos de uma grade mais diversificada.

Os professores docentes II²⁰, responsáveis pelas Oficinas de Arte, Ed. Física, Ed. Ambiental e Música, optaram por não continuar na escola devido ao final de contrato temporário e, no caso dos efetivos, por conta das dificuldades de acesso e mudanças em suas cargas horárias, o que tornava suas jornadas de trabalho mais cansativas e longas. Se permanecessem em bairros, na cidade, poderiam cumprir essa carga horária em menos tempo, aproveitando o dia corrido e o deslocamento entre as escolas; no caso do trabalho na Ilha Grande, isso se tornou inviável. A situação aparece descrita da seguinte forma, no PPP da escola:

Diariamente, os alunos são atendidos em regime integral das 8 horas às 16 horas. Sendo assim, são ofertadas além das 4 horas de carga horária obrigatórias de aula da Base Nacional Comum, oficinas pedagógicas com o objetivo de “permitir a aprendizagem de novos saberes e práticas por meio da problematização e da busca de soluções, que qualifiquem o processo educativo realizado”, como cita o projeto dos CEHIs.

A ampliação da jornada possibilita a realização de atividades diversificadas que, voltadas para a utilização das múltiplas linguagens, em articulação ao trabalho desenvolvido em sala de aula pelos regentes de turma, contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

É importante ressaltarmos que, devido à logística e a localização geográfica de nosso CEHI, que dificultam o acesso de professores de áreas específicas (educação ambiental, educação física, música), neste ano sofremos alteração no quadro de oficinas. (Doc. 5, 2012, p. 9).

Os professores docentes I, responsáveis pelas demais oficinas, que permaneceram na Enseada das Estrelas a semana toda, ficaram disponíveis para as necessidades de atendimento e demandas da unidade, o que não é a realidade dos docentes II, que estariam na praia cada um em seu dia específico.

²⁰ Docentes II, professores que atuam do 6º ao 9º ano de escolaridade e Docentes I, com os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade).

É necessário chamar a atenção para o fato de que a escola, muito associada a sua questão de logística, e também aos seus ideais, crenças e posicionamento, conseguiu imprimir um ritmo mais autônomo ao seu cotidiano escolar e a construção do seu caminhar pedagógico, mesmo enfrentando desafios como esse – “fechar” uma grade com horários para a dinâmica de uma educação integral em tempo integral.

É lógico que toda ação também traz consigo uma reação. Ao assumir duas oficinas, cada professor passou a ter um acréscimo de tarefas e uma diminuição no tempo para pesquisa e estudo, pois ao longo do dia, era previsto que o oficinairo²¹ conseguiria ter algum tempo livre entre a realização das oficinas com as turmas. Além das coordenações pedagógicas, se previam espaços onde os educadores pudessem se envolver com as tarefas pedagógicas, pesquisas e criações no espaço escolar e em seu horário de trabalho, entendendo que para se propor uma educação integral em tempo integral é preciso um tempo qualitativo para planejamento, envolvimento, formação. Isso tem relação com o item (2), descrito anteriormente e que aponta tentativas de mesclar BNC e Oficinas.

O Projeto dos CEHIs traz como organização do tempo escolar, inicialmente, a oferta da BNC no período da manhã e as Oficinas Pedagógicas à tarde. Como já explicitamos em outra seção, o próprio documento traz esse encaminhamento de forma contrária ao seu entendimento de relação articulada que deve haver entre ambas.

Este CEHI, amparado em suas demandas, encontrou brechas que, somadas à crença de que imprimir uma nova organização do seu tempo escolar foram importantes para se construir pontes entre a BNC e as Oficinas, propondo interseções entre elas, como pode ser percebido na análise do quadro de horários. Observemos o fragmento abaixo, retirado da Figura 17:

²¹ Oficinairo no caso do CEHI- E.M. Monsenhor Pinto de Carvalho é o professor efetivo. Nos demais CEHIs com o ingresso do Programa Mais Educação vamos ter as Oficinas sendo desenvolvidas por professores(as referentes ao Projeto dos CEHIs) e por voluntários (para desenvolver as Oficinas do Programa com verbas do próprio)

Quadro 3 – Fragmento do quadro de horário

Turma	Horário	
2º e 3º ano de escolaridade		Quarta
	8h	BNC
	9h	Arte Docente II Elizabete
	10h30min	Corpo e Movimento Diretora: Aline
	12h	Recreação
	13h	BNC
	14h30min	
	16h	Saída

Fonte: PPP 2012 do CEHI – E. M.Monsenhor Pinto de Carvalho.

Nele podemos conferir que os horários da tarde e da manhã começaram a ser articulados com o objetivo primeiro de dar condições de realização do próprio trabalho o que, mais à frente, passa a ser entendido como um passo decisivo para se construir uma totalidade, ou seja, todas as tarefas contribuindo para a visão do conhecimento de forma não fragmentada. A figura a seguir, mostra uma sequência de atividades desenvolvidas com e pelos alunos, articulando BNC e Oficinas e nos ajudam, então, a entender como se dava a construção e a integração dos conhecimentos e saberes neste CEHI, pelo menos em termos de documento de reflexão-ação, uma vez que, como já alertamos, não foi possível a este estudo a observação in loco. Observemos essa figura:

Figura 20 – Atividades articuladas entre BNC e Oficina

E M Monsenhor Pinto de Carvalho
2º e 3º Ano de Escolaridade

Objetivo Geral:

Ampliar o processo de alfabetização e letramento como forma de comunicação e produção, utilizando as diferentes linguagens, avançando em suas habilidades socio-afetivas, cognitivas e intelectuais.

E M Monsenhor Pinto de Carvalho
Metodologia

Baseada nas propostas pedagógicas de Freinet e Sandra Bozza e nas teorias de Vygotsky e Emilia Ferreiro.

E M Monsenhor Pinto de Carvalho
Estratégias:

- Rodinha;
- Músicas;
- Aulas-passeio;
- Produção textual (Coletiva e Individual);
- Análise Linguística;
- Utilização de jogos e brincadeiras;
- Dramatizações;
- Alfabeto móvel;
- Trabalho Diversificado Livre;
- Correspondência;
- Painéis (Árvore genealógica, meses do ano, grafema fonema ...).

E M Monsenhor Pinto de Carvalho
Correspondência

Apresentação do gênero carta, através de produção coletiva.

Enseada das Estrelas, 03/06/2011

Tia Ivete,

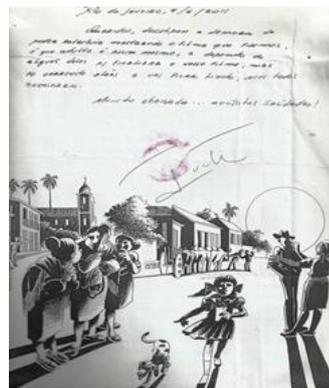
Nós lembramos de você. O que você fez com aquelas gravações?

Você está bem?

Você gostaria de visitar a gente outra vez?

Beijos, alunos do 2º e 3º anos.

P.s.: Posso apertar sua bochechinha?



E. M. MONSENHOR P. DE CARVALHO
Produção Individual

SABO EU CRIEI UM BOM DIA AMB.

TIA IVETE,
BEIJO, VOCÊ NÃO PULPONDIZE, VOCÊ NÃO É BOM
LINDO?

PAIÇOS = VINCULO.

Hand-drawn illustration of a house with a red roof, yellow walls, and a green door. The drawing is simple and colorful.

E M Monsenhor Pinto de Carvalho
Oficina de Ideias

Confeção das caixinhas de Correio.

Several hand-made cardboard mailboxes of various colors and designs, some with names like 'SAmara' written on them.

Leitura Deleite

- Leitura do livro Correspondência de Bartolomeu Campos de Queirós.

Logo of FIDE (Fundação de Iniciação e Desenvolvimento da Educação) and a small Brazilian flag.

E M Monsenhor Pinto de Carvalho
Ficha de Leitura

Reading record form with a drawing of a house and a pink scribble. The form contains fields for author, title, and other reading-related information.

A prática pedagógica desenvolvida está, de certa forma, articulada com a forma de condução dos trabalhos, a maneira com que os educadores se posicionam como sujeitos, em relação ao seu papel e ao trabalho pedagógico que realizam. No PPP da escola, podemos encontrar várias passagens em que o grupo vai delimitando seus posicionamentos, como no trecho a seguir:

Tentaremos responder as perguntas a partir da reflexão de nossa prática e através do que sentimos, pensamos e fazemos enquanto grupo. Diante de um mundo tão desumanizado, tão excludente, buscamos em diferentes pedagogias, mas com um foco maior na Pedagogia Freinet, unir as nossas vozes a outras vozes, através de nossas práticas pedagógicas, pensadas com intuito de construir um futuro mais humano, uma sociedade menos excludente, onde os homens sejam capazes de coordenar os seus conhecimentos para o bem da humanidade e que respeite a natureza como um bem maior, pensando nas gerações futuras. (Doc. 05, 2012, p. 7).

Portanto, acaba existindo uma opção pelocaminho a seguir em relação à seleção do que privilegiar enquanto conteúdos, valores e posturas que possam contemplar o alcance dos ideais e metas da unidade escolar. Elas têm implicação com todo o contexto que a envolve. Nesse sentido, Sacristán e Gomez (1998, p. 155)colocam que

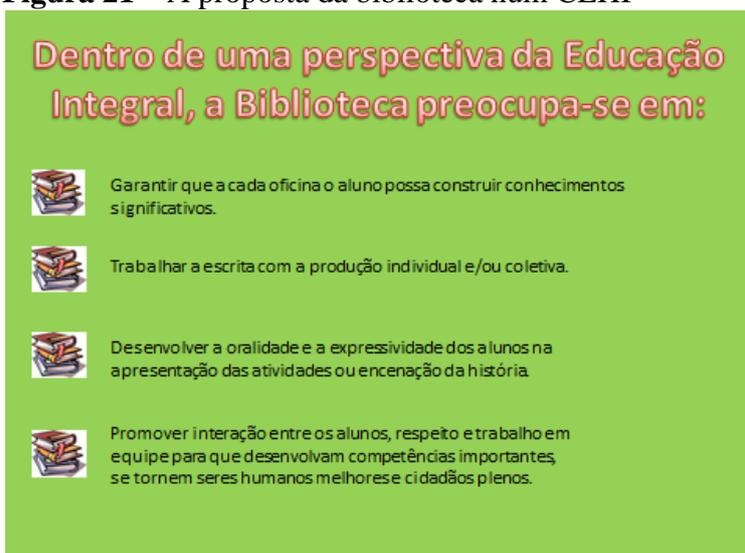
A seleção considerada como apropriada depende das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delineando o que se acredita que é valioso para ser ensinado e transmitido, assim como aqueles valores nos quais se pretende introduzir os alunos/as. Os conteúdos, como toda realidade educativa tal como a conhecemos em suas instituições, nas práticas pedagógicas, não foram criados decisivamente pelo pensamento educativo, mas são, isso sim, frutos de uma história.

