



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE

BÁRBARA PAULA MOTA DE LIMA

**O PROJETO EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO**

BRASÍLIA-DF

2011

BÁRBARA PAULA MOTA DE LIMA

**O PROJETO EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE
TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Professor Especialista Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro.

Orientador: Professor Especialista Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro

BRASÍLIA-DF

2011

LIMA, Bárbara Paula Mota de

O Projeto Educação Integral e Inclusão Social no Contexto da Educação Integral e Escola de Tempo Integral: Estudo de Caso/Bárbara Paula Mota de Lima. – Brasília, 2011.

89f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília – UnB

1. Pedagogia. 2. Educação Integral. 3. Escola de Tempo Integral. 4. Formação Integral. 5. Estudo de Caso.

UnB/ FE

BÁRBARA PAULA MOTA DE LIMA

**O PROJETO EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL: ESTUDO DE CASO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Professor Especialista Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro.

Brasília, 01 de dezembro de 2011.

Comissão Examinadora:

Prof. Especialista Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (Orientador)
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Prof^a. Doutora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (examinadora)
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Prof. Mestre Tadeu Queiroz Maia (examinador)
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

BRASÍLIA-DF

2011

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, minha fortaleza e meu refúgio, que iluminou meus caminhos ao longo dessa jornada, conferindo-me a oportunidade, apoio e bondade, na realização desse projeto de vida.

À minha mãe, Dilza Paula, um exemplo em que me espelho por sua dedicação, cuidado, amizade, carinho, o que me proporcionou crescimento necessário para minha vida pessoal e acadêmica.

A todos da minha família, principalmente à minha tia Piedade Paula que me auxiliou e inspirou principalmente quanto à escolha do curso de Pedagogia.

À Camila Macedo pelo grande apoio.

Às minhas grandes amigas: Daniela, Ingrid, Leonídia, Lauane, Maria Helena, Renata, Thaís e Wanessa, devido às nossas convivências diárias que nos tornaram unidas por um objetivo único: vencer obstáculos; compartilhar alegrias e apoiar as lutas e vitórias rumo ao sucesso. Quero ressaltar o quanto crescemos, individual e coletivamente porque cada uma de nós serviu de alicerce e apoio necessários.

Ao professor orientador Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro, não apenas, pela orientação e acompanhamento deste presente trabalho, mas também pelo aprendizado construído anteriormente em outras etapas do curso.

Aos meus professores pela paciência e dedicação ao longo do curso, que contribuíram para a minha formação, enquanto educadora.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”
John Dewey (1933)

LIMA, Bárbara Paula Mota de. **O Projeto Educação Integral e Inclusão social no contexto da educação integral e escola de tempo integral: Estudo de Caso.** 89 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Brasília: UnB, 2011.

RESUMO

Este presente trabalho é o desfecho de conclusão do Curso de Pedagogia. *O Projeto Educação Integral e Inclusão Social no contexto da educação integral e escola de tempo integral: Estudo de caso* é o melhor título para trabalhar em uma das perspectivas da educação integral após experiência no Projeto Educação Integral e Inclusão Social, na disciplina de Projeto IV. A relevância do tema está pautada no fato de a educação ser necessidade básica humana, garantida por lei em diversos documentos legais. O trabalho é resultado de um estudo de caso realizado no Recanto das Emas, no ano de 2010, quando houve a oportunidade de conhecer a realidade social de crianças de baixa renda diante do processo educativo. Tem por objetivos gerais além de divulgar a experiência da UnB em parceria com o Ministério da Educação, analisar o trabalho desenvolvido pelo Projeto Educação Integral e Inclusão Social, sob a perspectiva integral e integradora; e como objetivos específicos: divulgar o referido projeto, delimitando sua importância e atribuições; considerar a educação integral e/ou escola de tempo integral como possibilidade de reconstrução. Com isso, a metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo e a análise de dados baseou-se em observações, aplicação e relatório das oficinas. E a partir da análise dos dados e da conclusão deste, foi possível acrescentar à formação profissional, como educadora e agente transformadora, capaz de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Palavras - Chave: Pedagogia. Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Formação Integral. Estudo de Caso.

LIMA, Bárbara Paula Mota de. **Education and Social Inclusion Project Comprehensive Education and Full-time School Programs: A Case Study.** 89 f. Monograph (Undergraduate degree in Education). Brasilia: UnB, 2011.

