



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL –
PPGEA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



DENISE BASTOS DAS NEVES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
LIMITES E DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA

Rio Grande

2018

DENISE BASTOS DAS NEVES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
LIMITES E DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Minasi

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) (EAEFE)

Rio Grande

2018

Ficha catalográfica

N518e Neves, Denise Bastos das.
Educação ambiental e educação em tempo integral: limites
e desafios na escola pública / Denise Bastos das Neves. – 2018.
144f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental,
Rio Grande/RS, 2018.

Orientador: Dr. Luis Fernando Minasi.

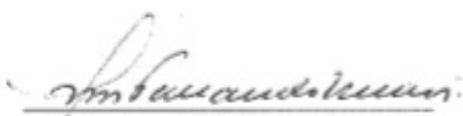
1. Educação Ambiental 2. Educação Integral 3. Escola em Tempo
Integral I. Minasi, Luis Fernando II. Título.

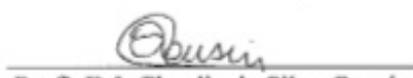
CDU 504:37

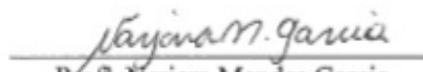
Denise Bastos das Neves

"Educação Ambiental e Educação em Tempo Integral: Limites e desafios na escola pública, um estudo de caso"

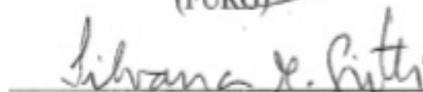
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:


Prof. Dr. Luis Fernando Minasi
(PPGEA/FURG)


Prof. Dr. Claudia da Silva Cousin
(PPGEA/FURG)


Prof. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)


Prof. Dr. Cleuza Maria Sobral Dias
(FURG)


Prof. Dr. Silvana Maria Gritti
(UNIPAMPA).

ESCLARECIMENTO

Esta dissertação foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) (EAEFE), tendo como apoio as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação Ambiental, sob o codinome Grupo “Pão, Manteiga e Marx: Café de Sábado”, coordenado pela Mestre em Educação Ambiental Darlene Silveira Cabrera. A temática deste estudo encontra significado, quando não se limita à direção única de uma comunidade ou mesmo região. Ocupando-se também com um estudo que possa contemplar outros lugares que não sejam somente seu contexto. Esta pesquisa foi concebida dentro da temática geral Formação de Professores.

Coordenador da Temática Geral

Prof. Dr. Luís Fernando Minasi

Coordenadora do Grupo de Estudos

Prof^ª. Me. Darlene Silveira Cabrera

AGRADECIMENTOS

Ser livre é ser revolucionário. E alegre. Alegre, pois, não feliz, porque felicidade seria viver nossos sonhos realizados. A alegria é algo que se vive circunstancialmente, enquanto lutamos e temos esperança. (FREIRE e BRITO, 1986, p. 27)

Por entender que me constituo a cada dia mais alegre agradeço:

Ao meu orientador, Prof. Minasi, pelas conversas acolhedoras e instigantes, as quais tornaram real, a partir da teoria por ele apresentada, o dar forma aos meus estudos, desvelando a viabilidade de um trabalho pleno em Educação. Minha gratidão.

À banca examinadora, a qual contribuiu com sua leitura atenta e carinhosa para a trajetória dessa pesquisa. Meu carinho e meus agradecimentos à Profa. Cláudia, à Profa. Cleuza, à Profa. Narjara, à Profa. Silvana e, ainda, à Profa. Jara, por ter contribuído no processo da qualificação.

Ao grupo de estudos “Pão, Manteiga e Marx: Café de Sábado”, pelos momentos compartilhados, importantes para o meu desenvolvimento dentro do Programa.

Aos meus colegas de trabalho da SMEd, o meu muito obrigada pela parceria durante o tempo de estudo para o mestrado.

Aos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, meu muito obrigada pela acolhida.

À Darlene, pelo seu auxílio e referência sempre presente nessa dissertação.

À querida Kátia, pelos momentos de estudo e aprendizagem compartilhados, os quais foram fundamentais nesse processo.

À minha amiga Joelma, “Minha Dupla”, com quem compartilhei desde a seleção as angústias, as frustrações e também as alegrias, compartilhar que tornou mais suave a nossa trajetória.

À “minha Gracinha”, por todo seu carinho, atenção e por estar ao meu lado de forma incondicional. Minha gratidão por sua presença cotidiana.

Aos meus pais, por possibilitarem a minha formação inicial e pela presença sempre constante em minha vida.

De forma especial, agradeço aos meus filhos, Frederico e Matheus, ao meu companheiro, Luiz, e à minha sobrinha Mariana, por entenderem meus momentos de ausência familiar. A vocês o meu carinho e amor eterno.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é resultado da busca por compreender a objetivação da Educação Ambiental na proposta pedagógica e nas práticas desenvolvidas em uma escola municipal de Ensino Fundamental no município do Rio Grande. A pesquisa de cunho materialista dialético foi realizada na única Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino, seguindo orientações metodológicas de um estudo de caso, na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, por não admitir visões isoladas e estanques, mas se desenvolvendo em interação dinâmica com a totalidade do fenômeno. Assim, a investigação se deu pela compreensão do processo de constituição histórica da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro e pelas contradições que se efetivam em sua materialização. A fim de compreender o fenômeno na sua totalidade, buscamos a natureza dialética da pesquisa para ancorarmos a metodologia. Primeiramente, investigamos por meio da busca bibliográfica os caminhos percorridos pela Educação em Tempo Integral no Brasil, dando destaque às ideias de Anísio Teixeira, seguidas das de Darcy Ribeiro e, contemporaneamente, da professora Jaqueline Moll, os quais alimentam nossa persistência de que esta modalidade de educação é próspera e possível de se efetivar com a qualidade que a referencia como educação popular. Em um segundo momento, analisamos, no conjunto do processo de investigação do que chamamos de fundamentos legais e teóricos da Escola em Tempo Integral, o entendimento oficial da Educação Ambiental no currículo da escola e, paralelamente, evidenciamos uma transposição para o trabalho em espaços e tempos integrais do estudante na escola. A estes fundamentos associamos os caminhos e descaminhos da Educação Integral trilhados pelas diferentes políticas nacionais que foram desde sempre seguidos e descontinuados por interesses políticos e econômicos. Notamos, nesta perspectiva, que toda vez que surge a proposta de uma Educação que busque a emancipação de seus sujeitos, esta não tem uma aceitação plena dos representantes políticos do estado burguês, pois não atende aos interesses do capital por eles defendidos. A partir de nosso estudo sobre a Educação em Tempo Integral e vinculando-a a emancipação humana, compreendemos que essa educação está intimamente ligada à Educação Ambiental, por ser voltada à Natureza que humaniza e é humanizada.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Integral; Escola em Tempo Integral.

RESUMEN

La presente disertación de maestría es resultado de la búsqueda por comprender la objetivación de la Educación Ambiental en la propuesta pedagógica y en las prácticas desarrolladas en una escuela municipal de Enseñanza Fundamental en el condado de Rio Grande. La investigación de cuño materialista dialéctico fue realizada en la única Escuela en Tiempo Integral de la Red Municipal de Enseñanza, siguiendo orientaciones metodológicas de un estudio de caso, en la perspectiva del Materialismo Histórico y Dialéctico, por no admitir visiones aisladas y estancas, sino desarrollándose en interacción dinámica con la totalidad del fenómeno. Así, la investigación se dio por la comprensión del proceso de constitución histórica de la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental en Tiempo Integral Profesor Valdir Castro y por las contradicciones que se efectúan en su materialización. A fin de comprender el fenómeno en su totalidad, buscamos la naturaleza dialéctica de la investigación para anclar la metodología. En primer lugar, investigamos por medio de la búsqueda bibliográfica los caminos recorridos por la Educación en Tiempo Integral en Brasil, dando destaque a las ideas de Anísio Teixeira, seguidas de las de Darcy Ribeiro y, contemporáneamente, de la profesora Jaqueline Moll, los cuales alimentan nuestra persistencia de que esta modalidad de educación es próspera y posible de realizarse con la calidad que la referencia como educación popular. En un segundo momento, analizamos, en el conjunto del proceso de investigación de lo que llamamos fundamentos legales y teóricos de la Escuela en Tiempo Integral, el entendimiento oficial de la Educación Ambiental en el currículo de la escuela y, paralelamente, evidenciamos una transposición para el trabajo en espacios y los tiempos integrales del estudiante en la escuela. A estos fundamentos asociamos los caminos y descaminos de la Educación Integral atravesados por las diferentes políticas nacionales que desde siempre seguidos y discontinuados por intereses políticos y económicos. En esta perspectiva, observamos que cada vez que surge la propuesta de una Educación que busque la emancipación de sus sujetos, ésta no tiene una aceptación plena de los representantes políticos del estado burgués, pues no atiende a los intereses del capital por ellos defendidos. A partir de nuestro estudio sobre la Educación en Tiempo Integral y vinculándola a la emancipación humana, comprendemos que esa educación está íntimamente ligada a la Educación Ambiental, por ser volcada a la Naturaleza que humaniza y es humanizada.

Palabras-clave: Educación Ambiental; Educación Integral; Escuela en Tiempo Completo.

LISTA DE SIGLAS

- ANPEd** - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAIC** - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- CGEA** - Coordenação Geral de Educação Ambiental
- CIEP** - Centro Integrado de Educação Pública
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DCNEA** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- DEA** - Diretoria de Educação Ambiental
- EA** - Educação Ambiental
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDUCACENSO** - Censo da Educação Básica
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- FURG** - Universidade Federal do Rio Grande
- GT 22** - Grupo de Trabalho da ANPEd
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- I PEE** - I Programa Especial de Educação
- IBAMA** - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente Recursos Naturais Renováveis
- IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MDS** - Ministério do Desenvolvimento Social
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- MMA** - Ministério do Meio Ambiente
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PME** - Programa Mais Educação
- PNAE** - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente

PNME - Programa Novo Mais Educação

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

Rio 92 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente

SMEd - Secretaria de Município da Educação

TPE - Todos Pela Educação

UICN - União Internacional para a Conservação da Natureza

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

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	16
1.1 O Programa “Mais Educação”	18
2 TRAJETÓRIA DOS APORTES FILOSÓFICOS E POLÍTICOS.....	25
2.1 Aspectos Sócio-Históricos da Educação em Tempo Integral no Brasil.....	25
2.2 Aspectos Históricos da Educação Ambiental no Brasil.....	38
2.3 Marcos Legais da Educação Em Tempo Integral no Brasil.....	42
2.4 Marcos Legais da Educação Ambiental no Brasil.....	45
3 ENTRECruzando Trajetórias: Programa Mais Educação – A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL – EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	50
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	63
4.1 O Movimento do Fenômeno de Pesquisa: Contexto Histórico da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro.....	63
4.2 Aspectos teórico-metodológicos.....	68
4.3 O Problema, as Hipóteses e os Objetivos Específicos de uma Pesquisa Qualitativa	71
4.4 O Processo de Investigação e a Metodologia de Coleta e Análise das Informações..	74
5 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL O PRINCÍPIO DA TOTALIDADE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	82
6 A OBJETIVAÇÃO DA ESCOLA ENQUANTO LÓCUS DE FORMAÇÃO OMNILATERAL.....	92
7 PARA ALÉM DE UMA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES.....	109
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	128
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	132
APÊNDICES.....	134

INTRODUÇÃO

Nossa dissertação visa à possibilidade de desvelar as contradições que se desenvolvem e se resolvem no funcionamento didático e pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Prof. Valdir Castro.

No âmbito da Rede Municipal de Ensino do Município do Rio Grande, a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Prof. Valdir Castro melhor reuniu as condições necessárias para um estudo sobre a estrutura e o funcionamento de uma proposta de Educação adjetivada em Tempo Integral.

Assim, no processo de investigação de nosso objeto de pesquisa “Educação Ambiental na Educação em Tempo Integral”, nos propusemos a realizar um diálogo com a comunidade onde se situa a Escola e com seu corpo técnico, administrativo e pedagógico. Baseando-nos, para este estudo, nos fundamentos que tem sido produzidos por estudiosos desta concepção de escola. Assim sendo, o estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Prof. Valdir Castro, localizada no bairro Santa Rosa, no município do Rio Grande, que adota como especificidade o turno de Tempo Integral para seu funcionamento.

Esta Escola tem sido considerada, no todo do Sistema Municipal de Educação, não só pelas práticas educativas que realiza, mas igualmente pelo tempo que disponibiliza para a formação de seus estudantes, o que dá a sua nomenclatura. Esta vivência, pioneira no município, tem exigido de todos os envolvidos no processo um constante estudo e aprimoramento das práticas que se fazem necessárias para que a escola, em sua totalidade, venha a se constituir realmente como uma Escola em Tempo Integral.

O município do Rio Grande, como tantos outros municípios, sentiu também a necessidade de oferecer o horário integral em escolas de sua rede escolar, com a autonomia que a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, outorgou aos sistemas de Educação. O Artigo 34º, Parágrafo 2º, estabelece: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

O contexto social e político em que se encontra a Educação Brasileira, e a realidade da Educação em Rio Grande, nos permitiu e, de certa forma, incentivou, pesquisar sobre o tema Educação em Tempo Integral, no sentido de encontrar as possibilidades de mudanças qualitativas no cenário do conjunto das escolas municipais do Rio Grande.

Entre as diferentes concepções existentes na área acerca desse tipo de escola, a Secretaria de Município da Educação – SMEd, na implementação de sua primeira Escola em Tempo Integral, aproveitou experiências que já vinham se consolidando pela implantação do Projeto da Política Pública “Mais Educação” em escolas, de nomenclatura Escola Municipal de Ensino Fundamental.

A efetivação de uma escola de turno integral exige de toda e qualquer Secretaria Municipal de Educação um estudo mais detalhado para que a proposta pedagógica a ser realizada em Tempo Integral atenda não só as necessidades da comunidade, mas principalmente aos interesses de cada estudante que dela estiver participando.

Organizada dentro de concepções oriundas de estudos e referências comuns, as equipes da Secretaria apresentaram a proposta, que foi materializada. Todavia, impasses comuns para a implantação de uma escola nova trouxeram, a todos os envolvidos, situações que precisaram ser problematizadas de forma que, dentro da realidade vivida, pudessem solucionar os problemas causais dos desencontros entre a proposta pedagógica da nova escola e as reais práticas possíveis que nela ainda se desenvolvem.

Não há como desconhecer uma filosofia de escola que se encarrega de conviver pedagogicamente com seus estudantes o tempo integral do dia de trabalho na escola. A oferta da Educação em Tempo Integral no espaço educativo tem sido foco muito atual em debate no país, sendo, no momento da pesquisa, priorizado pela Medida Provisória n. 746 de 2016 aprovada pelo Congresso Nacional como Reforma do Ensino Médio.

Todos os argumentos que possamos usar, quer sejam eles de qualidade política, econômica, sociológica ou psicológica que no campo pedagógico, servem para o desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, sustentam a defesa da Escola em Tempo Integral como um eixo de políticas democráticas, no momento em que altera a tradição elitista da educação brasileira, em manter a criança na escola somente em um turno de seu funcionamento.

Assim, investigamos primeiramente pela busca bibliográfica sobre os caminhos percorridos pela Educação em Tempo Integral no Brasil, dando destaque às ideias de Anísio Teixeira, seguidas das de Darcy Ribeiro e contemporaneamente da professora Jaqueline Moll, os quais alimentam nossa persistência de que esta modalidade de educação é próspera e possível de se efetivar com qualidade que a referência como educação popular.

A educação popular a um só tempo é uma concepção prático/teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história. (BRASIL, 2014a, p. 7)

Em um segundo momento, analisamos, no conjunto do processo de investigação do que chamamos de fundamentos legais e teóricos da Escola em Tempo Integral, o entendimento oficial da Educação Ambiental no currículo da escola, e paralelamente evidenciamos uma transposição para o trabalho em espaços e tempos integrais da criança na escola.

A estes fundamentos, associamos os caminhos e descaminhos da Educação Integral trilhados pelas diferentes políticas nacionais que foram desde sempre seguidos e descontinuados por interesses políticos e econômicos. Notamos, nesta perspectiva, que toda vez que surge a proposta de uma Educação que busque a emancipação de seus sujeitos, esta não é bem aceita pelos representantes políticos do estado burguês, pois não atende aos interesses do capital por eles defendidos.

A escola que, para Mészáros (2008), configura e institucionaliza um tipo de conhecimento que serve aos interesses de uma classe privilegiada, em prol da manutenção de sua hegemonia política e em detrimento ao atendimento das necessidades da maior parte da população. E esta vem desempenhando com maestria seu papel, pois sabemos que a escola pública, popular, laica, obrigatória, gratuita e integral, com qualidade referenciada, vai na contramão das exigências do Modo de Produção Capitalista e dos próprios interesses do Capital. Portanto, é notória a instauração cada vez maior de critérios e condições para que, na sociedade, um modelo de educação criado e protegido para manter o movimento desumanizador do modo de produção vigente não seja alterado.

Em uma sociedade caracterizada pelas propriedades do capitalismo e pela exploração de uma grande camada da população, a escola não pode servir à libertação do povo, pois não pode transformar aquilo que perpetua. Em uma sociedade capitalista, governada pelos interesses das classes dominantes, predomina o que Paulo Freire (1987) denomina como a educação bancária, uma educação depositária, que consciente ou não, tem servido em prol da dominação, com uma educação como prática da alienação.

Essa concepção de educação bancária não permite aos estudantes que se percebam ou tomem consciência da sua relação com o mundo e com os outros. É uma educação

depositária, pois as relações de pertencimento ao mundo e à sociedade não são levadas em consideração nem trazidas para a discussão. Simplesmente precisam ser aceitas.

Nessa concepção, cabe ao educador somente o papel de depositar conhecimentos e disciplinar seus estudantes, a fim de que esses conhecimentos depositados como informações sobre o mundo sejam absorvidos por eles como coisas externas, sem que lhes sejam permitidas reflexões sobre sua participação neste mundo, nesta sociedade.

A partir de nosso estudo sobre a Educação em Tempo Integral e vinculando-a a emancipação humana, compreendemos que essa educação está intimamente ligada à Educação Ambiental, por ser esta voltada à Natureza que se humaniza – o ser humano. Observa-se, pois, a necessidade de se fazer uma análise sobre os aspectos da Educação Ambiental que venha a atender à vocação ontológica do ser humano.

Na organização da pesquisa, demos um passo, que tem sido característico nos trabalhos de cunho qualitativo, pois realizamos um estudo sobre a forma e algumas considerações que as teses e as dissertações têm descoberto em suas análises, pertinentes ao nosso tema de estudo.

O Estado da Arte, ou mesmo tratado como “estado do conhecimento”, de caráter bibliográfico, nos possibilitou o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica de nosso assunto. A prática proposta pelo Estado da Arte permite mapear os assuntos ou temas em diferentes campos do conhecimento, procurando responder que aspectos vêm sendo destacados nas produções de dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. No caso específico deste estudo, detivemo-nos nas dissertações e teses que traziam como palavra-chave Educação Integral e Educação em Tempo Integral, priorizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Nesse processo de leitura sobre as pesquisas em torno da Educação em Tempo Integral, nos detivemos em trinta e três trabalhos, entre dissertações, teses e artigos, das quais apresentam em sua maioria pesquisas referentes às políticas públicas que envolvem a Educação em Tempo Integral e a Formação de Professores que atuam na docência em tempo integral. Neste momento compreendemos a importância da nossa pesquisa, visto que não encontramos pesquisas que considerassem a imbricação da Educação Integral com a Educação Ambiental.

De posse das informações coletadas bibliograficamente, fomos sentindo a importância e necessidade de investigar como se organiza e funciona a Educação em Tempo Integral no Município do Rio Grande, que tem buscado por meio de sua política educacional desde 2013 articular um projeto cujo lema é “Escola com Vida: viver bem, escola – Educação que Qualifica, Gestão que Compartilha, Cidade que Educa” que inaugurou naquele mesmo ano a primeira Escola em Tempo Integral do município.

Nesta possibilidade enfatizada pela proposta da mantenedora da rede pública municipal de ensino, e por estarmos diretamente envolvidos neste projeto e por ele ter sugerido nosso estudo no nível de pós-graduação, o destacamos como um estudo de caso, no qual o fenômeno investigado foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Prof. Valdir Castro, localizada na Zona Oeste do município de Rio Grande; no qual as informações coletadas foram usadas por sua natureza qualitativa.

Atribuímos a importância necessária aos saberes e fazeres de todos aqueles que atuam para a consolidação de práticas emancipatórias e que indique em que condições a Escola em Tempo Integral pode ser uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação.

Em Rio Grande, a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro assumiu, na Comunidade da Zona Oeste do município, a qual é marcada por um quadro de vulnerabilidade ambiental, social, econômica e política, um papel fundamental. Desde 2013, a SMEd investiu no processo de criação, registros institucionais e continua assessorando a formação prática e pedagógica do quadro funcional da Escola.

O envolvimento do corpo técnico de toda Secretaria de Educação, juntamente com o Conselho Municipal de Educação reuniu nesta pesquisadora o ânimo do desenvolvimento do trabalho de implementação e funcionamento desta escola. Nosso trabalho começou a partir de nossas funções desenvolvidas junto à Secretaria de Município da Educação de Rio Grande.

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A trajetória da Pesquisadora pelos caminhos da Educação Integral se inicia e efetiva enquanto professora da Rede Pública Municipal do Rio Grande, com seu início em 2002, quando assumi, como professora licenciada em Geografia, as aulas de Geografia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande. Tal escola se encontra vinculada ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC e possui uma parceria com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Devido à minha prática enquanto professora de Geografia que sempre buscou organizar com os estudantes condições que possibilitassem emancipar seus sentidos, compreender o mundo e transformá-lo, instigando-os a perguntar sobre o desenvolvimento da sociedade e suas implicações no seu cotidiano, para tal realizávamos várias saídas de campo e estudos nos entornos de Rio Grande, Pelotas e Porto Alegre, para que os estudantes pudessem observar, analisar, interpretar, compreender e explicar a realidade social objetiva que, segundo Freire, “(...) *não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso*”. O autor afirma: “*Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão das práxis’, se volte sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens*” (FREIRE, 1987, p. 37).

A partir desta perspectiva de trabalho, desenvolvi laços para além da realidade de sala de aula. Isto me fez envolver-me com a proposta de trazer os estudantes em situações de vulnerabilidade social para uma permanência maior na escola, isto é, para além do turno de quatro horas diárias.

Meu envolvimento com os estudantes e com a comunidade escolar tomou uma dimensão significativa que talvez tenha ajudado a direção da escola a sentir a importância de fomentar recursos necessários para que os estudantes em situações vulneráveis de existência pudessem usufruir da política pública que oportuniza um tempo maior de permanência na escola.

Sendo assim, no ano de 2010 a Direção da Escola me fez o convite para assumir a coordenação do Programa Mais Educação¹. Esta experiência, enquanto uma vivência política e pedagógica possibilitou-nos pensar a escola em seus tempos e espaços, onde comecei a avaliar a demanda pela Educação em Tempo Integral. Entendendo que é necessário investigar que representações sociais circulam nas escolas da rede, sobre a ideia de tempo integral nas escolas municipais.

Como uma particularidade, para organizar uma forma de educação que favorecesse uma formação Integral a seus estudantes, não como uma educação compensatória, mas como uma ampliação para além do tempo considerado como mínimo para lei, onde fosse possível desenvolver atividades que trabalhassem a integralidade do potencial dos estudantes, buscamos entender também como se desenvolve essa representação dentro da escola em si, como uma possível adoção pela sociedade.

Assim, “começou”, meu contato com a Educação em Tempo Integral, constituindo o interesse pelo estudo das condições necessárias para o desenvolvimento integral dos estudantes. Esta política, em nosso entendimento, só seria viabilizada se houvesse, entre os possíveis implementadores – mantenedora e escola –, algum consenso sobre sua carência social, sobre sua efetividade pedagógica e por haver reconhecimento de que ela tem demanda por alunos e seus responsáveis. Ligar-me a este programa, como coordenadora, tirava o *status* do que, até então, era uma preocupação forte em minha prática docente e passou a constituir-se em ocupação plena, porém ainda baseada no simples empirismo.

No final do ano de 2012, culminado pelo resultado eleitoral da escolha do Prefeito Municipal, o novo governo, por intermédio do Secretário que assumiria a Secretaria de Município da Educação, me convidou para coordenar o Núcleo de Educação Integral da Secretaria de Município da Educação de Rio Grande. Este convite provavelmente ocorreu devido ao fato das nossas relações de trabalho terem se desenvolvido em tempos concomitantes na mesma escola em que eu atuava como professora e ele, o então Secretário, ter sido diretor. O fato de reconhecer uma qualidade em minha prática, enquanto professora comunitária do Programa “Mais Educação”, bem como o envolvimento e comprometimento com a Educação em Tempo Integral no nível da escola, credenciou-me à função.

¹ O Programa Mais Educação, enquanto Política Pública de Educação, constituía-se em estratégia do Ministério da Educação para indução da construção de uma agenda que pudesse culminar na proposta de uma educação integral para os alunos das redes estaduais e municipais de ensino. A proposta salientava a necessidade de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, sete horas diárias, com atividades optativas nos macrocampos estabelecidos pelo próprio projeto (BRASIL, 2013b).

A assessoria dos governos anteriores trabalhava com as questões ligadas à Educação Integral, que difere da proposição de uma Escola em Tempo Integral. Essas assessorias limitavam-se a prestar acompanhamentos às práticas das Escolas que possuíam vínculo com o Programa Mais Educação e à proposta de uma Escola em Tempo Integral que seria inaugurada em março do ano seguinte.

É importante situar aqui o Programa Mais Educação, a fim de subsidiar o contexto da nossa experiência inicial com a Educação em Tempo Integral, bem como apresentar as contradições que dificultam ou mesmo impossibilitam algumas tentativas de implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas do município de Rio Grande².

1.1 O Programa “Mais Educação”

O Programa Mais Educação foi uma Política Pública Federal que teve como objetivo fomentar a Educação Integral no Brasil, sendo ofertada às escolas públicas de Ensino Fundamental a possibilidade de trabalhar com seus estudantes uma carga horária no contraturno do ensino regular, como forma de melhoria do aproveitamento das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta do Programa Mais Educação contemplava o desenvolvimento de atividades que expandiam o tempo de permanência na escola para o mínimo de sete horas diárias e que também ampliava as atividades visando à educação integral. O conjunto das atividades a serem desenvolvidas nessa carga horária compreendia estratégias para o acompanhamento pedagógico diário da aprendizagem dos estudantes quanto às linguagens, à matemática, às ciências da natureza, às ciências humanas, bem como quanto ao desenvolvimento da cultura digital, de práticas culturais, artísticas, esportivas, de lazer e de atividades com a abertura das escolas aos finais de semana.

A reorganização curricular, fomentada por este Programa, implicava em possibilitar a garantia do direito ao ensino com qualidade para a produção de aprendizagens para a vida intelectual e social. Objetivava, também, o desenvolvimento dos estudantes, envolvendo práticas que trabalham as múltiplas dimensões humanas – cognitiva, psicomotora, socioafetiva, ética e estética – que pudessem incentivar a construção de projetos de vida.

² Usaremos nossa colocação verbal no passado, devido ao Programa Mais Educação ter sido substituído, no ano de 2016, pelo Programa Novo Mais Educação, o qual será abordado posteriormente.

O Programa Mais Educação, enquanto Política Pública, constituía-se em uma estratégia do Ministério da Educação para a indução da construção de uma agenda que pudesse culminar na proposta de uma educação integral para os alunos das redes estaduais e municipais de ensino. A proposta salientava a necessidade de ampliar a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, sete horas diárias, com atividades optativas nos macrocampos estabelecidos pelo próprio projeto.

A proposta atribuía uma programação anual de atividades que, mesmo sendo de caráter complementar, precisava assumir a função social de ensinar e aprender hábitos de formação cidadã. O Acompanhamento Pedagógico era obrigatório, e era preciso contemplar nestas atividades complementares de contraturno aspectos como Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, Cultura, Artes e Educação Patrimonial, Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa, Educação Econômica, Educação em Direitos Humanos, Esporte e Lazer, e Promoção da Saúde.

No Programa Mais Educação, para as escolas da então zona urbana ou mesmo periféricas, havia uma diferenciação desses macrocampos para as escolas da zona rural, onde os macrocampos disponíveis eram mais específicos à realidade vivida pelos estudantes destas escolas. Por exemplo, o Acompanhamento Pedagógico (obrigatório) já se voltava para uma prática com temas como Agroecologia, Iniciação Científica, Educação em Direitos Humanos, Cultura, Artes e Educação Patrimonial, Esporte e Lazer, Memória e História das Comunidades Tradicionais, com a compreensão da complexidade que se desenvolvia no campo.

Na ordem geral do país, as escolas que participavam do Programa escolhiam entre os macrocampos acima citados; quatro atividades de acordo com o projeto educativo da escola, sendo obrigatório que uma destas atividades compusesse o macrocampo acompanhamento pedagógico³.

O Programa, enquanto uma interação complexa de políticas públicas, carecia, em nosso entendimento, de uma organização e sistematização com estrutura precisa de funcionamento para êxito da proposta. Precisava contar, em sua estrutura, com Comitês Metropolitanos ou Regionais, constituídos por representantes das secretarias, gestores escolares e outros parceiros, entre os quais as universidades e Comitês Locais, formados por

³ Neste conjunto de atividades está previsto anualmente em manual específico, relativo à Educação Integral, e que acompanha a Resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FDNE), o detalhamento quanto à ementa, uso de recursos didático-pedagógicos e financeiros de cada atividade.

membros do Programa Mais Educação nas escolas e representantes da comunidade escolar e do entorno.

Esta estratégia de implementação e fortalecimento do Mais Educação, todavia, constituía-se como espaço de articulação das ações e experiências e de construção de planos de ação coletivos com aroma burocrático, o que dificultava, o atendimento das funções que se propunha enquanto Programa para a Educação. Esta estrutura, na forma necessária, não chegava a ser sentida em sua existência na escola, o que tolhia a possibilidade da concretude desta estratégia de fortalecimento e construção de planos de ação coletivos.

O Programa Mais Educação era coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação e Cultura – SEB/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização era feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

As regiões que apresentavam condições socioeconômicas de participarem do Programa, pelas condições materiais de existência e o aproveitamento dos estudos na escola, teriam de acompanhar os objetivos subscritos no Mais Educação. Foram definidas inicialmente para atender, somente em caráter prioritário, as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, situadas em capitais e regiões metropolitanas, sem priorizar a possibilidade de a questão econômica gerada pelo Modo de Produção Capitalista ser uma das causas para manter os estudantes mais tempo na escola.

A questão primeira foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, sem que houvesse a priorização do nível de pobreza dos alunos. Em um segundo momento, as escolas que apresentavam 50% ou mais de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2004) eram consideradas prioritárias, atendendo a intersectorialidade do Programa com o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, por meio do Programa Brasil Sem Miséria (BRASIL, 2011).

O fato de considerar os estudantes com Bolsa Família prioridade não descartava, mas sim afirmava, que este Programa viria atender prioritariamente a questão econômica das famílias com a proposta de proporcionar o acesso à arte, ao esporte e ao lazer para os estudantes que não reúnem as condições econômicas e sociais para participarem de atividades em locais não públicos.

As atividades do Programa Mais Educação, como complemento de outros programas vinculados a políticas de inclusão social, centraram-se, então, na questão da aprendizagem dos estudantes. Com início em 2008, em âmbito nacional, passando em 2014, seu desenvolvimento a ser por processo de adesão, operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo, uma plataforma online mais flexível e estruturada para a gestão dos programas de repasse financeiro e que engloba os seguintes programas do Ministério da Educação, além do Mais Educação: PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador – PROEMI, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola.

Todavia, vivemos em um país marcado por discontinuidades administrativas e políticas, onde faltam Políticas de Estado consistentes e com prioridades, cujo financiamento diferenciado consistia, no singular de cada região e escola, em um elemento novo que poderia nos conduzir à universalização da Educação em Tempo Integral; isto, no entanto, foi interrompido, exatamente no ano 2014 em que estava prevista a adesão de 60.000 escolas em todo o país, atingindo em torno de sete milhões de estudantes.

Logo, em consequência desta interrupção, o repasse da verba também sofreu consequências, ficando o Programa descontinuado nos anos de 2015 e 2016. No final de 2016 o Programa Mais Educação foi substituído pelo “Programa Novo Mais Educação”, criado pela Portaria MEC n. 1.144/2016 e regido pela Resolução CD/FNDE/MEC n. 5/2016 (BRASIL, 2016b)⁴.

Em minha nova função no Município do Rio Grande, todas as etapas em que se desenvolvia o Programa Mais Educação dentro das escolas da rede exigiam uma atenção bastante forte e que eu estivesse a par de tudo que provinha de tal Política Pública. Isso me fez conhecedora do processo não só burocrático, para a escola receber a verba, como também no processo pedagógico das atividades didáticas em sala de aula com os estudantes partícipes.

Esta permanente atenção estava associada à necessidade de prestar assessoria às escolas que participavam do Programa Mais Educação, no que tangia à organização e sistematização dos planejamentos e avaliação do todo. O trabalho consistia também em auxiliar na documentação necessária ao funcionamento da primeira Escola em Tempo Integral do Município de Rio Grande que seria inaugurada muito em breve.