O tempo todo, os alunos são instigados a pesquisar, emitir opiniões, aprender a lidar com pontos de vista diferentes. Na figura 20, podemos constatar que a meta dessa Multianual (2º e 3º. anos de escolaridade) é ampliar o nível de alfabetização e letramento dos alunos e para tal , tanto a BNC quanto as Oficinas se voltaram para esse fim, agregando oportunidades na condução de se chegar à meta, com diferentes linguagens e abordagens. Algo que chama a atenção é a necessidade de fazer os alunos produzirem a partir das suas vivências e passeios. Nesse exemplo, a atividade ganha sentido na realidade que os alunos vivem e convivem. Ivete, uma pesquisadora que visitou a escola e filmou os alunos, mandou uma correspondência que foi esmiuçada e rendeu muitas cartas, não só para ela como entre todos os alunos da escola.

Em relação ao encaminhamento das atividades com os alunos também existe a preocupação já apontada anteriormente como item (3): a criação de várias estratégias de

participação democrática e autônoma dos alunos. A prática pedagógica, a participação, o interesse, o posicionamento de alunos e professores frente às situações cotidianas são discutidas entre eles, em diversos momentos, para que a convivência seja prazerosa e frutífera, uma vez que passam juntos o dia inteiro. Mediar os conflitos que existem só é possível quando se envolve todos como corresponsáveis pelo que se vive no espaço escolar. Para tanto, trazemos a Figura 21, a seguir:

Figura 21 – A proposta da biblioteca num CEHI



Fonte: Seminário Interno no CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho- slide do Oficineiro de Biblioteca.

Essa figura reforça um Compromisso que é de todos os educadores da escola, e que aqui aparece como uma das preocupações da Biblioteca. Pensando em educação integral, o oficineiro aponta que se faz necessário o envolvimento com a “promoção de interação entre os alunos, respeito e trabalho em equipe”, habilidades fundamentais para a participação democrática e autônoma dos alunos na escola e na vida em sociedade. O slide acima nos remete novamente à discussão de que a educação tem que ser integral e, portanto, além de compreender o lado cognitivo, existem outros campos que precisam se entrelaçar a ele, oportunizando aos alunos a sua livre expressão, o repensar de valores, atitudes, até mesmo porque estamos falando de seres humanos. Nesse sentido, Gonçalves coloca que “Entra em jogo a noção de que o termo “integral” remete-se a uma dimensão qualitativa, relacionada à concepção de formação social do sujeito e saberes da vida em sociedade” (GONÇALVES, 2013, p. 49).

Respeito e atenção aos sujeitos, em todos os aspectos, não só em relação à aprendizagem, mas a condições humanas de existência, de vida. Podemos observar isso na

maneira como a escola encaminhou as dificuldades em relação ao horário de atendimento aos alunos pela escola. Esse é outro diferencial deste CEHI em relação aos demais. O barco, responsável pela condução dos alunos à escola, não consegue chegar antes das 8h, nem sair da praia após as 16h, sem contar com mais horas de viagem e isso faz com que ela se torne muito árdua para alunos e pais. Para chegar mais cedo, as crianças das praias próximas teriam que sair de casa ainda sem ter amanhecido e retornariam ao final da noite, deixando a jornada insustentável física e emocionalmente. Este foi um dos grandes impasses, no início, entre escola e comunidade. A estratégia encontrada então foi adequar a jornada às necessidades regionais. Essa questão aparece no PPP da escola:

Pensar em currículo de uma escola integral e em tempo integral implica em considerar as variáveis de tempos e espaços. Não podemos desconsiderar as discussões envolvendo a extensão da carga horária do aluno na escola. Entretanto, o fator tempo só terá sentido se visto como a ampliação de oportunidades de condições de aprendizagem. (Doc. 05, 2012, p. 11).

O fator tempo é algo que vem sendo administrado pela escola, tanto no que se refere ao tempo relógio, adequando-o para atender aos alunos e às especificidades dessa rotina ampliada, como também na escolha de práticas, estratégias e metodologias que impliquem “*ampliação de oportunidades de condições de aprendizagem*”, como vem colocado na citação acima.

O compromisso com uma aprendizagem significativa sempre preocupou o grupo. O mesmo entendia que as expectativas da comunidade em relação às crianças ficarem na escola em horário integral seria grande, modificando a rotina delas com as famílias e com a praia. Sabiam que junto com essa expectativa de serem bem atendidas e cuidadas, uma vez que ficariam o dia inteiro na escola, também viria uma cobrança acerca dos resultados dos alunos. Em relação a eles, os educadores também estavam apreensivos, pois a discussão girava em torno de que, se o aluno teria novas oportunidades, espaço e tempo, o seu aproveitamento teria de ser melhor. Como fazer isso acontecer? Se não acontece, qual ou quais são os motivos? Como lidar com as novas redes sociais demandadas pela dinâmica da jornada de tempo integral? Nesse contexto, Sacristán e Gomez (1998, p. 59) colocam que:

O mundo real não é um contexto fixo, não é apenas nem principalmente o universo físico. O mundo que rodeia o desenvolvimento da criança é hoje, mais do que nunca, uma clara construção social em que as pessoas, os objetos, os espaços e as criações culturais políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração.

Essa organização de novas Oficinas e a interseção entre BNC e Oficinas permitiu à escola, a partir do redimensionamento do tempo, ousar na constituição de uma nova proposta pedagógica. Nessa perspectiva, Sacristán e Gomez (1998, p. 26) colocam ainda que

Provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos/as exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade.

O que os autores afirmam acima, de certa forma está presente no texto do PPP da escola, da seguinte forma:

Com isso, a nossa preocupação está pautada numa educação para o exercício da cidadania, cooperação e solidariedade, suscitando em nossos alunos o exercício do diálogo, da negociação e do respeito mútuo. Sendo assim, estamos, ao mesmo tempo, educando os nossos alunos e nos educando. Dentro desta perspectiva, nosso trabalho tem como objetivo promover uma formação integral voltada para a construção de conhecimentos e princípios éticos, culturais, morais e sociais, para que nossos alunos sejam capazes de compreender e atuar de forma responsável e consciente em sua comunidade e no mundo em que vivem. (Doc 5, 2012, p. 8).

Como esse movimento tem se dado? Que abordagens o grupo tem feito? Buscando responder a essas questões, tentamos esclarecer outras que se tornam significativas para a análise e serão fundamentais na medida em que avançamos com este capítulo: Como a proposta de educação integral em tempo integral vem sendo estruturada no currículo, levando em consideração as práticas realizadas? Quais são as lógicas e caminhos implementados pelos educadores?

3.3 Terceira parada: organização curricular, atividades propostas e formação integral

O CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho tem ações e projetos muito interessantes de interlocução com a comunidade, alunos e professores, demandados a partir da definição das concepções e objetivos da escola. Acompanhemos o seu PPP, a esse respeito:

A formação do ser humano acontece em redes, pois esse ser está inserido em diferentes espaços culturais, na maioria das vezes, antagônicos, mas complementares, pois fazemos parte de uma classe social, de uma família, pertencemos a uma denominação religiosa, frequentamos a escola, somos influenciados por diferentes formas de comunicação. Todos os saberes, diferenciados e adquiridos nessa trajetória, nos fazem, com certeza, pensarmos e agirmos de formas diferentes e com diferentes concepções de vida e de mundo.

Nesse sentido, a tarefa de educar envolve reflexão e busca de respostas para perguntas, tais como: *Como são traduzidas e reveladas na prática educativa e no fazer pedagógico as ideias e as visões de homem? Que visão de homem e de mundo, nós educadoras/educadores do C.E.H.I. Monsenhor temos? Onde queremos chegar? E como queremos chegar?*

Tentaremos responder as perguntas a partir da reflexão de nossa prática e através do que sentimos, pensamos e fazemos enquanto grupo. Diante de um mundo tão desumanizado, tão excludente, buscamos em diferentes pedagogias, mas com um foco maior na Pedagogia Freinet, unir as nossas vozes a outras vozes, através de nossas práticas pedagógicas, pensadas com intuito de construir um futuro mais humano, uma sociedade menos excludente, onde os homens sejam capazes de coordenar os seus conhecimentos para o bem da humanidade e que respeite a natureza como um bem maior, pensando nas gerações futuras. (Doc. 05, 2012, p. 7).

O último parágrafo do trecho reproduzido acima faz menção à importância da Pedagogia Freinet para o grupo. Esse fato é muito interessante, pois essa escolha foi do próprio grupo que encontrou, na base dessa pedagogia, os elementos que norteariam suas práticas na escola. O grupo buscou formação por conta própria e levou para a praia uma professora doutora, pesquisadora em Freinet, para adensar mais os conhecimentos acerca dessa pedagogia. Ela acompanhou aulas passeios, teve contato com a produção de materiais: cadernos e informativos construídos com os alunos, a partir das pesquisas de campo. O grupo comunga com a ideia de que a Pedagogia Freinet “foi pensada como uma atividade concreta, vivenciada como ‘técnicas de vida’, segundo suas próprias palavras, a serviço da libertação dos homens”. (MEC, 2010, p. 15).

É a partir dessa forma de ver, sentir e pensar que o grupo propôs ações. Elas se materializaram a partir da prática do planejamento pedagógico coletivo. Nesse momento, muitos confrontos aconteceram, especialmente quando o grupo se via discutindo a validade ou não que certos conhecimentos apresentam em nossa sociedade e quais seriam considerados importantes, seja no campo social, afetivo, cognitivo, ou outro. Nesse sentido, Silva (2002, p. 46) afirma que

[...] a preocupação não é só com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A

preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos.

Esse movimento da escola busca a construção de um currículo que possa de fato se articular, contribuir e enriquecer a experiência de educação integral em tempo integral implementada no município. É ele que proporciona práticas que podem ou não redimensionar a forma de ver a escola, o que será priorizado como importante para se aprender, em qual tempo, com qual caminho metodológico. Nessa perspectiva, concordamos com Sacristán e Gomes (1998, p. 26) quando apontam que

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação.

Pensar nessa escola, onde o conhecimento pode estar a serviço de todos e contribuir no processo de humanização dos seres humanos é algo urgente. Nos CEHIs, viabilizá-la se tornou uma crença possível, a partir da possibilidade de se ter um tempo²² e um espaço com novas dimensões. O que aprender na escola? Com quem aprender? De que forma? Como articular o conhecimento que o aluno já tem com tantos outros que podem enriquecer e ampliar a sua aprendizagem? Quais conhecimentos devem ser trabalhados efetivamente na escola? De que forma construir práticas mais democráticas, autônomas e que apostem no coletivo quando nossos referenciais de sociedade e de formação muitas vezes são vivências de individualização e competição?

Foi discutindo entre os diferentes sujeitos, amarrando os objetivos e metas e estruturando o currículo que o CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho tentou responder a essas e outras tantas questões que perpassam a maneira como ensinam e aprendem professores, funcionários, alunos, enfim todos os envolvidos com o cotidiano desta unidade escolar e com a construção de seu currículo.