ABSTRACT

This present work is a completed School of Education. The Comprehensive Education and Social Inclusion Project in the context of comprehensive education and full-time school programs: A case study, is the best method to work on one of the perspectives of education after experience in the Integral Education and Social Inclusion Project, the discipline of Project IV. The justification for performing this study is based on the fact that education is basic human need, guaranteed by law in various legal documents. This study is the result of a case study in Recanto das Emas, in 2010, when there was an opportunity to study the social reality of low-income children on the educational process. The general objectives were, in addition to publishing the work of Brasilia's University in partnership with the Ministry of Education – MEC, to analyze the work of the Integral Education and Social Inclusion Project, under a complete and total perspective, and with the following objectives: to publish the project, highlighting its importance and functions; consider how the entire education and/or full-time school can be reconstructed. Thus, the research methodology qualitative and data analysis was based on observations, application and reporting workshops. And from the conclusions of the data analysis, it was possible to add professional training as an educator and agent of transformation, able to contribute to the formation of critical and aware citizens.

Key words: Pedagogy. Integral Education. Full-Time School. Integral Training. Case Study.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEU - Centro Educacional Unificado

CIEM - Centro Integrado de Educação Municipal

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

DEIDHUC - Diretoria Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

ME - Ministério do Esporte

MEC - Ministério da Educação

MinC - Ministério da Cultura

MMA - Ministério do Meio Ambiente

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

UnB - Universidade de Brasília

VHS – Vídeo Home System

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Experiências de educação integral e/ou escola de tempo integral.....	52
Tabela 2 - Experiências de jornada escolar ampliada: Estados e regiões.....	54
Tabela 3 - Ilustração sucinta do cronograma das atividades do Projeto Educação Integral e Inclusão Social aplicadas às crianças de 9 anos.	61
Tabela 4 - Ilustração sucinta do cronograma das atividades do Projeto Educação Integral e Inclusão Social aplicadas às crianças de 5 e 6 anos.	61

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	IX
LISTA DE TABELAS	X
APRESENTAÇÃO.....	12
PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO.....	14
I - Memorial Educativo.....	15
PARTE II - MONOGRAFIA	23
INTRODUÇÃO.....	24
Objetivos Gerais:	25
Objetivos Específicos:	25
CAPÍTULO 1 - BREVE CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO - SOCIAL RELACIONADO À EDUCAÇÃO.....	27
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRINCIPAIS COLABORADORES	32
2.1 - Bases Normativas Legais	33
2.2 - O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	39
2.3 - A Educação Integral na Perspectiva do Educador Anísio Teixeira	42
2.4 - Educação Integral como Formação Integral.....	45
2.5 - Os atores sociais envolvidos na Educação Integral.....	48
2.6 - Projetos Integradores sob o contexto da educação integral.....	50
2.7 - “Programa Mais Educação”	53
2.8 - “Perspectivas da Educação Integral para o DF”	56
CAPÍTULO 3 - ESTUDO DE CASO: PROJETO EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL NO RECANTO DAS EMAS.....	57
3.1 - Metodologia de Pesquisa.....	58
3.2 - O Estudo de Caso	59
3.3 - Análise de Dados.....	62
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	71
REFERÊNCIAS	73
GLOSSÁRIO.....	76
ANEXO	80

APRESENTAÇÃO

Este presente trabalho foi estruturado em três partes: Memorial Educativo, Monografia e Perspectivas Profissionais. Na primeira parte apresenta-se o Memorial Educativo onde abordo minha trajetória escolar e acadêmica. A segunda é a Monografia, um estudo científico fundamentado em análises empíricas de estudo de caso e pesquisas bibliográficas. E a terceira representa as Perspectivas Profissionais: o meu papel enquanto educadora e o desejo de me especializar e aventurar em busca de novos conhecimentos.

No Memorial Educativo, compartilhei vivências escolares; expus a motivação para estudar na Universidade de Brasília (UnB); o interesse por Pedagogia e retratei minha trajetória acadêmica, momento de reconhecimento enquanto Pedagoga e futura profissional capaz de ser agente transformadora no campo em que me insiro, ou seja, a educação.

A segunda parte refere-se à monografia, dividida em capítulos, cujo tema proposto esta relacionado à Educação Integral com o seguinte título: O Projeto Educação Integral e Inclusão Social no Contexto da Educação Integral e Escola de Tempo Integral: Estudo de Caso. O primeiro capítulo apresenta, inicialmente, um breve contexto histórico, político-social relacionado à educação como política pública.

O segundo capítulo apresenta alguns dos principais colaboradores relacionados à temática em questão nos seguintes subtítulos: as bases normativas legais; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (como tentativa de reformular a escola); a educação integral na perspectiva do educador Anísio Teixeira; a educação integral como formação integral (debate com elementos considerados essenciais à definição de educação integral como formação integral já que reconhece o sujeito em seus aspectos multidimensionais); os atores sociais envolvidos na educação integral, ou seja, a função da escola enquanto instituição central neste debate e o seu papel integrador junto ao Estado, comunidade e demais setores da sociedade; os projetos integradores; o Programa Mais Educação; e as perspectivas da educação integral para o DF.