⁴ O Programa Novo Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

O envolvimento de uma secretaria municipal de educação em todo e qualquer projeto um pouco mais audacioso em educação, exige, de todos os envolvidos, vontade política. Iniciativas para organizar e sistematizar uma escola com características próprias e de singularidade específica requerem do conjunto administrativo e pedagógico, um envolvimento claro e preciso na condução de sua implementação com fins de manter a proposta na qual precisa se centrar para a efetivação de seus objetivos gerais e projeto pedagógico.

Nesta compreensão de funcionamento de uma Escola em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Rio Grande, tomei ciência do andamento na documentação e configuração física da Escola que intencionalmente se preparava para ser em Tempo Integral.

Na troca de um governante a outro, de um partido a outro, a administração do Município, as estruturas de funcionamento, de organização e de gestão também se modificaram. Assim assumi, a convite, a coordenação do Núcleo de Educação Integral da Secretaria de Município da Educação de Rio Grande, e um professor municipal, também a convite, assumiu a direção da escola objeto de estudo nesta de pesquisa.

Nosso trabalho se iniciou na elaboração de um Projeto Pedagógico para a escola que funcionaria sob a égide de Escola em Tempo Integral. Salientamos aqui que o esboço de Projeto Político Pedagógico, que havia até então, não condizia com o de uma Escola em Tempo Integral, pois não trazia em seu aporte o cuidado com a ampliação de tempos e espaços pedagógicos.

No local de instalação da escola já havia um prédio, de modelo escolar, que, em épocas passadas, teria abrigado diversas realidades pedagógicas, mas se encontrava, nesse momento, em condições precárias para funcionar ali uma escola com atividades programadas para serem desenvolvidas em tempo integral.

Nos primeiros meses de nossa gestão nesta coordenação começamos pela organização da documentação necessária e adequada, dentro da legislação existente, que atendesse as condições, primeiramente material e depois pedagógica, para que oportunizasse o suporte para a existência de uma Escola em Tempo Integral.

A organização pedagógica encaminhava-se dentro das propostas pensadas pela SMEd, enquanto as reformas no prédio e a aquisição de bens móveis para reunir as condições mínimas de funcionamento de uma escola evidenciava-se dentro do previsto pela coordenação.

Este processo, como todos os processos que lutam por uma educação de qualidade referenciada na população que carece de um atendimento integral, não foi simples. Apesar do empenho de todos, essas dificuldades, que seriam contingenciais, adiaram a inauguração da Escola no tempo previsto. A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Valdir Castro foi inaugurada somente três meses depois, em 02 de abril de 2013.

Uma escola pensada para funcionar dentro dos requisitos de uma Escola em Tempo Integral, necessitava de cuidados para corrigir impasses de estrutura física, tais como rede elétrica precária, infiltrações e falta de materiais pedagógicos, o que dificultaria o seu funcionamento o mais pleno possível dentro da proposta pedagógica própria para tempo integral.

No ano de 2014, ainda sobre o processo de organização, seu funcionamento necessitava de recursos públicos, o que nos levou a inscrever a Escola no Programa Mais Educação, usando a plataforma *online* do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo. A inscrição foi concretizada, mas infelizmente não houve o recebimento dos recursos financeiros previstos, pois a Escola ainda não tinha organizado seu Círculo de Pais e Mestres, condição *sine qua non* para recebimento de verbas públicas pelas escolas públicas.

Passados três anos de sua inauguração e funcionamento, temos vivenciado muitas dúvidas e conflitos acerca do funcionamento da Escola em seus Tempos e Espaços. Estas dúvidas e conflitos têm sido o motor que propulsou nossa motivação de buscar formação continuada na área da Educação em Tempo Integral.

Durante este período em que estamos na coordenação, principalmente nos anos de 2013 e 2014, nos envolvemos muito no tema da Educação em Tempo Integral, o que nos levou a participar do Curso de Aperfeiçoamento “Docência na Escola de Tempo Integral” realizado pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, em Caçapava do Sul.

O processo cada vez mais envolvente e a necessidade de conhecer o mais pleno possível a proposta da política pública, a organização e o funcionamento de uma escola com características de Tempo Integral, levou-nos a buscar mais sobre o tema, levando-nos, em 2015, a participar de outro curso, o Curso de Aperfeiçoamento em Proposta Metodológica para Escolas de Tempo Integral, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Todas estas práticas relacionadas à coordenação do Núcleo de Educação Integral da Secretaria de Município da Educação de Rio Grande, e os diferentes graus de empolgação com a viabilidade de um trabalho pleno em educação, florescido pelas discussões em

conferências na Organização do Plano Municipal de Educação, conduziram, dentro de certa naturalidade, à produção e submissão, no ano de 2015, de um Projeto de Pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, o qual foi aprovado e após o processo de seleção, ingressei, no ano de 2016, no Curso de Mestrado deste Programa da Universidade Federal do Rio Grande.

Nossa proposta de pesquisa baseava-se, não na suspeita da existência de contradições no fenômeno, mas sim - ***Que contradições existem na organização e funcionamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro que impedem ou mesmo dificultam práticas de Educação Ambiental na totalidade de seu currículo?***

2. TRAJETÓRIA DOS APORTES FILOSÓFICOS E POLÍTICOS

2.1 Aspectos Sócio-Históricos da Educação em Tempo Integral no Brasil

Ressaltamos que o debate sobre a ampliação do tempo de permanência dos estudantes e o aumento dos espaços destinados às ações pedagógicas no âmbito escolar são movimentos que, desde os anos de 1920, permeiam a história da Educação no Brasil. A Educação em Tempo Integral é dialogada no Brasil desde o movimento escolanovista (1920) e do manifesto dos pioneiros entusiastas da educação considerada como nova (1932). Naquela época já se sentia a necessidade da reestruturação que deveria acontecer na escola, visando o caráter de semi-internato em que meninos e meninas poderiam aprender artes e ofícios que somente em tempo ampliado seria possível.

Podemos identificar Anísio Teixeira como um dos precursores das discussões acerca da Escola em Tempo Integral. Para ele, a Educação ou seria fundamental incompleta ou seria integral, onde o entendimento de integralidade alcançaria somente alguns poucos.

Anísio Teixeira tem importância fundamental na história da Educação em Tempo Integral para efetivar a formação integral dos estudantes, embora não faça uso da expressão “educação integral”, provavelmente por não a considerar “precisa” e para evitar qualquer identificação com os Integralistas, os quais usavam as expressões “homem integral” e “educação integral” com sentido básico de ação doutrinária, pois entendiam a formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. *“Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada”* (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Educador utópico, Anísio Teixeira sonhava com um país desenvolvido, onde o único caminho para a realização do seu sonho era a educação voltada para o desenvolvimento do indivíduo, para a democratização, para a liberdade do pensamento e da experimentação, da ciência, da arte e da cultura popular.

De acordo com Cavaliere, nos anos de 1927 e 1928, em viagem aos Estados Unidos para aprimorar seus estudos, Anísio Teixeira teve contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-

filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira. A partir dessas bases, Anísio Teixeira passou a desenvolver uma concepção de educação escolar ampliada que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar.

Na década de 1930, o aumento do acesso à educação pública era anseio não apenas da população, mas, sobretudo, dos manifestos de intelectuais e também do poder público, o qual lançava um olhar atento a essas mobilizações, visto que parte da população vinha crescendo sem ser alfabetizada e muitas vezes sem ter acesso à escola primária.

O país passava pelo desafio do processo expansionista do sistema escolar público. Foi quando a ideia de Educação em Tempo Integral cresceu como uma espécie de contraponto a esse processo, o qual, inicialmente, estava associado somente à alfabetização, na promessa de tornar as massas analfabetas em cidadãos brasileiros por meio do acesso à leitura e à escrita.

Neste contexto, Anísio Teixeira tem importância significativa nos projetos voltados a um modelo de educação que não se ocupasse somente com questões como aprender a ler, a escrever e a calcular.

Ao desenvolver, na Bahia, o Projeto da Escola-Parque, Anísio Teixeira salientava como aconteceria a Escola em Tempo Integral:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243)

Em 1950, com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, finalmente a ideia de escola que Anísio Teixeira defendia veio a se concretizar. Com a implantação do Centro, compreendemos a profunda relação entre a estrutura física escolar e a qualidade do ensino na Escola em Tempo Integral, onde o complexo educacional possuía a seguinte forma:

Constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Prevvia-se a construção de residências para 5% do total das crianças da

escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam. (CAVALIERE, 2010, p. 256)

A capacidade de atendimento do Centro Carneiro Ribeiro era de quatro mil alunos, os quais permaneciam em suas dependências das 7h30 às 16h30. A intenção de Anísio Teixeira era de construir ao todo nove Centros como esse, que ofereceriam às crianças as condições necessárias para o convívio em sociedade.

A concretização do Centro era realização de sua posição teórica e prática, ou seja, a resistência à simplificação da escola pública brasileira, a qual percorria o caminho do aligeiramento. Isso fica explícito em seu discurso de inauguração quando critica a perda de qualidade na Reforma Paulista de 1920:

Foi, com efeito, nessa época que começou a lavar, como ideia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A ideia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram à ideia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve forças para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de “meios-dias”, ou seja, ano e meio, até no grande São Paulo, aos três anos de “terços de dia”, o que equivale realmente a um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade. (TEIXEIRA, 1994, p. 173)

Anísio Teixeira teve posição ativa no processo de discussão da LDB de 1961, a qual passou por um longo período no Congresso Nacional (1948-1961) e resultou no Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962. O referido Plano propunha em seu conteúdo metas para a institucionalização da Educação em Tempo Integral. Elaborou também sugestões de articulação no âmbito federal, estadual e municipal, que garantisse aos serviços educacionais a necessária unidade, transformando-os nos mais importantes serviços públicos do país.

Assim como Cavaliere, entendemos que em cinco décadas a obra de Anísio Teixeira apresenta a defesa e a caracterização de uma escola de Educação em Tempo Integral e formula sua concepção de educação integral.

Quando Anísio Teixeira resume seu entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida, as demais instituições sociais perdem a capacidade educativa, portanto, sua opinião é que devem ser supridas pela escola, na busca de uma escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática e popular.

Outra figura bastante importante no cenário da Educação em Tempo Integral no Brasil é Darcy Ribeiro, que teve a influência de Anísio Teixeira, visto que ambos buscavam um mesmo ideal de uma escola pública, democrática que atendesse em especial as classes historicamente excluídas, as classes populares.

Darcy Ribeiro candidatou-se como vice-governador de Leonel Brizola ao governo do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1982, após passar por exílio no Uruguai, nos anos 1960, em virtude do golpe militar. A proposta central de sua campanha era a melhoria da educação pública. Eleito, assume como vice-governador do Rio de Janeiro em 1982 e cria o I Programa Especial de Educação – I PEE, projeto que em suas próprias palavras resumia-se em:

[...] escolões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progredam nos estudos e completem o ensino fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. (RIBEIRO, 1997, p. 476)

Após a experiência das Escolas Parques, Darcy Ribeiro e Leonel Brizola implantam, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. Oscar Niemeyer foi o responsável pelo projeto arquitetônico dos CIEPs que teve origem no encontro realizado no município Mendes, no estado do Rio de Janeiro, em 1983, quando foram discutidas as linhas políticas e pedagógicas gerais do I PEE.

Os CIEPs, além do atendimento pedagógico, ofereciam assistência médico-odontológica pois, segundo Darcy Ribeiro, a incapacidade brasileira de educar devia-se ao descaso com a saúde da população. Neste sentido, seu objetivo era impedir que crianças oriundas das famílias de baixa renda fossem condenadas às ruas ou aos lares de internatos para que seus pais pudessem trabalhar e, dessa forma, tivessem sua infância roubada.

Com o final do Governo Brizola, no ano de 1997, o projeto dos CIEPs foi descontinuado por todo o Brasil, assim como no Rio de Janeiro, os “Brizolões”, como eram popularmente chamados, foram sucateados. Mas o projeto de Oscar Niemeyer, Darcy Ribeiro e Leonel Brizola foi trazido para o Rio Grande do Sul por Alceu Collares enquanto prefeito de Porto Alegre (1986-1989) e depois enquanto governador do Estado do Rio Grande do Sul (1991-1994). A exemplo do que ocorreu no Rio de Janeiro, com a troca de governantes, esse modelo de Escolas em Tempo Integral foi também descontinuado. No município de Rio Grande o prédio do CIEP ainda existe onde funciona uma escola, porém fora dos padrões originais do Projeto dos CIEPs.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro lutavam por uma Escola em Tempo Integral laica e pública, onde as camadas sociais mais pobres não fossem excluídas e as diversidades culturais distintas, encontradas em um país com dimensões continentais como o Brasil, fossem respeitadas e reconhecidas a fim de promover uma maior interação e formação para a vida.

Desde o final dos anos 80 até os dias atuais, passamos por inúmeros programas e projetos que visam à inclusão e permanência dos estudantes em ambiente escolar, onde tenham acesso à aprendizagem não apenas do currículo comum, mas desfrutem de tempos e espaços que lhes permitam uma convivência social e educativa de qualidade. Estes projetos e programas são vistos como utópicos principalmente pelos elevados gastos de verbas para a garantia da manutenção e qualidade de suas atividades.

Entre os anos de 1990 e 1992, a política de Educação em Tempo Integral no Brasil foi marcada pela implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAICs, vinculada ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – Lei n. 8.642, de 31 de março de 1993, em substituição ao Decreto n. 539, de maio de 1992. Além do atendimento às crianças e aos adolescentes, também suas famílias eram atendidas no que concerne à saúde, visto que a atenção à saúde também estava vinculada ao complexo escolar que contava com estrutura para o atendimento e permanência das crianças e adolescentes em tempo integral, onde deveriam participar de atividades esportivas, artísticas e sociais, além das atividades curriculares da escola.

Como podemos sentir, as políticas de Educação em Tempo Integral no Brasil têm sido representadas por Programas e Projetos descontínuos, que foram se transformando, conforme se modificam os movimentos políticos do país, e têm atuado como importante proposta de governança dos discursos eleitorais dos mais diversos partidos políticos, e não distante de promessas assistencialistas.

Como resultado dessa descontinuidade existem, espalhadas pelo Brasil afora, inúmeras construções arquitetônicas voltadas à Educação em Tempo Integral, as quais, sucateadas, foram transformadas em escolas de turno de quatro horas ou até mesmo fechadas. E isso revela a visão e o compromisso de cada governo, expressando o que consideram necessidades prioritárias.

A Educação em Tempo Integral não foi prioridade no governo de Fernando Henrique Cardoso, por a proposta ter sido considerada onerosa tanto para a União quanto para os

Estados. Vale ressaltar que este mesmo governo desvalorizou a educação em todos os níveis e modalidades, incentivando a privatização de setores públicos.

Em 2003, com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, já nos primeiros meses foram visíveis as transformações referentes à educação, as universidades receberam verbas para a ampliação do ensino, da pesquisa e da extensão.

A Educação Básica passa a ser financiada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentada pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e todas as modalidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, passam a receber maior atenção (BRASIL, 2007a).

O debate sobre a Educação em Tempo Integral vai entrar em cena no final do primeiro mandato de Lula, pois a educação encontrava-se em uma situação onde várias lacunas deveriam ser preenchidas com maior prioridade. Este debate é retomado no Programa Mais Educação – PME, instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

O Manual Operacional de Educação Integral (2012) considera que:

A educação Integral está presente na legislação brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei n. 11.494/2007). [...] por sua vez, a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. O PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares. (BRASIL, 2012, p. 24)

A proposta do Plano Municipal de Educação, na rede pública municipal de ensino, é ampliar os tempos de permanência dos estudantes nos espaços escolares e também ampliar esses espaços para a cidade que pode promover outros locais que oportunizem a formação integral aos estudantes, tais como: parques, praças, teatros e museus.

O tempo maior de permanência que é oferecido está na forma de turno e contraturno, enquanto proposta do Programa Mais Educação, fomentando a ampliação e melhoria das escolas já existentes e proporcionando uma ação pedagógica que proporcionaria uma

formação mais ampla de conhecimentos, onde, além do ensino formal, os estudantes pudessem experimentar atividades voltadas à cultura, ao esporte, ao lazer e à saúde.

Segundo Jaqueline Moll, o Programa Mais Educação é uma importante contribuição para a construção da agenda da Educação Integral:

(...) considerada a Portaria Interministerial n. 17/2007, firmada pelos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social, o Programa Mais Educação estabelece-se como estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas. (...) a operacionalização do esforço para educação integral, em diálogo com o projeto político pedagógico nas escolas públicas estaduais e municipais, deu-se através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAIE/FNDE), com um plano de ação prevendo a adesão de cada escola a partir de suas necessidades, potencialidades e desejos pedagógicos. (MOLL, 2012, p. 133)

Considerando a afirmação desta Professora, uma das preocupações do Programa Mais Educação é para além da ampliação dos tempos na escola, a modificação desses tempos para que essa ampliação realmente caracterize uma educação integral e não simplesmente seja oferecido aos estudantes mais do mesmo.

Não basta, portanto, simplesmente ampliar o tempo de permanência na escola, é preciso reorganizar os espaços e processos escolares para superar as práticas predominantes em nossas escolas, ao invés de tornar o aprendizado cansativo aos estudantes é preciso possibilitar a construção de sentido naquilo que estudam, a partir de saberes práticos e reais articulados com os componentes curriculares das áreas do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos, homologada pelo Ministério da Educação em 2010, nos traz sobre “Educação em Tempo Integral”:

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

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

Todavia, na realidade das escolas que estão assumindo a possibilidade de se tornarem em Tempo Integral, são repassados anualmente pelas escolas dados sobre os estudantes

matriculados em tempo integral de jornada de sete horas diárias ao Censo da Educação Básica – EDUCACENSO, que é realizado pelo INEP, o qual aponta o número de estudantes matriculados em tempo integral ao FUNDEB para a disponibilização dos recursos. Segundo Jaqueline Moll, essa possibilidade caracteriza um dos principais aspectos da “*passagem de programa para política pública*”, pois aponta para a sustentabilidade e continuidade das ações desencadeadas.

Encontramos aqui uma contingência importante, em virtude de que o repasse de verba por matrículas em educação integral não soluciona ou não dá conta de suprir as necessidades físicas e humanas para o atendimento dos estudantes em tempo integral. Para as atividades do Programa Mais Educação, cada escola conta com um professor que irá coordenar o trabalho de educadores sociais voluntários, os quais não necessitam ser habilitados para o trabalho que irão desenvolver na escola. Em contrapartida a esse trabalho voluntário, esses educadores recebem um ressarcimento para alimentação e transporte no lugar do pagamento por seu trabalho, esses sujeitos atuam no Programa sob a Lei n. 9.608/1998, que dispõe sobre o trabalho voluntário, recebendo atualmente um ressarcimento de no máximo R\$ 150,00 por turma, para gastos com transporte e alimentação. Cada educador pode ministrar até dez oficinas em cada escola, e a turma de cada oficina deve ser composta por trinta alunos (BRASIL, 2012).

De acordo com o documento “Programa Mais Educação: passo a passo”:

[...]como desdobramento destas tendências acima apontadas, vem se desenvolvendo no mundo do trabalho uma crescente expansão do trabalho no chamado “Terceiro Setor”, assumindo uma forma mais alternativa de ocupação, por meio de empresas de perfil mais comunitário, motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividades onde predominam aquelas de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis ou lucrativos e que se desenvolvem relativamente à margem do mercado. (ANTUNES, 2005, p. 146)

Essa prática resulta que inúmeras pessoas, por estarem desempregadas, recorram a esse trabalho voluntário para sanar suas necessidades financeiras enquanto não têm um emprego fixo, o que causa um prejuízo aos estudantes, pois, além de não possuírem formação pedagógica, ainda ocorrem numerosas trocas de educadores sociais e, conseqüentemente, a descontinuidade dos projetos pedagógicos que vinham sendo trabalhados. A crítica ao uso de agentes sem a devida formação para atuarem como professores é de que basta ter um pouco do saber específico para atuarem como “oficineiros” no trabalho proposto.

Concordamos com Jaqueline Moll quando nos aponta a necessidade de refletir sobre a transição da escola de turnos para a Escola em Tempo Integral, pois esta apresenta demandas

diferenciadas em termos de trabalho docente. Moll afirma que: “*Neste sentido, o debate acerca da dedicação exclusiva para professores da educação básica tem relação direta com a consolidação da agenda da educação integral*” (2012, p. 135).

Temos em nossos estudos entendido que, para a concretização da Educação em Tempo Integral, não basta apenas que os estudantes estejam em tempo integral na escola, é necessário que os professores e profissionais da educação que atuam em cada unidade escolar também ali estejam em tempo integral, a fim de que possam garantir um vínculo mais aprofundado e melhor adequado às necessidades da escola e com a comunidade que a constitui.

A política da educação integral propôs, por meio do Programa Mais Educação, a criação de comitês regionais, com a finalidade de estimular as discussões e o fortalecimento do processo de apoio entre professores, comunidades, gestores e sociedade civil. “*Esses comitês vêm configurando significativo movimento pela educação integral país afora*” (MOLL, 2012, p. 135).

Em 27 de janeiro de 2010, ficou instituído pelo Decreto Presidencial n. 7.083 que o Programa Mais Educação tem a finalidade de “*contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em Tempo Integral*” (BRASIL, 2010b).

O artigo 3º deste Decreto versa sobre os objetivos do Mais Educação, que trazemos aqui para destacar o que propõem, em vista de atender as necessidades de uma educação de melhor qualidade. Tais objetivos visam:

- I – Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III – Favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV – Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e,
- V – Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra criança e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de educação integral.

Para o período compreendido entre 2012 e 2014, o Mais Educação tinha a previsão de ultrapassar 32 mil escolas públicas no Programa, o que seria alcançado por meio de um grande incentivo às inscrições, inclusive com ligações telefônicas dos funcionários do MEC aos Coordenadores Municipais do Programa Mais Educação. Com o pedido de apoio para que se chegasse às 60.000 escolas inscritas em 2014, para realizarem as atividades em 2015, teve-

se um aumento considerável nas inscrições em âmbito nacional. Mas no ano de 2015, como as verbas não entraram nas contas bancárias das escolas, sendo repassadas apenas as verbas ainda remanescentes de 2014, as quais foram depositadas apenas em 2016, o Programa em si esmoreceu. Neste contexto, a Educação Integral sofre mais uma vez uma descontinuidade em suas atividades.

Essa descontinuidade foi real, apesar de, no Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020)⁵ encaminhado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, ao Congresso Nacional de Educação, em 15 de dezembro de 2010, que orienta a educação até 2020 e foi convertido em Projeto de Lei n. 8.035/2010, trazer em seu conteúdo a meta seis: *“Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos estudantes da educação básica”* (BRASIL, 2010c), seguida de seis estratégias:

- 6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades interdisciplinares e de acompanhamento pedagógico, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a, pelo menos, metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.
- 6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral.
- 6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.
- 6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
- 6.5) Orientar, na forma do Art. 13 § 1º, I, da Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, a ampliação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
- 6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais.

O texto proposto pelo novo PNE expressa posicionamentos positivos para a implementação da Educação Integral.

⁵ Com a demora da análise e aprovação da proposta do Plano Nacional de Educação, a vigência deste plano só veio a ocorrer em 2014, com extensão até 2024 – Plano decenal.

Jaqueline Moll (2012) afirma que nosso papel, enquanto professores, gestores e pesquisadores, é de colaborar para a qualificação do debate, bem como explicitar a agenda de compromissos que se impõe para a consolidação da Educação Integral como política pública, de caráter irreversível, na educação básica brasileira. Ela afirma também que, ao assegurar, no âmbito do financiamento da educação básica, um percentual *per capita* diferenciado para as matrículas de, no mínimo, sete horas diárias, o governo estabelece um marco na possibilidade de que as experiências iniciadas, sobretudo por sistemas municipais, tenham a sustentabilidade necessária.

Ao longo dos últimos anos a agenda da Educação em Tempo Integral avançou bastante e conquistou um espaço considerável, tendo no Programa Mais Educação um dos seus principais pilares, pois chegou a quase 60.000 escolas inscritas para o ano de 2015. Mas, apesar desse avanço, a crise financeira e política, bem como os ajustes fiscais, atingiram diretamente a área da educação, colocando em xeque esse Programa e, neste sentido, a agenda da Educação em Tempo Integral.

Nisso, podemos entender que, embora o Programa Mais Educação estivesse inserido nas Políticas Públicas de inclusão social, foi a aprovação do PNE (2014-2024) a ponta do *iceberg* que se encontra mergulhado o financiamento da educação brasileira e seus planos de democratizá-la.

Observamos em nossos estudos que durante todo o processo de debate, transição e aprovação do PNE (2014-2024), ficou pendente o fortíssimo *lobby* do empresariado, organizado em torno do “Todos Pela Educação” – TPE, para mercantilizar e privatizar a Educação.

Com o apoio dos governos, com atuação de ministros, articulados à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, conseguiram a não aprovação dos 10% do PIB para a Educação Pública, já no primeiro ano de vigência do Programa Novo Mais Educação. Esta posição do governo obrigou cortes no financiamento da educação pública e de seus Programas voltados à educação no seu todo.

A crise financeira, criada e inventada para efetivar cortes, foi orquestrada pelos interesses privatistas da educação. O embate, travado em torno dos 10% do PIB para a educação, o que garantiria a Educação em Tempo Integral a todos os estudantes brasileiros, resultou favorável aos interesses empresariais, pois na Lei que aprovou o PNE (2014-2024), prevaleceu o conceito genericamente denominado “educação”, escancarando-se de vez o

caminho para o uso do fundo público para a iniciativa privada. Além disso, o PNE escalona a aplicação desse percentual até o último ano de sua vigência. Com o deslocamento das verbas públicas para atender à 19ª meta desse PNE, programas sociais de educação inclusiva e projetos de universalização da Educação em Tempo Integral em todas as escolas públicas, ficou adiada sendo criado o Programa Novo Mais Educação como remendo mal feito para manter crianças, adolescentes e jovens, na escola por mais tempo diário.

O financiamento do Programa Mais Educação foi descontinuado no ano de 2015, fazendo com que as novas escolas inscritas no programa não pudessem começar suas atividades e ainda, neste contexto, as escolas que já possuíam o Programa só continuaram trabalhando com a reprogramação de verbas de 2014 e com verbas municipais. Ainda dentro deste cenário, a segunda parcela do financiamento dos planos de trabalho de 2014 apenas tiveram seus repasses concluídos nos primeiros meses de 2016.

O ano de 2016 foi uma grande incógnita para a continuidade do Programa, tendo em vista as reduções de gastos previstas para o Ministério da Educação. O cenário da Educação em Tempo Integral ficou exposto então a dois fatores importantes: as reduções orçamentárias pelo governo federal, de um lado, e as eleições municipais, de outro, onde o debate sobre a Educação em Tempo Integral teve um destaque importante.

Os candidatos e partidos políticos viram na Educação em Tempo Integral uma questão desafiadora frente a suas propostas de governo, pois com as dificuldades orçamentárias e as reduções de verbas para inúmeros programas, as gestões municipais precisaram encontrar soluções para, no mínimo, manter as políticas que já haviam sido conquistadas em termos da Educação em Tempo Integral.

Neste período, esteve em pauta a discussão da Base Nacional Comum Curricular que, em termos de concepção, mostra-nos avanços quando nos aponta a concepção de ser humano integral, a partir da qual podemos repensar a educação como um todo, indo além da jornada estendida, mas ultrapassar o universo dos componentes curriculares tradicionais, promovendo um desenvolvimento integral dos seres humanos. Com a provável aprovação da BNCC, novas figuras estão entrando no cenário da agenda da Educação.

Embora com muitas críticas pela uniformização dos saberes e o desrespeito pelas características de cada região, bem como a proposta do preparo dos estudantes a atingir uma única meta, ou metas estipuladas pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO entre

outros órgãos internacionais, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tem a chance de oportunizar uma educação que possa se realizar com melhor plenitude, precisaria das escolas em Tempo Integral, pois

(...) no âmbito da BNCC, são definidos alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer. Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. (BRASIL, 2016a, p. 33)

O ano de 2016 foi marcado por ocupações das escolas pelos estudantes que reivindicavam melhores condições de estudos para eles e de trabalho para os professores, o que pressionou as discussões que até então pareciam ser somente de especialistas e passou a ter voz de estudantes e pais que demonstraram ter seu discurso afinado não só com uma educação integral, como também tempo para tal.

O Programa Mais Educação, de acordo com o Centro de Referências em Educação Integral, após uma análise política de avaliação educacional, apresentada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, não abriu novas inscrições em 2016, por ter sido definido como ineficiente, com graves problemas da gestão anterior, carente de políticas de avaliação, com distorções gritantes e sem recursos no Orçamento para 2016.

Ainda de acordo com o Centro de Referências em Educação Integral, pouco antes do impedimento da presidente Dilma Rousseff ser aprovado pelo Congresso Nacional, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE havia publicado a Resolução n. 2, de 14 de abril de 2016, com as novas regras e o atendimento de 26 mil escolas em um rearranjo do Programa (BRASIL, 2016d). Particularmente, para Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, a Política Pública do Programa Novo Mais Educação possibilitou implementar aulas de reforço de Matemática e Português para seus estudantes, bem como oficinas de capoeira e dança.

O Ministério da Educação passou por uma reformulação geral neste período, onde os atores principais da Educação Integral e do Programa Mais Educação – Jaqueline Moll, Ítalo Dutra e Leandro Fialho –, foram substituídos ou afastados, o que marcou de certo modo a condução da política pública até então implementada.

No final de 2016, o Programa Mais Educação, dá lugar ao Novo Mais Educação, conforme Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016c), que institui o Novo

Programa e visa meramente a melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e a aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental.

Fica evidente no enunciado da Portaria que o Novo Mais Educação, pouco tem a ver com a proposta de Educação em Tempo Integral até então articulada pelo antigo Programa Mais Educação. O Novo Mais Educação, demonstra intencionalidades que em nada inovam no processo da educação. Ele traz, em sua proposta, “mais do mesmo”, mais tempo das disciplinas de Português e Matemática; não propõe um ser humano integral, mas um ser humano que saiba ler, escrever e calcular dentro dos mesmos parâmetros. Isto vai significar que o Novo Programa não preconiza a Educação Integral, que trabalha o estudante na totalidade de seu ser, isto é, em todos os seus sentidos, embora possibilite um grupo de estudantes permanecer mais tempo na escola.

Mais uma vez, nos deparamos com articulações de governo que descontinuam as ideias de Educação em Tempo Integral apontadas por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e, em nosso tempo, por Jaqueline Moll.

A história se repete, mas nos dias atuais cabe a nós – pesquisadores, professores, gestores da educação, estudantes, sociedade civil organizada no seu todo – mantermo-nos em alerta para transgredir, impedir que possibilidades de retrocesso aconteçam e usar as contingências que advêm das circunstâncias políticas e econômicas a favor da Educação que precisa se organizar em Tempo Integral.

2.2 Aspectos Históricos da Educação Ambiental no Brasil

Numa concepção de totalidade, dentro do entendimento do Materialismo Histórico e Dialético, é impossível falar da Educação Integral em Tempo Integral, sem pensar no ambiente e o meio que o constitui, sem pensar na Educação Ambiental como constituinte da formação integral do ser humano.

Deslocar, particularizar, fragmentar os saberes necessários provenientes das relações natureza-natureza, natureza-homem, homem-homem, e abandonar a Educação Integral às mãos perversas do positivismo pragmático e acrítico, é coisificar o sujeito.

Nesse sentido, nesse tópico buscamos resgatar o surgimento da importância da necessidade do conhecimento e do significado que os saberes ambientais assumem para a manutenção da vida, trazendo um pouco dos seus aspectos históricos.

Assim, para falarmos do significado que assume a Educação Ambiental no Brasil para a formação integral do sujeito, é importante trazer à luz a Conferência de Estocolmo, na qual o Brasil tomou a posição que o modelo econômico e político ditatorial-tecnocrata brasileiro da época, “Milagre Econômico”, exigia: exploração dos recursos naturais sem preocupação com a preservação, “A poluição é o preço que se paga pelo progresso”.

Embora os primeiros registros da utilização do termo “Educação Ambiental” datem de 1948, no encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza – UICN em Paris, os rumos da Educação Ambiental começam a ser realmente definidos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, onde se atribui a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional. Em 1975, lança-se, em Belgrado (na então Iugoslávia), o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual são definidos os princípios e orientações para o futuro.

Em 1972, quando da realização da Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, pela Organização das Nações Unidas – ONU, que aconteceu em Estocolmo na Suécia e teve como objetivo ampliar o debate das conclusões do Clube de Roma a nível planetário.

A Conferência teve como tema central a poluição causada pelas grandes indústrias, daí o posicionamento do Brasil em defender o progresso sem o cuidado ambiental, pois como não existiam leis para barrar o crescimento da poluição, muitas indústrias multinacionais se instalavam no Brasil em busca de mão de obra barata e liberdade para operar em condições que descuidavam completamente do Meio Ambiente, o que já não era possível em seus países de origem.

Lamentavelmente as consequências foram sentidas nos anos que se seguiram, pois devido à grande concentração de poluição química tivemos o exemplo de Cubatão, onde crianças nasciam acéfalas.

O Sistema ditatorial-tecnocrata esteve no Poder brasileiro de 1964 a 1984. No início dos anos 70 foi criada, no Brasil, a Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA. Esta Secretaria era de extrema importância em um momento onde os cuidados com o Meio Ambiente eram encarados como entraves ao progresso econômico.

A Secretaria Especial do Meio Ambiente como estava subordinada ao Ministério dos Transportes ocasionava grandes contradições no contexto político-econômico-ambiental. Conseqüentemente, os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos pela SEMA eram muito conservacionistas, enquanto as práticas e a política da época, não eram nada conservacionistas.