Se levarmos em consideração que a questão do currículo é um espaço de poder, apontada anteriormente por Silva, é importante destacar que ele pode ser utilizado tanto para reproduzir a cultura hegemônica, como também para o exercício de uma contra hegemonia (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998), uma vez que os educadores, alunos e comunidade escolar são sujeitos ativos na sua concretização. E dentro dessa discussão, retomamos o “foco” da

²² Que no município recebe a denominação de Horário Integral.

formação por meio do currículo: o que vamos ensinar e aprender? Nessa reflexão, os autores acima asseveram que

Está subentendido que a escola, por meio do ensino, transmite uma certa cultura, um resumo adequado e uma seleção do que se entende por essa escola fora dela. De certo modo, pressupõe-se que a cultura transmitida pela instituição escolar, com seus diversos componentes e facetas, representa o que se entende por isso fora do âmbito escolar, esquecendo que essa correspondência não é totalmente exata, porque os conteúdos ou cultura escolar são objeto de reelaboração por meio de práticas diversas que têm importantes efeitos sobre os mesmos.[...]Por isso, afirmamos que a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular. (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998, p. 128).

Cabe-nos, assim, recuperar o que o CEHI – E.M.Monsenhor Pinto de Carvalho coloca a respeito do currículo e da sua preocupação com a cultura, para além daquela proposta pelo processo de escolarização mais tradicional. Sobre este foco, o grupo aponta:

Nesta perspectiva é importante considerarmos a escola como uma rede de cultura e saberes e o currículo, a partir do cotidiano, como caminho para ampliação da experiência cultural humana e da formação de conceitos. Esta dinâmica significa repensar a proposta pedagógica para romper com os ideais homogêneos e padronizadores, promovendo uma estrutura mais flexível e uma organização curricular pautada na formação humana e nas relações democráticas e igualitárias.(Doc. 05, 2012, p. 10).

Repensar a proposta pedagógica requer um espaço de estudo, de leituras e de problematização. Podemos dizer que através do planejamento, dos momentos de coordenação, horas de estudo, foram se ampliando os espaços em que o grupo discutia, pesquisava, elaborava os caminhos e decidia como colocar em prática as escolhas que fazia.

Foram várias as escolhas e opções que se traduziram em ações postas em prática por esse grupo, as quais deram corpo, vida à maneira como viam, sentiam e viviam a educação integral em tempo integral. Dessas práticas, trazemos três para conhecimento e análise: *A Roda do Abraço*, *O momento Integrar* e *o projeto Diversidade*. Destacamos neste momento que, ao falar de cada uma dessas práticas, em separado, não significa que sejam distantes; ao contrário, para melhor apresentá-las optamos por descrevê-las individualmente, contudo cabe-nos afirmar que é um exercício difícil e que em muitos momentos elas vão se entrecruzar por terem relações, metas e objetivos afins.

Figura 22 – Roda do Abraço



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Essa foto é um exemplo de como essas práticas estão imbricadas. Estamos falando da Roda do Abraço, mas a foto é de um Momento Integrar. Neste evento – o momento Integrar –, são socializadas todas as práticas vivenciadas com alunos e professores para que a comunidade escolar delas se apropriem. Nesta imagem, temos um cartaz falando sobre a Roda do Abraço.

Como dissemos anteriormente, manter as crianças em jornada de tempo integral requer não só um espaço que comporte tal movimento, quanto ações que ajudem na construção de uma convivência diária capaz de lidar com conflitos e saber tirar vantagens dele. É nesse movimento que surge a Roda do Abraço. Observemos a fala do grupo, a seguir:

Desde o ano letivo de 2010, o Centro de Educação e Horário Integral Monsenhor Pinto de Carvalho vem buscando estratégias para o combate à indisciplina e à agressividade no interior de sua escola. Compreendendo que o enfrentamento de tais fenômenos exige uma postura democrática e dialógica, que reconheça os alunos como parceiros na resolução pacífica desses conflitos, os educadores do CEHI Monsenhor, a partir do compromisso com a construção de novas relações, buscam por meio de um processo educativo participativo, desenvolver iniciativas que contribuam para a transformação dessa realidade. (Doc. 03, 2012, p. 151).

Toda a semana acontece a Roda do Abraço. Os alunos e professores se encontram no início do turno, no pátio da escola. Cada aluno fala o que aconteceu de positivo e negativo na semana e são estimulados a emitir sugestões para resolver as situações que são pontuadas

como negativas. Nessa proposta, todos são responsabilizados e envolvidos com algo maior: o bem estar de todos na escola e a superação das dificuldades. Não são os professores de um lado “ditando” regras e dizendo o que é certo e nem do outro, alunos que cumprem o que foi determinado.

A reflexão vivenciada por todos, nesse momento, é impar. Rompe-se com uma lógica de relação de poder entre professor e aluno e cria-se um espaço de diálogo e de democracia novos, tanto para alunos que precisam aprender a emitir e/ou sustentar opiniões, lidar com quem tem ideias diferentes das suas e principalmente quando, vencido pela argumentação, conviver com o não; quanto para os educadores, que precisam administrar opiniões e propostas dos alunos que desafiam suas aulas e valores. Mas o movimento criado pela Roda do Abraço permite a todos uma avaliação atual e concreta, uma vez dada a sua periodicidade – uma vez por semana. Temos no Doc. 03 uma fala pertinente ao que acabamos de relatar: “Assim, através da expressão oral dos fatos, positivos e negativos, possibilita-se ao grupo vivenciar a avaliação das posturas, valores, sonhos e projetos e a construção de relações interpessoais, pautadas no respeito, na solidariedade e na valorização das diferenças.” (Doc. 03, 2012, p. 151).

São as conversas na Roda do Abraço que alimentam muitas vezes o planejamento das aulas, as temáticas desenvolvidas pelosicineiros e a revisão dos caminhos e pressupostos que norteiam os fazeres pedagógicos definidos pela unidade escolar. Cabe destacar que o grupo termina esse momento com um grande abraço. A respeito disso, o grupo de educadores esclarece que

Ao final, ainda em círculo, acontece o abraço coletivo, onde um abraça o outro, e assim, passando o abraço sucessivamente. Ao longo do projeto, a equipe da escola pôde perceber mudanças significativas na postura de alunos que antes não se permitiam o toque e apresentavam dificuldades em estabelecer ligações afetivas com outros alunos e professores. Hoje é possível presenciar expressão de respeito e afetividade das mais diversas formas no cotidiano escolar. (Doc. 03, 2012, p. 151).

A convivência diária numa comunidade pequena como a de uma praia deveria, na teoria, fazer com que as pessoas fossem próximas, mas na verdade, nem sempre uma coisa corresponde à outra. A partir da Roda do Abraço, foi possível avançar no sentido dos vínculos de pertencimento ao grupo, de respeito às diferenças. Isso pode ser confirmado na seguinte fala do grupo:

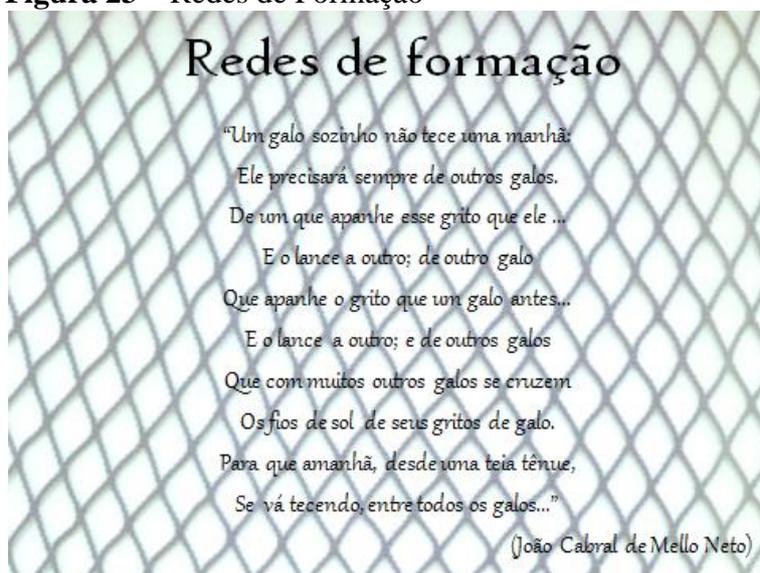
Nesta perspectiva, foram criadas oportunidades de aprendizagem e construção de valores como respeito mútuo e convívio com as diferenças,

permitindo a aproximação entre os sujeitos e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo, como aponta Moll: “Aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado.” (Doc. 03, 2012, p. 152).

O grupo entende a importância desse espaço e de como o conhecimento é ampliado com a contribuição de todos, até mesmo porque estão experimentando relações humanas baseadas em outros suportes, como respeito, solidariedade, democracia, diversidade. E essa vivência vem agregando novos olhares ao inicial e uma multiplicidade de formas e meios para o desenvolvimento de uma formação integral. Nesse sentido, Paro (2009, p. 17) destaca que “O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida.”

O humano produz histórias, produz sua vida num movimento de ação reflexão e de construção de conhecimentos significativos e compartilhados. É assim que também deve ser na escola. Como diz Gonçalves “pressupõe considerarmos discentes e docentes em sua integralidade” (GONÇALVES, 2013, p. 53). Um belo exemplo desse movimento pode ser percebido na poesia abaixo, que o grupo utiliza para ilustrar como pensam a rede de formação dos sujeitos.

Figura 23 – Redes de Formação

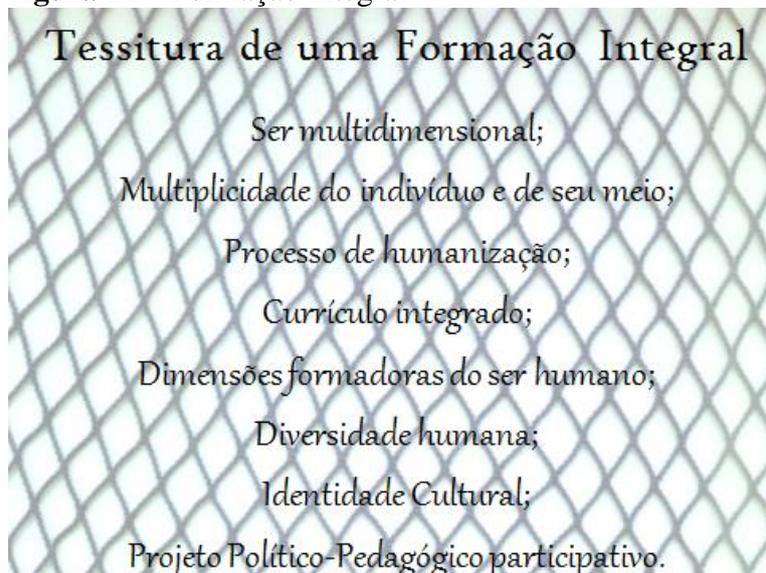


Fonte: I Seminário de Educação Integral em Angra dos Reis/2012- CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho.