O terceiro capítulo é o estudo de caso do Projeto Educação Integral e Inclusão Social no Recanto das Emas com os seguintes subtítulos: metodologia de pesquisa, onde serão abordados os elementos que caracterizam a pesquisa qualitativa; o estudo de caso; e análise de dados com base tanto na aplicação das oficinas no Núcleo da UnB, situado no Recanto das

Emas, local onde foi implantado o Projeto Educação Integral e Inclusão Social, quanto na realização e coordenação das atividades realizadas pelas crianças em sala de aula.

Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais relacionadas ao tema proposto. Fez-se necessário a confecção do glossário e de anexo no final deste presente trabalho.

E na terceira parte deste trabalho, apresentam-se as perspectivas profissionais. A escolha e a seleção do tema proposto estão correlatas a alguns fatores. Primeiro, devido à experiência e o contato direto com alunos, participantes do projeto, que são oriundos de escola pública em suas diversas realidades, tendo em vista o atual debate em busca de uma escola inclusiva e de qualidade, com a implantação de políticas públicas incisivas e eficientes.

Segundo, porque este é mais uma colaboração no sentido de divulgar o trabalho voluntário realizado por diversos profissionais, tanto da área da educação quanto da saúde, no referido projeto.

A relevância do tema proposto está pautada no fato de a educação ser uma necessidade básica humana, e de se caracterizar como direito garantido em diversos documentos legais. Está relacionada, ainda, com a importância concedida ao projeto de educação integral para o país como forma de representar tanto uma ruptura, quanto de aliar práticas inovadoras e prover mais qualidade de ensino. Ou seja, acredita-se que o referido projeto possa proporcionar a formação global de crianças e adolescentes.

PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO

I - Memorial Educativo

Minha história de vida inicia-se no ano de 1988, especificamente, aos 19 dias do mês de março. Meu nome é Bárbara Paula Mota de Lima, natural de Brasília, Distrito Federal, filha de Dilza Paula da Mota e Evaristo Pedro de Lima.

Apesar de ter nascido em Brasília, grande parte da infância foi vivenciada na Região do Entorno de Brasília, local onde minha família morou até que eu completasse dez anos, no Município de Novo Gama – GO onde iniciei o processo de escolarização aos quatro anos de idade.

Desde já, esclareço o fato de não ter praticamente nenhum convívio com meu pai, uma vez que meus pais separaram-se quando eu ainda era bebê e mesmo porque foram raras as suas visitas. Ele constituiu nova família algum tempo depois e por isso tenho uma irmã e três irmãos que só conheci mais tarde, quando estava próxima de completar quinze anos de idade.

É importante ressaltar que minha mãe também se relacionou com outra pessoa e dessa união nasceu meu irmão Guilherme, o único irmão com quem convivo diariamente. Somos unidos com muito carinho, apesar da grande diferença de idade.

Antes de retratar fatos relativos ao processo educativo, é importante salientar que a vida de toda a família, incluindo tios e tias, foi marcada por períodos difíceis: família numerosa com baixas condições financeiras que à época residia no interior de Minas Gerais com infraestruturas precárias.

Essa dificuldade intensificou-se com o falecimento dos meus avós ainda quando minha mãe era adolescente e por isso todos os irmãos necessitaram trabalhar desde muito cedo a fim de garantir o próprio sustento e a continuidade dos estudos, o que não foi diferente com ela.

O primeiro emprego dela foi em casa de família, o que possibilitava a continuidade dos estudos e garantia o provimento de suas necessidades básicas. Porém, quando nasci, ela trabalhava em rede de supermercados, com registro em carteira de trabalho e mesmo com tão pouco tempo, dedicava-se a mim para que não vivenciasse os mesmos problemas com os quais ela havia se defrontado anteriormente.

E devido à rotina diária intensa, tive a oportunidade de conviver com outra família muito especial. Inicialmente, eram vizinhos no Novo Gama; mas, depois eles mudaram para Santa Maria, Região Administrativa do Distrito Federal.

Por isso, devo muita gratidão a Sra. Glória e Sr. Paulino por me terem acolhido e aceitado como filha, juntamente aos seus próprios filhos: Ana Paula, Auriam, Joelma e José Paulo, o que me fez sentir como membro da família, ou seja, foram e ainda são importantes.