Submeter a Educação Ambiental aos interesses econômicos e políticos tem sido um problema a ser considerado, pois tem nos acompanhado até os dias atuais.

Nos anos 70 inicia-se, no Brasil, a exemplo do que estava acontecendo em vários países do mundo, “uma consciência ambiental”. Essa forma de pensar com um pouco mais de consciência política sobre a realidade natural e sua proteção surgiu em pequenos grupos de pessoas, nas escolas e associações de bairros.

Porto Alegre, a capital do Estado do Rio Grande do Sul, foi pioneira, no Brasil, a realizar um encontro para tratar do assunto Meio Ambiente: I Encontro de Educação Ambiental, organizado pela Secretaria de Meio Ambiente. Esse encontro teve sua segunda edição em 1983.

Em 1984, ocorreu o I Encontro Paulista de Educação Ambiental, que reuniu pessoas que praticavam ou pesquisavam a Educação Ambiental. Impulsionado pelo assassinato de Chico Mendes e com a pressão sobre o desmatamento da Amazônia, tivemos no Brasil, após 1988, uma grande quantidade de “Primeiros Encontros de Educação Ambiental”, que chamaram mais a atenção pela quantidade do que pela qualidade dos seus conteúdos, pois a Educação Ambiental passava por uma confusão conceitual, filosófica e metodológica.

A Educação Ambiental, no entanto, começou a se solidificar verdadeiramente nos movimentos sociais, nas escolas, Secretarias de Meio Ambiente e Ministérios. Os encontros para debater o tema multiplicaram-se por todo o Brasil e seus conteúdos também foram se tornando mais profundos e pertinentes. Como aponta Reigota:

O claro posicionamento político de nossas atividades pedagógicas e de intervenção cidadã precisam estar pautadas na difusão de noções de bem comum, responsabilidade, autonomia, liberdade, participação, solidariedade, ética e cidadania. (REIGOTA, 2009, p. 86)

Estas palavras, trazidas por Reigota para a Educação Ambiental, não devem fazer parte apenas de um discurso ou modismo, precisa ser incorporado no dia-a-dia das pessoas.

Outro documento internacional de extrema importância é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pela sociedade

civil em 1992, no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92. Esse documento estabeleceu princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade. Estabelece ainda uma relação entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade, apontando princípios e um plano de ação para realização ou práticas dos educadores ambientais. Enfatiza os processos participativos voltados para a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida (BRASIL, 1992).

O Tratado tem bastante relevância por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil e por reconhecer a Educação Ambiental como um processo político dinâmico, em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social.

Essa Conferência aconteceu 20 anos após a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, realizada pela Organização das Nações Unidas em Estocolmo. Com a diferença que desta vez os países reconheceram o conceito de desenvolvimento sustentável e começaram a moldar ações com o objetivo de proteger o meio ambiente.

O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais. (ONU, 1987)

A partir de então, propostas para que o progresso ocorra em harmonia com a natureza vêm sendo discutidas, para garantir a qualidade de vida no planeta, pois se todas as pessoas almejassem o mesmo padrão de desenvolvimento dos países ricos não haverá recursos naturais sem que sejam feitos graves e irreversíveis danos ao meio ambiente.

Duas vertentes surgem desta Conferência: uma se assemelha às campanhas publicitárias, pois busca visibilidade e foi responsável pelo surgimento de escolas de Educação Ambiental com Projetos Político- Pedagógicos equivocados, e outra que teve um caráter mais crítico, que buscava a consolidação da cidadania, da democracia, da liberdade, da justiça e da possibilidade de uma sociedade sustentável.

Os dois últimos parágrafos do tópico 2.2, nos anunciam a necessidade de uma crítica, que exigiria de todos envolvidos com Direitos Humanos, a educação, a vida, a liberdade, a justiça, a democracia, uma discussão séria, por isso profunda e comprometida com o fim das desigualdades sociais.

Embora, não seja nossa centralidade nesse estudo, todas essas categorias que constituem os Direitos Humanos perpassam por uma formação cidadã na ontologia deste ser, e para tal, encontramos uma viabilidade de luta na Educação Integral, que necessariamente exige Tempo Integral de permanência na escola, para todos que nela precisam ser frequentes e assíduos.

É nesse sentido que fomos buscar, no oficial da legislação, os marcos que referenciam essa escola, que disponibiliza tempo para acontecer a educação democraticamente necessária à Classe Trabalhadora.

2.3 Marcos Legais da Educação em Tempo Integral no Brasil

As leis que fundamentam a Educação em Tempo Integral no Brasil dialogam com a necessidade de uma formação omnilateral, sendo concebida na forma da escola que se propõe a desenvolver uma Educação Integral, bem como preconizava seu progenitor, o Programa Mais Educação, e o atual, o Novo Programa Mais Educação. Neles materializado o entendimento de um tempo maior de permanência da criança e do jovem na escola, o que, sem dúvida, favorece a educação e busca o pleno desenvolvimento dos estudantes, com um melhor aproveitamento dos tempos e espaços que envolvem as exigências de educação de qualidade referenciada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/1996, a jornada escolar na Educação Básica incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula em 200 dias letivos, tendo a possibilidade de, progressivamente, esse tempo ser ampliado para maior permanência dos estudantes na escola.

O Ensino Fundamental, de acordo com essa Lei, poderá ser ministrado, pelos critérios dos Sistemas de Ensino, progressivamente em Tempo Integral. Para tal, foi sentida a necessidade de reunir todos os esforços dos governos municipais, estaduais e federal, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas e do campo, prioritariamente de Ensino Fundamental, para o regime de escolas em tempo integral.

O currículo da Escola de Tempo Integral, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, está sendo concebido como um projeto

educativo integrado, devendo prever uma jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias, embora isso ainda não tenha encontrado viabilidade plena.

Esta ampliação da jornada, segundo as diretrizes, poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

Ainda, considerando as perspectivas de tais diretrizes, as efetivações de práticas programadas dentro dos diferentes projetos propostos pelo pedagógico das escolas que se assumirem com a nomenclatura de Escola em Tempo Integral, terão:

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

[...] E para que a oferta de educação nesse tipo de escola não se resuma a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, como quadras esportivas e espaços para práticas culturais, é imprescindível que atividades programadas no projeto político-pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos alunos seja passível de avaliação. (BRASIL, 2010a, p. 90)

Agora tomando por base o Plano Nacional de Educação (2001-2010), e ratificado pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), todas as diretrizes suleadoras⁶ da Educação Básica estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, como prioridade para a oferta de Educação em Tempo Integral em todos os Municípios.

Nítido está neste último PNE o anúncio de que, nos cinco primeiros anos de sua vigência, o Ensino Fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao Ensino Fundamental como temos entendido não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até o êxito na sua conclusão.

⁶ Suliar, termo usado por Paulo Freire para contrapor o significado de Nortear. Alertado pelo físico Márcio Campos, atualmente dedicado à etnociência, à etnoastronomia e à educação ambiental – sobre ideologia implícita do vocabulário nortear, marcando as diferenças de níveis de “civilização” e de “cultura”, bem a gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre “criador” e o “imitador”.

No entanto, o atraso no percurso escolar dos estudantes, resultante da repetência e da evasão, tem sinalizado para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção de diversas e diferentes contradições que se evidenciam no todo do processo. Entre elas podemos citar as distorções idade-série.

A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos de idade ainda no Ensino Fundamental demanda a criação de condições adequadas para a aprendizagem nessa faixa etária, organizando a maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e as formas peculiares com que a juventude tem de conviver.

A oferta qualitativa de uma educação referenciada precisa, em decorrência disso, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino com a qualidade necessária para emancipá-los da dependência da falta de saberes fundamentais para problematizar e superar “situações limites” imposta pela imprevisibilidade da vida.

Outra “situação limite” que se nos apresenta como contradição do processo de ensinar e aprender que temos observado e sentido pela prática que vivenciamos está na existência do analfabetismo que eleva a necessidade de uma maior permanência da criança na escola para aprender não só a decodificar a realidade, mas principalmente descodificá-la pela leitura crítica do mundo, que agora não mais em tempos anuais, mas em termos de carga horária anual.

A permanência por maior tempo da criança na escola, certamente pela quantidade de relações que se travam no todo do cotidiano da escola, possibilita uma qualidade que contribui na abrangência de uma formação integral dos estudantes, elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira, refletindo na qualidade de seu desenvolvimento. Essa permanência tem revelado, pelos estudos feitos, e comprovado por esta investigação, que há momentos de dinamismo no que se refere à educação de Tempo Integral no município do Rio Grande, em especial no Bairro Santa Rosa, onde se insere a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Valdir Castro.

Não nos deixa dúvidas a necessidade de políticas e ações que subsidiem os projetos que precisam ser desenvolvidos e estimulem não só esta escola, mas todas as demais com novas experiências pedagógicas, a ratificar a importância de a Escola efetivar seu trabalho com o aluno em Tempo Integral, como contribuição para reduzir as disparidades e, assim, qualificar as ações, o ensino e a aprendizagem.

A ampliação da jornada escolar para turno integral é uma possibilidade de bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em três refeições, é uma possibilidade significativa para ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Todavia, com todas as controvérsias que rondam a qualidade da escola pública no Brasil, não podemos desconsiderar que é verdadeiro o fato de que o país não possui escolas com boa estrutura para atenderem aos alunos em tempo integral o que, para muitos especialistas, pode significar um grande erro, já que estaríamos apenas ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola, mas não estaríamos oferecendo nada de novo para que eles aproveitem este maior tempo nela.

Na Escola em Tempo Integral o aluno tem possibilidades de um aprendizado mais intenso e sem correria, tendo os professores mais tempo, não necessitando aligeirar os conteúdos como geralmente ocorre nas escolas tradicionais.

Mesmo sendo esperançosos, não podemos deixar de lutar pela Meta 6 do atual Plano Nacional de Educação, pois nela aparece oficialmente a necessidade de se oferecer Educação em Tempo Integral para todos os estudantes brasileiros. A Meta 6 propõe, inicialmente, que sejam atendidos nessa modalidade 50% do total das escolas públicas de Educação Básica nos próximos dez anos. E traz como estratégias, para entusiasmar nos educadores também a vontade de:

Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender, pelo menos, a metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa. (BRASIL, 2014, p. 29)

2.4 Marcos Legais da Educação Ambiental no Brasil

Trazemos este tópico a fim de sistematizar a compreensão sobre como o processo legal da Educação Ambiental foi se constituindo no Brasil. No entanto, para não prolongar o texto, vamos focar, mesmo que de forma sintética, somente em aspectos prioritários da trajetória legal de como a Educação Ambiental vem se instituindo em prática e como ela vem sendo reconhecida como importante conteúdo de formação geral da sociedade que, por meio

da escola, da formação de professores da Educação Básica, e como conhecimento fundamental para reconhecer nosso compromisso, enquanto humanos com o trato com a Natureza.

O contexto do qual emergiu o conceito de Educação Ambiental vem das grandes reuniões internacionais, promovidas pela ONU, UNESCO e PNUMA: a “Conferência Científica das Nações Unidas para a Conservação e Utilização de Recursos Naturais” (1949); o “Clube de Roma” (1968); a “Conferência de Estocolmo” (1972); a “Conferência de Belgrado” (1975); a “Conferência de Tbilisi” (1977); a “Conferência de Moscou” (1987); e, a “Eco-92”, no Rio de Janeiro. São marcos que passaram a atribuir significados e sentidos à Educação Ambiental.

Ao considerarmos esses eventos na história da Educação Ambiental estamos cientes de que a preocupação com o tema vem se constituindo bem antes do início que estamos considerando para este estudo. Certamente com facilidade encontraremos outros estudos e eventos que trataram do específico das condições ambientais deixadas pela interferência dos homens e mulheres na natureza, na busca de relações harmoniosas.

No período selecionado, encontramos condições apropriadas para melhor poder estudar o Fenômeno Material Social que organizamos para a pesquisa. À luz destas Conferências, por nós destacadas, vão sendo suscitadas no Brasil reflexões acerca das questões ambientais, as quais resultaram em ações de cunho legal no país e que, de toda a forma, estão a exigir a presença da Educação Ambiental como saberes necessários a perpassar pela escolaridade do alunado brasileiro em geral potencializando neste estudo, a presença da Educação Ambiental na escolaridade dos estudantes da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Valdir Castro.

O cuidado com o ambiente de modo geral se apresenta na Constituição Federal de 1988, onde nosso País afirma seu compromisso com a questão ambiental, dedicando o Art. 225 ao meio ambiente, o qual delega a todo povo brasileiro o direito de uso de um ambiente ecologicamente equilibrado e o dever de preservá-lo às futuras gerações (BRASIL, 1988).

Na busca de contribuir para o desenvolvimento desse processo, programou-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO 92, realizada no Rio de Janeiro 20 anos depois da Conferência de Estocolmo.

A ECO 92 visou discutir com a comunidade política internacional sobre como conciliar a contínua execução do desenvolvimento socioeconômico com a utilização dos

recursos naturais, procurando também avançar nas decisões políticas aceitas e aprovadas pelas diversas nações que assinaram documentos, comprometendo-se com o cuidado do Planeta.

Neste ínterim, por exigências de condições materiais que se estruturavam em torno da necessidade de uma tomada de consciência da população em geral, foi criado no Brasil o Ministério do Meio Ambiente, almejando operacionalizar as questões educativas no país dentro do processo de gestão ambiental e que, com o auxílio do IBAMA, acaba por atender a necessidade de instituir os Núcleos de Educação Ambiental.

Outro programa que destacamos em nosso estudo neste conjunto de saberes e fazeres da Educação Ambiental é o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA que estabelece em seu *corpus* condições de gestão à política pública nacional de Educação Ambiental, bem como prevê a capacitação de gestores e educadores. Com essa intencionalidade também organiza ações educativas, instrumentos e metodologias que se adequem às diferentes necessidades que os contextos sugerem. O ProNEA, em sua filosofia, contempla o ensino formal, os usuários dos recursos naturais, a interação comunitária, as redes de Educação Ambiental e a articulação interinstitucional. Isso encaminha para o currículo escolar a necessidade de saberes ambientais estarem presentes na Educação.

Dentro da gama de documentos que trazemos para situar a necessidade da presença da Educação Ambiental nos currículos escolares, como forma de produção de um conhecimento político pedagógico conciliador do Ser Humano com a Natureza, encontramos a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, Lei 9.795/99, organizada em quatro capítulos que pensamos ser relevante destacar:

- I) Da Educação Ambiental**, organizado em cinco artigos, com destaque para uma conceituação do possível entendimento para o que seja a educação ambiental, bem como para uma identificação clara e compreensiva de seus princípios e objetivos;
- II) Da Política Nacional de Educação Ambiental**, estruturado em três seções, que aborda a Educação Ambiental no Ensino Formal, e na Educação Ambiental Não Formal;
- III) Da execução da Política Nacional de Educação Ambiental**, que com seis artigos (sendo que um foi vetado), trata das atribuições em relação a PNEA nas diferentes esferas de governo; e,
- IV) Disposições Gerais**, que se refere à forma de regulamentação da Lei (BRASIL, 1999).

Importante salientar que no PNEA podemos encontrar, de forma criativa e comprometida com o Planeta, e tudo que nele existe e se desenvolve, alternativas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que leve a uma mudança radical nas relações que constituem o Meio Ambiente.

A Cúpula do Milênio, promovida pela ONU em sua sede, reuniu 189 participantes, dentre os quais o Brasil, que se comprometeram com os Objetivos do Milênio: metas a serem atingidas conforme ações políticas sociais e pedagógicas até 2015.

Mesmo passados já dois anos do período estabelecido para o alcance desses objetivos, observamos que pouco foi feito, mas que de alguma forma torna-se necessário, não como tarefa única da escola, mas também facilitar em suas práticas e na produção de conhecimentos, a criação de condições, dentro de seus limites, para que metas, como a da Cúpula do Milênio, sejam atingidas.

Nos entrelaçamentos dos fatos e compromissos dos órgãos e instituições sociais, os que se aliam com as políticas públicas de toda natureza, ou mesmo as de cunho educacional, está o Decreto n. 4.281/2002 que aponta duas questões importantes em nosso entendimento, e que favorecem a compreensão de como a Educação Ambiental pode ser desenvolvida na escola (BRASIL, 2002).

O Decreto indica que a integração da educação ambiental às disciplinas deve ocorrer de “modo transversal”, embora não defina ou conceitue o que é transversalidade. Em nosso estudo, embora a transversalidade da Educação Ambiental não seja o centro ela torna-se uma forma didático-pedagógica de compreensão das relações do ser social com o meio em que vive e o transforma, como sua formação integral.

O Decreto sugere que, tanto dentro da escola quanto fora dela os processos educativos em Educação Ambiental podem ser potencializados, se as ações e iniciativas forem coordenadas em conjunto pelas Secretarias Municipais de Educação em parceria com as Secretarias Municipais de Meio Ambiente, às redes de ensino.

Com o intuito de facilitar e oficializar o Decreto n. 4.281/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, a partir da proposição do Ministério da Educação, em 06 de junho de 2012.

A forma como temos considerado, em nosso grupo de pesquisa “Pão, Manteiga e Marx: Café de Sábado”, as Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação, em toda e

qualquer área de ensino e aprendizagem. Neste sentido, as DCNEA trazem orientações explícitas de como deve ser pensada e conduzida a ação educacional na Educação Básica, em relação à Educação Ambiental.

Neste contexto, temos pensado, enquanto grupo de pesquisa em Educação Ambiental, o destaque que pode assumir nas práticas pedagógicas, o papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental, diante do atual contexto nacional e mundial no qual a preocupação com o desequilíbrio ambiental, a extinção de algumas espécies, as mudanças climáticas locais e globais tornam-se latentes.

Assim como qualquer outra diretriz aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, este documento, que propõe e reforça as bases e princípios da Educação Ambiental para o âmbito do Ensino Formal, bem como orienta sobre a forma como deve ser trabalhada em sala de aula, “tem força de lei”, o que não impede que se faça a crítica necessária às contradições que dificultam que seja levado a cabo.

3 ENTRECruzando Trajetórias: Programa Mais Educação – A Escola em Tempo Integral – Educação Ambiental – Educação Integral

Destinamos a esse capítulo a possibilidade de diálogo entre o Programa Mais Educação, a Escola em Tempo Integral, a Educação Ambiental e a Educação Integral. Procuramos encontrar a inter-relação dos significados desses conceitos para poder combinar onde se ampliam os tempos e espaços escolares como lugar e ambientes de desenvolvimento de uma Educação Ambiental que possa proporcionar a produção mais integral possível de saberes adequados para a formação de habilidades críticas dos estudantes.

Para tal, sentimos necessário que tornemos claro aqui o que estamos entendendo, baseados em documentos oficiais, sobre o tempo pedagógico que ocorre e é considerado nas Escola em Tempo Integral. Este tempo integral constitui-se não só na ampliação da jornada escolar das quatro horas regulares desenvolvidas em cada um dos 200 dias letivos, que culmina nas 800 horas anuais estabelecidas na Lei n. 9394/96, para um mínimo de sete horas diárias neste mesmo número de dias.

Porém, para além da mera ampliação da carga horária, em nosso entendimento sentimos que essa ampliação só se legitima se considerarmos a perspectiva de que o horário expandido proporcione a ampliação de oportunidades e situações que impliquem em aprendizagens significativas e emancipadoras de todos que dela participam.

Em nosso estudo, parece-nos que tem ficado claro que esta ampliação de tempo de permanência do estudante na escola não pode significar simplesmente o aumento do que já é ofertado, mas o aumento qualitativo do trabalho desenvolvido neste maior número de horas.

Nas observações feitas por este estudo foi possível, pela prática existente na escola estudada, constatar que o maior tempo disponibilizado na Escola de Tempo Integral precisa encontrar no seu valor de uso outros objetivos que não sejam apenas para suplementar ou mesmo complementar a falta de vivências significativas dentro das quatro horas do dia comum da escola, enquanto educação compensatória, mas propiciar neste tempo a produção de saberes necessários, qualitativamente adequados a uma formação cidadã plena, politicamente voltadas aos interesses de uma Educação classista e democrática, eminentemente crítica e que não só motive a transformação social mas radicalmente a transforme.

Em nossa concepção de Escola em Tempo Integral perpassa a perspectiva da formação integral dos estudantes, que precisa se refletir na práxis social. Essa educação que também estamos chamando de “Omnilateral” precisa de maior disponibilidade dos alunos e professores a fim de reunir condições para que se efetive na plenitude do que tem sido preconizado.

É também nesse sentido de omnilateralidade que buscamos pactuar a Educação em Tempo Integral, a Educação Integral e os saberes e práticas da Educação Ambiental, como constituintes de possibilidade de ações pedagógicas promovedoras da transformação social.

Freire nos subsidia a pensar uma práxis que não pode se efetivar se não tivermos tempo necessário para aprendermos o que precisa ser aprendido, esse tempo precisa ser favorecido pela escola. A produção do conhecimento é a qualidade que esse tempo oferece para instrumentalizar professores e alunos para a participação na luta que transforma. Paulo Freire defende:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. (...) por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 1987, p. 38)

Assim, a Educação em Tempo Integral, ao centrar-se no desenvolvimento integral, na formação de pessoas com consciência política, desalinhadas dos mandos e desmandos do capital, que possam compreender criticamente o meio em que se incluem e são incluídas, consegue atingir os objetivos pelo qual alimenta sua necessidade. E, para que isso se materialize, requer tempo de escola.

Estas considerações, pela compreensão de totalidade, não estão afastadas dos princípios da Educação Ambiental, trazidos segundo o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, no sentido de ir em busca da emancipação humana, bem como a superação de todas as formas de opressão.

Trazemos aqui, o destaque a alguns dos principais objetivos da Educação Ambiental segundo o ProNEA, e que consideramos importantes no encontro que a Educação em Tempo Integral pode criar entre a Educação Ambiental e a Educação Integral, para que façam sentido na emancipação humana:

- Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade.

- Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais.
- Respeito à liberdade e à equidade de gênero.
- Reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas.
- Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório.
- Compromisso com a cidadania ambiental.
- Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais.
- Democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação.
- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.
- Garantia de continuidade e permanência do processo educativo.
- Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo.
- Coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer.
- Transparência.

Na observância de cada um desses princípios, encontramos, a bem dizer, os fundamentos do funcionamento das práticas didático-pedagógica de uma escola que se proponha a desenvolver habilidades críticas em seus estudantes. Estão nesses princípios conteúdos e práticas que visam uma episteme promotora de uma racionalidade revolucionariamente transformadora. Episteme essa que une dialeticamente o tempo e o conteúdo da aprendizagem.

Neste contexto, trazemos para a discussão a política pública criada pelo Governo Federal com o objetivo de instigar a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola pública, o Programa Mais Educação, o qual é um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação e a principal ação indutora para a agenda de Educação Integral no país.

Criado em 2007, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Mais Educação teve como foco a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, visando uma Educação Integral, com um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. Porém, esse

Programa nunca conseguiu se encontrar com o ProNEA. Esses desencontros constituem-se em contradição forte que predomina entre as Políticas Públicas de Educação no Brasil.

No entanto, a nova roupagem do Programa Mais Educação, anunciado agora como Programa Novo Mais Educação, instituída pela Portaria Interministerial n. 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n. 5/2016, se apresenta apenas como mais uma estratégia do Ministério da Educação com o pseudo-objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes, principalmente em língua portuguesa e matemática do Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

A intencionalidade do Novo Mais Educação vem agora para atender a melhora dos índices nos processos de avaliação da educação nacional, destacando os dois componentes curriculares onde os estudantes brasileiros mostram maior índice de reprovação. Pensamos ser por isso que, no ano de 2017, o Programa começou a ser pensado com fins de priorizar a implementação de processos, por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, para que a aprendizagem nessas áreas acontecesse com maior eficácia.

Priorizar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa e matemática sem, no entanto, descuidar do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, para manter o cuidado necessário para o todo do desenvolvimento integral do alunado. A ideia de ser o Programa impulsionador da melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar tem se mostrado ineficaz para as pretensões da Educação Integral.

O Programa, nesta nova versão, contrariamente à proposta do anterior, apresenta-se com a finalidade de contribuir para a:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais e nos Anos Finais;

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Todavia, o Programa Novo Mais Educação, na forma como está sendo implantado e implementado nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental, continua não atendendo as necessidades nem da escola nem dos estudantes, muito menos as exigências da realidade vivida pela classe trabalhadora.

Tem sido apontado por esse estudo que a permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola por um tempo maior que o proposto, até então, como ensino regular, não resolve a questão primeira do conhecimento. Ocupar esses estudantes sem uma proposta clara e decidida de qualificá-los para a vida, desqualifica a educação, as políticas públicas e as ações, fazendo da escola um espaço inócuo de mero passatempo.

Mesmo que a articulação institucional e a cooperação pensadas e registradas em documentos oficiais com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, bem como mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC, o Programa Novo Mais Educação, não consegue em sua proposta fortalecer o PNE 2014-2024 no que tange à transformação de escolas de meio turno em turno integral.

Com a compreensão que perpassa e é tida como coerente entre as ações do Mais Educação e o que preconiza a Educação em Tempo Integral, desde os Pioneiros da Educação em 1932, temos sentido a dificuldade em nossa vivência com esse estudo da possibilidade de que seja instaurada a viabilidade da ampliação das escolas no município do Rio Grande que atue realmente atuem na plenitude do que caracteriza uma Escola em Tempo Integral.

Embora a centralidade desse estudo seja a Escola em Tempo Integral, torna-se necessário trazer à discussão a política que a antecede – Mais Educação – para que possamos entender as contradições que se fazem presente e que impedem ou mesmo dificultam a Escola em Tempo Integral de realizar uma educação plena a todos os estudantes.

Somente as crianças, adolescentes e jovens atendidos no Programa Mais Educação têm uma permanência maior no espaço escolar, discriminando-os e discriminando aqueles que, por outras, que com condições pouco mais favoráveis de existência, não lhes é garantida, pela legislação, essa maior permanência nas dependências da escola, impedindo-as da participação das atividades complementares oferecidos pelo Programa Novo Mais Educação.

Neste sentido, o Mais Educação diferencia-se ainda da Escola em Tempo Integral pelo que nela caracteriza sua forma e conteúdo. Uma das características do Mais Educação tem sido de propor para a escola o atendimento da necessidade de desenvolver,

obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (focada em qualquer disciplina) com duração de seis horas semanais e outras três atividades em outras diferentes áreas, como Educação Ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

A Escola em Tempo Integral preconizada nos moldes do Mais Educação, e agora com a nova reorganização deste Programa, assume outra dinâmica que mesmo aproximando às atividades melhor relacionadas com o currículo para uma Escola em Tempo Integral não consegue satisfazer o mínimo que atenda as reais condições exigidas na própria lei. Duas dessas condições fundamentais são: a universalização das matrículas e não só aos alunos em situação de vulnerabilidade social; depois o tempo integral de no mínimo sete horas diárias de efetivo trabalho curricular com professores em tempo integral de sete horas de trabalho por dia.

Trazer a discussão do entrelaçamento possível do Programa Mais Educação como forma promissora da organização e sistematização da Escola em Tempo Integral se faz mister inter e transdisciplinarizar o processo curricular desenvolvido na escola. Isso nos remete a pensar a Educação Integral necessária à formação de um sujeito crítico, emancipado das amarras que o condiciona a ser menos, em pleno século XXI com todo o seu desenvolvimento científico e tecnológico.

Conceber as condições próprias para a realização de uma Educação Omnilateral, exige conceber entre essas condições um período de tempo necessário para que essa educação se efetive com a qualidade referenciada que se propõe.

A Educação Omnilateral que visa à formação integral do estudante não pode se recusar a integrar nessa formação um processo de conscientização sobre a realidade objetiva, a Natureza em sua totalidade, a complexidade do ambiente no seu todo constituinte e o Homem como parte da natureza. Na Educação Integral saberes ambientais ajudarão a problematizar as ciências na transformação de paradigmas tradicionais, na busca de integrar percepções fragmentadas da realidade nas diferentes disciplinas, identificando o “ambiental” de cada área centrada em seu objeto de conhecimento. O que tem de ambiental no objeto de ensino da matemática?

A concepção de Educação Integral expressa no Programa Mais Educação se abre para o trabalho de diversos agentes⁷, profissionais ou não, remunerados ou voluntários, quer sejam eles ligados ou não a educação. O Programa Mais Educação nomeia os profissionais da educação, os educadores populares, estudantes e os chamados agentes culturais, que podem ser “monitores” ou estudantes universitários sem formação específica nos macrocampos, o que distorce totalmente o sentido da escola em relação a seus profissionais e suas formações acadêmicas e o envolvimento e comprometimento com o Projeto Político da Escola.

Dentro do processo de inovação do Programa, o trabalho é realizado pelo articulador da escola, o mediador de aprendizagem e o facilitador. O primeiro é responsável pela coordenação e organização das atividades, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, de preferência na própria instituição. O mediador é quem realiza as atividades de acompanhamento pedagógico e atua articulado com os professores da escola. Já o facilitador realiza as atividades diversificadas. Sendo os facilitadores e os mediadores, voluntários.

As atividades e responsabilidades daqueles envolvidos diretamente com esse Novo Mais Educação, desconhece a realidade das escolas, seu cotidiano, seus espaços e seus recursos humanos, pois atribui afazeres para além do que já são responsáveis. O Novo Mais Educação é um plus de trabalho, é um excedente de trabalho dentro da mesma remuneração. Ou um plus na remuneração para ampliar a intensidade de trabalho.

O envolvimento da SMEd de Rio Grande na adesão de algumas escolas do Município nesse Programa Novo Mais Educação não nos permite, como coordenação do Núcleo da Secretaria, avaliar o impacto das mudanças, uma vez que essa nova forma do Mais Educação ainda não está em funcionamento e a nova versão do caderno de orientações mais detalhado não foi ainda disponibilizada. Mas comparando os materiais disponíveis do antigo e novo Mais Educação, as mudanças aparecem muito mais como um reforço, para suprimir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no turno normal da escola. Isso pode ser uma boa medida e necessária, mas se distancia do que se entende por Educação em Tempo Integral, que certamente iria colaborar para uma melhor formação do aluno.

Avaliando a concepção de Educação Integral encontramos evidência à exigência, à pressão e à luta constante pela democratização do acesso, permanência e sucesso de todos na

⁷ Esses sujeitos atuam no Programa sob a Lei n. 9.608/1998, que dispõe sobre o trabalho voluntário, recebendo atualmente um ressarcimento para gastos com transporte e alimentação. Segundo o documento “Programa Mais Educação: passo a passo” (BRASIL, 1998).

educação. A necessidade de uma escola unitária de qualidade, que considere o acesso de todos a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade, mostra-nos que ainda falta muito para atingirmos as perspectivas presentes no Plano Nacional de Educação vigente.

O contexto sócio-político atual tem exigido, cada vez mais, a ampliação de oportunidades educacionais a todos os brasileiros, permitindo que as urgências prementes sejam compartilhadas por todos em um mesmo espaço, que possibilite socializar experiências, confrontar conceitos e discutir temas comuns. Este, estamos considerando, ser mais um desafio da Educação no geral de todos os Estados e Municípios brasileiros que, nos últimos anos, buscam, de algum modo, a universalização da Educação Básica.

O Município do Rio Grande, no que lhe compete o nível do Ensino Fundamental, etapa que na sua territorialidade está praticamente vencida, tem buscado, com bastante esforço, criar as condições necessárias para a organização de uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo que a perspectiva democrática exige.

A organização educacional pretendida pelo Município do Rio Grande, com proposta de uma Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral, pelo estudo que estamos realizando, está a exigir de toda sua comunidade, desde a gestão pública municipal até a gestão democrática da escola no seu todo, um compromisso com seus estudantes e com o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico que a especifica, a particulariza como Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

Sentimos por meio deste estudo que a Escola em Tempo Integral não pode se afastar da perspectiva da Educação Integral, sob pena de se tornar apenas mais um prédio com estudantes. Em nosso entendimento, uma escola com tempo disponível para se processar práticas pedagógicas de ensino e aprendizagens precisa pôr em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais que integrem na compreensão dos estudantes os conhecimentos que realmente possibilitem vivências direcionadas a uma qualidade de vida inquestionável, ao exercício cidadão da convivência solidária, à leitura e interpretação crítica do mundo em sua constante transformação.

Diante deste entendimento, mesmo com as dificuldades históricas que tem a Educação em sua totalidade, nosso trabalho na Secretaria de Município da Educação do Rio

Grande vem buscando implementar uma política educacional que redefine o papel da escola hoje, concebendo-a filosoficamente como instituição democrática, inclusiva e com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil. Para isto, essa Secretaria tem proposto novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens, possibilitando uma plena formação como cidadãos.

Todavia, todo esse trabalho ainda encontra barreiras que precisam ser ultrapassadas, problematizando as situações-limite que se apresentam e que tem impedido ou mesmo dificultado o “Inédito Viável” anunciado por Freire em sua “nossa” Pedagogia do Oprimido. Viável, por ainda não ter acontecido, mas com condições adequadas será algo inédito. A Educação Integral se realizando na disponibilidade integral do tempo da escola, entrecruzando-se com saberes criadores de relações adequadas a um ambiente sustentável para o desenvolvimento humano.

Deste modo, na concepção da Secretaria de Município da Educação, por meio do seu Núcleo de Estudos e implementação da proposta de Escola em Tempo Integral, para garantir um salto de qualidade da educação dessas crianças e adolescentes do Bairro Santa Rosa, implantou a ampliação da jornada escolar como uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões, criando a primeira Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino.