A poesia reflete bem o posicionamento do grupo em relação ao seu trabalho, bem como ao mundo com o qual quer se relacionar. Pensar de forma coletiva, em rede, com suas dependências e fortalezas é algo que precisa ser começado, uma vez que nossa sociedade cada

vez mais clama pela competitividade e pela individualidade. Ainda nessa lógica, observamos o que o grupo entende que deve ser levado em consideração para o desenvolvimento de uma educação integral em tempo integral.

Figura 24 – Formação Integral



Fonte: I Seminário de Educação Integral em Angra/ 2012- CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho.

O grupo intitula o slide como “Tessitura de uma formação integral”. A definição da palavra tessitura nos remete a organização, contextura. Portanto, percebemos a relação que os elementos destacados têm entre si; que os conceitos apontados trazem o ser humano como fio para se pensar a educação e o processo ensino-aprendizagem, bem como a vinculação dessa visão a um currículo integrado, a um Projeto Político-Pedagógico participativo e a uma educação para a formação humana.

Cabe-nos reforçar que o grupo entende que, para se construir uma educação integral, se faz necessário considerar outros atributos presentes na vida do ser humano, além da razão, da cognição. Se o homem deve ser visto como um ser multimensional como desprezar os valores, as atitudes e posturas do sujeito? É todo esse conjunto e não somente questões relacionadas ao conhecimento dito científico e racional que nos permite construir uma educação com a perspectiva da formação humana.

A Figura 24 traz definições de uma maneira/percepção de um grupo dizer a que veio em relação ao currículo da sua unidade escolar. Os educadores dessa unidade denunciam, entrelinhas, saber que

O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o

currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA;SILVA, 2011, p. 15).

Tanto sabem os professores dessa realidade que apontam outras bases e lógicas de conhecimento, de processos de aprender-ensinar, enfatizando os valores. O Momento Integrar é outro exemplo nesse sentido, como podemos constatar por meio da figura a seguir. Ela é uma das produções dos alunos ao longo do período. Ao estudar a história local, o grupo discutiu a história da pesca na Ilha Grande, uma vez que uma grande parte dos alunos tem sua vida familiar entrelaçada com a pesca.

Figura 25 – Maquete sobre a história da pesca na Ilha Grande



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Essa maquete envolveu diversas aulas e oficinas, bem como ajudou os alunos na elaboração de hipóteses e na busca de respostas acerca do que ia sendo problematizado. O conhecimento foi construído por outras lógicas, como a pesquisa, a aula-passeio, as produções, enquetes e não pelo “eu professor, explico, e você, aluno, aprende”. Ambos estão envolvidos nos riscos e acertos de cada projeto, de cada estudo. No Momento Integrar os pais tem possibilidade de acompanhar o percurso percorrido pelos alunos e suas respostas, expressas em suas produções.

O Momento Integrar surge em 2011 com o intuito de comemorar o aniversário da inauguração do CEHI e entra para o calendário de atividades pedagógicas da Unidade, desde então. Toda a comunidade escolar é convidada para passar uma tarde na escola, que os recebe

com os trabalhos dos alunos expostos; oficinas para que possam entender e vivenciar um pouco da rotina diária dos alunos; apresentações teatrais de alunos e professores, entre outras atividades. Para o grupo de educadores, esse momento desnuda a escola e faz com que os pais queiram dela participar também. De acordo com o Doc. 03, o grupo diz que esse Momento “[...]possibilita a consolidação e a valorização da proposta pedagógica da escola que, uma vez compartilhada, aumenta a sua significação e abrange seu campo de atuação, criando, dessa forma, um sentimento de pertencimento à comunidade em relação ao espaço escolar.” (Doc. 03, 2012, p. 146).

Envolver a comunidade com a vida escolar de seus filhos e com a escola não é uma tarefa simples, mas ela é fundamental para que duas instâncias formadoras do sujeito – família e escola – possam somar esforços na superação das barreiras relacionadas, tanto na aprendizagem, quanto nas áreas social, afetiva, entre outras, principalmente quando a concepção de educação que a escola defende está comprometida com o desenvolvimento da formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, Cavaliere(2009, p. 49) coloca que

[...] a construção de uma concepção de educação integral na escola, partiria da conscientização, explicitação e reflexão crítica sobre a complexidade de seu papel social, tal como destacou José Damiro de Moraes: “problematizar a realidade, no bojo dos obstáculos e potencialidades dos nossos tempos, arriscar/realizar o pensar/fazer possível”.

Foi com esse desejo de reatar e firmar a boa relação entre escola e comunidade que a comunidade entendeu que esse espaço era de troca, conhecimento, alegria e não de cobranças e culpabilização da família pelo mau desempenho da criança na escola. A comunidade começou a frequentar a instituição e o Momento Integrar se tornou espaço de diálogo e confiança, abrindo caminhos na agenda escolar para que pais e responsáveis não só avaliassem a escola, mas entendessem que os resultados dela são divididos com os esforços da família. Nesse sentido, o espaço criado, o Momento Integrar, tem conseguido atingir seus objetivos como apontam os educadores:

Na tentativa de garantir uma maior participação da comunidade na vida escolar do aluno, o projeto oportuniza esta vivência, na medida em que apresenta o trabalho pedagógico desenvolvido e incentiva a integração entre a comunidade e a escola para que haja um maior estreitamento nas relações. Dentro da concepção de gestão democrática, com a iniciativa deste projeto, a equipe escolar reconhece a necessidade de um contato permanente entre os atores sociais e seu conhecimento mútuo. A gestão democrática é traduzida em práticas autônomas e participativas na medida em que permite o desenvolvimento dos agentes envolvidos para que assumam suas responsabilidades com a qualidade da educação. (Doc. 03, 2012, p. 146).

Nesse evento, o dia termina com uma grande mesa temática – comidas e bebidas, onde todos celebram o encontro. É importante destacar a importância desse lanche dentro da rotina do Momento Integrar. Muitos pais e/ou responsáveis entendem que no momento do café/lanche não existe mais “trabalho”; que as pessoas não vão ficar olhando o que eles fazem e /ou dizem e, portanto, ficam mais livres e se permitem conversar “sem censura”. Não queremos dizer que o evento iniba os pais com seus ritos, porém muitos ali presentes tiveram vivência com escolas autoritárias e cruéis, onde não se podia errar e o que se pensava, de verdade, nem sempre devia ser dito. Nessas pequenas brechas, é que educadores conseguem chegar bem mais próximo dos sujeitos, tocá-los, sensibilizá-los e construir novas referências para a escola, como também para os professores. Existe uma preocupação diária com o acolhimento das famílias e com o que elas dizem.

Nessas ocasiões, não são somente comentários positivos que surgem, mas também os pontos fracos da estrutura da escola e as falhas do processo desenvolvido que, num primeiro momento, recaem sobre a escola e professores. Mas o Momento Integrar, articulado às demais ações, conseguiu compartilhar o trabalho desenvolvido pela unidade; cada vez mais avançar no comprometimento da família com seus filhos e com a escola; com a parceria para criar saídas que superassem as dificuldades encontradas por ambas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e na busca de melhorias para a comunidade.

Pensando em relação à Educação integral, podemos dizer que o Momento Integrar foi uma estratégia feliz no que tange a formação humana. É um espaço onde os alunos e principalmente a comunidade escolar teve a oportunidade de conhecer, discutir, refletir e/ou questionar o papel da educação na vida dos sujeitos, podendo experimentar uma visão com práticas que veem o sujeito como um todo e não de forma fragmentada, separando o corpo (sentimentos, valores e necessidades) do intelecto (MAURICIO,2009). O Momento Integrar reforça o compromisso de mostrar aos pais a importância de uma educação integral e que essa “[...] integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias.” (MAURICIO, 2009, p. 55).

Com propósito afim, podemos destacar ainda o Projeto Diversidade: Redes de Formação da Identidade. De acordo com o grupo, o mesmo tinha como preocupação “[...] apresentar os aspectos das diferentes culturas de maneira sutil e mais leve para desconstruir os estereótipos e as representações sociais equivocadas. Dessa maneira, focamos nas belezas, nos conhecimentos e saberes e nas formas de organização dos diversos povos abordados.” (Doc. 03, 2012, p. 149).

Como uma comunidade pequena, com poucos moradores e as crianças, sequer permite abraçar-se? Percebia-se em diversos momentos na escola, que muitos dos pais e /ou responsáveis sequer se cumprimentavam. Ouviam-se comentários que desvalorizavam o sujeito por sua origem, raça, regionalidade, renda, credo ou por sua sexualidade, entre outros tantos aspectos. Foi a partir dessas questões e tantas outras percebidas na rotina diária do CEHI que o grupo de educadores foi sentindo a necessidade de conhecer e alargar as visões das crianças acerca do preconceito. Essa questão ganhou espaço e prioridade no PPP, como podemos perceber no trecho abaixo, que expõe a maneira como os educadores o viam.

Ao assumirmos o compromisso com uma educação cidadã, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, repudiando o “preconceito de origem, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação”, buscaremos desmistificar questões abordadas de maneira simplista e errônea ao longo dos tempos e questionar a história oficial pautada na visão eurocêntrica. A ideia em pautarmos nosso trabalho nas riquezas e belezas contribuiu para o rompimento das imagens negativas em relação aos povos trabalhados, bem como a valorização da diversidade etnicorracial, como demonstrada na fala de uma aluna: “Eu queria ter nascido na África porque são lindas as lendas de lá...” (Doc.03,2012, p. 150).

Tal fala revela o compromisso do grupo de educadores com uma educação integral em tempo integral. O grupo busca a formação humana, priorizando uma educação cidadã que dá possibilidades de desnudar situações que são naturalizadas e cristalizadas em uma sociedade às vezes tão distante das necessidades humanas. Podemos constatar, no trecho que destacamos do Documento 03, o desejo de que as crianças pudessem de fato ter contato com práticas sociais mais humanas e democráticas e assim, então, pudessem compartilhar a vivência com toda a praia. Nesse sentido, o grupo aponta que

Consideramos o passo inicial para a construção deste projeto a nossa compreensão sobre a necessidade de abordar questões importantes para uma formação baseada na construção de valores humanistas e na desconstrução de conceitos fundamentados em representações estereotipadas e preconceituosas. (Doc. 03, 2012, p. 149).

Uma educação integral está para além de carga horária e espaços. Não queremos ser hipócritas e dizer que as condições materiais não fazem diferença para a proposta, muito pelo contrário, elas corroboram para sua execução e sem elas, a proposta definharia. O que queremos é chamar a atenção para o que estamos entendendo como diferencial e interessante na proposta do CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho: ações e projetos que se comprometem de fato com a formação humana dos sujeitos, ou seja, a crença viva de que a aprendizagem também passa por outras vias além da cognição: o ser, o sentir, o fazer, o se

posicionar, agir, reagir, entre tantos outros ou, nos dizeres dos professores, “uma formação baseada na construção de valores humanistas e na desconstrução de conceitos fundamentados em representações estereotipadas e preconceituosas”. Nesse contexto, Cavaliere (2009, p. 50) assevera que

A escola, ao propiciar relações humanas diversificadas e diretas, segue na contramão das tendências do século XXI. É um contraponto às novas e poderosas agências de educação, como mídia e a rede mundial de internet, impessoais, e economicamente interessadas. A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral.