São, portanto, pessoas especiais que acompanharam meu crescimento e, ainda, hoje compartilhamos bons momentos, concomitante ao apoio de minha mãe que me proporcionou todos os cuidados e carinhos necessários para o meu desenvolvimento, desde a infância até hoje. Ela representa ponto de apoio para me espelhar devido às suas dificuldades e consequentes vitórias alcançadas e evidenciadas com muito esforço e dedicação.

Em 1992, iniciei os estudos, aos 4 anos. Na época, o Jardim de Infância I durou menos de um mês, porque após reunião na escola, fui transferida para uma turma do Jardim II devido à facilidade de aprendizado e por representar algum avanço em relação aos colegas de classe da turma anterior.

Estudei na Escola Meimei, localizada próxima à casa onde morava, instituição onde concluí o pré-escolar. Lá, com outros colegas de classe, participei das rodinhas, das músicas cantadas diariamente por todos os alunos, de brincadeiras e de outras atividades lúdicas, fase da vida escolar da qual tenho poucas recordações.

Uma situação curiosa e inesquecível foi quando minha mãe me levou para a escola de bicicleta. Eu sentada na garupa, soltei a mão da cintura dela, virei para trás e caí. Por isso, tenho uma pequena cicatriz próxima ao olho.

Aos 6 anos de idade, eu já estava no ensino fundamental quando, à época, o ensino fundamental era de oito anos de duração: quatro anos dedicados a etapa inicial do ensino fundamental e os outros quatro à etapa final.

Iniciei a 1ª série em instituição particular conhecida como Escola Arco - Íris, também localizada no Município de Novo Gama - GO; mas, em menos de seis meses, nos mudamos para o Distrito Federal na Região Administrativa do Cruzeiro onde frequentei pela primeira vez escola pública. Infelizmente, isso não traz boas lembranças, porque a professora me colocou em situação constrangedora e desagradável ao afirmar, em reunião de classe, que eu ainda não sabia ler me expondo para confirmar tal fato. Eu tinha apenas 6 anos de idade e, realmente, não dominava todas as habilidades da leitura.

Diante da situação e do descontentamento de minha mãe em relação ao aprendizado, fui transferida para outra escola pública, situada na Octogonal, o que me fez lembrar acontecimentos importantes relativos às práticas educativas da época, à metodologia utilizada em sala de aula, e por fim, a convivência com outros colegas da escola.

O tempo em que estudei nessa escola representou um período difícil e foi evidenciado a partir do meu relacionamento com alguns colegas de classe que se materializou mediante quadro de violência escolar, hoje conhecido como *bullying*.

O que mais me incomodava eram os apelidos proferidos por eles e outras situações rotineiras. Não havia vontade alguma de me integrar a outros colegas no recreio escolar com o intuito de evitar qualquer atrito.

O ensino da época era pautado em bases tradicionalistas; primava pela punição; repetição e comparação entre turmas. Concluí o ano e fui aprovada, mas as lembranças que me acompanham são desagradáveis.

Ao retornar ao Município do Novo Gama - GO, no ano seguinte, eu estudei novamente na Escola Arco – Íris, instituição razoavelmente pequena, onde permaneci até a metade da quinta série.

Lá, tive bons relacionamentos tanto com as professoras quanto com os colegas. Inclusive, fui elogiada desde cedo pelo zelo e capricho nas tarefas apresentadas. À época, não se usava computadores para a realização dos trabalhos e sim folhas pautadas e cartazes.

A escola investia em projetos extracurriculares como a Feira de Ciências da qual sempre me interessou e no recreio, além de lanchar, eu gostava de brincar com as amigas. Brincávamos de pular corda, cabo de guerra, queimada dentre outras brincadeiras.

Destaco, ainda, alguns fatos referentes ao meu processo educativo, tais como: a exigência de decorar tabuada, situação que se estendia também em casa, por parte da minha mãe; a oportunidade de estudar, ainda na 1ª série, a Língua Inglesa com coleção de livros acompanhados de fitas VHS; a oferta de Ensino Religioso na grade curricular; e a época, o boletim escolar não era preenchido com notas, havia somente o rendimento do aluno atribuindo-lhe menção: fraco, regular, bom ou ótimo, e acrescido de alguns itens relacionados à conduta em sala de aula.

Aos 10 anos, mudei definitivamente para o Cruzeiro, devido à nomeação em concurso público da minha mãe, em Brasília, o que facilitou o trajeto para o trabalho. Eu estava na 5ª série e quando mudamos, no meio do ano estudei no Centro Educacional nº 02 do Cruzeiro, onde permaneci por apenas seis meses.