Como consequência, surge uma das maiores contradições do sistema de ensino: o tempo de trabalho enquanto dedicação dos professores na escola, pois o tempo dedicado à escola por seus profissionais segue como importante fator para que, neste maior tempo para o ensino, os docentes e demais profissionais possam atender plenamente aos alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades, na medida em que, com maior disponibilidade, melhores são as condições tempo de trabalho, pois se amplia a presença educativa dos docentes e dos discentes, pois ambos com maior permanência na escola podem organizar um processo de desenvolvimento de aprendizagens e habilidades que atendam ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Em decorrência deste maior tempo de dedicação ao ensino, toda a equipe que forma o corpo docente da escola pode ampliar as melhores condições para o desenvolvimento do currículo, enriquecendo e diversificando as práticas com diferentes abordagens pedagógicas. Tempo usado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de abordagens de avaliação e

recuperação da aprendizagem dos alunos, interação com os familiares, entre outras tantas possibilidades que um maior tempo pode proporcionar ao trabalho pedagógico.

Neste sentido, temos entendido que a Educação Integral, em nosso contexto sociopolítico e cultural, representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. É um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões.

Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrutem e produzam arte, conheçam e valorizem sua história e seu patrimônio cultural, tenham uma atitude responsável diante da natureza, aprendam a respeitar os direitos humanos e os direitos das crianças e adolescentes, sejam cidadãos criativos, participantes, conscientes de suas responsabilidades e direitos, capazes de ajudar o país e a humanidade a se tornarem justos e solidários, a respeitarem as diferenças e a promoverem a convivência pacífica e fraterna entre todos.

Os programas de educação integral e o próprio Ministério da Educação se propõem a resgatar a proposta do Mais Educação no Nível do Ensino Fundamental, e na atual proposta já aprovada pelo Congresso Nacional do Ensino Médio Inovador, para implementar a Educação Integral no Ensino Médio. É importante também ressaltar que o Ministério da Educação também tem, para crianças de zero a cinco anos, um programa integral de Educação Infantil.

Por outro lado, ratificando esta nossa posição, precisamos encontrar apoio nos demais sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do Ensino Fundamental, de forma a atender à Meta 7 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b).

Em se tratando da Secretaria de Município da Educação, temos encontrado as dificuldades comuns e normais pelas quais é criada a necessidade de estabelecer e desenvolver políticas com rotinas compartilhadas, para a ampliação dos espaços educativos no contexto das unidades escolares, como pressuposto à implantação gradativa da Educação em Tempo Integral, de forma a atender à Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela mesma Lei n. 13.005/2014.

No conjunto dos direitos, reunidos nas diversas leis que estabelecem de uma forma ou outra a criação da prática da cidadania, encontramos também no Estatuto da Criança e do

Adolescente – ECA a educação que visa o desenvolvimento integral dos indivíduos em idade escolar.

A Constituição Federal, em seus artigos 205, 206 e 227, coloca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Destaca-se que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público, na forma da lei e na garantia de padrão de qualidade. Portanto, diante da necessidade de consolidar uma educação básica de qualidade em conformidade com a Constituição e a própria LDB/96, é necessário enfrentar desafios, entre eles a ampliação da jornada escolar dos alunos que têm sido um objetivo perseguido por educadores e diversos sistemas de educação no mundo (BRASIL, 1996).

Para o ECA, regido pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, como já sabemos, a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990). Com esse propósito, o objetivo da Escola em Tempo Integral, no entendimento para o estudo, caminha na direção de construir um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida.

Porém, o pensado e o acontecido têm gerado contradições que precisam ser superadas, pela própria prática da escola, não apenas o desenho curricular dessa escola precisa ser diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar.

Na proposta de criação da escola que agora nos serve de corpus do fenômeno de pesquisa, os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, precisam ter também

como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, acadêmico e profissional.

Mesmo que ainda não se consuma o horário de trabalho em regime de 40 horas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Valdir Castro constitui esse feito como luta para a efetivação da Educação em Tempo Integral, vir a desenvolver por meio da Educação Ambiental a possibilidade de desenvolvimento omnilateral dos estudantes.

Com a dedicação de trabalho em um tempo integral à unidade escolar, no todo do espaço da escola – dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e integral do estudante, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais.

Neste sentido, a Educação em Tempo Integral, com seus tempos e espaços ampliados, unindo-se à Educação Ambiental reúne as condições necessárias para promoverem a reflexão acerca da relação entre conhecimento, ensino e educação, favorecendo aos estudantes a compreensão do seu papel político no contexto em que participam, a partir da aprendizagem de conhecimentos que partem da reflexão da prática humana exercida na realidade.

Para Reigota (2009), o desafio que se apresenta para o século XXI é que, depois de institucionalizada e reconhecida, a Educação Ambiental possibilita, efetivamente, que as intervenções de cada um de nós e dos que a nós se juntarem poderão, enfim, construir uma sociedade justa, democrática, livre e sustentável.

Neste contexto, o papel do educador que atua na Escola em Tempo Integral e que se propõe a uma Educação Integral vai além do profissional da Educação Ambiental, ele necessariamente deve ter compromisso político de trabalhar em prol de uma sociedade plena.

A Educação em Tempo Integral, ao se constituir em uma oportunidade para a objetivação do que defende Reigota (2009), quando afirma que a Educação Ambiental não deve ser transformada em uma disciplina; ela deve ser tratada como uma perspectiva pedagógica e política, conquistando brechas e possibilidades para contribuir com a ampliação da cidadania, da democracia, da liberdade, da justiça e das possibilidades de construção de uma sociedade sustentável democraticamente.

A Educação Ambiental, enquanto uma concepção político-pedagógica precisa estar presente em toda e qualquer disciplina curricular, pois todas as áreas do conhecimento estão

aptas a fornecer especificidades que possibilitem uma melhor compreensão do mundo e da época em que vivemos, visando à participação cidadã, de intervenção e de busca de alternativas e de solução.

Em síntese a Educação Ambiental precisa ser capaz de garantir a ampliação da participação política dos cidadãos, por meio da consolidação da democracia, da solução dos problemas ambientais e das condições dignas de vida, a fim de estabelecer uma sociedade sustentável e justa. Neste ínterim o maior tempo proporcionado pela Educação em Tempo Integral, e que é concebido como possibilidade de alcance da qualidade da educação, vai assegurar com maior eficácia a efetivação da Educação Ambiental na educação básica.

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

4.1 O Movimento do Fenômeno de Pesquisa: Contexto Histórico da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro

Nesse tópico faremos uma exposição sobre o processo de criação da Escola que foi nosso objeto de estudo, bem como dos documentos que constituem sua organização, a saber: Decreto de criação, Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico.

O processo de criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro constituiu-se em dois momentos, sendo o primeiro no ano de 2012, quando teve seu decreto de criação assinado, o Decreto de Criação n. 11.722/2012. Naquele ano a escola ainda não possuía alunos matriculados, pois o projeto da escola estava constituído somente no plano das ideias, não existia no plano concreto. Com o apoio do filósofo tcheco Karel Kosik (1985), o qual nos apresenta que no mundo contemporâneo vivemos em um mundo da pseudoconcreticidade, lugar onde vigora o claro-escuro de verdade e engano, fomos em busca de documentos que materializassem minimamente aquele projeto. Assim, encontramos uma diretora indicada pelo prefeito na época e um esboço de Projeto Político Pedagógico o qual não condizia com a realidade de uma Escola em Tempo Integral.

A equipe da Secretaria de Município da Educação ocupou-se da tarefa de dar início à documentação necessária à concretude da escola, paralelamente a isto, o prefeito indicou um novo professor que substituiria a então diretora da escola, o qual tomou posse de suas atribuições e se encarregou, sempre assessorado pela equipe da SMEd, de finalizar os documentos PPP e Regimento da escola, bem como com o andamento das questões estruturais que precisavam ser realizadas no prédio onde a escola iria funcionar.

Em 02 de abril de 2013 ocorreu a inauguração oficial da escola, já com alunos matriculados e professores efetivos, mas com a documentação de funcionamento ainda em andamento. Momento em que a comunidade, juntamente com autoridades municipais, cortou a fita simbólica da Primeira Escola de Educação em Tempo Integral do município de Rio Grande.

O local de criação da Escola em Tempo Integral foi escolhido com a intencionalidade de amenizar o problema com a demanda de matrículas de Ensino Fundamental na região da Zona Oeste, assim havendo a necessidade de implantar uma escola nesta localidade. E

conforme o Governo Federal, que a partir da LDB preconiza a ampliação da Educação em Tempo Integral, sendo esta região uma área que demanda um cuidado especial devido à sua vulnerabilidade social, optou-se por implantar a Escola em Tempo Integral. Como não existia verba para a construção imediata de um prédio escolar, e o atual prédio estava desativado, a direção da antiga Escola Profissionalizante Assis Brasil foi procurada a fim de que a nova escola fosse instalada no local, sendo esta proposta aceita.

No prédio onde a escola foi instalada funcionavam alguns núcleos pedagógicos da então Secretaria Municipal de Educação e Cultura denominado Escola Viva Zona Oeste. Mas já funcionou ali a “Associação Profissionalizante Assis Brasil” e também, em períodos passados um internato onde os internos cultivavam uma horta e o que colhiam servia de alimentos para eles e o excedente era distribuído para um supermercado do município.

A Escola iniciou suas atividades com cinco professores, alguns oficinairos pagos com verbas da SMEd, um coordenador (diretor) e uma coordenadora pedagógica. Com o crescimento do número de matrículas a escola foi recebendo novos professores, uma secretária e outros funcionários. As atividades da Escola se iniciaram com cinco turmas: duas de 1º ano, uma de 2º ano e duas de 3º ano, perfazendo um total de 94 estudantes. Os professores foram sendo nomeados ao longo do ano pela SMEd que viabilizou quatro professores referência com 40h de trabalho na escola, a fim de que estivessem junto aos estudantes no período integral, inclusive na hora do almoço, pois nessa escola todos os momentos são pedagógicos inclusive os de higiene e alimentação.

Atualmente a direção da escola, juntamente com o Núcleo de Educação Integral da SMEd, soma esforços para que os professores que venham a exercer suas atividades nesta escola tenham a possibilidade de atuarem 40h semanais com o propósito de estarem integralmente participando das atividades junto aos estudantes nas oito horas diárias que os mesmos permanecem na Escola. Tarefa árdua, pois, com a implantação das séries finais do Ensino Fundamental, os professores de áreas específicas do conhecimento têm sua carga horária completa já com 20h de serviço, precisando para permanecer as 40 horas desdobrar suas atividades em algum setor da escola, o que nem sempre é aceito pelos mesmos, que preferem dividir suas atividades em duas instituições de ensino diferentes.

Essa contradição interfere na essência da Escola, posto que não é possível que em uma escola que se diz em Tempo Integral seus atores não possam estar presentes em todos os seus momentos pedagógicos. Buscamos novamente em Kosik a teoria para apoiar nosso

pensamento em relação a esta contradição entre a aparência e a essência da Escola em Tempo Integral em estudo:

A existência real e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *práxis* histórica, como conjunto de representações ou categorias do pensamento comum (...) são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente. (KOSIK, 1985, p. 10)

Vamos contextualizar geograficamente o lugar onde a escola se localiza, na Rua Juan Llopart, número 685, no Bairro Santa Rosa, inserido no contexto da Zona Oeste do município de Rio Grande.

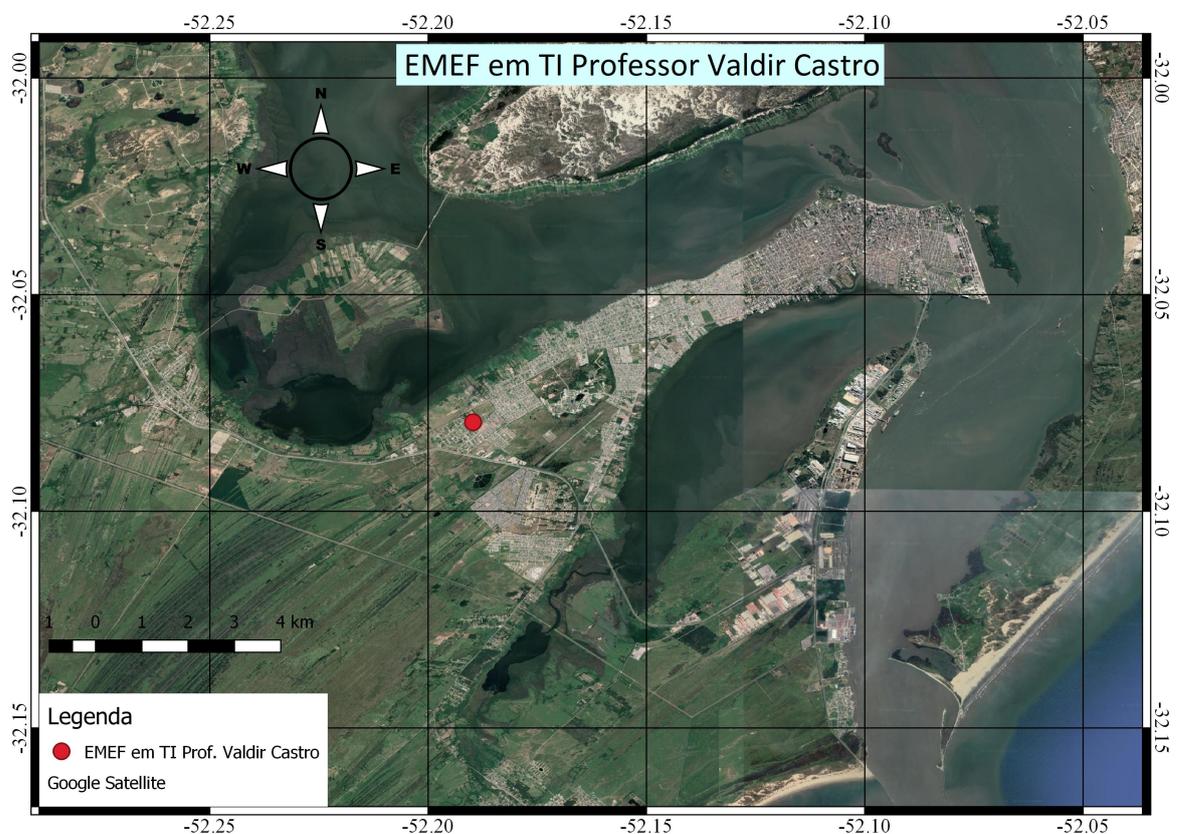


FIGURA 1 - Mapa de Localização da Escola

Continuando a descrever o movimento da trajetória da Escola vamos nos ocupar por hora com os recursos materiais que a Escola possui, uma parte destes recursos foi herdado da antiga Escola Viva Zona Oeste e outra parte foi organizada pela SMEd com o objetivo de proporcionar dentro do possível a adequação daquela realidade para a efetivação deste projeto de Escola em Tempo Integral.

A Escola teve sua distribuição pedagógica organizada, inicialmente, em turmas identificadas por nomes sugeridos pelos estudantes, nas quais a aprendizagem funcionou em Tempo Integral, mesclando oficinas e componentes curriculares, num período mínimo de oito horas diárias.

O Ensino Fundamental de nove anos tem sido implantado gradativamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, começando com turmas de primeiro, segundo e terceiro anos, sendo progressivamente aumentada a sua oferta até o nono ano, acompanhada da construção do novo prédio da escola. Atualmente a Escola configura-se de maneira diferenciada, para propor um modelo diferente e inovador, inspirando-se na Escola da Ponte e nas ideias do Prof. José Pacheco. Sendo assim, na EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro os alunos estão divididos em: Iniciação I e II, correspondendo ao 1º e 2º anos, Consolidação I, II e III, correspondendo ao 3º, 4º e 5º anos, Desenvolvimento I, II e III, correspondendo ao 6º, 7º, 8º e anos.

Pedagogicamente a Escola busca oportunizar aos estudantes o trabalho em grupo, o hábito da pesquisa, da leitura e da escrita, sendo o professor um mediador deste processo.

A Escola tem sido parte importante na história da comunidade da Zona Oeste, atendendo famílias do bairro Santa Rosa, condomínio Champagnat, Cidade de Águeda, COHAB IV, Nossa Senhora de Fátima, Castelo Branco I e II e, recentemente, o Bairro dos Anjos. Nas proximidades da escola, existem postos de saúde e associações de moradores dos bairros que trabalham questões sociais relacionadas à saúde e à higiene nas comunidades onde se localizam. No entanto,

[...]existe muito a ser feito para tais comunidades, pois a Escola torna-se liderança a fim de melhorar as necessidades básicas, tentando mediar questões, como violência na família, drogas, responsáveis que se encontram aprisionados, entre outras, através de rodas de conversa, atendimentos e encaminhamentos para órgãos competentes. (COSME, 2015, p. 11)

A Escola vem participando ativamente, em parceria com as entidades governamentais e lideranças da comunidade, da busca de desenvolver uma rede que possa trazer benefícios significativos para seus estudantes e suas famílias. Neste sentido, participando de atividades desenvolvidas no bairro e proporcionando eventos culturais e artísticos para integrar e aproximar Escola e Comunidade.

Na fundação da Escola não houve eleição para diretor, somente no ano seguinte, em 2014, foi aberto o processo eleitoral. Duas chapas concorreram para a direção vencendo a

eleição para diretor e vice-diretor os que atuaram como coordenadores no primeiro ano da Escola. Em 2017 ocorreram novas eleições e a, até então, vice-diretora foi eleita diretora.

Os professores da Escola na perspectiva de alcançarem a possibilidade de efetivar uma escola inovadora com um projeto baseado nas ideias de José Pacheco buscam evoluir continuamente a partir do estudo, da pesquisa e de reformulações de conceitos de suas práticas docentes, de conversas, de discussões, de estudos e até mesmo visitas a escolas em Tempo Integral na cidade de São Paulo, viabilizadas com o suporte da SMEd, foram práticas realizadas pelo grupo de professores que, não sem intencionalidade, preferem ser chamados de educadores.

Esses professores/educadores tem por objetivo constituir uma Escola que busca ser diferenciada, como nos apresenta o livro que conta a história de uma escola que está apenas começando:

A escola busca ser o local em que proporcione ao educando a construção do seu conhecimento, promovendo o seu crescimento pessoal, social de forma consciente, solidária, responsável, participativa e crítica, visando a sua integração e a sua atuação no meio sociocultural. (COSME, 2015, p. 28)

Atualmente a estrutura da Escola conta com oito salas de aula, banheiros feminino e masculino, duas cozinhas, sendo que uma delas é utilizada como cozinha experimental para trabalho pedagógico com os estudantes, refeitório, secretaria, sala da direção/orientação/coordenação, almoxarifado, dispensa, lavanderia, biblioteca, sala de recursos, laboratório de ciências, laboratório de informática, espaço externo para horta e pracinha.

A biblioteca já existia antes da Escola se instalar nestas dependências, pois se tratava de uma biblioteca comunitária disponibilizada para estudantes e comunidade escolar, chamada Biblioteca Aurora Abreu Dourado, sob responsabilidade da bibliotecária, que colaborou com a Escola em seu primeiro ano de funcionamento, auxiliando na Hora do Conto dentre outras atividades. Posteriormente, em 2014, a biblioteca foi reinaugurada como biblioteca escolar recebendo o nome de Biblioteca Germano Toralles Leite, sob responsabilidade de uma bibliotecária vinculada ao Núcleo de Bibliotecas da Secretaria de Município da Educação.

Esta breve trajetória pelo movimento de constituição da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro buscou dar visibilidade ao processo que ainda está sendo trilhado para a concretude de uma escola que se intitula em Tempo

Integral. Assim como nos diz o título do livro produzido por uma das professoras da Escola juntamente com os estudantes: “*Nossa história está apenas começando...*” (COSME, 2015).

4.2 Aspectos teórico-metodológicos

A fim de compor os aspectos teóricos e metodológicos deste estudo, torna-se importante ressaltar o caminho que percorremos, na busca da fundamentação teórica e metodológica que possibilitasse conhecer o fenômeno de estudo em sua essência para transformá-lo.

Tendo em vista que o fenômeno material social concreto sensível dessa pesquisa não se desenvolve isoladamente, mas em interação com tantos outros fenômenos materiais constituintes da realidade objetiva e determinante do fenômeno, buscamos no Método materialista dialético o caminho para adequadamente desvelá-lo. Para a sua compreensão, analisamos o fenômeno na sua totalidade possível, buscamos na natureza dialética da pesquisa ancorarmos nossa metodologia.

A opção pela natureza dialética da pesquisa recai no fato de compreendermos que o método dialético admite que os fenômenos materiais são processo e não coisas perfeitas, acabadas, podendo contribuir para superação da visão imediata e aparente percebida no fenômeno em prol de uma visão mediada da realidade que forma esse tipo de sujeito. Buscamos, também, no uso do materialismo dialético um dos seus traços mais característicos que é seu “espírito” crítico e revolucionário. (MINASI, 2005, p. 65)

Esta afirmação de Minasi nos traz a compreensão de que nosso fenômeno de pesquisa está em constante movimento. Assim, nossa investigação se deu na busca pela compreensão do processo de constituição histórica da objetivação da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro e das contradições que continuam se efetivando em sua trajetória.

Nesta trajetória, a pesquisadora, enquanto professora de Geografia e assessora da Secretaria de Município da Educação, nos fez destacar em nosso fenômeno de pesquisa a presença da Educação Ambiental como processo educativo intrínseco aos conteúdos dos componentes curriculares desenvolvidos pela Escola em Tempo Integral, particularizando, neste estudo, enquanto estudo de caso, a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro.

Na essência da Escola em Tempo Integral a ampliação da permanência dos estudantes na escola, com uma carga horária curricular que dobra a dos currículos normais das

escolas tidas como regulares de um turno de quatro horas, sugere a possibilidade de inserir em cada um dos componentes curriculares a presença da Educação Ambiental sem que tenha o tempo, a carga horária desses componentes, como inibidor de processos mais audaciosos de educação.

A Educação em Tempo Integral, que acompanha nosso trabalho em busca de uma educação que possibilite a emancipação dos sentidos humanos inerentes também aos estudantes, tornou-se nosso fenômeno de pesquisa. Esta Escola, com carga horária integral do dia de trabalho, traz consigo as condições adequadas para a investigação que nos propomos realizar.

Fundamentando-nos metodologicamente em Triviños (1987), que afirma que “*o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente*” (1987, p. 133). Julgamos pertinente a este estudo nos associarmos a esse pensamento. Triviños afirma ainda que a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas e estanques, mas se desenvolve em interação dinâmica, que se retroalimenta constantemente, podendo a coleta de dados ser tal em um instante e logo deixar de ser, tornando-se veículo para nova busca de informações.

A coleta de informações, proposta para este estudo, foi realizada a partir de entrevista semiestruturada, a qual permite aos entrevistados posicionarem-se de maneira conveniente, considerando a subjetividade envolvida no tema. Novamente recorremos a Triviños (1987), que nos permite entender a entrevista semiestruturada como sendo aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que oferecem um amplo campo de interrogativas que vão surgindo à medida que as respostas vão sendo dadas ao pesquisador e esse vai construindo novas hipóteses e novos questionamentos; dessa forma, o investigado passa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Assim, neste apoio oferecido por Triviños (1987), entendemos que na pesquisa qualitativa e, em geral, no processo da entrevista semiestruturada, produz-se melhores resultados quando se trabalha com diferentes grupos de pessoas. Em função disto, destacamos no grupo de entrevistados sujeitos do processo pedagógico da escola: a direção e a coordenação pedagógica, professores que trabalham com os Anos Iniciais e os professores que trabalham com os Anos Finais do Ensino Fundamental, utilizando como critério de escolha destes professores os que estão a mais tempo desenvolvendo seu trabalho junto à Escola e à secretaria da Escola.

Não podemos deixar de mencionar que essas entrevistas foram elaboradas com a intencionalidade de produzir falas por meio das quais fosse possível estabelecer que entendimento de Educação em Tempo Integral e Educação Ambiental os sujeitos entrevistados possuem, bem como relacioná-las com as práticas existentes na Escola.

Realizadas as entrevistas, transcrevemos o material gravado em áudio, de forma textual, para, a partir dele, efetivar a categorização e análise do dito, como possibilidade de interpretação e compreensão do seu conteúdo e a representação social dos entrevistados sobre o contexto perguntado.

Além das entrevistas foram realizadas observações com a intencionalidade de investigar se as falas correspondiam às práticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Observar não é simplesmente olhar. Nesta pesquisa, o observar foi abstrair do conjunto das práticas um ou vários fenômenos para assinalar suas características, em detalhe abstraído, separadamente da totalidade desse fragmento de mundo que se ofereceu aos nossos olhos como observadores.

Após coletadas as informações e interpretadas, analisamos a forma e o conteúdo da Escola, a fim de confrontar o geral da Educação em Tempo Integral com o particular realizado na escola em estudo, estabelecendo um paralelo entre os dados sobre a Escola em si e a Educação em Tempo Integral, a partir do referencial teórico apresentado para a pesquisa.

Buscando sempre a companhia de Marx, encontramos em seu pensamento uma orientação que nos guiou em nosso processo de investigação. Aprendemos com ele que:

A inquirição crítica limitar-se-á a comparar, a confrontar um fato, não com a ideia, mas com outro fato. O que lhe importa é que ambos os fatos se investiguem de maneira mais precisa, e que constituam, comparando-se um com o outro, forças diversas do desenvolvimento; mas acima de tudo revela essa inquirição que se estudem, com não menos rigor, a série de ordens de relações, a sequência de ligação em que os estágios de desenvolvimento aparecem. (MARX, 1983, p. 15)

Assim, para analisarmos o material coletado, com intenção de aprofundar nossas discussões acerca do fenômeno de pesquisa, adotamos a Análise de Conteúdo como metodologia melhor adequada para esse estudo, buscando em Triviños os destaques quando se apoiou em Bardin. De acordo com ambos a Análise de Conteúdo presta-se ao estudo das motivações, atitudes, valores que auxiliam no desvendamento das ideologias que possam existir, e que, à simples vista, não se apresentam com clareza. A *“análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético”* (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Estabelecemos como Referência para constituição do Roteiro de Entrevista conceitos básicos trabalhados ao longo de nossa fundamentação teórica, destacando: 1) diferença entre a Educação Integral e Educação em Tempo Integral; 2) rotina da Escola; 3) o trabalho na Escola em Tempo Integral; 4) o currículo, e a especificidade do proposto para a Escola em Tempo Integral e sua construção; e, 5) a Educação Ambiental como uma área de conhecimento a ser transversalizada e transversalizadora.

Estes cinco destaques, focados no roteiro das entrevistas, visaram atender às nossas suspeitas levantadas pelas hipóteses da pesquisa, bem como aos objetivos que foram sugeridos pelo Problema provocado pela nossa tese, enquanto antítese a ser comprovada.

4.3 O Problema, as Hipóteses e os Objetivos Específicos de uma Pesquisa Qualitativa

Como forma de perseguirmos o movimento dialético do nosso fenômeno material social concreto sensível delimitado pelas contradições existentes na totalidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, intentamos compreender como se objetiva a Educação Ambiental no todo desta Escola. Para tanto, estruturamos como questão de pesquisa, não a suspeita de existência de contradições no fenômeno, mas sim - *Que contradições existem na organização e funcionamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro que impedem ou mesmo dificultam práticas de Educação Ambiental na totalidade de seu currículo?*

Tal questão de pesquisa tem relação com as hipóteses por nós levantadas a partir das experiências vivenciadas na organização, sistematização e funcionamento de um projeto de Educação em Tempo Integral em nossa vivência profissional no campo da pedagogia escolar. Nossas hipóteses, na perspectiva materialista dialética, se constituem enquanto suspeitas acerca das contradições existentes na organização e funcionamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro.

Sendo assim, consideramos que a EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro, neste tempo de seu funcionamento, não tem conseguido, mesmo que mergulhada em uma filosofia de escola que se propõe em Tempo Integral, pela prática que nela desenvolvem, estabelecer práticas ambientais diferenciadas das escolas de tempo regular de um turno de quatro horas.

Nesta observação, destacamos, como forma de contextualização deste estudo, as hipóteses que nos serviram de guia da pesquisa. A primeira, apoiando-nos em Freire (1987) e Marx (em sua obra Método), verificamos pela nossa vivência com a escola que haviam situações-limites na objetivação da proposta da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro que dificultavam o processo de Educação em Tempo Integral e a efetivação da Educação Ambiental, como forma de atender as Diretrizes Curriculares que insistem em apontar a necessidade de transversalizar saberes ambientais em todos os componentes curriculares escolares, como complemento fundamental ao processo educativo dos estudantes. Ponto que a escola regular alega não ser possível pelo programa a ser desenvolvido e o tempo disponível previsto no regime de turno de quatro horas.

Uma segunda hipótese, levantada pelo nosso problema de pesquisa, veio da observação que mesmo com tempo ampliado para alunos e professores na escola, perfazendo um turno de oito horas/dia/trabalho, e uma pretensa formação omnilateral de seus alunos, o currículo, por não contemplar a Educação Ambiental como saberes e práticas educativas permeando as disciplinas e programas de ensino desenvolvidas pela EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro não possibilita uma formação integral dos estudantes, a qual tem a Educação Ambiental como premência.

Ainda como terceira hipótese-guia encontramos a necessidade de identificar e por conseguinte desvelar que: Existem contradições na objetivação da organização e do funcionamento da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro que impedem ou mesmo dificultam a realização de práticas que evidenciem a Educação Ambiental na totalidade do seu currículo.

A partir dessas suspeitas que se tornaram hipóteses de nossa investigação, organizamos basicamente três grandes objetivos específicos para nossa investigação. Tratamo-los como específicos, pela própria característica do Materialismo Histórico e Dialético que não busca generalizações.

Em nosso estudo buscamos, para comprovar nossas suspeitas, interpretar e compreender as contradições existentes na objetivação da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, que poderiam estar impossibilitando a efetivação da Educação Ambiental no todo de seu desenvolvimento curricular. Propomo-nos também, nesse caminho, a analisar, a compreender e a descrever as contradições que poderiam estar dificultando a implementação e o desenvolvimento de um currículo que pudesse atender a formação mais integral possível dos estudantes da EMEF em

Tempo Integral Professor Valdir Castro, a qual, em seu Projeto Político Pedagógico, tem a Educação Ambiental como um dos seus eixos sulidores e ainda observar, identificar e compreender as contradições que dificultam a objetivação e o funcionamento da Escola na realização de práticas ambientais.

A busca foi intermitente para atingirmos os objetivos propostos e comprovar nossas suspeitas. Os momentos de dúvidas recaíam algumas vezes nas hipóteses lançadas, mas eram resolvidos pela realidade que a escola estava apresentando cotidianamente na condução de seus trabalhos didáticos e pedagógicos, que não poderiam ser desconsiderados como critério de verdade.

Visando à relevância da pesquisa, quando busca soluções para práticas sociais transformadoras, buscamos constituir nossa pesquisa sob a orientação da teoria Materialista Dialética, a qual nos subsidiou para organizarmos nossas hipóteses e os objetivos de modo que os resultados encontrados não sejam pontos de chegada, mas sim pontos de partidas para outros desafios, como interferir no processo de desenvolvimento do fenômeno aqui estudado.

O problema levantado, as suspeitas investigadas e os objetivos perseguidos, enquanto processo metodológico, nos mostraram nesse estudo que o estado “real” da escola estudada não é idêntico ao estado possível, o que existe não é autêntico ao que ainda não existe – a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro e o Projeto Político Pedagógico proposto para esta escola.

Estamos buscando com essa dissertação que sejam possibilitados outros estudos principalmente para a mudança no desenvolvimento do estudado. Sabemos como essa Escola surgiu, os principais estágios que transpôs em seu desenvolvimento até agora, e podemos também prever com certa exatidão no que ela pode se transformar e o que ela poderá se tornar no futuro, se outras condições materiais e espirituais forem organizadas.

Esta dissertação aponta algumas respostas não com a intenção de fechar a discussão, do vir a ser da Educação e da função da Educação Ambiental nas práticas da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro de modo que a teoria, que nos ajudou, não se constitua como “camisa de força”, mas como possibilidades de instigação de novas práticas pedagógicas para tal escola.

4.4 O Processo de Investigação e a Metodologia de Coleta e Análise das Informações

Utilizamos em nosso processo de investigação a técnica metodológica de coleta de informações, elegendo, para tal, o trabalho com entrevistas semiestruturadas, como já dito antes. Tal forma nos possibilitou coletar os elementos que nos deram subsídios para melhor compreender o movimento que o fenômeno de pesquisa tem realizado para assim se constituir. O significado da fidedignidade dessa coleta em muito corroborou da verificação de nossas hipóteses e objetivos.

Utilizamos a entrevista semiestruturada por compreendê-la sob o aspecto qualitativo da busca de informações que ofertassem tanto à pesquisadora quanto aos sujeitos da pesquisa uma flexibilidade ao desenvolver o diálogo da entrevista.

Privilegiamos

a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Estivemos convictos em nossa coleta que a entrevista semiestruturada possibilitou o aprofundamento dos questionamentos, o que nos facilitou intensificar as informações para atender aos objetivos, confirmar as hipóteses e posteriormente a análise das informações.

A metodologia adotada para nos oferecer as condições necessárias à análise do material coletado, e aprofundar nossas discussões acerca da constituição do fenômeno de pesquisa, nos possibilitando aprofundar nossas discussões acerca do mesmo, foi a Análise de Conteúdo, a partir de Laurence Bardin (2016), procurando conhecer além do que a leitura simplificada pode nos trazer. Organizadas e sistematizadas as informações por meio da Análise de Conteúdo, seguimos para o processo de investigação.