Aproveitando as palavras da autora, inferimos que o trabalho desenvolvido a partir da organização curricular deste CEHI, seus arranjos de espaço e tempo, com todas as dificuldades encontradas no seu cotidiano, estão comprometidas com a “formulação de uma educação integral articulada à educação escolar” (CAVALIERE, 2009, p. 5), encharcada com a essência humana. Vamos buscar em Paro (2009, p. 20) elementos que nos ajudem a finalizar esse pensamento:

Passar só conhecimento é muito chato, não constrói o interesse da criança. É preciso leva-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões. A escola que está aí se propõe a passar apenas conhecimento e, por isso, nem isso consegue. Não basta se propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral.

As vitórias são proporcionais aos desafios enfrentados por essa escola em que se pretende não uma educação parcial e sim alargada, integral. Poderíamos estar com a impressão de que tudo são flores e que com um piscar dos olhos os problemas somem. Ao contrário, são eles muitas vezes que nos encorajam a buscar alternativas possíveis de superação. Os CEHIs não foram implementados sem desafios, embora muitas vezes o narrar da sua história dê essa impressão. Isso se dá também pelo fato de que existem caminhos e saídas improvisadas e refletidas que, muitas vezes, abafam o som da balburdia e da confusão dos problemas diários, mas eles estão lá, desafiando cotidianamente quem se atreve a continuar. Vamos aumentar o volume e tentar ouvir o som que vem deles...

3.4 Quarta parada: a organização curricular e os “nós” que desafiam os educadores do CEHI Monsenhor...e também de outros CEHIs

A partir desta seção, vamos abordar o que educadores e comunidade escolar apontaram como “nós” nos mais diversos momentos de suas práticas, como o trabalho em coordenações, reuniões, seminários internos – questões que dificultam a prática diária de uma proposta de educação integral em tempo integral. Elas aparecem pontuadas ao longo do texto e desaparecem quando se dá foco para as ações que surgem como respostas a essas demandas.

Contudo, as entendemos como fios necessários na tessitura dessa rede que é a construção da educação integral em tempo integral em Angra dos Reis, materializada na experiência dos CEHIs.

Pensar uma organização curricular inclui, impreterivelmente, pensar estruturas físicas, de pessoal e de infraestrutura adequadas para dar conta das ações previstas. Até mesmo porque o que se está sendo proposto é uma educação integral e não somente uma ocupação do tempo. Nesse sentido, Maurício coloca que “Tanto professor quanto aluno devem querer passar por essa experiência, devem estar cativados para enfrentar esse desafio”(MAURÍCIO, 2009, p. 57).

Vamos iniciar nossa reflexão partindo da discussão acerca da permanência do aluno em tempo integral na escola. Como as crianças ficam o dia inteiro, muitas apresentam dificuldades na fase de adaptação a essa nova rotina. Para esses casos, o Projeto dos CEHIs previa um espaço específico, uma sala adaptada com os materiais necessários para o descanso dessas crianças.

Essa adaptação faz parte de todo um processo de pertencimento e acolhimento do aluno às mudanças quantitativas de tempo, diversificação de atividades, movimentação que pode causar uma exaustão ao ritmo das respostas biológicas de alguns. Tais mudanças são vistas como um passo a ser vencido no processo de desenvolvimento de uma nova rotina de escola e de proposta pedagógica.

Começam aí as dificuldades e as contradições: mesmo com aquele entendimento e a previsão exposta no projeto, as escolas ainda continuam com poucas salas e esse espaço, o do descanso, é ocupado para atendimento dos alunos, transformando-se em sala de aula e/ou espaço para a realização de oficina. Nem espaço para o descanso, nem tampouco a possibilidade de oferecer o banho aos alunos, por falta de infraestrutura e profissionais para apoiar essa atividade.

Após as oficinas realizadas, principalmente educação física e recreação, os alunos se sujam, ficam encalorados e se sentem desconfortáveis, retornando para sala desmotivados e cansados. Esse foi um fator que implicou no desenvolvimento e aproveitamento nas atividades pelos alunos e no desgaste dos educadores.

Como já dissemos anteriormente, embora as escolas que abrigam os CEHIs tenham passado por reformas e adequações, elas não foram projetadas para um trabalho em tempo integral, o que explica as dificuldades relacionadas aos espaços. Nesse contexto, uma grande queixa dos professores é falta das salas ambientes, espaços específicos onde haja infraestrutura necessária e equipamentos para a realização das aulas e/ou oficinas. As salas no período da manhã abrigam os diferentes anos de escolaridade e, na maioria das vezes, são essas mesmas salas que abrigam, à tarde, as oficinas. Isso pode ser exemplificado, recuperando do segundo capítulo a Figura 11.

A educadora expõe em sua fala que os espaços não são um ideal e sim uma necessidade concreta, que inviabiliza e/ou engessa muitas vezes o seu trabalho com a Arte. Essa mesma necessidade tinham outros educadores, que para a realização das oficinas encontravam dificuldades como não ter onde guardar os materiais e a cada oficina montar e desmontar os espaços, o que gerava um desgaste e perda na qualidade tanto do tempo, quanto do rendimento; o tamanho dos espaços, nem sempre adequados a acomodar a atividade e os materiais.

Outra grave questão estrutural era a quantidade de funcionários nos CEHIs. Existia carência de profissionais para compor a equipe e distribuir, de forma mais humana, as relações de trabalho. O “recreio”, por exemplo, momento diário de intervalo para almoço, higiene e lazer dos alunos, era acompanhado pelos professores que já se desdobravam na parte da manhã e continuavam no turno da tarde e/ou membros da direção e demais profissionais da escola, causando exaustão. Se existissem recreadores disponíveis na escola, por exemplo, a equipe poderia oferecer uma assistência de melhor qualidade aos alunos.

Em situações como essas, existia uma saturação, tanto dos professores e funcionários quanto dos alunos. Eles precisavam que o recreio fosse “um momento livre”, onde pudessem extravasar; porém, precisavam de supervisão de profissionais que zelassem por essas atividades. Como existia uma carência, havia poucos profissionais para acompanhar os alunos, que podiam escolher os espaços em que queriam ficar. Como resultado, muitas vezes a quantidade de espaços oferecidos e atividades era diminuída para um melhor cuidado e atenção aos alunos.

A mesma questão foi enfrentada pela falta de um profissional que pudesse suprir as ausências dos docentes, em caso de doença ou imprevistos. Geralmente as crianças eram divididas, sobrecarregando os demais agrupamentos, ou se desfalcava a direção e/ou secretaria da escola para cobrir a “brecha”, o que inevitavelmente comprometia o trabalho realizado.

Quando isso acontecia, quebrava-se toda a rotina da escola e a programação prevista se desfazia, causando muitos prejuízos para os alunos e sobrecarga para a equipe. Essas dificuldades implicaram em várias discussões acaloradas sobre o rendimento dos alunos e sobre avaliação/reprovação. Nesse sentido, Maurício (2009, p. 56) assevera que

Em terceiro lugar, a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação. Alguns professores poderiam interpretar esse aspecto como aprovação automática, uma estratégia para maquiagem resultados positivos. No caso da escola de horário integral seria uma incompreensão de sua função. O aluno permanece o dia inteiro nessa escola, esse é seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização de seu conhecimento. Se não for na escola onde permanece o dia inteiro junto a profissionais com o objetivo específico de mediar seu conhecimento, onde construí-lo, sistematiza-lo, tirar dúvidas?

Como superar as dificuldades e acompanhar os alunos no desenvolvimento de conhecimentos, valores, hábitos, posturas, sem uma dinâmica que não garanta o atendimento a todos, uma vez que faltam quantidade de profissionais adequados, materiais e espaços? A aprovação seria uma mentira? A educação integral seria uma utopia?

Essas perguntas voltavam a assombrar quando os educadores se viam sem espaço para planejamento e estudos, também devido ao aumento no número de oficinas realizadas por eles e/ou suprir uma falta de um colega. As “janelas livres” entre a realização de uma oficina numa turma e depois mais tarde em outra, muitas vezes desapareciam e comprometiam as pesquisas e a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Encontrar um equilíbrio ao final do dia para realizar a coordenação diária, fazê-la ter qualidade, agrupar todo o grupo de professores e planejar o trabalho pedagógico também ficou comprometido em vários momentos no ano. Podemos apontar falta de orientadores pedagógicos, troca de direções, ausência de oficinairos, docentes II que precisavam fechar sua carga horária em outra escola e não conseguiam estar diariamente nesses momentos além, é claro, da ausência de tempo para amadurecer visões, crenças e promover o debate produtivo entre os educadores, afim de garantir boas problematizações e um rico planejamento com um grupo desfalcado, exausto e muitas vezes insatisfeito frente às condições estruturais e humanas da escola.

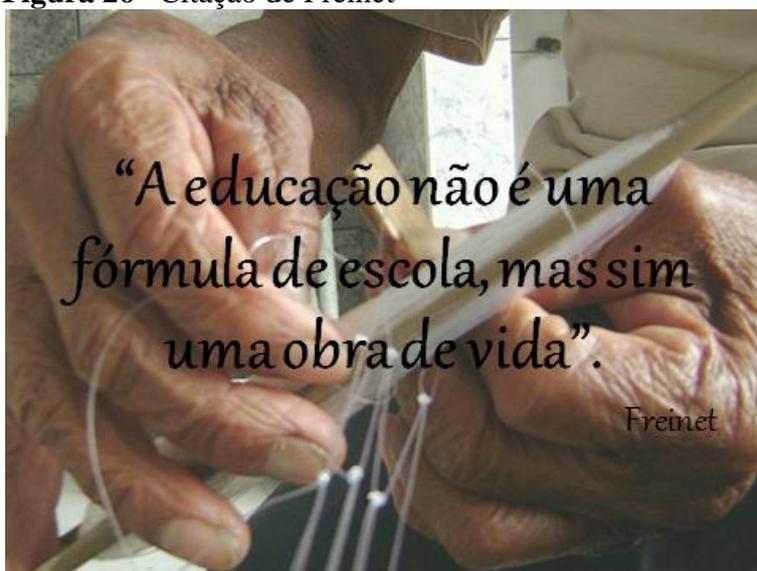
Outra questão vivida nas escolas – e no CEHI Monsenhor não foi diferente – foi a dificuldade de encontrar docentes II que optassem por trabalhar com alunos do 1º segmento, uma vez que seu concurso previa o trabalho com alunos do 2º segmento. Além dos alunos com faixa etária menor requererem mais atenção, também se torna necessário adequar a vivência do professor em ministrar aulas com sua disciplina, fragmentada em pequenos horários, com diferentes turmas para uma dinâmica de educação integral em tempo integral e para a realização de Oficina. Embora o Projeto não defina que estas oficinas sejam executadas por docentes II, é claro que a sua formação específica naquela área de conhecimento, amplia as possibilidades de troca e a circulação de conhecimentos, tanto para alunos quanto para os educadores.