Na época, fazia parte da grade curricular a disciplina de Artes Cênicas e aulas de Ciências no laboratório, o que se distanciava da realidade vivenciada por outras escolas públicas. A divisão das turmas obedecia a critérios referentes à idade-série escolar e a existência de histórico de repetência, ou seja, turmas específicas, bem definidas e identificadas por números. Por exemplo, eu estudava na 5ª série, turma 8, período vespertino.

Em 1999, fiz a 6ª série no Colégio Ciman do Cruzeiro onde constava na grade curricular aulas de Ensino Religioso, Artes Cênicas e Filosofia que, posteriormente, foram substituídas devido às mudanças curriculares. Em 2000, a escola substituiu Ensino Religioso por Ética e Cidadania e somente, nesse ano, ofertou aulas de Desenho Geométrico. Já em 2001, a escola disponibilizou aos alunos aulas de Artes Plásticas ao invés de Artes Cênicas e a disciplina de Filosofia se restringiu somente ao ensino fundamental.

Após concluir o ensino fundamental, convém lembrar o meu desempenho escolar. A partir da 5ª série, surpreendi-me com dificuldades em Matemática e Ciências, inclusive, na 6ª até a 8ª séries fiquei em recuperação nessas matérias. Mas, em contrapartida, havia outras matérias que eu gostava bastante e tinha facilidade em aprender: como Português e Língua Inglesa.

Faz-se importante destacar que acelerei o processo educativo ao cursar, aos 4 anos, o Jardim II, e por consequência, me encontrava adiantada em relação aos demais colegas de turma. Em 2002, aos 14 anos já cursava o ensino médio no Colégio Ciman da Octogonal, onde guardo boas recordações compartilhadas com pessoas muito especiais.

Devo ressaltar, ainda, que esses momentos foram marcados por amizade e união tanto entre alunos quanto com os demais profissionais, ou seja, fiz muitos amigos com os quais concluí o ensino médio.

Durante os estudos, envolvi-me em projetos da escola, como exemplo, a Feira Cultural de Ciências, os Jogos Internos do Ciman - JIC, Gincana Cultural e o Grammy Cultural, o que facilitou e fortaleceu a interação entre os alunos da mesma sala e das demais séries por se tratar de oficinas integradas.

A rotina dos alunos do ensino médio era, basicamente, voltada para o PAS - Sistema de Avaliação Seriada - da Universidade de Brasília. Além de ministrar os conteúdos, a escola propunha realizar um simulado semelhante à avaliação da UnB bimestralmente.

No turno contrário ao das aulas, à tarde, a escola oferecia serviços extras referentes à orientação profissional e monitorias para sanar as possíveis dúvidas. As aulas de Ciências, desmembradas em Física, Química e Biologia eram expositivas e complementadas com aulas de laboratório, quinzenais, também no turno vespertino, com infraestrutura apropriada, o que possibilitava relacionar teoria e à prática.

Então, reforçando, a escola propiciava ambiente de provas semelhante ao PAS para alunos do ensino médio, ou ao vestibular da UnB, até mesmo para evitar que as respostas fossem passadas aos outros alunos.

Havia uma semana específica para a realização das avaliações e os alunos do ensino médio eram alocados nas salas por ordem alfabética e em fileiras de modo que ninguém da mesma série se sentasse próximo. Infelizmente, minhas dificuldades em Matemática, Física Química e Biologia se estenderam e fiquei em recuperação nos três anos consecutivos, como havia acontecido no ensino fundamental.

Quando cursava o 3º ano, inscrevi-me no processo seletivo da Universidade de Brasília referente ao 2º Vestibular de 2004, mesmo sem ter concluído o ensino médio, pois havia o objetivo de conhecer o modelo de provas aplicado para ingressar na instituição. Firmei minha escolha para curso de Biblioteconomia, e reafirmei esta escolha para o PAS, porém, não alcancei a nota mínima para aprovação.

Com o fim do 3º ano, encerrava-se também o ciclo referente à Educação Básica. Esse momento de transição acarretou o acúmulo de novas responsabilidades. Agora, precisava de planejamento relativo ao meu futuro profissional, o que causava dúvidas. Aliás, a única certeza era a de que não gostava dos cursos na área de exatas ou de saúde.

A primeira opção era a Universidade de Brasília. Portanto, todo investimento visava a uma vaga nessa instituição, cuja opção se reforçaria porque alguns primos já estudavam lá e isso, talvez, inconscientemente, acarretou muitas cobranças por mim e por familiares.