Tal processo tem início na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, onde a pesquisadora apresentou à direção da Escola sua intenção em tornar a Escola seu fenômeno de pesquisa, recebendo a imediata aprovação por parte daquela direção.

Em um segundo momento, em uma reunião de professores, essa pesquisadora demonstrou aos professores seu desejo em aprofundar seus estudos de mestrado com foco naquela escola e teve sua proposta acolhida por aquele grupo de professores.

Após observações no dia-a-dia da escola, nos diversos tempos e espaços que a Escola em Tempo Integral pode oferecer, fomos marcando as entrevistas com os sujeitos que, previamente esclarecidos sobre nossa proposta de pesquisa, aceitaram participar, tendo nesse ínterim a possibilidade de auxiliar a desvelar as contradições que se apresentam na EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro.

As entrevistas individuais ocorreram no espaço da secretaria da Escola, com exceção de uma entrevista, uma professora que tem seu período todo completo na escola preferiu receber a pesquisadora em sua casa.

Finalizando essa primeira fase, preparamos o material para a análise e: (1) transcrevemos o material gravado em áudio das entrevistas, (2) levamos os textos para aprovação dos entrevistados, (3) guardamos em segurança o áudio das entrevistas, bem como os termos de consentimento de livre esclarecimento assinado pelos sujeitos de pesquisa autorizando a coleta de informações.

Assim como Cabrera (2016) também adotamos a metodologia de Análise de Conteúdo, sentindo como ela as possibilidades que essa metodologia nos oferece para analisar os materiais objetivos, nos possibilitando fazer uso dos mesmos sempre que necessário, sem haver modificações no seu conteúdo.

Cabrera (2016) recomenda de forma geral o emprego desta metodologia porque, baseado em Bardin, a Análise de Conteúdo se presta para o estudo “*das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências dos sujeitos de uma pesquisa*” (CABRERA, 2016, p. 93). Em nosso estudo, a Análise de Conteúdo foi fundamental, pois por meio das falas dos professores e direção da Escola conseguimos compreender aspectos gerais que estão sendo ainda determinantes para identificarmos em que se constitui esta Escola Municipal, indicando-nos que o desempenho provável da forma de conduzir as práticas pedagógicas terá papel diretivo em seu futuro desenvolvimento.

A análise de conteúdo como metodologia básica desse estudo nos permitiu o desvendar na representação social dos sujeitos dos aspectos da ideologia dominante, presentes principalmente na organização que existe nos dispositivos legais, nos princípios, diretrizes, que orientam a estrutura e funcionamento da Escola em Tempo Integral e que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.

Precisamos salientar que esta metodologia de Análise de Conteúdo serviu-nos, como preconiza o método, como instrumento auxiliar da pesquisa, pois nos permitiu alcançar maior

profundidade e complexidade, como faz o método materialista dialético. Neste caso, a Análise de Conteúdo forma a parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (TRIVIÑOS, 1987).

Ainda na esteira do pensamento de Cabrera (2016), que se apoia em Triviños, trazemos na Análise de Conteúdo sua característica de possibilitar maior contato do pesquisador com o problema investigado. Isso veio a facilitar nosso estudo no momento de sistematizarmos, analisarmos e explicarmos o conteúdo que constitui a forma deste fenômeno.

A Análise de Conteúdo, em qualquer das qualitativas práticas de pesquisa, recomenda ao pesquisador como interesse principal não só a descrição do objeto, mas, principalmente a compreensão do que ele é, ou seja, nos permite compreender as relações constitutivas – as mediações que determinam o fenômeno a ser pesquisado.

De posse do conhecimento que pode promover a Análise de Conteúdo segundo os ensinamentos de Bardin (2016), Cabrera (2016) e Triviños (1987), voltamo-nos a uma leitura atenta, com “olhos abertos”, como nos chama a atenção Triviños (1987).

No seguimento, conforme sugerem nossos interlocutores, realizamos a segunda leitura que permitiu sublinhar as ideias que, de alguma maneira, se apresentavam ligadas a algum fundamento teórico e concepção de realidade.

Terminado o processo de destacar as ideias ligadas a teorias e concepções de mundo, destacamos por cores cada uma destas ideias nas respostas de todos os entrevistados. Obtivemos listagens de respostas que correspondiam às mesmas teorias e, a partir deste momento, montamos uma tabela onde colocamos nas colunas as “ideias/teorias” e nas linhas os “entrevistados”.

Neste momento voltamos a Bardin (2016), que nos conduziu a organizar outro quadro de análise das informações, onde nossas – até então, chamadas pela pesquisadora de “ideias/teorias” – deram lugar às Unidades de Registro, tendo como direcionamento o Critério de Presença.

Apoiamo-nos em Cabrera (2016) que afirma que as Unidades de Registro são elencadas segundo a presença de ideias, de temas aparentes em cada um dos textos, as quais foram encontradas repetidamente em todos os textos da análise.

Obtivemos, assim, ao utilizarmos o Critério de Presença para chegar às Unidades de Registro presentes em cada uma das entrevistas as seguintes Unidades:

- 1- Educação em Tempo Integral;
- 2- Rotina intensa;
- 3- Trabalho do professor na EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro;
- 4- Organização curricular;
- 5- Educação Ambiental.

Quanto aos documentos analisados e que representam a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, elencamos as seguintes Unidades de registro, pelo critério de presença:

- 1- Educação em Tempo Integral;
- 2- Educação Ambiental;
- 3- Trabalho do professor na EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro; e,
- 4- Organização curricular.

Subsidiando-nos novamente em Cabrera (2016), que por sua vez se baseia em Bardin, nosso próximo passo foi organizar a Codificação, onde cada uma das ideias destacadas nos textos com uma marcação correspondente – as Unidades de Registro – para cada uma das ideias, foi atribuído um código de maneira que cada fragmento das entrevistas analisadas tivesse um código diferente, o que nos auxiliou no próximo momento da Análise de Conteúdo.

Para os textos provenientes das entrevistas utilizamos a seguinte organização:

- PI = Parte I da Pesquisa – Investigação no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro
- E1 = primeira entrevistada = Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental de nove anos
- E2 = segunda entrevistada = Secretária da escola
- E3 = terceira entrevistada = Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos
- E4 = quarta entrevistada = Coordenadora Pedagógica e vice-diretora
- E5 = quinto entrevistado = Diretor da Escola
- U1= Educação em Tempo Integral
- U2 = Rotina intensa

- U3 = Trabalho do professor na EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro
- U4 = Organização curricular
- U5 = Educação Ambiental
- (nº) = quantidade de vezes que o código apareceu no texto

E para os documentos que representam a Escola Municipal de Ensino fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro usamos a respectiva organização:

- PII = Parte II – Documentos que representam a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Prof. Valdir Castro
- D1 = Decreto de Criação
- D2 = Regimento
- D3 = Projeto Político Pedagógico
- D4 = Histórico Escolar
- U1 = Educação em Tempo Integral
- U2 = Educação Ambiental
- U3 = Trabalho do professor na EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro
- U4 = Organização curricular
- (nº) = quantidade de vezes que o código apareceu no texto.

Consequentemente, a cada uma das Unidades de Registro destacadas das entrevistas e dos documentos foi atribuído um código, como podemos citar as combinações: PIE5U5(3), o qual pode ser lido como Pesquisa realizada no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, com o Diretor, ideia correspondente a Unidade de Registro Educação Ambiental, aparecendo pela 3ª vez nessa entrevista, e PIID2U1(2), o qual deve ser lido como Parte II – Projeto Político Pedagógico, ideia correspondente à Unidade de Registro Educação em Tempo Integral, aparecendo pela 2ª vez neste documento.

Começamos o agrupamento das ideias contidas em cada uma das Unidades de Registro das entrevistas e, em seguida, passamos ao agrupamento dos conceitos contidos nas Unidades de Registro dos documentos da Escola Municipal de Ensino Fundamental em

Tempo Integral Professor Valdir Castro. Então, organizamos listas com as ideias correspondentes a cada uma das Unidades juntamente com o código correspondente, para que pudéssemos voltar à totalidade do texto de onde provém determinado fragmento retomando sua compreensão a partir do contexto do qual ele emerge.

Desta forma, as ideias contidas em cada uma das nove Unidades de Registro foram novamente agrupadas em outras listas, conforme sua Frequência de aparecimento nos textos. Ou seja, na medida em que as ideias se repetiam na Unidade de Registro, eram agrupadas formando um grupo específico da mesma ideia. No entanto, os diferentes códigos atribuídos a cada uma das ideias foram mantidos nessa fase da análise, para que fosse possível retornar à totalidade dos textos de onde foram retirados.

Estando as ideias das Unidades de Registro agrupadas por Frequência, foi realizada uma leitura atenta de “olhos abertos” nas mesmas – dentro de sua unidade de registro – suscitando em uma expressão textual, a qual representa o grupo de ideias contidas dentro de cada Unidade. Desse modo, formamos nove expressões textuais – nove sentenças – nossos Itens de Sentido (CABRERA, 2016), os quais foram enumerados de 1 a 9.

- 1 - A Educação em Tempo Integral concebe a escola e os estudantes na totalidade;
- 2 - A rotina na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro é muito intensa e cansativa por ter uma carga horária lotada e a parte diversificada do currículo ficar concentrada em um único dia da semana;
- 3 - A falta de integralidade no horário dos professores prejudica o pedagógico por não possibilitar momentos coletivos para planejamento e articulação dos projetos desenvolvidos com os estudantes;
- 4 - O currículo está em constante mudança e integra os conteúdos específicos subsidiados pelos PCNs com um currículo oculto onde todos os espaços são considerados pedagógicos;
- 5 - Educação Ambiental é trabalhar a integralidade dos estudantes a partir da afetividade respeitando seus tempos e espaços;
- 6 - Educação em Tempo Integral como princípio formador dos estudantes;
- 7 - Educação Ambiental enquanto atitude interferidora frente aos múltiplos problemas sociais;

- 8 - Os documentos que representam a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro almejam que um grupo de professores cumpra os deveres básicos da docência (planejar, executar, avaliar), bem como siga o modelo da Escola da Ponte; e,
- 9 - Os documentos propõem uma organização de currículo integrado, propondo: ambientes de participação dos estudantes, pedagogia de projetos e trabalho com os conteúdos específicos, por meio das múltiplas linguagens, subsidiados pelos PCNs.

Num próximo momento, ainda nos apoiando em Cabrera (2016) entrecruzamos as informações provenientes das entrevistas e dos documentos que representam a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, compilando os nove itens de sentido. Depois, organizamos três grandes grupos de ideias por proximidade, os quais subsidiam a constituição das nossas categorias e, por conseguinte, dos textos que compõem os resultados do nosso trabalho de pesquisa, o que fez emergir três categorias, quais sejam:

- 1 - Educação em Tempo Integral o princípio da totalidade: Educação Ambiental e Educação Integral.
- 2 - A objetivação da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro.
- 3 - Para além de uma concepção de currículo integrado em busca de uma formação integral dos estudantes.

A categorização apresentada assenta, segundo Bardin (2016), a passagem de dados brutos a dados organizados que não introduzem desvios no material, mas que dão a conhecer índices invisíveis ao nível dos dados brutos em que as informações ainda não foram lapidadas.

Para tanto, as categorias que emergiram do nosso processo de Análise de Conteúdo exposto nas entrevistas e documentos da escola são definidas, considerando o que nos expõe Bardin (2016), sobre algumas características que as definem como categorias boas. São elas: a qualidade da exclusão mútua, na qual as categorias devem ser bem definidas para que os elementos não representem dois ou mais aspectos da pesquisa; a qualidade da homogeneidade, onde um único princípio de classificação deve governar a sua organização; a qualidade de pertinência, na qual o sistema de categorias deve refletir as intenções do pesquisador, respondendo aos objetivos da pesquisa; a qualidade da objetividade e fidelidade,

onde o organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata; acrescentamos ainda uma qualidade muito pragmática, a qualidade de produtividade. Um conjunto de categorias é produtivo se fornecer resultados férteis, possibilitando ao pesquisador interferência no contexto de pesquisa, novas hipóteses e o contínuo processo de pesquisar que não se encerra.

5 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL O PRINCÍPIO DA TOTALIDADE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Organizamos, até então, nossa dissertação de mestrado, buscando desenvolver a análise de nosso fenômeno de investigação como expressão de uma concepção unitária e total do ambiente onde ele tem se desenvolvido, pois entendemos que só está sendo possível assim compreendê-lo a partir da interpretação do conjunto de sua estrutura e pela identificação de cada particularidade que compõe o seu todo, dentro do qual essas particularidades tem uma função de, ao se ligarem pelas relações que estabelecem no seu todo, determinar esse fenômeno.

Assim, intentamos compreender a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro em sua totalidade, buscando superar o que Kosik (1976) chama de “pseudoconcreticidade” ideia na qual compreendíamos a Escola no começo desse estudo.

Em nossa investigação, utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo, e o Materialismo Histórico e Dialético, buscamos nos aproximar do pensamento Marxiano, para, com sua perspectiva, embasar o desenvolvimento de nosso processo de pesquisa. Nesse sentido, destacamos do estudo feito com as entrevistas que realizamos a categoria histórica de Educação em Tempo Integral, dando a ela importância pelo significado dialético que sua prática, na totalidade, traz consigo.

Essa categoria nomeada por Educação em Tempo Integral, pelas múltiplas determinações que encerra em sua totalidade, carrega junto à Educação Ambiental, e à possibilidade da Educação Integral se tornar uma realidade. Nesse bojo, intitulamos esse capítulo da dissertação, falando sobre que concepções, compreensões, conceitos e sentidos encontramos nas representações sociais que fazem da Educação em Tempo Integral necessitar da Educação Ambiental para adequar as condições necessárias para objetivação da Educação Integral.

A Educação em Tempo Integral, proclamada na literatura pedagógica, objetiva possibilitar condições para que os estudantes ampliem sua formação, em meio às interações sociais, respeitando a vida, compreendendo e interagindo para a sustentabilidade do seu ambiente e a valorização das raízes culturais e familiares que os constituem. Por definição, “integral”, de acordo com o Dicionário Aurélio (2010), quer dizer total, inteiro, global. É isso

o que se tem pretendido quando temos pensado a Educação Integral: proporcionar que os estudantes se desenvolvam de forma completa, integral, omnilateral.

Concordamos com o Professor Justino de Souza Junior (2009.), quando coloca que o conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno da educação em Marx, quando se refere à formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas.

Temos ao longo de nossos estudos, e dentro da concepção trazida pelas discussões do Grupo de Estudos “Pão, Manteiga e Marx: Café de Sábado”, tratado da Formação Omnilateral como um “Inédito Viável”, reconhecendo, tanto em Marx como em Freire, um sonho possível. Em ambos o conceito de omnilateralidade não foi precisamente definido, mas, em suas obras, há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem, fragmentado, limitado e inconcluso preconizado pela sociedade capitalista.

A Educação em Tempo Integral além de focar-se na ampliação do tempo na escola centra-se em reorganizar espaços, tempos e conteúdos no cotidiano escolar para promover aprendizagens tão significativas quanto forem necessárias para a formação omnilateral dos estudantes. Esta perspectiva pretende que os estudantes atendidos na escola participem com intensidade das atividades desenvolvidas, incumbindo aos professores mostrar como se relacionam as áreas do conhecimento que perpassam as atividades que integralizam a pedagogia da escola.

A ampliação do tempo na escola, por si só, não significa Educação Integral, não basta que as escolas ofereçam uma variedade de atividades para preencher o tempo dos estudantes. Estas atividades precisam estar ligadas aos saberes trazidos pelos estudantes e contextualizadas nos conteúdos desenvolvidos como proposta educativa.

A Educação em Tempo Integral tem também como função social e didática promover a permanência dos estudantes na escola por um período de tempo ampliado para turno integral, ocupado com atividades pedagógicas, de modo a tornar a escola uma aliada na formação crítica dos estudantes, sem eximir as famílias de suas responsabilidades.

É importante destacar, que a Educação realizada em Escolas em Tempo Integral, pela complexidade do conteúdo que determina sua forma, todas as atividades encontram sua razão de ser no tempo que corresponde ao atendimento das necessidades existentes. Assim, desde o

avanço de crianças com altas habilidades, o atendimento educacional especializado para quem o precisar como a solução para os problemas de aprendizagens quando estes surgem, a Escola ao realizar a Educação em Tempo Integral já tem isso tudo projetado no todo da sua filosofia.

Assim, Artes, Educação Física, Educação Ambiental, as práticas individuais e a Cultura em geral estão agregadas às bases curriculares da Escola em Tempo Integral. Todavia, torna-se importante que seja disponibilizado ao professor a carga horária máxima do funcionamento da escola, disponibilizando tempo para um melhor conhecimento das necessidades concretas dos estudantes, a fim de poder organizar e desenvolver práticas que atendam às demandas apresentadas nas habilidades cognitivas, intelectuais, afetivas, físicas, éticas e estéticas, sociais e ambientais dos discentes, em coerência do pensar, agir e falar frente à natureza da realidade, respeito ao pluralismo de ideias, princípios e opções estes que são pertinentes à Educação Ambiental e fundamentais para que se possa garantir a Educação Integral destes estudantes. A oferta dessas experiências deverá ancorar-se no Projeto Político Pedagógico da escola.

Podemos observar no conteúdo dos documentos que representam a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro a presença destes princípios, mesmo que não estejam claramente vinculados à Educação Ambiental na forma da escrita dos documentos.

Na Educação em Tempo Integral valoriza-se a diversidade cultural e integram-se espaços, saberes e agentes educadores aproveitando os espaços da cidade para complementar as atividades desenvolvidas nas salas de aula, bem como considera importante valorizar a família e a comunidade, trazendo os saberes que não se aprendem na escola para serem aproveitados, ampliando os conhecimentos de si e do mundo.

Importa destacar que cabe à escola ficar atenta aos acontecimentos do bairro para que desta forma possam surgir parcerias com integrantes da comunidade, articulando esses saberes que são da escola, da família, dos projetos educativos, potencializando ações que promovam a inclusão, contribuindo assim para efetivar esta proposta. Como defende Jaqueline Moll, “baixar os muros da escola”.

Baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola- comunidade, comunidade /escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, políticas educacionais e políticas sociais, entre outras. A cidade como território de múltiplas possibilidades educativas” pode balizar esses esforços a partir das experiências de educação integral. (MOLL, 2012, p. 142)

A intencionalidade da Escola em Tempo Integral é, no âmago de sua filosofia, realizar a Educação Integral. Porém essa encontra sua viabilidade quando acontece integrada a um projeto que vê a política social como um todo.

A “verdadeira” cidadania, em nosso entendimento, perpassa vivências em que a escola se transforma em centro propulsor de desenvolvimento, a partir dos conhecimentos que repercutem na família e nos vários setores da comunidade.

A integração escola-comunidade reforça a coparticipação, assim o que se aprende na escola se aplica na vida da sociedade e vice-versa, como exemplo podemos citar: educação no trânsito, educação na saúde, manutenção do patrimônio público e bens coletivos, educação ambiental, educação familiar, estética na educação ética, educação para a diversidade, cultura e esporte.

A Educação Integral encontra acolhimento na Escola em Tempo Integral por trazer consigo uma proposta fundamentalmente educacional que exige uma visão ampla do mundo e um maior tempo de permanência dos estudantes na escola, de modo a fugir da visão assistencialista. O que se propõe no tempo integral da escola é uma educação em que o educando seja percebido numa dimensão de omnilateralidade, em seus vários aspectos: cognitivos, politicamente socioambientais, ético-culturais e afetivos, e favoreça sua formação a mais integral possível. E, para que isso seja possível, as atividades a serem propostas pela escola precisam possuir o caráter interdisciplinar e não de simples ocupação do aluno enquanto permanece na escola.

Entendemos, para esse estudo, que a categoria metodológica de interdisciplinaridade perpassa pela complexidade do particular dos conhecimentos singulares de cada área do saber, onde um conhecimento, ao respaldar-se nos demais, leva a outro com mais essencialidade no conceito que representa no fenômeno, e assim sucessivamente.

Pereira (2016) nos ajuda a pensar a função da interdisciplinaridade na organização da composição dos saberes e identificação com a realidade objetiva:

A interdisciplinaridade quando aparece na totalidade do conhecimento e quando esse se faz dialético, a interdisciplinaridade pertence à criação do todo e na unidade dos saberes que perpassam um pelo outro tornando o conhecimento mais justo, isto é, total, de maneira que reflete sempre um conjunto composto de totalidades unidas por laços orgânicos da realidade objetiva. (PEREIRA, 2016, p. 174)

Consideramos aqui a subjetividade como representação social da compreensão da realidade objetiva por cada indivíduo. Isso exige reconhecimento da interdisciplinaridade como meio de integralizar o conhecimento que traz em sua origem a prática social. Em nosso

entendimento, a atividade prática desenvolvida por alguém é, por isso, ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, independente de sua consciência, ideal e material, tudo isso em unidade indissociável. Com isso queremos dizer que a Prática Humana implica não apenas a sujeição à realidade objetiva material ao lado da subjetividade – da teoria – mas a modificação da subjetividade perante as exigências da própria realidade. Assim, o uso da interdisciplinaridade pode garantir que essa modificação do ideal – do subjetivo – seja ampliado pelo vai e vem dos conhecimentos produzidos pelas diversas áreas do saber como dinâmica de todos os demais processos práticos.

Ao trazer para ao diálogo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013a), como algo teórico, reconhecemos nela a preocupação em se fazer sentir no processo da escola, como alternativa para essas aprendizagens complexas, a importância de ser prevista uma carga horária mínima de sete horas diárias de jornada escolar para todos os estudantes da Educação Básica. Tornando a escola em turno de Tempo Integral, onde o currículo estaria mesclado com os conteúdos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular em nível nacional e atividades educativas diferenciadas que contribuem para a formação integral do estudante.

Todavia, se faz mister anunciar uma das contradições existentes nessa relação de Tempo Integral e Educação Integral, depositando o sucesso a “esse” currículo, assim considerado interdisciplinar, querendo tornar a escola em uma rede de espaços sociais pela qual se desenvolvem comportamentos, valores, saberes e formas de ser e estar no mundo.

A integração de atividades curriculares da Base Nacional Comum Curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia) com as atividades educativas diferenciadas (Educação Física, atividades artísticas, temas transversais, Ensino Religioso, Língua Estrangeira, Educação Musical e uso das tecnologias), organizadas interdisciplinarmente tem condições de promover a cidadania de qualidade classista e democrática.

A escola brasileira que funciona em turno de tempo integral, no geral e no particular do nosso fenômeno de pesquisa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, mesmo podendo lançar mão de projetos para oferecer as atividades educativas diferenciadas, e tomando cuidado para não oferecer em um único período somente aulas de matérias convencionais do núcleo comum e no outro as atividades complementares, não garante com isso a Educação Integral, mesmo que apresente as condições materiais para se efetivarem com a carga horária diária pensada para tal.

Embora na EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro estejamos tendo avanços, ainda não se tornou completa a materialização do projeto inicial de Escola em Tempo Integral. Moll alerta que:

Não se trata, portanto, de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas rearticulá-los a partir da perspectiva explicitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. (MOLL, 2012, p. 141)

Nessa recomendação de Moll encontramos um currículo que não precisa ser ampliado em termos de criação de disciplinas, mas a ideia, com a qual comungamos, de usar essa ampliação de tempo escolar, atento ao sugerido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, mas consubstanciando os conhecimentos desenvolvidos pelos componentes curriculares, ao mesmo tempo em que aprofunda seus significados para a totalidade da vida pela necessidade de dominá-los como instrumentos de luta revolucionária.

A Escola em Tempo Integral precisa instrumentalizar robustamente os estudantes para que suas práticas na sociedade sejam de transformar materialmente o meio ambiente para satisfazer as necessidades concretas dos seres humanos, incluindo aí a produção de novos saberes.

Quando falamos na totalidade da vida nos referimos ao atendimento pleno de todas as necessidades humanas, desde as primárias como comer, beber, vestir e morar, como as derivadas do desenvolvimento humano trazido pelo trabalho, cultura, ciência e tecnologia. A organização e funcionamento de uma escola que se propõe em Tempo Integral precisam atender a todas as necessidades que venham a possibilitar a emancipação dos educandos na resolução dos imprevistos da vida.

Nesse ínterim consideramos como aspecto importante que conhecer saberes e produzi-los pelas condições de maior tempo na escola fazem parte de seu currículo, pela maior jornada escolar dos estudantes, no mínimo, três refeições diárias. A alimentação, como necessidade primeira, é um dos componentes essenciais da Educação em Tempo Integral, a qual, no contexto socioeconômico de nossa população, ultrapassa o conceito de merenda.

Todo processo de desenvolvimento cognitivo pressupõe uma série de condições que precisam ser organizadas. Destacamos a adequada alimentação, daí, no currículo escolar o zelo para que os estudantes tenham uma alimentação balanceada, sob a orientação de nutricionistas, onde podem ser buscadas alternativas complementares, as oferecidas pelo Estado, com uma produção da escola articulada com o trabalho curricular interdisciplinar com a produção da horta escolar.

No conjunto da formação plurilateral, o todo do processo da alimentação escolar, nesta escola se transforma num aprendizado para os estudantes por tudo que esse processo envolve. A ênfase curricular dada às refeições pressupõe: conhecimento e desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, orientação quanto à correta higiene bucal, mastigação, não desperdício, orientação do sistema “*self-service*”, como auto-organização e sociabilidade no servir-se.

Pensamos que pelo menos dois motivos se tornam fundamental no momento das refeições em uma escola que trabalha em tempo integral com crianças, como as características dos alunos da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro. O primeiro pela carência de uma alimentação básica diária no seio da família, e o segundo motivo, que reúne essa carência com a permanência da criança oito horas por dia na escola.

De acordo com as nossas entrevistadas, é salientado por elas a necessidade do refeitório servir como espaço para se vivenciar os ensinamentos trabalhados nas diferentes disciplinas do currículo. Agregar a necessidade do horário da alimentação com processos de aprendizagem e de práticas socializadoras foi destaque nas falas das professoras que participaram como sujeitos de nosso estudo:

(...) a gente ensina para os alunos o que é necessário, como valores tudo que está aí de refeitório, mas como eles se portam no refeitório no pátio em todos os ambientes da escola. PIE3U5(5)

Eles se servem, são orientados, por isso é espaço pedagógico eles fazem uso de garfo, faca, todos os talheres e são obviamente disciplinados. Podem conversar entre si a uma certa altura, um volume de conversa que possa ser considerada. PIE5U5(1)

Paulo Freire, em nossa *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “*saber ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção*” (FREIRE, 1997, p. 47). Diremos nós, parafraseando o professor Minasi, o orientador dessa dissertação, “*é criar as condições adequadas e necessárias para que o conhecimento seja produzido*” (MINASI, 2017, no prelo).

Estamos entendendo que a escola precisa organizar tais condições para que os conhecimentos produzidos possam contribuir significativamente para a vida de seus protagonistas, para que ao interagirem na sociedade exercitem a cidadania.

Dessa forma, destacamos a importância da formação continuada dos professores, mantendo-os integrados aos acontecimentos da contemporaneidade, possibilitando-os o pensar e o refletir que às práticas pedagógicas são necessárias, quando se tem a intencionalidade de transformar a racionalidade imposta pelo Modo de Produção Capitalista de sociedade que temos. Precisa a Escola em Tempo Integral usar seus tempos e espaços com

a finalidade de atender as demandas de mudança que a sociedade contemporânea está a exigir, principalmente no contexto educativo.

A totalidade que nos referimos no título deste capítulo remete ao nosso entendimento de Educação Integral, tal qual foi pensado por Marx, para a formação omnilateral dos seres humanos enquanto produtores da história, como Gramsci na Educação Unitária. Na omnilateralidade desta formação está a necessidade de ela ser permanente e integral, como hoje estamos considerando a educação preconizada, nesta generalidade, para a Escola em Tempo Integral. Nesta pluridimensionalidade humana os saberes ambientais não podem ser escamoteados, uma vez que o homem e a natureza formam uma unidade, onde um desaparece, desaparece o outro.

No entanto, pelo observado na fala das pessoas entrevistadas, sentimos que há no todo da Educação Integral não só a necessidade do tempo integral da criança na escola, mas também uma deficiência estrutural de um sistema que opera por meio dos seus círculos viciosos de desperdícios de oportunidades e de escassez de recursos humanos envolvidos e comprometidos com a mudança necessária.

A Escola em Tempo Integral, que traz consigo a concepção de Educação Integral, não pode ficar confinada a um limitado número de anos na vida do aluno, mas, devido à Escola em Tempo Integral assumir o papel de proporcionar a combinação dos elementos: educação, família, comunidade e sociedade, além de promover a ampliação de tempos e espaços visando diminuir as diferenças sociais e promover uma maior qualidade no processo de aprendizagem, essa escola precisa abarcar todos os tempos, não somente o que a criança e o adolescente está na escola.

Como estamos ligando a Educação Ambiental à Educação Integral, enquanto possibilidades de viabilizar dentro da ampliação do tempo e espaço da permanência dos estudantes na escola, um processo de inter e transdisciplinaridade como viés da transversalidade da Educação Ambiental de todos os componentes curriculares da Escola em Tempo Integral, compreendemos ser necessário que o corpo docente desta escola assuma práticas educacionais que habilitem os alunos a realizar funções vitais do processo de mudança, que seriam de todas as maneiras determinadas pelo todo da escola com agentes ativos reconhecedores dos requisitos da mudança.

Trazer então para o diálogo Escola em Tempo Integral, Educação Ambiental, Formação Continuada e as práticas que levam a uma Educação Integral, requer de todos uma

compreensão daquilo que Layrargues (2004) chama atenção, enquanto conceitos, e neles identificar a qualidade que cada um se mostra no reconhecimento literal como Educação Ambiental, como Educação Integral, Escola em Tempo Integral, na qual, todos são vocábulos compostos por um substantivo e um adjetivo, que envolvem campos da educação.

Enquanto o substantivo Educação confere a essência dos vocábulos “Ambiental” e “Integral”, definindo os tempos, espaços e fazeres pedagógicos necessários à prática educativa, os adjetivos Ambiental e Integral anunciam o contexto desta prática educativa, ou seja, a motivação da ação pedagógica em uma Escola de Tempo Integral.

Os adjetivos Ambiental e Integral denotam um conjunto de características que qualificam as práticas educativas e a própria escola com tempo ampliado, que diante dos problemas que se encontram nos processos educativos, destacamos o reconhecimento de que a Educação tradicionalmente não tem sido sustentável e muito menos integral, portanto precisa ser reformulada.

Educação Ambiental, portanto, é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim, “Educação Ambiental” designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma educação que antes não era ambiental. (LAYRARGUES, 2004, p. 7)

Embora tenhamos trazido Layrargues para nosso diálogo, entendemos que toda a educação, a revolucionária ou mesmo as mais reacionárias são de todas as formas ambientais. Primeiro porque ambas tratam das duas naturezas: a natureza e a natureza humanizada – o homem. Nossa questão em identificar o ambiental na educação está no compromisso político que cada uma carrega consigo, e a força produtiva que desenvolve.

A complexidade dos problemas ambientais gerados pela racionalidade do Modo de Produção Capitalista e a necessidade de analisá-los como sistema socioambiental trazem para a escola a necessidade de integrar saberes ambientais nos conteúdos dos componentes de sua grade curricular. Isso nos remete à necessidade de ampliar a carga horária de funcionamento da escola com os mesmos alunos em turno integral de oito horas diárias.

A Educação em uma Escola em Tempo Integral tem mais possibilidade de formação omnilateral de seus alunos, pois com tempo maior de permanência da criança na escola ela poderá integrar em seus estudos um conjunto de conhecimentos derivados de diversos campos do saber.

A convergência de conhecimentos de um conjunto de disciplinas, quando se envolvem com a problemática ambiental e buscam com práticas pedagógicas se identificar como

Educação Ambiental, numa análise integrada da realidade, gera um processo educativo multilateral pelos intercâmbios teóricos, metodológicos, conceituais e ratificam uma episteme da Educação Integral, como meio de buscar a omnilateralidade na formação dos estudantes.

No contexto da contemporaneidade e na particularidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, que embora tenha seu corpo docente empenhado em desenvolver a integralidade da formação de seus estudantes ainda encontra contingências de tempos e espaços que dificultam, senão impedem que a educação se concretize como integral, uma vez que, o modo de produção de nossa existência, em tudo fica condicionado à vontade do Capital, que não precisa de gente crítica, oferecendo, veladamente para nossas escolas a possibilidade de desenvolver uma educação que fragmenta os saberes, impondo assim, a formação unilateral do ser humano.

A esse dado fundamental da unilateralidade humana corresponde o fato de que a dinâmica da vida social se submete a imperativos não determinados pelos indivíduos associados segundo um planejamento que observe acima de tudo as necessidades humanas mesmas. A dinâmica da vida social é determinada pelo movimento de valorização do capital, que submete os indivíduos, em geral, a agentes da sua “vontade”. (JUNIOR, 2009)

A partir das considerações aqui formuladas sobre Educação em Tempo Integral e colocando-a como princípio de possibilidade de desenvolvimento omnilateral dos estudantes, por meio de uma educação interdisciplinar, sentimos a proximidade, o envolvimento e o entrelaçamento da Educação em Tempo Integral com a Educação Ambiental destacando que estamos entendendo Educação Ambiental como forma de compreensão da totalidade social, *“pois é somente nessa relação que se revela a consciência que os homens têm da sua existência, em todas as suas determinações”* (LUKÁCS, 2003, p. 140), portanto como potencial de viabilidade para o alcance da Educação Integral.