Em relação à lotação de docentes I para trabalhar em um CEHI, esta situação também se deu de forma “improvisada”, atendendo como foco principal o funcionamento da escola. No CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, foram lotados os profissionais que já estavam na escola e foram incluídos alguns professores dos anos finais do ensino fundamental, do continente, que aceitaram fazer as oficinas na Enseada das Estrelas, uma vez por semana.

Algo que merece destaque e reflexão é que, embora os CEHIs criem estratégias de aproximação, pertencimento da família com a escola e incentivem a importância do seu papel na formação das crianças, ainda encontramos uma quantidade bem significativa de responsáveis que concebem a escola em tempo integral como o lugar onde o filho vai passar o dia bem cuidado, protegido das ruas, alimentado e educado. Ou seja, o papel da família é levar e buscar o filho dessa “panacéia”, capaz de resolver todos os seus males e dificuldades sem a sua participação. Essa visão contemporânea de educação afasta muitas famílias do papel central dessa escola, que é a formação humana dos sujeitos e que perpassa pela intervenção da família no acompanhamento e investimento no aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Em síntese, são muitas as dificuldades, mas é bom perceber que elas em momento nenhum frearam os grupos, que a cada dia reinventaram essa escola. Isso pode ser percebido no desejo e na vontade dos envolvidos com uma educação viva. Para finalizar fechamos esta seção com a mensagem do CEHI – E. M. Monsenhor Pinto de Carvalho, nosso foco principal na questão das práticas curriculares:

Figura 26– Citação de Freinet



Fonte: CEHI – E. M.Monsenhor Pinto de Carvalho no I Seminário de Educação Integral –AR.

Acreditamos que essa citação expressa bem às experiências vivenciadas, nos diferentes CEHIs. Um saber/fazer que se traduz em viver. Até mesmo porque sabemos que o conhecimento surge de uma necessidade real/concreta dos sujeitos.

E é ela que move a busca pelos caminhos e respostas para dar conta. Portanto, a escola, a educação é vida uma vez que trabalha com os conhecimentos e com os seres que os usam para lidar melhor consigo, com o outro e com o meio no qual vivem.

CONSIDERAÇÕES

Acreditando que a escola deve ser reinventada pelos sujeitos cotidianamente e que novos caminhos e maneiras de pensar e agir são construídas nesse movimento, coube-nos trazer o que foi possível até este momento da caminhada, entendendo que nesse processo de idas e vindas entre os sujeitos e a escola, ambos se modificam.

O que hoje é entendido como possível resposta, pode ser revisto e reescrito. Portanto, afirmamos que as “verdades” trazidas, fazem parte desse período vivido e que a cada novo passo pode ganhar outras nuances e novos rumos. Aí está a complexidade de se pesquisar sujeitos, conhecer as relações que se estabelecem e perceber que os achados de hoje podem ajudar a escrever novas respostas e que os mesmos estão em constante processo de se conhecer e de ler o mundo à sua volta.

A discussão presente nesta dissertação compreendeu o período de 2009 a 2012, não entrando em nenhuma discussão do ano de 2013 tendo em vista, como citado no texto, que aconteceram mudanças na gestão municipal e conseqüentemente na Secretaria Municipal de Educação, com a saída de toda a equipe que coordenava o Projeto dos CEHIs. Ao longo da pesquisa, usamos diversos documentos referentes a esse período, alguns de domínio público, que disponibilizamos nos anexos, e outros como fotos e slides, que pertencem às escolas e que foram utilizadas parcialmente.

São muitos os aspectos que poderiam ser levantados, mediante a riqueza das práticas pesquisadas. Optamos por fazer um recorte e focar na organização curricular, quando propusemos como objetivo geral descrever e analisar a experiência de educação integral em tempo integral do município de Angra dos Reis – os CEHIs – levando em consideração, também, as práticas cotidianas que procuram materializá-la. Mas temos clareza de que muitas questões que foram aqui levantadas, não foram trabalhadas em profundidade, e se constituem em material para outros estudos e pesquisas.

Para este estudo, levantamos três objetivos específicos, a saber: (1) Descrever a experiência dos CEHIs em Angra dos Reis/RJ; (2) demarcar as concepções que estão alicerçando a educação integral e a ampliação do tempo construída nessa experiência municipal e (3) analisar a organização curricular dessa proposta, suas contribuições e desafios, em um dos CEHIs.

Os CEHIs são espaços públicos, escolas adaptadas para atuarem como unidades de educação integral em tempo integral. Ou seja, não foram escolas pensadas e projetadas para esse fim; por conseguinte, enfrentam inúmeros obstáculos diários para manter, amadurecer e

ampliar sua proposta. Até o final de 2012, só havia quatro Centros e faltava retomar a proposta de como ampliar a oferta de educação integral, no município, para os bairros e famílias que a quisessem. O Município, embora tenha se lançado nesse campo, abrindo sua oferta, ainda precisa construir caminhos para que essa política pública se sustente, tanto enquanto linhas metodológicas, quanto de infraestrutura e recursos financeiros.

O município tem ainda, como desafio, articular cada vez mais o Programa Mais Educação, implantado em algumas escolas com uma parcela dos alunos, com o projeto dos CEHIs e apresentar para a comunidade escolar um caminho para a Educação Integral do Município, até 2012, dividida nesses dois caminhos distintos.

Em relação às concepções encontramos a de Educação integral associada a formação humana bem presente, tanto enquanto orientação do Projeto, quanto crença, desejo e prática dos grupos dos CEHIs. Não descartamos a visão de educação integral enquanto proteção social, ainda presente na fala de um grupo que entende que a educação deva cumprir esse papel, já que a sociedade é tão excludente e desigual. Contudo, podemos perceber ao longo do estudo que ela não é a preponderante.

Pela organização curricular dos CEHIs, a partir dos materiais utilizados neste estudo, pudemos inferir o que falamos acima e reafirmar que esta escola está comprometida com o ser humano em suas múltiplas dimensões, ou seja, o ser humano aqui visto não somente como um ser racional, mas também como um sujeito histórico, autônomo e consciente, capaz de modificar seu contexto e mudar essa naturalização, banalização e fragmentação dos conhecimentos, dos afetos, valores e posturas que são construídos na relação do homem com a natureza, com a existência e com os outros pares.

Gostaríamos de chamar a atenção, ainda, para o fato de que os educadores tem clareza de que essa escola não é uma “panaceia” e que de uma hora para outra todos os sonhos serão realizados e todo mundo será feliz para sempre. O grupo entende o seu papel na construção de um novo ideal de educação, dos limites a serem superados e do tempo/ espaço a ser conseguido, visando vencer os obstáculos entre os desejos e a realidade.

Sabemos que tudo o que foi trazido não é novidade, porém ousar a fazer seu próprio caminho e perceberem-se como autores de novas trilhas torna a experiência uma potência. Aqui no sentido de trazer à tona as responsabilidades que cada um assume e dos riscos que correm. Ela se torna diferente porque traz o fazer por outros modos, tira os grupos de uma “invisibilidade” e os traz para o cerne de todo o movimento realizado nas unidades escolares.

Cabe ressaltar que percebemos na experiência dos CEHIs e mais especificamente a do CEHI- E.M.Monsenhor Pinto de Carvalho a presença marcante de uma gestão

democrática. Cada unidade foi conquistando seus espaços e demarcando seu território na proporção que foram dominando os seus saberes/fazer. De forma nenhuma queremos que se pense que construíram verdades e muros intransponíveis, capazes de ir contra o que se estava posto. Pelo contrário a medida que foram conhecendo , refletindo e construindo foram tendo mais clareza, conhecimento e argumentos, sendo capazes de propor novas práticas e lógicas para se fazer.

Os educadores foram a partir de suas novas leituras fazendo com que o sistema precisasse acompanhá-los . O diálogo se tornou real. A escola que geralmente é encarregada de colocar uma série de normas, resoluções, planejamentos em ação se torna sujeito conhecedor, capaz de dialogar com tudo isso e a partir dessa análise propor junções, interseções e/ou separações.

Não sabemos os rumos que a experiência vai tomar mas sabemos com certeza de que ela não é a mesma que se iniciou em 2009 e provavelmente será outra sempre enquanto os envolvidos se propuserem a fazer o barco navegar.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2009.

ANGRA DOS REIS. Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia. **Projeto dos CEHIS**.2009.

_____. Resolução nº 5, de 16 de julho de 2009.**Boletim Oficial do Município**, n. 213,20 ago. 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia.Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis.**Boletim Oficial do Município**, n. 259,19 maio 2010.

_____. Municipal de Educação Ciência e Tecnologia. Série Cadernos Pedagógicos: Ensino Fundamental.**Alfabetização e letramento:metodologia de aquisição da língua escrita**.2012.

_____. **Site oficial**.Prefeitura de Angra dos Reis. Notícias.Disponível em:
<http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=4428eIndexSigla=imp#.Ub-eN_nVBsA>. Acesso em: jun. 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____.A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?
In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**.2. ed. São Paulo: Cortez,1995

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**.São Paulo: Brasiliense,1995.

CAREGANATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto contexto – enferm.**, v.15, n.4, p. 679-684, dez. 2006.

CARVALHO,Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social.**Cadernos Cenpec**, n. 2,2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?**Educ. Soc.** [online], v.23, n.81, p. 247-270, 2002. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**[online], v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>>. Acesso em: 15 jan. 2014

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa(Org.).**Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.**Rio de Janeiro: Editora Depetrus,2009.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral.**Paidéia**, Ribeirão Preto,v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 15 jan. 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental.In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED.GT Educação Fundamental. 27., 2002. **Anais eletrônicos...** ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

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

_____; HORA, Dayse Martins. Diversificação curricular e educação integral. In:COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. 2004, Rio de Janeiro.**Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2004. 1 CD-ROM.

_____; PORTILHO, Daniele Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In:_____ (Org.).**Educação integral em tempo integral:estudos e experiências em processo.** Rio de Janeiro: Editora Depetrus,2009.

DOURADO, Luiz Fernandes;OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira.A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas.In: SEMINÁRIO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS. 2., 2010. **Anais...**, 2010.

FRANÇA, Sebastião Fontineli.Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, v. 1,p. 75-88, 2008.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

FREINET, Célestin. **Coleção educadores**. Brasília, DF: MEC, 2010.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da educação integral**. Juiz de Fora-MG: Editar Editora Associada, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lúcia Martha C. da C (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 5-6, jul./dez. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Mais Educação**. Site oficial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomazorg). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

OLINDA, Ercília Maria Braga de *et al.* **Formação humana: liberdade e historicidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, v. 17, n. 37, p. 219-230, 2007.

PARO, Vitor. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lúcia Martha C. da C (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas:Autores Associados, 1983.

_____. **A nova LDB da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas- SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade –Uma introdução às teorias do currículo,2.ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA,Celina.Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45. jul./dez. 2006.Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

TENDÊNCIAS para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social/ CENPEC, 2011. Disponível em: <http://ww2.itaú.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

TOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros/uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro:Zahar Editores S.A., 1981.