No ano seguinte, agora com o término do ensino médio, inscrevi-me no 1º vestibular de 2005 da UnB e confirmei minha escolha para Biblioteconomia, mas não fui aprovada. Como alternativa, decidi estudar em um curso pré-vestibular com o objetivo de revisar o conteúdo do ensino médio para participar do processo seletivo para o 2º semestre de 2005, na área de Serviço Social (Ciências Humanas).

Infelizmente, mais uma vez frustrei-me, com a reprovação e continuei no curso por mais dois semestres. Participei, ainda, da realização de outros processos seletivos: 1º e 2º semestres de 2006, concorrendo a uma vaga para Pedagogia até obter aprovação.

Como havia dito, não sabia ao certo o curso que mais me agradava e a escolha por Pedagogia está fundamentada no constante contato com familiares e amigos professores e também porque eu tinha grande encantamento pelo universo infantil.

Já fazia um ano e meio, ou seja, três semestres em que me encontrava na rotina do curso pré-vestibular quando minha mãe me propôs tentar um processo seletivo em uma instituição particular, concomitante ao vestibular da UnB, o que acarretaria algumas restrições. Ela investiria financeiramente na minha formação desde que eu optasse pelo curso de Direito, pensando no meu futuro e na praticidade quanto à preparação de concursos públicos.

A UnB disponibilizou o resultado do vestibular na Internet. Porém, na época estava no interior de Minas Gerais, na casa dos meus familiares e não havia nenhuma possibilidade de acesso à rede no local. Devido ao histórico dos outros quatro processos seletivos, eu não depus mais esperanças e não comentei o dia e a hora em que o resultado seria divulgado.

Recebi o resultado por telefone e quando uma prima me informou sobre a aprovação no processo seletivo da UnB, fiquei atônita, sem reação por algum tempo. Meu êxito nas duas instituições era certo. Mas, estudar em uma universidade pública foi minha primeira opção. Decidi cursar Pedagogia na UnB.

Meu primeiro contato com os colegas de curso foi em uma reunião organizada por membros da Comissão de Boas Vindas aos Calouros e a direção da Faculdade de Educação, representada pela então diretora Inês Maria.

A primeira semana do curso voltava-se para a integração dos novos alunos à universidade, e contou ainda com oficinas diferenciadas, desenvolvidas pela comissão em questão.

Dentre as diversas oficinas desenvolvidas, posso citar uma caça ao tesouro, onde os alunos agruparam-se e a partir da pista fornecida deveríamos achar as demais. Essa oficina possibilitou a interação entre os alunos e possibilitou um reconhecimento dos ambientes que compõem a Faculdade de Educação.

Com o ingresso ao ensino superior, pude perceber a importância do aluno frente ao seu processo educativo e defrontei-me com algumas contradições: por vezes, o aluno, ainda na escola, se torna um mero espectador passivo e o professor é visto como o único detentor do conhecimento, enquanto nesta nova etapa, me reconheci como autora e agente de mudanças. Vivenciei experiências produtivas, e enriquecedoras para a minha formação enquanto educadora e ser humano, o que se distanciava da realidade a qual estava acostumada até então.

Leituras diversificadas, debates, resenhas, artigos, resumos, seminários, ensaios científicos e provas, foram alguns dos recursos utilizados por professores para abordar questões educacionais ao longo dos semestres. Posso destacar ainda, a autoavaliação, empregada como ferramenta capaz de propiciar retorno a professores e alunos ao questionar (instigar) os conhecimentos compartilhados e a qualidade do trabalho desempenhado.

Ecologia Básica, Psicologia da Personalidade e Canto Coral foram algumas disciplinas cursadas e não correlatas diretamente ao meu campo de estudo, mas que não deixaram de cumprir suas funções e de serem importantes de algum modo. Em Canto Coral, por exemplo, pude experimentar algo diferente, divertido e prazeroso. Essas disciplinas diversificaram minha formação como educadora.

As atividades extracurriculares correspondentes à Semana Universitária; de caráter opcional, realizadas pela universidade e oferecidas aos alunos, anualmente, também enriqueceram minha formação e representam a vontade de me aventurar em busca de novos conhecimentos.

A possibilidade de participar do Projeto Rondon: projeto vinculado ao Ministério da Defesa em parceria com universidades de todo o país e, ao fim do semestre, ser contemplada com uma vaga para viajar ao Norte de Minas com as demais colegas e professoras titulares da disciplina deixou-me surpresa e feliz ao mesmo tempo.

Durante a viagem a municípios relativamente pequenos, em sua maioria com infraestruturas e funcionamentos deficitários, os alunos podem vivenciar as oficinas elaboradas, planejadas e ressignificadas, ao longo do semestre, devidamente orientados e supervisionados por professores da própria universidade. Essa ação conjunta trouxe com muito esforço, o empenho em prol de mudanças nos locais a serem visitados.