6 A OBJETIVAÇÃO DA ESCOLA ENQUANTOS LOCUS DE FORMAÇÃO OMNILATERAL

O Materialismo Histórico Dialético, com a episteme que apresenta seu método de investigação da realidade, analisa a singularidade das coisas e fatos, dentro do que há de geral nos fenômenos e não há homólogo propriamente dito. (MINASI, 2017, no prelo)

Trazer Minasi, nessa epígrafe, reforça sua própria orientação para este estudo, pela forma como nos tem ensinado a encontrar e compreender o movimento em que os fenômenos materiais sociais se desenvolvem. Assim buscamos fazer no fenômeno que estudamos nessa investigação, conhecer, analisar e compreender com que episteme a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro tem se tornado única, sem homóloga, na forma como nos apresenta a singularidade de seu conteúdo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro possui sua singularidade, assim como todos os fenômenos a possuem, no entanto, não é possível caracterizá-la individualmente, pois além de ser particular, singular, ao mesmo tempo se assemelha a outras escolas da Rede Municipal de Ensino e delas não pode se afastar por completo.

Não é possível compreender a EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro desvinculada do Sistema Municipal de Ensino, nem tão pouco das setenta e quatro escolas que além dela o constitui. Todas dependem de uma legislação única, da distribuição de verbas, da legislação trabalhista de professores e funcionários, que são geral a todas as escolas compreendidas neste sistema.

Neste íterim, ao pautarmos sobre a objetivação da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro, precisamos levar em consideração suas singularidades por tudo que tem de específico em suas práticas de tempo integral, mas também sem perder de vista o que no geral a condiciona.

Almejando trazer neste capítulo a representação da totalidade, o concreto lógico da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro, nos guiaremos em Marx (2003) quando afirma que o método de investigação para o estudo de um fenômeno deve começar pelo todo – concreto sensível – que é o fenômeno o qual surge em nossa observação e representação e, a partir dele, por meio de uma identificação e análise do fenômeno num processo de abstração,

quando assim vamos discriminando seus elementos até atingirmos as determinações mais simples.

Na sequência, identificamos essas determinações, trazendo à luz os elementos mais simples e determinando os que são fundamentais aos nossos objetivos. Estabelecemos relações entre esses elementos do fenômeno de forma que, ao chegarmos novamente ao todo, temos não mais uma representação caótica, mas sim uma rica totalidade de determinações e relações – o concreto lógico.

Na busca do concreto lógico da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro vamos, neste capítulo, apontar algumas condições determinantes desta Escola: as bases utilizadas para a proposta pedagógica da Escola; o currículo desenvolvido na Escola; a concepção de estudante que a Escola trabalha e almeja alcançar; os professores, suas práticas e formação trazendo, à luz de nosso estudo, aqueles que consideramos fundamentais para estabelecer relações entre eles e as contradições existentes na objetivação da Escola que dificultam e até mesmo impossibilitam a presença de saberes provenientes da Educação Ambiental, bem como na implementação e no desenvolvimento de um currículo que atenda a formação integral dos estudantes da Escola, a qual tem a Educação Ambiental como um dos seus eixos.

Segundo a documentação analisada da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro, a organização e sistematização pedagógica desta Escola mantém o desenvolvimento do currículo básico já existente no Ensino Fundamental de nove anos o qual, na singularidade da Escola, é enriquecido por procedimentos metodológicos inovadores de modo a oferecer novas oportunidades de aprendizagem e a fim de que a Escola se constitua com um projeto pedagógico coerente, com uma política fundamentada na concepção de educação que desenvolva no estudante a sua integralidade, nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética.

A metodologia pretendida para desenvolver o currículo da Escola, de acordo com o nosso registro feito a partir da análise do Projeto Político Pedagógico PIID2U4(7), compreende que o Projeto Político Pedagógico, em cujo Regimento está alicerçada a Escola opta por “(...) na pedagogia afetiva e na busca dos quatro pilares da educação segundo o Relatório Jacques Dellors: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser”. Neste documento, encontramos também, um pouco do que inspira a pedagogia da Escola da Ponte em Portugal, ignorando certamente o que de irreal pode conter as narrativas sobre essa Escola.

Como sabemos, o Relatório Jaques Delors trata-se de um Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Elaborado com a contribuição de especialistas do mundo todo, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, o documento ficou conhecido pelo nome de seu coordenador Jacques Delors. No Brasil, o Relatório foi publicado com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto e divulgado amplamente.

Este Relatório, frente aos múltiplos desafios suscitados pelo futuro, coloca a educação como algo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. No desfecho de seus trabalhos a Comissão que trabalhou contratada pela UNESCO faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades.

Seu histórico tem início no ano de 1990, quando foi realizada na Tailândia uma Conferência Nacional sobre Educação com o objetivo de discutir as angústias dos educadores de todo o mundo, com o avanço nos processos de informação e a globalização dos conhecimentos, o que se tornava urgente para todos naquele momento.

Como um dos resultados dessa Conferência foram definidos conceitos de fundamentos da educação, o Relatório dessa Conferência foi transformado no livro “Educação: um tesouro a descobrir”. Jacques Delors, que coordenou a reunião, apresentou a proposta de uma educação direcionada para quatro tipos fundamentais de aprendizagem e que ficaram conhecidos como “Os quatro pilares da Educação”, a saber: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (NIKEL, 2014).

De acordo com a forma como o autor do Relatório direciona para a compreensão desses pilares podemos fazer críticas às suas considerações e indicações, pois está estampado a favor de que, de quem e do que seu Relatório vem atender e aconselhar para.

Para **aprender a conhecer** ou **aprender a aprender** precisamos dizer que não basta a aquisição de conhecimentos, é necessário despertar nos estudantes o gosto pelo conhecimento necessário, é preciso motivar os alunos para quererem saber mais, de modo que desenvolvam neles a curiosidade que os conhecimentos podem gerar sobre outros conhecimentos, para melhor viver.

Cientes da importância de assim a escola precisar encaminhar suas práticas, encontramos, baseado em nossos estudos até aqui realizados, que embora se mostre clara a

necessidade de uma mudança radical nos “quefazeres” da escola, relatórios como o de Jaques Delors, na forma como encaminha os quatro pilares, distorce as necessidades de toda a população mundial, pois nas entrelinhas de seu relatório sustenta, de forma indireta, que à escola não caberia a tarefa de socializar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o saber objetivo, **“mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo”** (DUARTE, 2000, p. 43, grifos nossos).

Hoje, como resposta de nossos estudos, conseguimos configurar as fragilidades da formação dos professores de modo geral, pois se baseiam em fundamentações, argumentações equivocadas, mas encomendadas pelo poder de quem não quer mudanças reais. É assim que, de alguma forma, observamos como a EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro acaba propondo aos estudantes o trabalho político pedagógico, com fins de alcançar esses pilares.

Temos convicção que as práticas metodológicas com que são desenvolvidos os conteúdos programáticos, sistematizados no currículo da escola, são organizados com as melhores das intenções, com fins de atenderem o objetivo geral da escola, porém sem o devido cuidado da leitura crítica do processo que lá ainda se realiza.

Ao observarmos os roteiros de aprendizagem, os quais eram blocos de atividades elaboradas pelos professores e disponibilizadas aos estudantes a fim de que fossem realizando cada um a seu tempo, mas com um prazo para entrega final, percebemos que esta foi uma prática que não teve continuidade pois, após avaliação dos professores, não obteve os resultados esperados.

Estes roteiros tinham horário certo para serem completados pelos estudantes, as duas horas iniciais de cada dia eram destinadas a eles, após o término deste horário começavam as aulas propriamente ditas. Os roteiros de aprendizagem não foram bem aceitos, nem pelos estudantes nem pelos professores, os primeiros por não terem o hábito de fazer atividades sem o controle de seus professores, acabavam deixando as atividades que consideravam mais difíceis para depois e dessa forma iam protelando, e quando percebiam já não era possível terminar no prazo; os professores, por sua vez, não se sentiam confortáveis em ficar dois horários “cuidando” uma sala com estudantes trabalhando cada um em uma atividade diferente e que na maioria das vezes *nem era da sua disciplina*. O resultado disso é que os roteiros foram sendo deixados de lado e em uma reunião decidiram que a partir dali todos

trabalhariam por projetos de aprendizagem, o que também era previsto no Regimento da Escola.

As práticas propostas como inovadoras para a Escola acabavam por perpetuar o mesmo de antes. Ocupar o tempo com atividades que eram, de certa forma, artificiais para o que uma Escola em Tempo Integral pode realizar, fez sentir, sem ser percebido que mesmo na atual forma de organização do tempo pedagógico da escola, ainda está pautada no Modo de Produção Capitalista, por isso entendemos ser, senão difícil, impossível que a escola de modo geral, e a “Valdir Castro” no particular, consiga romper com o que o capital fornece como formação e possibilidade para nós professores desenvolvermos nossas potencialidades e lutas.

Sentimos, como partícipes deste todo, as dificuldades que a simples particularidade de uma escola periférica, que se dispõe a atender as reais necessidades da espécie humana, sente os efeitos que o capital, por meio de seu mecanismo sociometabólico desumano, traz em seu âmago, a condição *sine qua non* de sua existência pautada na concentração de muito nas mãos de poucos, o desenvolvimento pleno para poucos e a plena ignorância de muitos – entendemos isso também por controle ideológico que precisaremos lutar contra.

Os projetos de aprendizagem acontecem com frequência nas salas de aulas de todas as escolas, todavia, em uma Escola de Tempo Integral esses projetos podem tomar outras dimensões pela própria ampliação de tempo disponível para seu desenvolvimento.

A organização do Projeto Político Pedagógico nas bases dos quatro pilares pensados por Jaques Delores precisa ser carregado de diretividade caso queiramos encontrar neles uma função teórico metodológica que leve a uma perspectiva de educação que emancipe segundo o autor. Em nossas observações, ao longo de nosso estudo, encontramos projetos organizados com diretividade que levavam a formação mais politizada dos alunos. O que marca a necessidade da pedagogia diretiva ser um guia na escola, principalmente nesta em que seu Projeto Político Pedagógico almeja um aluno eminentemente crítico. E para tal exige como prioridade da prática, a teorização em aula expositiva – dialógicas, próprias da indicação dos pilares.

Conceber a educação ao longo de toda vida, como está insinuado no PPP da Escola, não é compreendê-la como somente acesso ao conhecimento sistematizado, mas privilegiar também outros conteúdos e formas de aprendizagem. Nisso, pensamos ao longo de nosso estudo que a escola precisa urgentemente rever seus planos de ensino, para transformá-los, de

acordo com Pistrak (1981), em Planos de Vida buscando orientar programas e novas políticas pedagógicas, para além do que se apresentam os quatro pilares para a educação do futuro:

- Aprender a conhecer ou aprender a aprender: trata-se da necessidade de se aprender a lidar com os saberes dentro de uma cultura geral vasta, selecionando as informações em situações específicas ao longo de toda vida. Pensamos que é nisso que a Escola de Tempo Integral precisa se organizar.
- Aprender a fazer: como outro pilar, necessita ser pensado como processo aprendizagem que não se restringe à qualificação profissional, mas promovam a incorporação de saberes e habilidades que tornem os estudantes aptos a resolver ou encontrar soluções para as diferentes situações de trabalho e para as atividades coletivas enquanto produção de humanidades. Nossa vocação ontológica.
- Aprender a viver juntos: Produzir dentro e fora da escola uma aprendizagem que consiga plenamente lidar com os conflitos, tensões e contradições existentes e produzidas a partir da diversidade, reconhecendo o outro e a interdependência entre os seres humanos; construindo projetos comuns dentro dos princípios do pluralismo, da compreensão e da paz, como forma de estabelecer meios para que o ambiente se dê em harmonia sustentabilizada pelas relações sociais éticas.
- Aprender a ser: na concepção ontológica da “vocação” do ser social e sua “vocação” histórica de ser o sujeito desta ontologia, onde desenvolver a personalidade de cada ser estudante como humano, buscando discernimento na ação com autonomia emancipada das “amarras psíquicas” produzidas pelo Modo de Produção Capitalista de nossa existência, discernimento este dentro de um padrão de qualidade referenciada de responsabilidade social.

Abrir brechas em cada um desses pilares, na falta de consistência de outros, pensamos nós, com esse estudo, e as condições que se oferecem para a EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro, é uma alternativa que não pode ser descartada por todos que dela participam e a formam.

Algumas dessas brechas, pela luta do corpo docente e administrativo da escola, já se constituem em possibilidade concreta quando oportunizam ao estudante o exercício da prática de seus conhecimentos teóricos, e neste sentido encontramos algumas atividades pedagógicas na Escola, em especial envolvendo as atividades de Português, onde os professores e alunos criam, a partir da escrita, novos imaginários, narrando a subjetividade como conhecimentos de

vivências do dia-a-dia da Escola e fora dela, por meio de saraus poéticos, publicação de livro de poesia e feira literária.

Observamos, dentro da lógica dos Quatro Pilares que orientam o Objetivo Geral da Escola, que há um esforço, no conjunto de alguns professores, de perseguir o alcance do **aprender a viver com o outro**. Sentimos aí a presença de saberes ambientais como necessários a esse bom viver. Todavia, não aparece como tônica a Educação Ambiental quando a Escola se propõe organizar condições necessárias ao todo desse aprender a viver com o outro.

O ambiente no seu todo, com suas mediações, torna-se fundamental para que relações sociais nele constituídas transformem a realidade. Os saberes necessários para situar nossos estudantes, como seres humanos, protagonistas do saber e do conviver – não só no espaço geográfico da escola e fora dela –, mas principalmente na compreensão social deste espaço. Espaços estes que precisam humanizar a “Natureza”, nos desnaturalizando.

Com essa observação sentimos com nossa investigação que o tempo ampliado de permanência do aluno na Escola de Tempo Integral é pouco explorado no que tange à organização destas experiências pedagógicas do aprender a conviver, enquanto um pilar que precisa ser muito trabalhado pelas escolas. Nosso questionamento, com essa pesquisa, faz retornarmos aos nossos objetivos e também nosso problema de pesquisa, quando ao conhecer o funcionamento concreto das atividades pedagógicas da Escola relacionamos com a intencionalidade política de cada professor, suas disciplinas e as práticas propriamente ditas realizadas com os alunos.

A ampliação do tempo de atividades pedagógicas na Escola que serviu de campus de nossa pesquisa exigiu uma ampliação também do proposto enquanto planos de ensino. Assim focos no contexto social começaram a ser considerados como conteúdo a serem trabalhados, formas que qualificam a aprendizagem ao mesmo tempo em que educam para o melhor conviver. Exemplos que encontramos nesta escola estão na transversalidade no tratamento da diversidade, como uma constante nos temas discutidos dentro e fora das salas de aula. Projetos sobre diversidade, tanto racial, quanto física, intelectual ou de gênero estão presentes nos conteúdos programáticos, porém ainda muito timidamente.

Essa timidez, em nosso pensar, pode ser por constrangimentos que partem de fora da escola, como também pela própria constituição dos professores ainda carecer de sólida formação e comprometimento político.

Por outro lado, há certa organização na Escola que lhe diferencia das demais escolas da rede, independentemente de ser de turno integral. A Escola se constitui em um bom ambiente, o qual proporciona o trabalho como forma de auto-organização dos alunos, próximo à ideia trazida por Pistrak (1981), no livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, uma vez que são realizadas na Escola assembleias onde todos os estudantes sentam em círculo para discutir as divergências, problemas e soluções a serem tomadas frente a contradições que se criam.

Observamos, em nossas idas à Escola, que estão construindo essa caminhada como passo importante para promover a autonomia dos estudantes e até mesmo dos professores e da direção. Dizemos que ainda estão construindo porque sentimos muitas fragilidades na constituição, andamento e condução das assembleias, tais como: a forma como são feitas as chamadas para essas assembleias, a organização de pauta e a própria forma de discussões, ainda não tem uma política pedagógica muito clara, bem como o posicionamento da direção da escola ainda é de responder aos questionamentos e não buscar possíveis soluções, sendo solidária na socialização das angústias de ambos, direção e alunos. Na maioria das vezes, quando poderia conduzir os estudantes na busca de soluções, a direção já traz respostas prontas para resolver as contradições existentes na Escola. Isto aparece muito nítido nas entrevistas.

De acordo com a entrevistada PIE1U3(7), a possibilidade de envolver a comunidade escolar nas decisões da Escola e nos próprios encaminhamentos da coordenação pedagógica e direção, no sentido de gestão, tem um significado importante na formação dos alunos desta Escola. Diz ela:

- Eu acho a ideia da assembleia fantástica, a ideia de ter assembleias de estudantes dentro da escola eu acho perfeito, o que eu vejo é que ela não é bem explorada dentro da escola (...) o diretor participa dessa assembleia e ele fica respondendo as questões, vira um “pergunta e resposta” do diretor. PIE1U3(7)

Muitas vezes o **aprender a ser**, pela totalidade do fenômeno, depende dos outros três pilares, pois a educação precisa propor e atender finalidades. Realizar uma assembleia para a aprendizagem da cidadania e não dar chances do pensar junto em pouco ou nada adianta. Como buscamos entender o processo educativo em sua totalidade, podemos dizer pelos estudos que nos encaminharam até onde estamos na compreensão do Materialismo Histórico e Dialético, podemos afirmar que “*o desenvolvimento total do ser humano, abrange o espírito e corpo, a plenitude de sua sensibilidade, os sentidos humanos no que pode ter de ético e estético, de responsabilidade pessoal e coletiva*” (NIKEL, 2014).

Para tal, o ato político e educativo das assembleias está ainda a exigir para todos presença no espaço, no tempo e no uso da palavra. Isso equivale a dizer que a Educação Ambiental não pode ser restrita a algumas disciplinas, mas precisa ser uma busca constante de se formar alunos autônomos e capazes de estabelecer relações consigo e com a natureza, consigo e com o outro de forma a se comunicarem plenamente e de se integrarem no processo participativo da mudança de forma consciente e proativa na sociedade.

Com a formulação desses argumentos fomos buscar no Regimento da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro um pouco mais sobre o que a Escola pretende com seu currículo. O Regimento nos traz que esse currículo integrado implica numa reorganização e redistribuição de seus componentes curriculares, distinta da tradição escolar, promovendo situações de aprendizagem inovadoras, desafiando o corpo docente e discente na construção de um conhecimento socialmente útil.

Ao analisarmos o currículo objetivamente proposto pela Escola sentimos que este ainda é muito parecido com o currículo tradicionalmente utilizado nas escolas de turno de quatro horas, mas, salientamos aqui, as disciplinas que a EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro proporciona a todos seus estudantes, o que nos anima saber, já é um passo alcançado. Todos os estudantes participam de aulas de Espanhol, de Inglês, de Ensino de Arte e de Educação Física.

Segundo seu Regimento, a Escola é autorizada a organizar a participação dos alunos em projetos, que ao serem aprovados pelo Conselho Escolar saem do âmbito da individualidade dos blocos ou salas de aula, e passam a ser da Escola. Projetos como: Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, Brasil Sorridente, Projeto de Literatura, Projeto de Leitura, Projeto de Disciplina, Projeto “Intensivão”, Diversidade Social, Sexual e Gênero, Diversidade Étnica e Meio Ambiente (Sustentabilidade e Educação, Projeto Horta – Compostagem, Higiene, Saúde e Alimentação), são alguns projetos que se efetivam durante o ano letivo incluindo a participação de todos.

Encontramos em momentos bem determinados o quanto há de resistência à Educação Ambiental transitar pelos conteúdos das disciplinas. Procuramos entender o motivo e não conseguimos identificar o que realmente dificulta que isso aconteça. Ora nos pareceu por falta da formação dos professores em reconhecer a natureza e os seres humanos como realidade objetiva, ora por não assumir uma prática que pensam ser de outra área, como Ciências e Biologia.

Podemos sentir, pela descrição do projeto sobre Meio Ambiente, que o entendimento de Meio Ambiente não contempla, pelo menos claramente, o fator social como ambiental, o que em nosso entendimento é indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes: um conhecimento consistente sobre Natureza e sua transformação, Homem como natureza humanizada, Sociedade como relações sociais de trabalho, poder e mediações de compreensões de mundo.

Mas, por outro lado, foi possível encontrar nos programas de ensino dos projetos um pouco dessa parte social. Todavia, sentimos certo incômodo em identificar situações de práticas na execução destes projetos, reflexo próximo da forma como estão organizados, pois acabam por não ficarem devidamente compreendidos ou até mesmo percebidos pelos professores a importância e o significado político e culturalmente pedagógico que precisam ser considerados, como vamos observar nas seguintes falas:

- Tinha uma oficina de sustentabilidade, tem uma horta, tem um minhocário, o que eu percebo é isso. PIE1U7(1).

Em nossa interpretação dessa fala, há uma horta pela horta e um minhocário pelo minhocário, Não há uma exploração do que esse trato com a natureza significa para a produção de alimentos nos âmbitos da Escola e da família.

- A professora de ciências talvez trabalhe isso um pouco na disciplina de ciências. PIE1U7(2).

Aqui a responsabilidade se restringe a professores que lecionam disciplinas que tem em seu programa a biologia, não a vida que tem os saberes da biologia.

- Tem algumas coisas assim pontuais quase imperceptíveis. PIE1U7(3).

Esta fala nos mostra o trabalho individual que se fosse tratado no coletivo tudo teria sentido e perceptibilidade.

- Eu acho que se trabalha ainda bem pouco sabe?! A gente não tem um professor que trabalha exatamente com essa questão. PIE2U7(3).

Quando identificamos a formação de professores que não acontece de forma interdisciplinar e sim uma formação onde os saberes não se relacionam, são isolados, e o mundo, a natureza são fragmentados, o sujeito é alijado do seu objeto, vão precisar de uma pessoa específica para trabalhar Educação Ambiental, não mais como eixo transversal como a defendemos, mas provavelmente como componente curricular.

- Eu acho que está faltando alguém que fale mais sobre isso. PIE2U7(4).

Nossa entrevistada ratifica a necessidade de um professor que faça a ligação das disciplinas do currículo com os saberes ambientais, impedindo a Escola de se responsabilizar pelo meio ambiente em que suas práticas educativas precisam transformar.

Sentimos em nossos estudos que a Educação Ambiental é algo mais complexo do que só falar da natureza. Implica um sentimento que vai para além da informação sobre a biologia da natureza. Pensamos no Grupo de Estudos “Pão, Manteiga e Marx: Café de Sábado”, que a Educação Ambiental tem uma ontologia pedagógica que precisa ser vivenciada por todos, principalmente pelos educadores, não importando se são Educadores Ambientais.

Em nossas observações foi possível identificar no trabalho da escola, quem tem compromisso social com a natureza e aqueles que parecem estar alheios ao planeta. Enquanto para uns fica claro a percepção sobre o currículo de a Escola possuir a Educação Ambiental, tanto no seu trabalho quanto no trabalho dos outros professores, em outros esse currículo passa despercebido.

Trazemos, para ratificar, a fala de uma de nossas entrevistadas que nos permite observar:

– (...) eu acho que aqui, assim como já te falei, a gente tem esse currículo, a gente precisa **ensinar os alunos a se portar em todos os ambientes. Então o ambiente é da Educação Ambiental**, então é tudo, eu acho que têm, eles têm que ter esse cuidado não é só falar da floresta, em água, da árvore, **Educação Ambiental está em tudo, é tudo, é o ambiente deles** [estudantes], **onde ele está inserido, seja na comunidade seja em qualquer lugar**. Eu acho que sempre é trabalhado todos os professores, na sua sala de aula, nas suas disciplinas. Não é só colocar o conteúdo: Ah! Agora nós vamos aprender sobre água, nós vamos aprender sobre as plantas, está em tudo: é ele, é o corpo dele, os objetos... **tudo faz parte do meio ambiente**, em tudo, não é só na oficina de sustentabilidade ou na horta, eu acho que alguns professores não se dão conta que trabalham com Educação Ambiental, mas trabalham. **Outros só na questão de conteúdo**: agora vamos trabalhar o meio ambiente, eu acho que tem alguns que não conseguem perceber esse trabalho. **Eles não conseguem perceber a presença da natureza no seu trabalho. Não são todos, mas alguns não conseguem perceber que estão diariamente fazendo Educação Ambiental na hora de aplicarem seus conteúdos**. PIE3U7(2) (grifos nossos)

Embora os sujeitos dessa pesquisa, como não poderia ser diferente, são os professores que atuam nesta Escola de Tempo Integral, ao perguntarmos sobre a presença da Educação Ambiental como transversalidade nos conteúdos de suas disciplinas há o reconhecimento da necessidade dela ser trabalhada, pois há saberes referentes ao ambiental que precisam ser trabalhados se desejarmos uma formação integral, ou mesmo omnilateral, como temos tratado a Educação Integral. Assim se expressou um de nossos sujeitos de pesquisa:

- Eu acredito que sim, quando a gente tem as reuniões de planejamento eu **os vejo conversando**, até porque é educação integral, então, como é que tu vais trabalhar a

educação integral se não conhecer o aluno com que estamos trabalhando, pois se considerarmos que a primeira morada é o corpo dele a primeira instância é o pensamento que a criança traz, então a partir do momento que tu estás com essa criança, organizando o seu dia a dia, conversando com eles como é que ele se comporta, como é que ele vê o ambiente dele e dos que estão a sua volta, tu começa a trabalhar vários valores na educação integral. **Em minha opinião o primordial é o valor que tu dás para ti e o valor que tu dás para quem está ao teu lado.** Então isso é bastante trabalhado, qualquer coisa que tu trabalhas desde a tua higiene, organização, de como se alimentam, as sobras de alimentos, o que vai ser feito com isso, você tem uma continuidade isso é educação integral e ambiental também. PIE4U7(2) [grifos nossos]

Tomando o conteúdo destas falas como base percebemos que mesmo sem saber, ou mesmo sem a intencionalidade de trabalhar a Educação Ambiental, os professores, ao perseguirem o objetivo de trabalhar a Educação Integral de seus estudantes, trabalham com saberes ambientais, que no todo do processo educativo essa parte formativa da educação está sendo adjetiva de Educação Ambiental, mas que é parte da Educação Omnilateral, ou Integral.

A matriz curricular da Escola é dividida em três grandes grupos: Linguagem e Matemática; Atividades Culturais Artísticas e Motoras e Formação Pessoal e Social. Para uma proposta de trabalho em tempo ampliado desses três grupos, que reúnem áreas de saberes consistentes para um trabalho que possa atender as necessidades da comunidade escolar. De alguma forma atende às Diretrizes Curriculares Nacionais, não foge da atual Base Nacional Comum Curricular, além de atender aos princípios das áreas cobradas nos Exames Nacionais, que servem de parâmetros avaliativos e ingresso no Ensino Superior. Voltamos aqui ao que já havíamos escrito no capítulo anterior onde colocamos a possibilidade de desenvolvimento omnilateral dos estudantes por meio de uma educação que busque na interdisciplinaridade a possibilidade de uma Educação Integral, a partir também da Educação Ambiental se compreendida enquanto totalidade.

E verificando os grupos curriculares e os projetos descritos no Regimento da Escola, bem como nas falas de alguns professores, percebemos que existe pelo menos a tentativa de ofertar a Educação Ambiental na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro.

Em análise sobre as propostas de objetivação do trabalho na Escola, buscamos no Projeto Político Pedagógico o ideal intencional de estudante que este documento preconiza junto ao que os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro almejam.

Na concepção de estudante trazida pelo Projeto Político Pedagógico da Escola o professor não é o único detentor do conhecimento, pois o projeto tem no estudante um sujeito

ativo no processo de ensinar e aprender. A Escola em si apresenta uma boa compreensão da necessidade de objetivar uma educação de qualidade. No seu corpo docente alguns professores apresentam clareza disso, reconhecem no estudante a razão do ser docente, tirando de cima de si o centro da relação pedagógica apoiados pela essência do Objetivo Geral da Escola. Destacamos da Proposta Pedagógica da Escola a afirmação PIID3U2(4) com bastante propriedade o que confirma a leitura que temos feito desta escola:

O professor não é mais o único caminho para se chegar ao conhecimento. Sendo assim, o aluno será o sujeito ativo no processo educacional, porque não só aprende na Escola, como também nela passará trocar seus próprios conhecimentos a cada dia.

Uma das tarefas essenciais do estudante é conhecer-se, co-responsabilizar-se por sua formação, esmerar-se pelo autoconhecimento, pelo desenvolvimento da autoestima, a partir da capacidade de autodeterminar-se, da autonomia intelectual, desenvolvida com implicações na constituição da identidade. PIID3U2(4)

Reforçamos, ainda, que conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola, a partir da Filosofia de Educação que concebe, exige que, no todo da ação pedagógica realizada com os estudantes haja “alguma” diminuição das desigualdades de oportunidades de acesso a cultura no geral, como forma de facilitar a compreensão do mundo de forma intelectualizada, além de ampliar democraticamente as possibilidades de aprendizagem de todos os seus estudantes, por meio da valorização do tempo e do espaço de permanência desses na Escola. Assim está expresso no PPP da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro:

Deste modo, os espaços e tempos pensados com qualidade pedagógica são componentes imprescindíveis num contexto em que os educandos ocupam a maior parte do seu tempo na Escola, através de um currículo integrado que propõe a articulação das diferentes atividades e experiências desenvolvidas pela Escola, sejam elas convencionais, formais, informais ou disciplinares. PIID3U1(3)

Podemos perceber na fala dos professores que essa proposta vem ao encontro do que eles pensam. Nós como pesquisadores desse fenômeno material social, embora já tenhamos identificado as causas do impedimento da realização dessa compreensão de prática pedagógica nesta escola, estamos na busca da representação social que o professor tem de “Escola em Tempo Integral”, pois como afirma nossa entrevistada:

- A escola em turno integral tem que ter isso mais significado, pois tu tens que estar com essa criança 40 horas, vais estar com aquela criança em vários momentos que ela precisa do teu olhar, não só cognitivo (...) vai ter momentos que ele se chateia, que ele está cansado e precisa saber o que aquele aluno está te mostrando (...) aquele aluno está te mostrando que aquilo não é agradável. PIE4U1(2)

Para a efetivação desta proposta de trabalho com os estudantes e professores, toda gestão que se considere democrática, na organização de qualquer escola, em especial na EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro que, segundo seu Regimento Escolar, está

dividida em Blocos⁸, onde cada Bloco tem seus objetivos⁹ bem definidos, como nos apresenta o referido Regimento, precisa dar a mais plena atenção possível na condução do atendimento às necessidades dos alunos.

Se nossos alunos são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se, saber escutá-los, para o professor humanista, revolucionário, não é esperar outra possibilidade de ouvi-lo. Nosso grupo de estudos, enquanto dedicado à compreensão marxista de mundo, apoia-se muito em Freire e neste apoio podemos afirmar que a educação reflete uma estrutura de poder. Daí compreendemos a dificuldade, expressa em nossos objetivos com essa pesquisa, que tem o educador dialógico de atuar coerentemente estando inserido em uma estrutura que nega o diálogo. Pensamos que nos horários de formação continuada propostos por essa Escola seria fundamental dialogar sobre a negação do próprio diálogo, que é dificultado de acontecer numa escola que se propõe aberta a ele.

Mesmo que em seus documentos oficiais a Escola apresente indicações para o acompanhamento do desempenho dos estudantes nos seus respectivos Blocos, levando em consideração

[...]os indicadores referentes às atitudes frente às atividades, seus avanços na construção do seu conhecimento, sua postura frente a problemas desafiadores e sua disposição para o trabalho cooperativo. PIID2U1(15),

Todavia, para que esse trabalho com os estudantes seja objetivado faz-se necessário um comprometimento de todos os professores para com essa proposta pedagógica, pois mesmo não tendo no professor a centralidade do conhecimento é, sem sombra de dúvida, este que vai mediar às aprendizagens dos estudantes que passam oito horas do seu dia dentro dos espaços da escola.

Encontramos no Projeto Político Pedagógico da Escola a seguinte concepção de professor:

O papel do professor não é apenas o de transmitir conhecimento, mas, sim, de provocar a construção individual e coletiva do conhecimento, mediante

⁸ Iniciação I (1º ano) e Iniciação II (2º ano); Consolidação I (3º ano), Consolidação II (4º ano) e Consolidação III (5º ano); Bloco Desenvolvimento I e II (6º e 7º anos) e o Bloco de Aperfeiçoamento (8º e 9º anos).

⁹ O Bloco da Iniciação consiste em acolher os educandos que estão no estágio da alfabetização, onde os educandos adquirirão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e aprendizagem; o Bloco Consolidação é o espaço onde o educando sedimenta seus conhecimentos e está com mais autonomia, direcionando-se para atividades planejadas, conforme suas necessidades e potencialidades, refletindo sempre sobre o seu aprendizado e suas atitudes; o Bloco Desenvolvimento dará continuidade ao trabalho do Bloco Consolidação, aprofundando habilidades desenvolvidas e oportunizando novos desafios de aprendizagem; o Bloco do Aperfeiçoamento é onde a criticidade é mais exigida, onde os educandos são provocados a criar um projeto capaz de colocá-los no lugar de sujeito de sua própria aprendizagem. PIID2U4(11)

questionamentos e provocações. A partir dessa concepção, entende-se que o professor deixa de ser aquele que apenas fornece as respostas, orientado pela certeza, e passa a ser o de criar dúvidas, fazer perguntas, levando o educando a pensar e questionar-se. O professor deixa de ser transmissor para ser mediador. Por fim, entende-se que o professor não apenas ensina enquanto o aluno aprende, mas que no processo de ensino e aprendizagem ambos trocam e constroem conhecimento simultaneamente. PIIID3U1(5)

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro trabalha na busca de promover o diálogo como instrumento no processo de ensino e aprendizagem com a intencionalidade de que seus estudantes tenham

[...]a capacidade de entendimento e compreensão do que ocorre em seu entorno, e sejam capazes de defender um posicionamento, um ideal, além de poderem decidir e construir seus próprios argumentos. PIIID3U1(6).