Trabalho formatado por Mirna Juliana.
(mirnarevisora@gmail.com)

ANEXOS

Anexo A

Resolução que cria os CEHIs em Angra dos Reis

RESOLUÇÃO Nº. 05 DE 16 DE JULHO DE 2009²³

A Secretária Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia, Esporte e Lazer, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- Dar atendimento ao Art. 34, Parágrafo 2º da LDB 9394/96;
- A importância do aluno permanecer na escola;
- O desenvolvimento integral do aluno.

RESOLVE

Art. 1º – A Secretária Municipal de Educação de Angra dos Reis em atendimento ao que dispõe a LDB 9394/96, cria no Sistema de Ensino Municipal em Angra dos Reis, o Centro de Educação de Horário Integral (CEHI).

Art. 2º – Os CEHIs funcionarão em comunidades onde apresentar maior demanda e necessidade.

Art. 3º – Os CEHIs serão implantados gradativamente de acordo com as possibilidades de atendimento da SECTEL.

Art. 4º – Os alunos que irão frequentar os CEHIs terão duzentos dias letivos e 1.200 (mil e duzentas) horas de carga horária anual.

Art. 5º – Os alunos destinados para compor os CEHIs são aqueles que fazem parte dos anos iniciais, com a possibilidade de atendimento na Educação Infantil (5 anos).

Art. 6º – No horário destinado a aula, os componentes curriculares a serem utilizados serão aqueles do primeiro segmento, emanados pela Resolução nº.001/CME/2008 de 04 de julho de 2008 (Regimento Escolar).

Art. 7º – No contraturno terão outras atividades que contribuirão para o seu desenvolvimento integral, tais como: música, oficinas de arte, sala de leitura, estudo dirigido, dentre outros.

Art. 8º – Os CEHIs funcionarão em Escolas Municipais determinadas pela Secretária Municipal de Educação.

Art. 9º – Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Luciane Pereira Rabha Secretária Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia, Esporte e Lazer

FONTE: Edição 213 – Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis – 20/08/2009

²³ Disponível na Série Cadernos Pedagógicos- Registro Histórico dos Centros de Educação e Horário Integral da Rede Municipal de Angra dos Reis. P. 104 – Entregue a todos os professores do CEHI, em mídia, no final de 2012.

Anexo B

Projeto dos CEHIs²⁴

Justificativa

Atualmente, o cotidiano educacional brasileiro é da banalização da educação e do sucateamento das escolas públicas. É preciso que os governos federal, estaduais, e municipais se comprometam com mudanças estruturais, no sentido de oferecer educação de qualidade social à população brasileira.

Com poucos investimentos na área da educação, baixos salários, falta de planos de carreira, número insuficiente de professores, carência de incentivo à atividades culturais, salas de aula superlotadas, aulas absolutamente desinteressantes é grande o número de crianças e jovens que abandonam a escola, como grande é o número daqueles que, vítimas deste sistema excludente, se tornam repetentes.

Pensando no compromisso assumido com a população quanto à qualidade da educação a ser oferecida, a Prefeitura de Angra dos Reis propôs a implantação de uma escola de educação integral, em horário integral, que possibilite a formação do indivíduo e do cidadão, constituindo-se num espaço educativo que além de preocupar-se com a formação acadêmica, também seja responsável pelo oferecimento de diversas atividades, que permitirão à criança o desenvolvimento de várias habilidades e competências.

Caberá, portanto, aos Centros de Educação e Horário Integral – os CEHIs – instituições escolares de educação integral, em horário integral, importante ação educativa, entendendo-se que será função primordial dos seus educadores contribuir para que as crianças desenvolvam hábitos e atitudes que lhes permitam viver em sociedade, usufruindo de seus direitos de cidadania. Além disso, espera-se que os CEHIs sejam um equipamento público que possibilitará a os pais, mães ou responsáveis pelos alunos dediquem seu dia a atividade laborais, sabendo que seus filhos estão sendo cuidados e educados em um ambiente escolar especialmente planejado para isso.

Num contexto sócio-econômico marcado pela desigualdade, como o da sociedade brasileira, uma escola pública, laica, gratuita e que promova a educação integral em horário integral, pode ser uma enorme contribuição a um futuro mais promissor para a Nação.

Objetivo Geral

Proporcionar o desenvolvimento de pessoas capazes de construir o conhecimento necessário para viver no século XXI, expressando-se com clareza, avaliando fatos, demonstrando autonomia, iniciativa, autoconfiança e atitude empreendedora, respeitando e convivendo em harmonia com o grupo social e o meio em que vivem.

Objetivos específicos

Possibilitar aos alunos, inclusive àqueles com necessidades especiais:

²⁴ Disponível na Série Cadernos Pedagógicos- Registro Histórico dos Centros de Educação e Horário Integral da Rede Municipal de Angra dos Reis. P. 29-38 – Entregue a todos os professores do CEHI, em mídia, no final de 2012.

- Apropriar-se do conhecimento socialmente construído, através de trabalho pedagógico cuja fundamentação teórico-metodológica está prevista no Documento de Orientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis.
- Utilizar os conhecimentos elaborados como instrumental de reflexão crítica sobre a realidade.
- Desenvolver sua autonomia, potencializando-os para a descoberta de novas respostas a antigas questões.
- Analisar o meio em que vivem, de forma comprometida, através de ações e opções conscientes, reconhecendo-se como parte do mesmo.
- Desenvolver suas potencialidades nas diversas linguagens artísticas, contribuindo para a vivência de sua sensibilidade e o despertar de seu gosto estético.

Meta

Todos os alunos da Rede Municipal de Angra dos Reis.

Público-alvo

Todos os alunos da Rede Municipal de Angra dos Reis.

Caracterização da escola

Os CEHIs funcionarão no período das 7h30min às 17h, de segunda a sexta-feira. As atividades com os alunos terminam às 16h e inicia-se o período diário de formação em serviço dos professores.

Os alunos frequentarão espaços educativos onde desenvolverão atividades pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento, traduzido em conhecimento escolar que se efetiva através do trabalho com diferentes linguagens. Terão, ainda, momentos para a realização de estudos específicos, visando atender a demandas que se apresentarem durante o processo, como pesquisar na biblioteca sobre um determinado assunto, preparar trabalhos solicitados pelos professores, ter novas oportunidades de aprendizagem dos conceitos ainda não elaborados.

Os educadores terão oportunidade de acompanhar, nas ocasiões em que os alunos estiverem dedicados a tais atividades específicas, o seu processo de apropriação dos saberes, principalmente dos saberes ligados à leitura e à escrita, de acordo com o planejamento proposto para as escolas, e orientarão os alunos no sentido de criarem hábitos e atitudes de responsabilidade, autonomia, independência e reflexão frente ao trabalho escolar, auxiliando-os, se necessário, a superarem as dúvidas que possam surgir.

Além dessas atividades, os alunos de diferentes turmas dos CEHIs constituirão grupos para participar de oficinas que serão coordenadas e dinamizadas por um professor, com recursos do governo municipal, e monitores, com recursos do Programa Mais Educação, proposto pelo Ministério da Educação.

Para o cumprimento deste planejamento, será necessário a oferta de salas e espaços adequados ao funcionamento de atividades de natureza diversa. A escola deverá ser equipada com uma biblioteca, com títulos de literatura infantil e juvenil, paradidáticos, enciclopédias

voltadas para o público da faixa etária que será atendida e outros materiais, sala de estudo dirigido e multimeios, com televisão, aparelho de DVD e projetor data show, sala para atividades artísticas, brinquedoteca, laboratório de informática com pelo menos 4 máquinas, espaço de recreação, refeitório e banheiros adaptados ao público atendido.

Por ser de horário integral, devem ser providenciados locais para repouso.

Fundamentação da escola de educação integral em horário integral

[...] nossa sociedade está estruturada de forma tão desigualitária que a minoria modernizada e a grande massa arcaica se reproduzem em linhas paralelas, mantendo [uma e outra] suas características de desenvolvimento e de atraso. [...] Esta situação autoperpetuante de atraso deve ser rompida por muitas vias, enfrentadas simultaneamente. Primacialmente, pelo crescimento de uma prosperidade econômica que permita alargar a força de trabalho, generalizando o emprego. Paralelamente, pela incorporação de toda a infância na cultura letrada, capacitando as novas gerações para o trabalho especializado e para o exercício consciente da cidadania, a fim de libertá-las da marginalidade. [...] (Darcy Ribeiro, Carta 12 p. 14).

A primeira medida que deverá ser adotada pela equipe técnico-pedagógica dos CEHIs é criar condições para que todos os educadores e demais profissionais ali lotados tenham o mesmo entendimento quanto aos princípios e teorias que fundamentam a educação oferecida pela instituição.

Todos precisarão partilhar de uma mesma visão no que se refere à concepção de educação integral, que busca a formação do cidadão, nos campos cognitivo, afetivo, psicomotor e social.

Os professores serão mediadores do processo de apropriação do saber por parte dos alunos. Serão incentivadores das descobertas, das conquistas da construção da auto-estima, despertando o prazer de aprender.

É imprescindível que na escola de educação integral, em horário integral, se compreenda o aluno como um ser singular, socialmente construído, agente ativo do processo de aprender, capaz e curioso.

As atividades terão sempre um caráter dinâmico, desafiador e interdisciplinar e a ênfase estará na integração social, na construção da autonomia, da responsabilidade e no despertar da curiosidade. Por isso, a importância da atenção pessoal dispensada a cada aluno.

A proposta privilegiará uma rotina planejada, dinâmica, que seja capaz de entusiasmar os educadores e os educandos, desenvolvendo o interesse pelo saber e na perspectiva de um projeto de sociedade democrática e com mais oportunidade para todos. Através de um planejamento bem estruturado, que esteja de acordo com as reais necessidades dos alunos envolvidos no processo desenvolvido, os educadores dos CEHIs buscarão atender aos quatro pilares da educação do futuro, segundo o relatório Delors (UNESCO): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Aprender a conhecer refere-se ao raciocínio lógico, compreensão e memória. Também à aquisição de instrumentos de conhecimento, da vontade de aprender, de conhecer, de querer saber, de pesquisar, de ser autor de seu aprendizado, da iniciação à pesquisa.

Aprender a fazer refere-se à aquisição da competência do saber fazer, de articular a prática e a teoria de buscar respostas às necessidades cotidianas, através de processos pertinentes à natureza do conhecimento a ser elaborado.

Aprender a ser diz respeito ao indivíduo como um todo, ao seu desenvolvimento integral. Neste pilar, a competência da educação é a de auxiliar o ser humano na descoberta de si próprio, de sua capacidade de autonomia, de relação intra e interpessoal, de raciocínio, de livre arbítrio, de responsabilidade e de ética.

Aprender a viver com os outros é o aprendizado da convivência, do aceitar o outro como ser individual e coletivo, do saber relacionar-se, do romper com preconceitos e rivalidades, de adquirir uma postura de aceitação de valores e atitudes diversos dos seus próprios.