Aprendi que trabalhar com a comunidade é algo único, difícil sim, mas encantador, e por consequência, despertou em mim uma sensação de pertencimento ao curso, ou seja, estreitou minha relação com o campo da Pedagogia.

Referindo-me às disciplinas do curso de Pedagogia. Cito a relevância de Educação Matemática 1 que despertou grande interesse para a área devido ao meu bom aproveitamento quando cursei a disciplina. Por isso, decidi candidatar-me a uma vaga de monitora com a Professora Solange Amato, o que foi um aprendizado muito prazeroso e enriquecedor para a minha formação.

Ao cursar Educação Infantil e tantas outras disciplinas optativas relativas à área da Educação Especial, como é o caso de Tópicos Especiais em Práticas Pedagógicas: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Tópicos Especiais em Educação Especial, eu queria diversificar e enriquecer minha formação profissional. Aquelas disciplinas referentes à área de Educação Especial possibilitaram-me conhecer melhor os diferentes sujeitos atendidos pelos profissionais de educação e, conseqüentemente, permite ser agente de mudanças.

A grade curricular dos alunos de Pedagogia é composta por Projetos numerados de I a V, de caráter obrigatório. Tais projetos possibilitam o conhecimento do campo da Pedagogia, desde o início do na universidade; incentivam o aluno à pesquisa científica; compreendem estágio supervisionado e, ainda, possibilitam também este trabalho de conclusão do curso.

De todas as etapas de projetos, desde o meu ingresso no curso, quero destacar minha atuação nos Projetos IV e V. O Projeto IV representa o estágio supervisionado e se divide em fases 1 e 2. Fica a cargo de o aluno escolher uma área para investigar, aprofundar, intervir e

tomar maior conhecimento. E eu optei por estagiar na área de Educação Integral, inicialmente ao acaso, pois não imaginei haver oferta para este campo.

Durante o Projeto IV, orientada pelo Professor Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro, realizei meu estágio no Núcleo da UnB situado no Recanto das Emas, onde abriga o Projeto Educação Integral e Inclusão Social que integra profissionais das áreas de educação e saúde como público-alvo a comunidade. Entendi, então, o objetivo do projeto, bem como a sua importância para as famílias ali atendidas. Assim, planejar atividades desenvolvidas com as crianças participantes do projeto fez-me perceber que elas necessitavam de cuidado e atenção especial.

A escolha por continuar a estudar o tema Educação Integral no Projeto V está vinculada à minha prática e vivência no Projeto IV, o que reflete a necessidade de compreender a educação integral frente à realidade educacional brasileira, uma vez que há grande expectativa em relação à adoção da Educação Integral com o intuito de modificar o quadro educacional atual e de conferir qualidade ao sistema educacional brasileiro. E com isso, interessei-me pelo presente trabalho conforme se lê a seguir:

PARTE II - MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Este presente trabalho, intitulado: *O Projeto Educação Integral e Inclusão Social no contexto da educação integral e escola de tempo integral: Estudo de caso*, foi realizado a partir da experiência no Projeto Educação Integral e Inclusão Social do qual participei enquanto cursava a disciplina de Projeto IV fases 1 e 2, o que determinou e enriqueceu o tema proposto.

Para melhor esclarecimento desta proposta de trabalho, algumas palavras ou expressões terão um asterisco sobrescrito (*) com a finalidade de serem esclarecidas no glossário no final deste trabalho.

A experiência vivenciada enquanto educadora em formação no Projeto Educação Integral e Inclusão Social* possibilitou o interesse em explorar a educação integral, bem como a implantação da escola de tempo integral e a legislação vigente sobre o assunto.

Falar em Educação Integral implica antes de tudo, revisitar, questionar a necessidade de implantar um projeto de tal magnitude diante da realidade escolar atual. Ao longo do século XX, observaram-se mudanças significativas no contexto político, econômico e social as quais refletem diretamente na educação brasileira.

O crescente processo de urbanização da população brasileira no século XX mostra o êxodo da população do campo para os grandes centros urbanos em busca de novas oportunidades, de maneira que havia necessidade de qualificar a mão de obra e de expandir a educação para um número maior de pessoas, o que aconteceu aos poucos a partir da segunda metade do século, modificando o quadro exclusivista no qual a escola se encontrava.

A integração dessa camada da população nas escolas brasileiras ocorreu em meio à falta de ações e planejamento prévio do Estado (agente responsável pela oferta da política pública educacional), não havendo, portanto, ofertas de serviços essenciais em quantidades suficientes para atender ao contingente.