Para esse entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem a Escola busca orientação em Paulo Freire quando o autor afirma que *“Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”*. (Projeto Político Pedagógico da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro).

Essa proposta pedagógica de trabalho, aliada às concepções de estudantes e professores que a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro traz em seu Projeto Político Pedagógico, mostra a necessidade de um envolvimento bastante grande dos seus professores para que desta forma tenham condições de, junto aos seus pares, organizarem o trabalho que deve ser bem claro e preciso quanto aos seus objetivos e atividades propostas. Esse trabalho deve ser coletivo para que tenha uma real dimensão dentro de uma escola em que seus estudantes permanecem oito horas diárias e onde todos os espaços são vistos como espaços pedagógicos.

O corpo docente desta escola precisa estar em sintonia e isso demanda tempo para planejamento individual e coletivo, mas pudemos observar que nem sempre isso é possível. Alguns professores permanecem na Escola em apenas um turno não conseguindo se encontrar com seu grupo de trabalho e nem mesmo participar das reuniões coletivas, o que nos faz entender que a falta de integralidade no horário dos professores é uma contradição fundamental dessa realidade, pois prejudica o desenvolvimento pedagógico por não se encontrarem para planejar e articular os projetos que realizam com os estudantes. Isso fica claro na fala da professora:

A gente precisa ter um momento que a gente se encontre, converse, planeje sim em grupo. O que tem dentro da escola são muitos projetos, tem de aprendizagem e de ensino de um professor porque a gente não consegue sentar e conversar e **não é**

conversar no corredor não vai dar certo, não vai funcionar. PIE1U4(6) (grifos nossos)

Essa contradição poderia ser resolvida se superada a alegação de que, em virtude da legislação de vínculo de trabalho dos professores municipais, atrelados a um Sistema Municipal de Ensino, com um Plano de Carreira, não prevê a nomeação de professores em regime de 40 horas semanais.

Não tendo ainda uma legislação específica para nomeação de professores para escolas em Tempo Integral, ela vincula-se ao todo da legislação trabalhista. Mesmo tendo sido efetuada a criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, conforme Decreto n. 11.723, de 21 de setembro de 2012, não foi pensado para tal a necessidade de permanência dos professores na escola, nas mesmas condições da permanência dos alunos nela.

No diagnóstico do Projeto Político Pedagógico da Escola consta que seus professores buscam nas ideias do Professor José Pacheco, criador do método que identifica a Escola da Ponte em Portugal, um alicerce para implementarem seus projetos de trabalho. Perante a isto fomos a busca dessas ideias no que tange à formação dos professores, nosso estudo identificou aí a maior fragilidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro. Logo nas primeiras páginas nos deparamos com o fato da fragilidade que o isolamento físico e psicológico dos professores influencia negativamente no funcionamento da Escola.

Há trinta anos a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? (PACHECO, 2008, p. 12, 13)

Percorrendo as páginas do livro “A Escola da Ponte” encontramos mais um eco sobre as fragilidades sentidas por nós no trabalho docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro, no que diz respeito à aceitação e comprometimento dos professores que são designados a trabalhar nesta Escola. Fragilidade que vem à luz na fala de uma das entrevistadas quando questionada se os professores escolhiam trabalhar na Escola em Tempo Integral, onde ela respondeu que

Não, não se escolhe, acho que os primeiros puderam escolher, acho que teve alguma conversa, **mas hoje muitos professores que vão para lá é porque solta às 16h15min.** PIE1U4(4) (grifo nosso).

Posto isso, trazemos o que Pacheco aponta como o primeiro passo que um projeto precisa para funcionar dentro do pensado. Para ele todo o projeto, principalmente os

pedagógicos, perpassa pelo envolvimento do seu coletivo. “*O primeiro passo de um projeto é, por exemplo, sentar-se, informalmente, à volta de uma mesa, ou na relva de um parque, para se perguntar se a equipe do projeto existe. O projeto faz-se com pessoas dentro.*” (PACHECO, 2008, p. 70) (grifos nossos).

Nosso estudo ratificou essa premissa de Pacheco. Se a escola precisa contar com um grupo de professores engajados numa proposta de Educação em Tempo Integral com caráter de efetivar uma Educação a mais integral possível, vai precisar de um planejamento coletivo, solidário, onde o Ambiental da escola seja seu suporte político.

Nesse sentido, a transversalidade de temas precisará conviver nos planos de ensino de toda a coletividade escolar. Pretender com diretividade desenvolver a integralidade dos estudantes necessita de uma equipe de professores e dirigentes que persigam a interdisciplinaridade com foco em um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto onde crianças, adolescentes e jovens sejam vistos como protagonistas de direitos em todas as suas dimensões.

Certamente essa escola não poderá passar de uma Escola em Tempo Integral se a autenticidade de seus professores, seus projetos de ensino e aprendizagem não coincidirem com a autenticidade do pensar dos estudantes a quem a escola no seu todo propõe formar. Freire afirma “*que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar do educando, mediatizados ambos pela realidade*” (FREIRE, 1987, p. 64).

7 PARA ALÉM DE UMA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO EM BUSCA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Entendemos, como Henz (2012), que a Escola em Tempo Integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também se torne integral, possibilitando a cada estudante e professor os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais. Henz alia-se a Freire (1995) para dizer que acredita, assim como nós estamos convictos, que, “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”, e que Freire não é o único a nos apontar caminhos para uma Educação Integral, mas que suas contribuições podem colaborar quando pretendemos com a Educação em Tempo Integral buscar “ser mais” e, para tal, aprender a gostar de ser gente.

O espaço e o tempo dos estudantes não se encerram na tridimensionalidade¹⁰ da escola, eles se tornam infinitos quando extrapolam seus limites, muros, e vão para outros espaços e vice-versa, por isso, a importância da categoria filosófica do Materialismo Dialético de totalidade, quando estamos falando em escolas que buscam realizar uma Educação em Tempo Integral. A compreensão de totalidade precisa necessariamente estar no seu currículo, o qual vai além do que define o currículo em escolas de turno de quatro horas. Traremos aqui uma discussão sobre espaço/tempo e a ligação recíproca entre eles bem como sua relação com o objeto em movimento, no nosso caso o currículo.

Estamos buscando em Krapivine (1986) a relação entre espaço e tempo a fim de nos embasarmos teoricamente sobre estas duas categorias para entender sua relação com o currículo necessário para o funcionamento de uma Escola em Tempo Integral. Krapivine afirma que a

(...) característica importante do espaço e do tempo é a infinidade. À primeira vista pode parecer que o espaço e o tempo são finitos, porque existem como propriedades e relações dos objetos materiais que tem início e fim. No entanto, realizando-se através das coisas temporárias, são infinitos. Às coisas estão ligadas a outras e, através destas, a terceiras, e assim sem fim. Resultando dos fatores e elementos finitos, o espaço desenvolve-se em infinidade. Cada objeto particular tem início e fim. Mas sua experiência foi precedida por outros objetos inúmeros e, depois dela, aparecerão outras coisas. Assim, esta sucessão não tem fim. (KRAPIVINE, 1986, p. 102)

¹⁰ Para Krapivine (1986) a particularidade específica do espaço é o seu caráter tridimensional. Em correspondência com isso têm três dimensões: uma delas, da esquerda para a direita, outra para a frente e para trás e a terceira acima e abaixo. Estas direções podem expressar-se em três linhas reciprocamente perpendiculares que ajudam a localizar qualquer objeto no espaço.

Ao pensarmos um currículo para a Educação em Tempo Integral, é necessário levar em consideração a ligação entre os tempos e espaços vivenciados pelos seus atores, professores, funcionários e estudantes que trabalham e estudam em um espaço que pode na sua aparência ser finito, mas que na sua essência é a unidade ou o jogo de uma gama de espaços vividos também fora dos muros da escola, mas que ali, na tridimensionalidade daquele espaço, atuam juntas e simultaneamente, portanto devem ser observadas na constituição do currículo escolar que para além de conteúdos específicos de ensino precisam dar conta de uma diversidade de vivências sociais e culturais oriundas das múltiplas compreensões de realidades encontradas em cada escola.

Trazemos a objetividade da tridimensionalidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro onde essa diversidade é delimitada por uma grande variedade de objetividades espaciais e culturais. Tais objetividades diferenciadas pela prática social de cada sujeito está intrínseca na totalidade da Escola.

Podemos citar a realidade dos estudantes que pertencem ao Bairro Santa Rosa, que forma uma maioria. Mas também existem alguns que moram no Bairro Cidade de Águeda e outros no Bairro Castelo Branco I e II. Quanto aos professores que atuam na Escola, o grupo de espaços que estão ali representados é mais variado ainda, encontramos professores de diversos bairros centrais, periféricos, balneário das cidades de Rio Grande e de Pelotas. Os funcionários trazem consigo também uma representação social derivada da territorialidade e do pertencimento dos bairros Parque Marinha, Castelo Branco e Santa Rosa. Essa riqueza de vivências torna a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro uma unidade, única no município.

Neste cenário é que precisa ser pensado e construído o currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro. Não basta o discurso de que “é preciso trabalhar com a realidade do estudante”, é necessário conhecer e compreender essa realidade, a fim de discuti-la e torná-la componente curricular.

A Parte Diversificada do currículo de uma escola se amplia quando desenvolvido em regime de tempo integral. Isso nos remete a pensar e reivindicar quando se pretende além da ampliação do tempo escolar almejar uma Educação Integral, que é especificidade do nosso fenômeno de pesquisa. Para tal, entendemos que as práticas realizadas no período ampliado não podem limitar-se a aulas de dança, artesanato e capoeira desvinculados do currículo da Escola. É necessário que se tenha um currículo voltado realmente para a produção e práticas que reflitam a formação integral dos estudantes.

Neste contexto consideramos pertinente a narrativa de uma de nossas entrevistadas quando lhes questiona:

- Que realidade eu vou trabalhar? A minha? Que eu acredito e não quero mudar a minha zona de conforto ou a realidade do bairro onde a minha escola está inserida? PIE4U5(2).

Na verdade, podemos também nos questionar: que realidade é discutida em sala de aula com os alunos? A compreendida pelo professor ou aquela que expressa uma verdade que seja inquestionável pelo estudante? Podemos ancorar esse currículo, que vai para além de um currículo integrado, na pedagogia de Paulo Freire que, segundo Boff:

É uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação. Destarte se forma a comunidade na qual todos, enraizados na realidade, aprendem uns com os outros, ensinam uns aos outros e se fazem parceiros na construção coletiva da história. (BOFF, 2015, p. 9)

Pedagogia que nos deixou a herança de que mais importante que saber é nunca perder a capacidade de aprender. Se na Escola em Tempo Integral, que busca uma formação omnilateral do sujeito educando, se torna necessário desenvolver um currículo que seja capaz de criar em nossos estudantes o sentimento de querer ser mais, precisamos necessariamente compreender e aceitar que somos seres inconclusos, portanto, precisamos estar preparados para muito estudo e muito aprendizado com o todo que corresponde à realidade da escola.

Uma escola aberta à crítica de suas ações, à busca do reconhecimento de suas contradições, ao mesmo tempo em que esta escola defronta os professores com compreensões da realidade ou dimensões dessa realidade esquecidas ou até mesmo desconhecidas, mas que dizem respeito à vida vivida pelos estudantes. Esses professores se veem frente ao compromisso de tratar no lócus da escola assuntos que já não podem mais ser relegados ao futuro, mas precisam, necessariamente, ser trazidos à discussão no aqui e agora. Precisamos trazer para o currículo escolar, para reflexão, e tratar pedagogicamente, as vivências da comunidade em que a escola se encontra.

Concordamos com os questionamentos levantados por Arroyo (2012) sobre que sentido pode ter ensinar e aprender para as crianças e adolescentes submetidas há tempos e espaços tão hostis como os anunciados pelo Capitalismo?

Como se pode aprender, se humanizar em vivências tão contraditórias de corpo: desproteção, fome, medo, incerteza das possibilidades mais elementares do sobreviver, mas também de esperanças, ansiedades de felicidade e dignidade, de busca de outros tratamentos, tempos-espacos mais dignos, de busca da escola? (ARROYO, 2012, p. 42)

Estes questionamentos precisam ser considerados nos processos de formação dos professores e gestores da educação, dentro do modelo de produção capitalista em que

vivemos. Para uma proposta curricular de escolas em Tempo Integral que prima por uma Educação Ambiental – enquanto saberes pertinentes a uma Educação Integral, questões centrais como o todo que a Educação Ambiental traz como alerta para o atendimento urgente de necessidades humanas, que os componentes curriculares não conseguem discutir, por se encontrarem em um pseudo-lugar, fora da totalidade inerente à escola e suas práticas e objetivos políticos e pedagógicos. Pensar na totalidade da educação é não afastar dela o ambiental, as mediações de poder existentes entre a Sociedade e a Educação. O todo do ambiental na escola precisa ser articulado pedagogicamente.

Nossos estudos, nesse tempo de mestrado, nos possibilitaram agregar à nossa compreensão da necessidade de formação contínua dos professores, incluindo-nos nessa necessidade. A EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro, sentindo essa necessidade para desenvolver sua proposta pedagógica, realizou uma tentativa de formação continuada interna, utilizando para balizar seus estudos o Livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, o que nos fez sentir que o grupo diretivo da instituição tem lançado mão de tentativas para tornar o trabalho e o currículo desenvolvidos na Escola, justo ao que se pretende para uma Escola em Tempo Integral, pensar nos saberes e práticas da Educação Ambiental como pertencentes à Educação Integral.

Entendemos importante descrever um pouco do que nos traz a *Pedagogia da Autonomia*, a fim de compreendermos qual a finalidade do estudo deste livro pelos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro.

De acordo com a Doutora Edna Castro de Oliveira, que escreveu o prefácio do livro, publicado em sua primeira edição em 1997, a *Pedagogia da Autonomia* é “*uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando*” (p. 12). Essa pedagogia vai exigir do professor uma convivência amorosa com seus estudantes assumindo uma postura curiosa e aberta provocando-os a desenvolverem uma posição de sujeitos “socio-histórico-culturais” do ato de conhecer.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire nos apresenta uma reflexão sobre a relação entre educadores e educandos e elabora propostas de práticas pedagógicas, orientadas por uma ética universal que desenvolvem a autonomia, a capacidade crítica e a valorização da cultura, dos conhecimentos empíricos e da Natureza necessários à emancipação humana.

Encontramos na *Pedagogia da Autonomia* também um viés da Educação Ambiental quando nos remete a refletir que a autonomia de que nos fala Freire não é a autonomia que

instiga ao individualismo e à competitividade, mas um ambiente favorável à solidariedade, ao diálogo e à melhoria das convivências humanas.

Pudemos observar que as atividades propostas na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro para a formação a partir do livro *Pedagogia da Autonomia* não foram bem aproveitadas pelos professores, que em alguns casos era nítido e constrangedor perceber que nem todos realizavam as leituras propostas, pela alegação de falta de tempo.

Difícil, sabemos, conduzir uma reunião de estudos onde nem todos poderiam se engajar como participantes do processo. Mesmo assim, aconteciam durante as reuniões dinâmicas propostas pela coordenação pedagógica da escola, mas apenas alguns professores expunham suas ideias. Integrar um grupo que não comunga das mesmas propostas tem dificultado ou mesmo impedido a Escola de usar plenamente o tempo que a torna integral.

Uma orientação de leitura com a intencionalidade de mudar posturas e construir objetivos curriculares para a construção de uma proposta pedagógica precisa, em nosso entendimento, seguir uma diretividade que não permita desvios do foco de estudo nem do seu resultado final, que seria uma proposta de um currículo pleno e integrado.

Encontramos em Henz (2012) um ensaio em torno de cinco dimensões que podem dialogar com o que entendemos necessário ao currículo da Educação em Tempo Integral que busque aproximar o desenvolvimento da Educação Ambiental com os componentes curriculares e os seus planos de ensino à Educação Integral.

Estas cinco dimensões pretendem provocar o diálogo, a reflexão e até mesmo a objetivação da utopia com a (re)humanização do *quefazer* educativo. Henz buscou nas obras de Paulo Freire uma seleção de excertos das reflexões deste autor para se pensar uma escola com ambiente educativo.

Trazer para essa dissertação cinco dessas dimensões agrega nossa intencionalidade com o estudo que tem gerado nossas convicções. Contribuir para a efetivação de práticas fundadas em argumentos teóricos sobre a Escola em Tempo Integral traz um pouco do que pensamos ser a relevância de nosso estudo.

Assim, apoiados no exercício feito por Henz com o estudo que fez da Pedagogia freiriana, vamos transpor da totalidade do fenômeno Educação Integral condições que a Educação em Tempo Integral precisa organizar de modo adequado para que aconteça a omnilateralidade na formação humana.

Em nosso entendimento precisam ser perseguidos na organização e sistematização de um currículo, e principalmente aquele que dispõe de tempo integral de professores e alunos para desenvolvê-lo, o perpassa da Educação Ambiental como saber e prática pedagógica como pertinência dos conteúdos específicos de cada disciplina curricular.

Destacamos a “**Dimensão Ético-Política**” necessariamente contida na ação educativa que se coloca intencionalmente democrática. Por isso a importância de professores e estudantes saberem a serviço de quem e de qual sociedade estão se colocando em seus processos educativos e na pluralidade das relações do cotidiano escolar.

(...) as relações sociais e humanas pretendidas precisam ser assumidas e vividas coerentemente no cotidiano das escolas e das nossas vidas, buscando construir estruturas e relações de poder que superem a dominação e a subalternidade, a cultura do silêncio e da obediência em todos os sentidos e instâncias, ensinando-aprendendo democracia e cidadania pela vivência. (HENZ, 2012, p. 84)

Os professores que comungam com os princípios de uma educação omnilateral precisam assumir, diante deles mesmos e de seus colegas, da sociedade, das famílias e dos estudantes, a serviço de que e de quem eles estão trabalhando, contra que e contra quem estão educando, quais as características têm os sujeitos da sociedade que querem ajudar a constituir com o seu que-fazer pedagógico, com seu modo de viver, sentir, agir e ensinar para o mundo do trabalho. Em nossa concepção, os professores não podem ficar indiferentes diante da realidade desumana criada e perpetuada pelo Modo de Produção Capitalista, limitando seus estudantes nos processos de aprendizagem.

O desafio é olhar para essa realidade e tomar consciência do papel pedagógico-político (ou político-pedagógico) para com essa sociedade e com esses seres humanos concretos, que são o foco central da nossa razão de ser enquanto professores e professoras. (HENZ, 2012, p. 84)

Ainda sobre esse assumir-se entre o que diz e o que faz o professor perante a escola, a família e a sociedade, buscamos em Paulo Freire (1997) a seguinte preocupação do autor:

(...) não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1997, p. 94)

Precisamos na Escola em Tempo Integral adotar práticas dialógicas reinventando as relações de poder para a construção de uma escola democrática, assumindo a pedagogia da escuta e do diálogo o protagonismo revolucionário da Educação Ambiental crítica e transformadora. Nisso está nossa concepção de Educação Ambiental na escola.

Henz (2012) nos chama a atenção para a afirmação de que “*Educar implica optar, assumir, testemunhar, amar e conviver*” e ainda que Freire nos atenta para a “*totalidade e entrelaçamento de aspectos e dimensões que cuidadosamente devemos assumir como educadores*” (p. 85). Especificamos juntos, atribuindo ao professor da Escola em Tempo Integral – particularizando na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro que:

(...) o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes e lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar. (FREIRE, 1995a, p. 54)

As dimensões humana e política, na educação, estão intimamente ligadas, se o professor se engajar fortemente na transformação da escola e da sociedade é possível organizar um currículo para a escola que possibilite condições de tornar a sociedade plenamente humana.

A “**dimensão técnico-científica**” a ser considerada no desenvolvimento de uma Escola em Tempo Integral que visa à formação omnilateral dos estudantes qualifica a proposta da escola. O domínio técnico-científico, para tanto, precisa ser assumido com rigorosidade pela escola em seu todo, em busca de atender às exigências sócio-históricas do conhecimento. O que liga a natureza com o homem e este com a natureza não pode estar isolado do mundo material e do social da vida das pessoas que estão envolvidas no processo educativo, sob pena de cair no cientificismo estéril sem importância para os estudantes.

Os conhecimentos na contemporaneidade precisam necessariamente vir ao encontro da realidade vivida e trazida para a sala de aula, tanto por professores quanto pelos estudantes em uma relação dialeticamente dialógica, com fins de produzir aprendizagens críticas, reflexivas, nunca apenas descrevendo os fatos como acontecimentos isolados e fragmentados. Mas encontrando outros significados a estes conhecimentos a partir da realidade daquela comunidade aprendente “...*trata-se de desvelar, reescrever e recriar o ‘texto’ ou a ‘lição’ como sujeitos inteligentes em função da realidade vivida*” (HENZ, 2012, p. 86).

O professor da Escola em Tempo Integral deve buscar, no tempo a mais disponibilizado pela característica da escola, criar oportunidades de otimizar essa dimensão do conhecimento pois como nos coloca Henz (2012, p. 86) “*Isso demanda tempo para dialogar, tomar distância, problematizar, refletir e buscar cooperativamente a apreensão*

crítica das ideias dos autores” a fim de relacionar com os contextos dos estudantes e dos seus próprios contextos em um movimento dinâmico e dialético.

A busca do professor por uma prática educativa crítica e democrática precisa ser embasada no aprender a perguntar e saber que perguntas são essenciais na rigorosidade da busca pelo conhecimento. Apenas o professor que pergunta e propicia a curiosidade provoca e desafia os seus estudantes, vai apreendendo sempre, principalmente quando está ensinando.

Aprender a escutar o que os estudantes têm a perguntar e junto com eles buscar as respostas possibilita ao professor rever suas respostas já elaboradas, ou simplesmente retiradas dos livros, além de desenvolver a capacidade de falar com os estudantes, e não para os estudantes. Fazer tais colocações pode dar a impressão de estar desviando o foco do item, mas estamos buscando nessa dimensão o científico que precisamos encontrar não na pergunta do aluno, mas principalmente na resposta do professor.

A possibilidade da pergunta coloca professores e estudantes lado a lado, a fim de que juntos encontrem novas respostas. Isso em nosso entendimento tem ciência, técnica, tática, estratégia na condução do processo de aprendizagem de ambos – educadores e educandos.

Ensinar é mais que “perfilar conceitos” e transmitir informações e conteúdos, mas partir da realidade e tomar os conceitos como mediadores para compreender e intervir (n)a realidade. Ou seja, os conteúdos conceituais são meios: a preocupação maior é a realidade. (HENZ, 2012, p. 87)

Outra dimensão que trazemos ao nosso texto e a **Epistemológica**. Nessa dimensão voltamos a uma preocupação que a Escola em Tempo Integral precisa dispensar tempo para pensar. Esta foca a forma com que a escola se propõe a ensinar e a aprender junto com seus alunos.

Toda e qualquer escola peca em sua prática se não trabalha com a realidade do seu aluno. Realidade, que para nós do grupo de pesquisa “Pão, Manteiga e Marx: Café de Sábado”, é entendida como a compreensão de mundo com a qual os estudantes chegam na escola. Não é a materialidade em que vivem, mas a compreensão que têm dela.

Assim, trabalhando a partir da realidade dos estudantes e com suas vivências e seus conhecimentos já ordenados, o professor vai refazendo lado a lado com os estudantes a concepção já arraigada destes conhecimentos, na diversidade das suas inter-relações, possibilitando desta forma a construção de outro/novos conhecimentos a partir do que outros investigaram e sistematizaram.

É pela percepção e pelo entendimento sobre a pluralidade de relações que constituem um conceito é que se torna possível ir além da mera descrição. E isso se torna possível quando professor e estudante conseguem tomar distância das suas verdades e convicções passando a recriar e redizer o que antes era confortável a eles, por estar no seu entendimento ou mesmo nos livros. Assim, professor e estudante tornam-se sujeitos da sua história e dos seus atos cognoscentes.

Nesta concepção de educação perpassa uma epistemologia que respira humanidade, onde educando e educador ambos são sujeitos no processo de ensinar e aprender.

Para tanto, é fundamental substituir a “pedagogia da resposta” e da “transmissão de conteúdos” pela “pedagogia da pergunta”, pela “pedagogia do diálogo e do conflito”, pela “pedagogia da autonomia”, pela “pedagogia da indignação”, pela “pedagogia da esperança” (...) para aguçar a curiosidade epistemológica e a criatividade em educandos e educadores. (HENZ, 2012, p. 88)

Neste ínterim, ratificamos em Paulo Freire (1997) a convicção de que a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro não pode abrir mão de se constituir como vanguarda no Município do Rio Grande, pois apresenta condições para desenvolver o trabalho revolucionariamente pedagógico de ensinar aprendendo, como nos afirma Freire: “*O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1997, p. 96). Por isso, não existe pergunta ingênua, a pergunta surge do sentimento, da necessidade de conhecer e expressar uma curiosidade. A curiosidade se mostra no e pelo trabalho em tempo integral na perspectiva da formação omnilateral dos escolares.

A dimensão que destacamos agora envolve duas coisas fundamentais, em nossa compreensão, para uma educação plena – a **Dimensão Estético-Afetiva** – nela vamos encontrar a boniteza que precisa refletir o todo da escola e a translucidez de sua prática.

Pensamos que todos os professores poderiam ser adjetivados pela criatividade, autonomia, solidariedade, responsabilidade, participação, afetividade e não pela sua “sisudez”, pois precisam ser reconhecidos e assumidos na sua totalidade enquanto eficazmente humanos. E é como totalidade também que os estudantes vão para a escola para aprender a serem mais. Para Paulo Freire “*é como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos – que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona*” (STRECK *et al.*, 2000, p. 76).

Na escola chegam estudantes e professores que trazem consigo seus corpos, suas vivências, emoções, curiosidades, sentimentos, imaginação, sonhos que fazem parte do seu modo de viver, e não é diferente com os professores da Escola Municipal de Ensino

Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro. É essa diversidade de identidades que vão conviver juntas, no caso da Escola em Tempo Integral, por no mínimo sete horas diárias, e para tanto é preciso se trabalhar com afetividade, sensibilidade e com mente crítica e aberta.

De um modo geral, por outras experiências de trabalho que já vivenciamos, parece-nos que o ambiente escolar se reproduz num processo contrário ao seu fim. Freire nos mostra como poderia ser facilitada a produção de um ambiente favorável à emancipação humana:

É vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 1993, p. 63)

O conhecimento que temos produzido, sobre o funcionamento da Escola Pública, em especial da escola municipal de Rio Grande, leva-nos à inquietação de sabermos que a escola pode tornar-se alegre, ética na sua seriedade, criando um ambiente onde todos vão aprendendo à medida que ensinam, à medida que podem descobrir as bonitezas e possibilidades do mundo.

Esperamos ainda aprofundar essas relações em estudos posteriores, de modo a poder dizer como a escola pode tornar-se alegre quando suas diversidades corporais e históricas são respeitadas e trabalhadas com o respeito e profundidade que merecem, onde professores e estudantes tenham condições de assumirem-se como “seres de esperança, gostando de ser gente”.

Em nossa última dimensão trazemos – a **Dimensão Pedagógica** – para fortalecer a Educação em Tempo Integral e o currículo de uma Escola em Tempo Integral, focando em especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro. Surge nesta dimensão o pedagógico do ato educativo, onde professor, para além da função professoral precisa ser amigo, aliado do estudante, no sentido latino da palavra – *socius* sem perder a rigorosidade do que “ensinar”. Precisa pelo diálogo ir desafiando, problematizando, sempre amorosa e respeitosamente conduzindo o estudante ao desvelamento dos saberes da ciência e da realidade. Os saberes que o professor pré-supostamente já produziu e continua a produzir em seu percurso didático e pedagógico de estar vivendo, não pode ser simplesmente transmitido aos seus estudantes.

Destacamos de Henz o que ele traduz como função dos professores:

Cabe aos educadores conduzir o processo de tal forma que as falas dos educandos e as falas do educador – que, por vezes, precisam ser expositivas sobre determinados conteúdos-conceituais – conduzam a uma visão clara, fundamentada e crítica, mas de cuja construção todos participaram como sujeitos. Considerando a importância do papel e da necessária rigorosidade e seriedade do educador. (HENZ, 2012, p. 91)

Essa perspectiva pedagógica está ancorada em uma “pedagogia da pergunta” e no comprometimento com a existência humana, nunca descuidando da rigorosidade acompanhada de sensibilidade e amorosidade entre professores e estudantes, os quais se tornam parceiros no ato de aprender e ensinar.

Assim, ao atribuirmos um valor pedagógico a essa quinta dimensão do currículo, em qualquer proposta pedagógica, especialmente nas características da Escola em Tempo Integral, estamos objetivando iluminar o que um currículo que, para além de integrar os conteúdos trabalhados pelas disciplinas que compõe o Núcleo Comum do Ensino Fundamental de Nove Anos, ampliado pela “parte diversificada”, precisa ter atenção, para que o currículo pleno da escola consiga uma organização que contemple todos que precisam estar não só como “parte diversificada”, mas abrindo espaço para qualquer conteúdo que a realidade da escola exija.

Aqui trouxemos, apoiados em Henz (2012) o que um currículo que pretenda se propor como formador integral dos estudantes precisa considerar um desenvolvimento que contenha dimensões das ordens: ético-políticas, técnico-científica, epistemológica, estético afetiva e pedagógica. Isso remete, para nós, a necessidade de ficar claro que o currículo de uma Escola em Tempo Integral vai muito além de aulas de dança, artesanato, aulas de violão, organização de hortas e capoeira. Estas aulas são importantes desde que integradas e com diretividade pedagógica, senão ficam como qualquer outra atividade que só ocupam tempo.

Nosso entendimento, quando toca na especificidade da Escola em Tempo Integral, carregada com o compromisso de desenvolver uma formação omnilateral, é de que o currículo não deve ser acabado naquilo que propõe. Não pode ser estanque. Precisa ser alimentado hodiernamente pelo diálogo dos professores, alunos, pais e funcionárias da escola. O currículo é uma peça viva retroalimentada pela dinâmica da sociedade, oxigenada pela Proposta Política Pedagógica atenta às necessidades que o cotidiano está sempre a exigir.

O desafio que nos permitimos fazer nesse contexto está em organizar uma escola cujo currículo se imponha por sua capacidade de transformar sonhos em realidade. Um currículo

que negue o determinismo e se assuma como copartícipe da mudança radical que com urgência precisa acontecer.

Trazemos na fala de Freire a tarefa do currículo que pretenda à emancipação humana:

Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da radicalidade. (FREIRE, 1995b, p. 15)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória investigativa de nossa dissertação esteve ancorada no Método Materialista Dialético por entendermos ser o caminho que adequadamente nos conduziria ao desvelamento de nosso fenômeno material social concreto sensível o qual não se desenvolve isoladamente, mas em interação com tantos outros fenômenos materiais constituintes da realidade objetiva e determinante do fenômeno, compreendido por nós na sua totalidade.

No entendimento de que o nosso fenômeno de pesquisa está em constante movimento, nossa investigação se deu na busca pela compreensão do processo de constituição histórica da objetivação da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro e das contradições que se efetivam em sua trajetória.

A Educação em Tempo Integral, a qual acompanha nossa busca por uma educação que possibilite a emancipação dos sentidos humanos inerentes também aos estudantes, tornou-se nosso fenômeno de pesquisa. Esta Escola, com carga horária integral do dia de trabalho, traz ainda consigo as condições adequadas para a investigação que nos propomos realizar.

Embora não tenham sido a centralidade de nosso estudo, todas as categorias que constituem os Direitos Humanos, de um modo geral, perpassam fortemente quando da formação cidadã e sua ontologia de ser, e para tal encontramos uma viabilidade de luta desta formação, na Educação Integral, que necessariamente exige Tempo Integral de permanência na escola, para todos que nela precisam ser frequentes e assíduos.

Sendo assim, buscamos, primeiramente no oficial da legislação, os marcos que referenciam essa escola, a qual disponibiliza tempo para acontecer a educação democraticamente necessária à Classe Trabalhadora, por possibilitar a inserção da Educação Ambiental em cada um dos componentes curriculares sem que tenha o tempo como inibidor de processos mais audaciosos de educação.

Como forma de perseguirmos o movimento dialético do nosso fenômeno material social concreto sensível delimitado pelas contradições existentes na totalidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro intentamos compreender como se objetiva a Educação Ambiental no todo desta Escola. Para tanto, estruturamos como questão de pesquisa não a suspeita de existência de contradições no fenômeno, mas a busca por quais contradições que até então existiam na organização e funcionamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor

Valdir Castro que impedem ou mesmo dificultam práticas de Educação Ambiental na totalidade de seu currículo.

Esta questão de pesquisa teve relação com as hipóteses por nós levantadas a partir das experiências vivenciadas na organização, sistematização e funcionamento de um primeiro projeto de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino do Município do Rio Grande. Pela vivência profissional da pesquisadora no campo da pedagogia escolar, como coordenação do Núcleo de Educação Integral.