Nesta escola, todos os conteúdos abordados serão vistos como meios, como ferramentas para a aquisição de conhecimento, peças fundamentais para o desenvolvimento de habilidades formadoras de competências.

O trabalho educativo será realizado a partir de um paradigma interdisciplinar, que pressupõe necessidade de integração dos conteúdos das áreas de estudo, disciplinas e atividades, condição para que os diversos conceitos, procedimentos e atitudes propostos no projeto pedagógico sejam apropriados por todos os alunos.

Metodologia

A ação pedagógica a ser desenvolvida deve priorizar propostas de ensino globalizado e relacional, como os projetos de trabalho e o desenvolvimento de oficinas.

O princípio da globalização, do ponto de vista de estrutura de aprendizagem, aponta no sentido de que aprendizagens não se realizam apenas porque se somam novos conhecimentos a saberes anteriores, numa acumulação linear. Segundo Hernandez e Ventura (1998)²⁵⁵, Ressalte-se que os autores em referência acreditam que projetos de trabalho permitem “que os alunos sigam aprendendo, ao longo da escolarização, a explicar as relações que possam encontrar na informação”. (p. 58)

A utilização de projetos de trabalho é, portanto, uma forma de reconhecer que, ao dar uma determinada organização aos conhecimentos escolares, em função de um eixo, de um conceito, de um problema, de uma temática, considera-se que os mesmos não devem se ordenar de forma linear, nem obedecer a uma hierarquia disciplinar preestabelecida ou a uma suposta homogeneidade entre os alunos. Os projetos de trabalho pedagógicos rompem com a ideia de pré-requisitos no campo do conhecimento.

Os projetos transformam a escola em um local de constante envolvimento com a construção do saber. Pode-se observar o movimento e o entusiasmo dos alunos quando um projeto está sendo desenvolvido. Cria-se uma grande expectativa no avanço e culminância do mesmo, que envolvem todos da comunidade escolar.

Trabalhar com projetos traz, para os professores, assim como para os alunos, uma grande satisfação. Propô-los, participar de sua elaboração, desenvolvê-los e apresentá-los é sempre muito importante.

²⁵⁵ HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento

é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Essa visão [i. é, a do ensino globalizado] assume, pelo contrário, que as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em sua aprendizagem, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação. (p.

57)

Nos encontros de formação continuada, os professores que orientam os projetos, em geral, sentem-se muito interessados em relatar a outros profissionais como os mesmos se desenvolveram. É um momento ímpar para que os demais colegas possam perceber que essa forma de trabalhar é uma ação pedagógica que resulta do esforço conjunto de alunos e educadores que estão em uma escola como as deles e não em um lugar privilegiado. Por entenderem os princípios que fundamentam o ensino globalizado e relacional é que podem apresentar um trabalho docente de maior qualidade.

Outra metodologia pedagógica a ser implementada nos CEHIs é a organização das atividades complementares em oficinas, com o objetivo de permitir a aprendizagem de novos saberes e práticas por meio da problematização e da busca de soluções, que qualifiquem o processo educativo aí realizado.

O conceito de oficina, trazido à cena na presente proposição, segue a concepção da Professora Vera Candau. FIGUEIREDO, NASCIMENTO e SILVA e SOUZA²⁶ assinalam que, segundo Candau (1995), a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. Portanto, as oficinas são unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la. (Kisnerman, Apud Omiste; López; Ramírez, 2000, p. 178)²⁷.

Como todo trabalho pedagógico, também nas oficinas é preciso que se busque uma integração entre os conteúdos que se quer focar e os objetivos a alcançar, tendo em vista um tema gerador. A integração evidencia-se na produção de objetos e conhecimentos. A oficina é, portanto, tempo-espaço para a vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como 'o' lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos... Gosto da expressão que explica a oficina como lugar de manufatura e mentefatura. (GONZÁLES CUBELLES apud CANDAU, 1995, p. 23)²⁸.

O desenvolvimento dos conceitos presentes nas diferentes áreas de estudo e disciplinas, que devem ser apropriados pelos alunos, podem ser traduzidos em várias linguagens e será um fator determinante para o sucesso do trabalho com projetos e por meio de oficinas.

Por isso, a metodologia de ensino globalizado e relacional, que se consolida nos projetos de trabalho e nas oficinas pedagógicas, serão coordenadas por educadores encarregados de desenvolver a: Linguagem matemática: por meio do trabalho com materiais didáticos específicos para resolução de problemas e desenvolvimento do raciocínio lógico, atendendo aos objetivos previstos na Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino.

Linguagem oral e escrita: com a utilização de jogos e diversos recursos que estimulem a expressão oral, propiciem a produção escrita espontânea, a produção de textos com finalidades específicas, a leitura de variados tipos de textos em variados suportes.

²⁶ FIGUEIRÊDO, M.A.C., NASCIMENTO, E.S., SILVA, J.R. E SOUZA, V. Metodologia de Oficina Pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. Universidade Federal da Paraíba, s/d.

²⁷ OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMÍREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.) Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

²⁸ CANDAU, Vera Maria et al. Oficinas pedagógicas de direitos humanos . 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

Linguagem científica: por meio de procedimentos e materiais voltados para a história, a geografia, a biologia, a química e a física, contextualizadas em projetos e oficinas, articulados aos saberes prévios dos alunos.

Linguagem eco-planetária: por meio de atividades que levam a criança a perceber-se como pertencente ao meio ambiente físico, social e cultural e ao desenvolvimento de ações que fortaleçam as relações de interdependência entre os seres e o seu ambiente.

Linguagem tecnológica: pelo uso de jogos, brinquedos, desafios, resolução de problemas etc, onde o aluno possa perceber que o ser humano constrói conhecimento e intervém no meio ambiente. Apropriar-se de uma linguagem tecnológica é poder explicar os processos de transformação que criam diversos objetos presentes no mundo ou transmudam determinadas situações em outras.

Funcionamento da escola de educação integral em horário integral

Alimentação

Serão oferecidas quatro refeições diárias: desjejum, colação, almoço/sobremesa e lanche da tarde. As refeições serão balanceadas e diferenciadas, contando com um cardápio elaborado por nutricionistas, utilizando alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, em conformidade com a faixa etária, o sexo, a atividade física e o estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica .

A infra-estrutura do refeitório deverá prever o auto-serviço, mesmo dos alunos da educação infantil, o que demandará a presença constante dos professores e auxiliares no refeitório. Entendemos que a educação alimentar e nutricional no processo de ensino/aprendizagem, perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação , nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

Neste contexto, ao se servir, o aluno estará formando hábitos que serão importantes ao longo da vida e que vão definir aspectos como:

- relacionar alimento a situações de prazer;
- portar-se à mesa de maneira adequada;
- respeitar seu corpo, reconhecendo a necessidade de alimentar-se de maneira saudável;
- criar hábitos de higiene tais como: lavar as mãos, escovar os dentes após as refeições, manter limpo o lugar onde se alimentam etc.

Atividades Pedagógicas

As atividades pedagógicas serão desenvolvidas em salas ambientes e outros espaços, destinados à realização de projetos/oficinas de leitura, de estudo dirigido, de linguagens artísticas, de informática, de vídeo, de brinquedoteca e outros.

Por isso, é preciso ter disponível além das salas, outros espaços como pátio, parque ou quadras cobertas, onde os alunos possam realizar jogos e brincadeiras.

Nossa meta será a do desenvolvimento integral de cada aluno, procurando dar sentido à aprendizagem que possibilite real integração dos mesmos à sociedade. Cada sala ou espaço

deverá expressar um ambiente acolhedor, organizado e acessível ao aluno, facilitando sua independência e a aquisição de responsabilidades cada vez mais complexas.

Os materiais à disposição dos alunos deverão contemplar todas as áreas: linguagens, matemática, história, geografia, ciências da natureza, artes plásticas, música, teatro, dança, educação física e outras.

A rotina diária das crianças será articulada de modo que os alunos tenham oportunidade de vivenciar os diversos espaços.

Recursos Humanos e Infraestrutura Física e Material

Nenhuma proposta de escola de educação integral em tempo integral será viabilizada se não houver recursos humanos e infra-estrutura física e material para o atendimento de seus alunos, o dia inteiro.

É condição “sine que non” que a oferta de recursos humanos, físico e de material seja suficiente e adequada para que a instituição não se torne um depósito infantil.

Em vista dessa premissa, propõe-se:

Recursos Humanos:

- um diretor e um auxiliar de direção em cada um dos CEHIs;
- um orientador pedagógico, com 20 horas de atendimento em cada um dos CEHIs;
- professores de educação infantil e de primeiro segmento do ensino fundamental, em jornada de tempo integral, em quantidade igual à de turmas atendidas, acrescida de mais um;
- professores de segundo segmento do ensino fundamental para as oficinas de educação física, obrigatoriamente, e das demais áreas do conhecimento, quando possível;
- auxiliares de educador, um para cada turma de educação infantil .
- monitores, contratados com recursos do Programa Mais Educação, proposto pelo Ministério da Educação, em quantidade e da forma como o Programa recomenda.
- merendeiras, obedecendo ao que está instituído nos documentos oficiais para a rede municipal de ensino, levando-se em consideração o número de alunos, acrescidas de mais uma.
- zeladores, obedecendo ao que está instituído nos documentos oficiais para a rede municipal de ensino, levando-se em consideração o número de alunos, acrescidos de mais um.

Recursos Físicos:

- salas destinadas a biblioteca, estudo dirigido e multimeios, atividades artísticas, brinquedoteca.
- laboratório de informática.

- espaço de recreação.
- refeitório e banheiros adaptados ao público atendido.
- local de repouso.
- bancada e outros equipamentos (palquinho, espelhos, barras) para as salas de atividades artísticas.

Recursos materiais:

- títulos de literatura infantil e juvenil, paradidáticos, enciclopédias voltadas para o público de faixa etária que será atendida e outros materiais.
- jogos diversos.
- uma televisão, um aparelho de DVD.
- material para atividades artísticas (instrumentos musicais, fantasias e adereços, cavaletes etc)
- brinquedos, material de recreação.
- pelo menos quatro computadores e um datashow.
- mobiliário adaptado ao público atendido.
- tapetes, almofadas, tatames, colchonetes.
- aparelhos de som com toca-CD.
- “kits” para oficinas.

Critérios para atendimento nos CEHIs

- a) estar matriculado, em 2009, nas próprias escolas onde serão implantados os CEHIs, ou nas Escolas Municipais Alexina Lowndes e Raul Pompéia;
- b) estar matriculado em outra escola da rede municipal de ensino, se houver vagas remanescentes, atendendo às seguintes condições:
 - b.1) maior proximidade entre a residência do aluno e do CEHI;
 - b.2) irmã(os) já matriculado(s) no CEHI, seguindo orientação do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- c) estar matriculado em outra escola da rede municipal de ensino e ser selecionado por sorteio, se ainda houver vagas remanescentes, após atendimento a criança que satisfaçam as condições b.1 e b.2