Neste compromisso, ao estudarmos as contradições que a Escola vivencia, apontamos aqui considerações que precisam ser relevadas, se a Escola realmente queira se constituir em Escola em Tempo Integral que prime pela omnilateralidade dos estudantes.

O estudo tem nos levado a sentir, pela pesquisa realizada, que a Escola em Tempo Integral, mesmo com a ampliação do tempo para realização das práticas que nela se desenvolvem, pouco se diferencia das escolas de tempo regular de um turno de quatro horas. Não pelo tempo a mais que proporciona a seus estudantes, mas pela forma como desenvolve os componentes de seu currículo.

Outra diferença que na escola se estabelece está na longa caminhada que ainda precisa realizar, com estudos comprometidos para o sucesso da proposta de uma educação integral. Nosso estudo levou-nos a entender que o corpo docente precisa se envolver e lutar pela objetivação do Projeto Político Pedagógico da Escola. Para tal, é necessário que todo o corpo docente permaneça na escola todo o tempo de seu funcionamento diário. Verificamos que as exigências da qualidade de uma educação que precisa de tempo integral para se realizar não pode abrir mão da presença de professores de tempo integral.

O cuidado do espaço e do tempo são a essência desta modalidade de escola. Portanto, entra na luta da direção, do corpo docente, do discente, do Conselho Escolar, do Técnico Pedagógico e de toda a Comunidade essa conquista. As ampliações físicas da escola para atender seu Projeto Político Pedagógico, as questões sociais e de trabalho que a comunidade vive, a disponibilidade dos professores e funcionários são situações-problema que a escola precisa seriamente trabalhar na busca de soluções permanentes.

No todo de nossos estudos e observações que se constituíram também corpus dessa investigação, ficou estampado nas relações existentes, principalmente no interior da escola, a importância da presença e do acompanhamento preciso da mantenedora do sistema no todo do funcionamento da escola e desenvolvimento da proposta pedagógica.

O apoio e acompanhamento irrestrito da mantenedora é condição *sine qua non* para que o projeto da Escola em Tempo Integral se efetive com grande possibilidade de sucesso, para que se possa alcançar a Educação Integral pensada na perspectiva dos professores e equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro os quais comungam com uma educação de qualidade socialmente referenciada pelas necessidades locais.

Tornemos claro aqui que entendemos que o tempo pedagógico que ocorre e é considerado na Escola de Tempo Integral não se constitui só na ampliação da jornada escolar das quatro horas regulares desenvolvidas em cada um dos 200 dias letivos, que culmina nas 800 horas anuais estabelecidas na Lei 9394/96, para um mínimo de sete horas diárias e, portanto, 1400 horas anuais neste mesmo número de dias. Mas essa ampliação só se legitima se considerarmos a perspectiva de que o horário expandido proporcione a ampliação de oportunidades e situações que impliquem em aprendizagens significativas e emancipadoras de todos que dela participam.

Em nosso estudo, trouxemos à luz que esta ampliação de tempo de permanência do estudante na escola não pode significar simplesmente o aumento do que já é ofertado, mas o aumento quantitativo da qualidade do trabalho desenvolvido neste maior número de horas.

A Escola estudada, pioneira no município, ainda não conseguiu implementar esse ritmo em todas as suas práticas, visto que implantar e implementar um processo que se diferencie dos demais exige de todos que dele venham a participar conhecimento da proposta da escola, introjeção do objetivo da escola em si e em seus planejamentos e planos de aula.

Nas observações feitas por este estudo foi possível, pela prática existente na escola estudada, constatar que o maior tempo disponibilizado na Escola em Tempo Integral precisa encontrar no seu valor de uso objetivos que não sejam apenas para suplementar ou mesmo complementar a falta de vivências significativas dentro das quatro horas do dia comum da escola tradicional.

A Escola que se organiza para atender estudantes e comunidade em Tempo Integral não pode furtar-se de proporcionar nesse tempo maior da produção de saberes necessários, qualitativamente adequados a uma formação cidadã plena, politicamente voltada aos interesses de uma Educação Democrática, Crítica e que não só motive a transformação social, mas radicalmente a transforme.

O Trabalho nesse estudo, com a concepção de Escola em Tempo Integral, perpassa a perspectiva da formação integral dos estudantes, precisa se refletir na práxis social e nos saberes nela produzidos. Essa educação que também estamos chamando de “Omnilateral” precisa de maior disponibilidade dos alunos e professores a fim de reunir condições para que se efetive na plenitude do que tem sido preconizado em sua proposta pedagógica.

A disponibilidade exigida da presença do professor no recinto da Escola em Tempo Integral é também para que ele possa com a disponibilidade do estudante organizar as necessidades anunciadas pelos alunos como saberes que precisam conhecer. É a forma como a pedagogia como prática da liberdade reivindica e organiza seus conteúdos e planos de vida.

Como consequência desta maior disponibilidade de tempo de dedicação ao ensino, certamente toda a equipe que forma o corpo docente da escola deve ter a possibilidade de organizar melhores condições para o desenvolvimento do proposto no Projeto Político Pedagógico da Escola. Este tempo pensado para além do que constitui a escola tradicional de duração regular, serve para enriquecer as práticas, diversificando-as com outras abordagens pedagógicas.

A Escola em Tempo Integral precisa urgentemente começar a trabalhar seu tempo, a carga horária estendida precisa ser usada para aprimorar a formação dos seus profissionais, para que sintam a razão de se ter uma escola que atenda seus estudantes em um turno de no mínimo sete horas diárias de trabalho. O desenvolvimento de metodologias de ensino, abordagens de avaliação, recuperação da aprendizagem dos estudantes, interação com a comunidade, entre outras tantas urgências a serem pensadas, justifica o maior tempo como criador de possibilidades de trabalho pedagógico. Professores qualificados e disponibilidade de tempo para práticas pedagógicas com os estudantes são condições básicas para se oportunizar a Educação Integral.

Neste sentido, entendemos que a Educação Integral, em nosso contexto sociopolítico e cultural, representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Não se trata apenas do seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, da oferta de oportunidades para que desfrutem e produzam arte, conheçam e valorizem sua história e seu patrimônio cultural, tenham uma atitude responsável diante da natureza, aprendam a respeitar os direitos de todos. Educação essa que produza cidadãos criativos, participantes, conscientes de suas responsabilidades e direitos, capazes de ajudar o país e a humanidade a se tornarem

justos e solidários, a respeitarem as diferenças e a promoverem a convivência pacífica e fraterna entre todos.

A importância e a necessidade de proliferação de escolas em Tempo Integral, não só em nosso município, mas em todo o País, se faz urgente. Todavia, as propostas pedagógicas precisam ser seguidas dentro do que foi preconizado, sob pena de se perder a oportunidade de se realizar a formação necessária das crianças e adolescentes para que tenham outra compreensão de mundo e sociedade.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro não pode perder o momento de buscar com muita seriedade a implementação de seu projeto de escola como foi e está sendo pensada por todos. Revigorar, na prática proposta em seu projeto político pedagógico, o significado do espaço e do tempo disponibilizado a fim de que crianças, adolescentes e jovens que nela frequentam sejam realmente considerados como seres de possibilidades, com potencial de se tornarem cidadãos plenos.

Pensamos ser ainda momento para a Escola avançar em seu Projeto Político Pedagógico, ampliando-o com metas, buscando de todos os envolvidos nesse processo um compromisso inalienável com o “porquê” desta Escola. A Escola precisa “acreditar” em seu potencial.

Os estudos mostram que o professor da EMEF em Tempo Integral Professor Valdir Castro é um professor de certa forma especial dentro da rede, pois sua dedicação precisa ser, a bem dizer, “exclusiva”. Sua disposição não pode estar voltada para o cumprimento de tarefas. O Projeto Político Pedagógico da Escola é que diz quem nela pode trabalhar, e o que nela fazer.

O professor designado para o trabalho dessa Escola precisa optar pelo que seu Projeto recomenda para o docente da Escola. Vimos que não é qualquer professor que cabe na proposta de Educação em Tempo Integral, o que pelos anúncios dos nossos sujeitos de pesquisa nem sempre acontece. Nisso se movimenta uma das contradições que desenvolve o processo do estar sendo desta Escola, o que responde, de certa forma, nosso problema de pesquisa.

Rousseau (1979), em “Emílio ou da Educação”, abre seu Livro Primeiro – nome que dá à introdução da obra com muita propriedade: “*Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo se degenera nas mãos do homem*” (p. 09). Esse é nosso alerta a partir do estudo dos documentos oficiais da Escola e o conjunto da materialidade em sua totalidade.

A necessidade de pactuar em todas as escolas, e não só na especificidade da Escola em Tempo Integral, a busca incessante do atendimento de todos de direitos e em todas as dimensões, para que aconteça a omnilateralidade na formação de toda nossa população escolar, se faz mister que a Educação em Tempo Integral, a Educação Integral e os Saberes Ambientais e Práticas da Educação Ambiental, se tornem constituintes de possibilidade de ações pedagógicas promovedoras da transformação do social.

Trazemos aqui a Educação Ambiental com seus saberes ambientais não para justificar a dissertação ser de um Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, mas por considerar que o todo da Educação, quer seja ela em Tempo Integral, quer seja desenvolvida nas “minguadas” quatro horas diárias da escola tradicional, é a escola um ambiente que educa. Embora não tenhamos encontrado evidências marcantes, indícios fortes da presença da Educação Ambiental como forma de orientação e tomada de consciência sobre que realidade vivemos, que os professores vivem, que os estudantes vivem, que a comunidade vive, como conteúdo pedagógico da Escola.

Não tem sido nosso propósito fechar a discussão sobre o tema, do vir a ser da Educação Integral e da função da Educação Ambiental nas práticas da Escola, mas anunciar a necessidade e importância de sua existência como possibilidades de instigação de novas práticas pedagógicas para que atinja seus objetivos, uma vez que os seres humanos não podem ser formados pela metade.

Buscamos com esse relatório de dissertação possibilitar outros questionamentos, sendo ele ponto de partida e não ponto de chegada. Estamos cientes de que muito ficou a ser dito, comprimido pelo tempo, para mais intensificadamente investigar, e até mesmo pelas contradições existentes em nossa própria formação como críticos.

Sabemos agora como essa Escola se constituiu e os estágios que promoveram sua objetivação até aqui, e sabemos que é possível potencializar sua realidade, desde que outras condições materiais e espirituais sejam nela organizadas. Portanto, tendo consciência da dinâmica e movimento constante que nosso fenômeno de pesquisa apresenta, este relatório de pesquisa buscou encontrar os nós que dificultam ou até mesmo impedem o desenvolvimento pleno de uma Escola que ao propor Educação em Tempo Integral, encontra no vir a ser que preconiza.

Como fechamento, trazemos novamente a crítica de Rousseau em “Emílio ou da Educação”, para que tomemos ciência de que:

Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transforma tudo, **desfigura tudo**; ama a deformidade, os monstros; não quer nada como o fez a natureza, nem o homem; tem de ensiná-lo para si; tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim. (ROUSSEAU, 1979, p. 09) (grifo nosso)

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. *Asian Journal of Latin American Studies*. [online]. South Korea, v. 18, n. 4, p. 137-155, 2005.
- ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOFF, L. Prefácio. IN: FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016a.
- _____. **Resolução FNDE n. 5, de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Brasília: MEC, 2016b.
- _____. Portaria Interministerial n. 1.144, de 10 de Outubro de 2016. Institui o **Novo Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2016c.
- _____. **Resolução CD/FNDE/MEC n. 2, de 14 de abril de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2016d.
- _____. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**. Brasília: MEC/SEB, 2014a.
- _____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014b.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013a.
- _____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC/SEB, 2013b.
- _____. **Manual Operacional do Mais Educação**. Brasília: MEC, 2012.
- _____. **Decreto n. 7.492, de 2 de junho de 2011**. Institui o Plano Brasil Sem Miséria – BSM. Brasília: MDS, 2011.
- _____. **Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de Dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC, 2010a.
- _____. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: FNDE, 2010b.
- _____. **Projeto de Lei n. 8.035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2010c.
- _____. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de

dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007a.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o **Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2007b.

_____. **Emenda Constitucional n. 53/2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2006.

_____. **Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2004.

_____. **Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002.

_____. **Lei n. 9.795, de 27 de Abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999.

_____. **Lei n. 9.608, de 18 de Fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília: CEDI, 1998.

_____. Lei n. 9.394, de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

_____. **Lei n. 8.642, de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1993.

_____. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Brasília: MMA/MEC, 1992.

_____. **Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. ECA. Brasília: Casa Civil, 1990.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

CABRERA, Darlene Silveira. **A Objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na Formação de Professores**: um estudo de caso no curso de Pedagogia da FURG. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação e Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 15 Mai. 2018.

COSME, Ana Luisa Feijó. **EMEF em Tempo Integral Prof. Valdir Castro**: nossa história está apenas começando. Rio Grande, RS: Itacaiúnas, 2015.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Roberto Correia; BRITO, Fausto Reynaldo Alves de. **Utopia e paixão: a política do cotidiano**. 4ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral cinco dimensões para (re)humanizar a educação. IN: Moll, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

JUNIOR, Justino de Souza. **Omnilateralidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 25 Mai. 2018.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAPIVINE, V. **O materialismo dialético**. Moscou: Progresso, 1986.

LAYRARGUES, P. P. (Re)Conhecendo a Educação Ambiental Brasileira. IN: LAYRARGUES, P. P. (Coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Clássicos).

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINASI, L. F. **Categorias do Materialismo Histórico: ideologia**. Rio Grande, RS: 2017. No prelo.

_____. **Formação de Professores em Serviço: Controvérsias, dificuldades e impasses na prática pedagógica**. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. A Agenda da educação integral, compromissos para sua consolidação como política pública. IN: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NIKEL, Mateus. **Os Quatro Pilares da Educação – Jaques Delors**. Disponível em: <<https://blogdonikel.wordpress.com/2014/05/06/os-quatro-pilares-da-educacao-jaques-delors-fichamento/>>. Acesso: 12 mar. 2018.

ONU. **Relatório Brundtland**. 1987. Disponível em: <<https://ambiente.files.wordpress.com/2011/03/brundtland-report-our-common-future.pdf> />. Acesso em: 28 Mai. 2018.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, A. M. **A educação ambiental na formação de professores do curso de Pedagogia - UFPA - PARFOR - Altamira/PA**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação

Ambiental) – Programa de Pós-Graduação e Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, D. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3ed. São Paulo: Difel, 1979.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES, R. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2009.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial para Tratar das Escolas de Tempo Integral no RS. **Escola de Tempo Integral**. Porto Alegre: ALRS, 2014.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, 2017.

_____. **Resolução CD/FNDE n. 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020: Metas e Estratégias**. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília: MEC/SEB, 2011.

_____. **Programa 0052**. Unidade Responsável: 175157. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania, Lei n. 7.797, de 10/07/89; Lei n. 9.795/99 e Decreto n. 4.281/02; Lei n. 9.478, de 06/08/1997. Brasília: MP, 2010.

_____. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial do território. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano nacional de educação**: proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC, 1990.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRIZOLA, J. **Escola de Tempo Integral**: A semente do amanhã. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2013.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2002.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Extensão ou comunicação**. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Educação como Prática de Liberdade**. 18ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P.; FAGUNDES, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *et al.* **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1985.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fonte, 2002.
- MINASI, L. F. **Sociologia e a dialética do meio ambiente**. Rio Grande, RS: 2016. No prelo.
- _____. **O projeto de pesquisa: desenvolvimento, teoria e método**. Rio Grande, RS: 2012. No prelo.
- MOLL, J. Mais Educação e PIBID: intersecções entre agendas estruturais para a Educação Brasileira. IN: SIMÕES, R.; BARBOSA, J.; MOREIRA, W. (Org.). **Escola em tempo integral: linguagens e expressões**. Uberaba, MG: UFTM, 2014. p. 17-37.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SAVIANE, D. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.
- SNYDERS, G. **Para onde vão as Pedagogias Não-diretivas**. São Paulo: Centauro, 2001.
- _____. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Alegria na Escola**. São Paulo: Manole Ltda., 1988.
- TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.
- UNICEF. **Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios garantem o direito de aprender**. Brasília: UNICEF/MEC/INEP/UNDIME, 2008.
- WOOD, E. M. **Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

APÊNDICES

Parte I – Investigação no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro.

- Roteiro de Entrevista
- Termo de consentimento

Parte II – Metodologia de análise das Informações.

Destacamos, que a Análise de Conteúdos desenvolvida nesse processo de pesquisa foi embasada no pensamento de Triviños (1987) e Bardin (2016).

Tivemos como primeiro momento metodológico a Pré-análise, a qual está descrita no contexto dessa dissertação. E como forma de exemplificar e demonstrar o desenvolvimento de nossa análise, apresentamos aqui o processo de marcação e codificação das entrevistas, trazendo algumas das páginas desse processo por nós desenvolvido, a fim de evidenciarmos como foram realizadas as etapas de Marcação e Codificação de todo o Corpus de análise. Dessa forma, a etapa de Marcação consiste no destaque de ideias do texto diferenciando-as por cores e, a etapa de codificação consiste na atribuição de um código ao lado de cada ideia em destaque.

- Leitura atenta
- Unidades de registro I
- Unidade de registro com códigos I

PARTE II – Investigação no âmbito dos documentos oficiais da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro – Unidades de registro resultantes da análise dos documentos da escola.

O mesmo processo de análise de conteúdo realizado nas entrevistas foi aplicado por nós para analisar os documentos oficiais da Escola. Trazemos aqui como exemplo uma página desse processo.

- Unidades de registro II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A pesquisa objetiva realizar um levantamento sobre o trabalho cotidiano na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro e conhecer o posicionamento destes sujeitos sobre os temas que envolvem nossa pesquisa: Educação Ambiental, Educação Integral e Escola em Tempo Integral.

Esta pesquisa constitui a possibilidade de escrita de dissertação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental de Denise Bastos das Neves na Universidade Federal do Rio Grande, sob a orientação do Professor Doutor Luiz Fernando Minasi.

Metodologicamente a coleta de informações está organizada em duas oportunidades, primeiramente um questionário sobre os dados de identificação, formação pedagógica e vida funcional do corpo docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Valdir Castro. E no segundo momento uma entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

O entrevistado, ao preencher o questionário e responder a entrevista, autoriza a divulgação dos dados sem identificação. Não serão divulgados nomes próprios de pessoas

Dados de Identificação

1.1. Idade: _____

1.2. Gênero: _____

2. Formação Acadêmica

2.1. Habilitação do Curso: _____

2.2. Ano de conclusão do curso: _____

2.3. Possui segunda graduação: () Sim () Não Qual? _____

2.4. Especialização: () Sim () Não Qual? _____

2.5. Mestrado: () Sim () Não Qual? _____

2.6. Doutorado: () Sim () Não Qual? _____

3. Vida Funcional

3.1. Trabalha em mais de uma rede de ensino: () Sim () Não Qual?

3.2. Trabalha em mais de uma escola: () Sim () Não

3.3. A tua carga horária é distribuída de que forma?

Municipal ____ horas: Turno: _____

Estadual ____ horas: Turno: _____

Privada ____ horas: Turno: _____

3.4. Trabalha em atividade de setor pedagógico: () Sim () Não Qual?

_____ Horas: _____

3.5. Poderíamos descrever o teu regime de trabalho de que forma?

Nomeação ____ horas: Rede: _____

Convocação ____ horas: Rede: _____

3.6. Trabalhas com qual nível de ensino ou modalidade?

Educação Infantil ()

EJA ()

Anos Iniciais ()

Ensino Médio ()

Anos Finais ()

3.7. Participas de projeto vinculado a alguma instituição superior de ensino?

() Sim () Não Qual? _____

4. Entrevista semiestruturada

4.1. Do teu ponto de vista, existe diferença entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral? _____

4.2. Descreva a rotina diária da Escola: _____

4.3. Como se dá o teu trabalho nesta rotina? _____

4.4. De que forma foi construído o currículo da Escola e qual foi a tua contribuição para esta construção? _____

4.5. Visualizas a presença da Educação Ambiental nas ações pedagógicas da Escola?



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Educação Ambiental e Educação em Tempo Integral: limites e desafios na escola pública: um estudo de caso.

Pesquisador Responsável: Denise Bastos das Neves

Telefone para contato do pesquisador(a): (53)991147797

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa: *“Que contradições existem na organização e funcionamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Prof. Valdir Castro que impedem ou dificultam práticas de Educação Ambiental crítica e transformadora no todo de seu currículo?”*; é compreender e destacar as imbricações da Educação Ambiental na Educação em Tempo Integral. A pesquisa se justifica por compreendermos que a Educação Ambiental no que tange ao processo de formação de educadores tem papel fundamental para a consolidação de práxis que tomem como ponto de partida e finalidade o sujeito e sua integralidade. O objetivo desse Projeto é interpretar e compreender as contradições existentes na objetivação da organização e implementação da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Prof. Valdir Castro, bem como em seu processo de funcionamento. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: A partir de entrevistas semiestruturadas.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____ . Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) _____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____ / _____ / _____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

LEITURA ATENTA

1.1. diferença entre a Educação Integral e Educação em Tempo Integral?

PIE1U1(1)

Na verdade eu sei que tem uma diferença, mas eu não sei te dizer qual é essa diferença sinceramente. Eu sei que tem em função do nome da escola porque o nome da escola é em Tempo Integral e eu não sabia eu escrevia em e de enfim e um dia me disseram não a escola é em Tempo Integral, mas eu não sei qual é a diferença.

1.2. Poderias falar um pouco da rotina da Escola e teu envolvimento nela: A

PIE1U2(1)

escola tem uma rotina bem intensa por exemplo, quando os alunos chegam eles vão para o café então eu fico com alguns na sala de aula e os outros vão para o café que tem gente cuidando lá, depois eles retornam para sala de aula e enfim começa as aulas, mas o que me incomoda um pouco ali dessa rotina do cotidiano, do dia-a-dia é a questão do almoço que agente tem que ficar com ali, são dois dias por semana em função do número de professores que tem, eles organizaram dois dias por semana para a gente ficar é muito cansativo

PIE1U4(1)

UNIDADES DE REGISTRO



UNIDADES DE REGISTRO COM CÓDIGOS

U1 EDUCAÇÃO INTEGRAL	U2 ROTINA INTENSA	U3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PEDAGÓGICA	U4 PROFESSORES E TRABALHO DESSES	U5 CURRÍCULO	U6 COMPARAÇÃO COM OUTRAS ESCOLAS	U7 EDUCAÇÃO INTEGRAL
<p>PIE1U1(1) - Na verdade eu sei que tem uma diferença, mas eu não sei te dizer qual é essa diferença sinceramente;</p> <p>PIE1U1(2) - ai tu fica ali das 12h45min até às 13h15min ai tu volta para a sala e ai fica até às 16h15min e ainda tem o c=recreio da tarde que é o recreio refeitório ai as vezes tu ainda fica no</p>	<p>PIE1U2(1) - A escola tem uma rotina bem intensa;</p> <p>PIE1U2(2) - são pequenas coisas que acaba influenciando negativamente o cotidiano;</p> <p>PIE1U2(3) - então eu acho que isso dificulta muito o cotidiano, o dia-a-dia;</p> <p>PIE1U2(4) - a carga horária é lotada, os alunos ficam tendo disciplina, disciplina, disciplina porque é o</p>	<p>PIE1U3(1) - uma das coisas que complica muito é a informação truncada é agente enquanto professor não saber das informações eu acho que se essas informações elas circulassem de uma maneira mais fácil;</p> <p>PIE1U3(2) - Ou a informação é dada para um, por exemplo para o diretor e o vice-diretor não sabe <u>aj</u> tu pergunta para o</p>	<p>PIE1U4(1) - mas o que me incomoda um pouco ali dessa rotina do cotidiano, do dia-a-dia é a questão do almoço que a gente tem que ficar com ali, são dois dias por semana em função do número de professores que tem, eles organizaram dois dias por semana para a gente ficar é muito cansativo</p>	<p>PIE1U5(1) - eu estou fazendo projeto sobre as mulheres eu tenho que fazer as atividades dentro dos três períodos de história que é no que eu trabalho os conteúdos também;</p> <p>PIE1U5(2) - o currículo eles tentam obedecer o que as outras escolas tem eu não vejo nada de diferente do que as outras tem e uma</p>	<p>PIE1U6(1) - E no meu entender não, no meu entender deveria existir, pois ser em Tempo Integral o aluno está lá manhã e tarde, é muito mais tempo ele deveria ter possibilidade de ter acesso a muito mais coisas do que ele tem numa outra escola que é um turno só;</p> <p>PIE1U6(2) - Quanto ao trabalho de</p>	<p>PIE1U7(1) - Tinha uma oficina de sustentabilidade, tem uma horta, tem um <u>minhocário</u>, o que eu percebo é isso;</p> <p>PIE1U7(2) - a professora de ciências talvez trabalhe isso um pouco na disciplin de ciências;</p> <p>PIE1U7(3) - tem algumas coisas assim pontuais quase</p>

UNIDADE DE REGISTRO 2

	U1 EDUCAÇÃO INTEGRAL	U2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL	U3 PROFESSORES	U4 CURRÍCULO
DECRETO DE CRIAÇÃO	PIID1U1(1) – Criação da Escola em Tempo Integral Prof. Valdir Castro			
REGIMENTO	<p>PIID2U1(1) - a formação de um cidadão pleno, nos diversos saberes, ofertados através da educação integral, ampliando a permanência do aluno no tempo integral, com o uso de diferentes linguagens;</p> <p>PIID2U1(2) - suscitar o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões;</p> <p>PIID2U1(3) - <input type="checkbox"/> ampliar o tempo de permanência do educando na escola, criando oportunidades de aprendizagens para todos, com metodologias alternativas;</p> <p>PIID2U1(4) - integrando escola, família, comunidade, para o compromisso de todos no processo educativo;</p> <p><input type="checkbox"/> organizar uma equipe (educandos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) coesa e solidária com a mesma intencionalidade educativa;</p> <p>PIID2U1(5) - Desde sua fundação,</p>	<p>PIID2U2(1) - com intuito de assegurar uma boa convivência através de três eixos: responsabilidade, autonomia e solidariedade, em que é trabalhada a importância da diversidade de cada um, valorizando as culturas, etnias e os seus saberes;</p> <p>PIID2U2(2) - oportunizar ao educando situações de produção do seu conhecimento, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social de forma consciente, solidária, responsável, participativa e crítica, visando a sua integração e atuação no meio sociocultural em que vive;</p> <p>PIID2U2(3) - forma crítica de acordo com as necessidades da realidade;</p> <p>PIID2U2(4) - considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo,</p>	<p>PIID2U3(1) - reforçando desta maneira as inter-relações entre estes;</p> <p>PIID2U3(2) - os professores também a utilizam para elaboração dos planejamentos, avaliações e roteiro;</p> <p>PIID2U3(3) - uma permanência maior do aluno e do professor dentro da escola;</p> <p>PIID2U3(4) - de um corpo docente com perfil para se engajar a essa proposta. É necessário, ainda, pelo menos 2 professores volantes (apoio) de quarenta horas no período integral para execução dos projetos e possíveis ausências dos professores;</p>	<p>PIID2U4(1) - ampliação e organização dos tempos/espacos curriculares;</p> <p>PIID2U4(2) - proporcionar atividades educativas diversas, articuladas ao espaço escolar e dos demais espaços públicos;</p> <p>PIID2U4(3) - <input type="checkbox"/> oportunizar o desenvolvimento físico e intelectual dos educandos com a prática de atividades pedagógicas diversificadas;</p> <p>PIID2U4(4) - <input type="checkbox"/> criar espaços e momentos para discussões e reflexões de diversos temas de nosso cotidiano, através de assembleias de alunos junto ao corpo docente e de funcionários, e roda de conversa com os educandos quando necessário;</p> <p>PIID2U4(5) - • proporcionar aprendizagens baseadas em princípios, procedimentos, valores, atitudes e normas pertinentes à realidade do educando, que possam</p>

	<p>esta Escola assumiu o compromisso de desenvolver um trabalho que oportunize seus alunos o pleno desenvolvimento de suas capacidades, assim como, o respeito a suas limitações tanto de ordem cognitiva, socioemocional quanto fisiológica ou motora.</p> <p>Desta forma, sempre que se faz necessário são feitas adaptações curriculares ou organizacionais através de um trabalho conjunto da profissional da sala de recursos, orientadora e professores.</p> <p>Essas adaptações, assim como o apoio de monitores, têm por objetivo criar um ambiente receptivo, estimulante e mais confortável possível para esse aluno incluído além de oportunizar seu desenvolvimento de forma plena e contínua</p> <p>PIID2U1(6) - contribuindo para a efetivação da educação integral;</p> <p>PIID2U1(7) - expandir, ampliar, alargar, estender algo já existente, mas sem perder de vista de que se trata de um sistema de ensino participativo, inclusivo e democrático;</p> <p>PIID2U1(8) - O desafio será constante, pois com a jornada ampliada, as práticas pedagógicas da escola serão intermitentes durante o dia, pois se aumenta o quantitativo e</p>	<p>crítico e participativo;</p> <p>PIID2U2(5) - integração da criança e do adolescente com o lugar onde vive e contribua para reduzir a evasão;</p> <p>PIID2U2(6) - respeitar os direitos e deveres do cidadão, da família e dos demais grupos que compõe a comunidade; preservar o patrimônio cultural; conviver as diferenças, nas suas mais variadas formas e orientações, desde as raciais, étnicas, perpassando as filosóficas, as econômicas, as políticas, as de gênero e outras afins; incentivar o educando para assumir posturas críticas e transformadoras no meio e no mundo;</p> <p>PIID2U2(7) - • buscar no cotidiano, situações que incluam todas as formas culturais e científicas que a Escola considerar importante para a formação do educando;</p> <p>PIID2U2(8) - • compreender, criticamente, a diversidade do ambiente natural, do ambiente social, do sistema político, das manifestações artísticas, das tecnologias e dos valores que regulam nossa sociedade;</p> <p>PIID2U2(9) - de uma educação para a vida;</p>		<p>contribuir de fato para seu desenvolvimento pessoal;</p> <ul style="list-style-type: none"> • propiciar condições para que aconteça o aprendizado, tendo como base o pleno domínio da leitura, escrita, do cálculo e da interpretação; • organizar o raciocínio lógico, dos educandos para que possa ser desenvolvido com a compreensão da realidade em todas as disciplinas; <p>PIID2U4(7) - a organização curricular dessa escola irá manter o desenvolvimento do currículo básico já existente do Ensino Fundamental, sendo enriquecidos com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a oferecer novas oportunidades de aprendizagem e se constituir uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados. A metodologia da Escola em Tempo Integral será baseada na pedagogia afetiva e na busca dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser;</p> <p>PIID2U4(9) -</p>
--	---	---	--	--

	<p>qualitativo, em que todas as ações têm caráter educativo;</p> <p>PIID2U1(9) - Cultura Gaúcha, Diversidade Cultural, Filosofia, Cidadania e Direitos Humanos ;</p> <p>PIID2U1(10) - no mínimo, mil e quatrocentas horas de aula, durante o ano letivo escolar;</p> <p>PIID2U1(11) - A Escola funciona atualmente com os cinco primeiros anos da Educação Básica, sendo agregada a cada ano, um adiantamento até que se totalizem os nove anos deste nível de ensino;</p> <p>PIID2U1(12) - integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em autonomia no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e aprendizagem; o Bloco Consolidação é o espaço onde o educando sedimenta seus conhecimentos e está com mais autonomia, direcionando-se para atividades planejadas, conforme suas necessidades e potencialidades, refletindo sempre sobre o seu aprendizado;</p> <p>PIID2U1(13) - Unificando os espaços, busca-se oportunizar aos educandos o trabalho de grupo, o hábito de pesquisa e a construção de conhecimento, sendo o professor o mediador desse processo;</p> <p>PIID2U1(14) - não ultrapassando de</p>	<p>PIID2U2(11) - desafios da sociedade de forma dinâmica, participativa, reflexiva e questionadora;</p> <p>PIID2U2(12) - é onde a criticidade é mais exigida, onde os educandos são provocados a criar projeto capaz de colocá-los no lugar de sujeito de sua própria aprendizagem;</p> <p>PIID2U2(13) - seus avanços na construção do seu conhecimento, sua postura frente a problemas desafiadores e sua disposição para o trabalho cooperativo</p>		<p>A matriz curricular será, dividida, em quatro grandes grupos (áreas do conhecimento): Linguagens e Códigos; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Segue a organização curricular;</p> <p>PIID2U4(10) - professores trabalharão com projetos acordados com cada bloco;</p> <p>PIID2U4(12) - trabalharão através de roteiros e projetos de aprendizagem. Os blocos Iniciação I e II deverão realizar um trabalho de parceria nesses projetos com as duas turmas, fazendo um trabalho diferenciado para proporcionar alfabetização dos educandos. Os demais blocos Consolidação I, II e III, Desenvolvimento I e II e Aperfeiçoamento I e II trabalharão através de roteiros, com objetivos de desenvolver a autonomia, tendo a Base Nacional Comum como princípio norteador;</p> <p>PIID2U4(13) - atividades orais e escritos, leituras, pesquisas, trabalhos individuais ou em grupos, participação do aluno nas atividades realizadas em classe ou em grupo, testes orais e escritos, relatórios, portfólios, produção e interpretação de</p>
--	---	---	--	---

	<p>30 alunos, e o trabalho será diferente daquele que se realiza em escolas de turno de 4h/dia;</p> <p>PIID2U1(15) - família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação comprometida e efetiva;</p>			<p>textos, avaliação formal e de múltipla escolha e projetos realizados de sala ou fora dela.</p>
--	--	--	--	---