Assim, constatava-se a falta de serviços básicos, profissionais qualificados e políticas públicas articuladas para atender àquela realidade educacional. Ao mesmo tempo, notava-se a expansão da educação privada no país, ou seja, a classe média se via obrigada a buscar as escolas privadas porque estava incerta da qualidade dos serviços ofertados pelo ensino público.

Nesse debate, cabe ainda questionar o papel da escola frente a esta nova realidade. Ela deixa de apresentar um caráter meramente instrutivo e assume responsabilidades não

tipicamente escolares, mas que envolvem a vida cotidiana do aluno em formação, posicionando-o enquanto cidadão. Esse acúmulo de novas obrigações por parte da escola é um aspecto inevitável, imposto pela realidade e representa um desafio a ser percorrido.

É nesse aspecto que se fala em um projeto de educação integral que possibilitaria responder a esse novo cotidiano e as novas demandas e necessidades relacionadas à educação. Nesse contexto, reforça-se a necessidade de uma ação sistematizada, intencional e integrada entre Estado, escola e comunidade, onde a escola assume papel sócio-integrador e se configura como articuladora central.

Há alguns questionamentos considerados essenciais para nortear esse estudo de caso tais como: É possível construir um projeto de educação que atenda às necessidades sócio-integradoras no âmbito escolar? Existem, de fato, experiências práticas de educação integral em tempo integral no Brasil? Como foi realizado o Projeto Educação Integral e Inclusão Social? Quais as contribuições para o desenvolvimento e formação das crianças carentes que se beneficiam do referido projeto? Quais as contribuições para os universitários participantes do Projeto Educação Integrais e Inclusão social?

Objetivos Gerais:

- Divulgar a experiência da UnB através do trabalho realizados pelos universitários participantes do “Projeto Educação Integral e Inclusão Social”, no Assentamento de Recanto das Emas, em 2010.
- Analisar o trabalho desenvolvido pelo “Projeto Educação Integral e Inclusão Social” sob a perspectiva integral e integradora, de modo a contribuir tanto para o desenvolvimento das crianças (aspecto biopsicossocial) quanto para a formação dos estagiários.

Objetivos Específicos:

- Esclarecer algumas definições e conceitos relacionados ao tema em questão.
- Delimitar atribuições, do referido projeto, relacionadas ao tema proposto sob o enfoque da educação integral e escola de tempo integral.
- Apresentar e contribuir para a discussão do tema educação integral e/ou escola de tempo integral como proposta ao atual sistema público de ensino a fim de romper com a ideia de sacrifício atribuída ao atual sistema ensino.

- Considerar a educação integral e/ou a escola de tempo integral como possibilidade de ressignificar o sistema público de educação, ao aliar aspectos quantitativos aos qualitativos.
- Identificar e esclarecer algumas dos principais objetivos relacionados ao “Projeto Educação Integral e Inclusão Social” como contribuição na formação tanto das crianças e jovens atendidos quanto dos universitários atuantes no referido projeto.
- Explicar e expor algumas das principais considerações, enquanto pedagoga em formação, relacionados às atividades das quais participei em sala de aula no Recanto das Emas.

CAPÍTULO 1 - BREVE CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO - SOCIAL RELACIONADO À EDUCAÇÃO.

Ao considerar a educação, como objeto de estudo, deve-se ressaltar a importância de uma análise singular sob o contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, observa-se que investimentos no campo educacional estão vinculados à conjuntura política de governo, tendo em vista uma possível descontinuidade dos programas vigentes no país.

Tal contexto político incide diretamente sobre as políticas públicas de educação as quais não conseguem se firmar, efetivamente, como políticas de Estado. Nesse sentido, gera-se expectativa por outros projetos no intuito de possibilitar avanços significativos no âmbito educacional.

Falar em educação implica, antes de tudo, reconhecimento enquanto política pública, a qual tem o Estado como instituição responsável pela oferta e garantia de acesso e permanência no sistema público de ensino.

Para endossar essa responsabilidade, percebe-se a necessidade de se trazer para o debate não só a obrigação do Estado para com a educação, mas também o diálogo, com os demais atores, representado aqui pela escola, comunidade e sociedade em geral, na construção de um projeto de educação igualitário que confira qualidade ao sistema público educativo.

Isso significa que as transformações políticas, sociais e culturais que ocorreram ao longo dos anos foram muito importantes porque surgiu uma nova visão crítica no modo de interpretar a relação entre a educação e a sociedade tanto no mundo quanto no Brasil.

Em outras palavras, segundo Mendonça e Pacheco (2006), as ações no campo educativo estão entrelaçadas a contextos políticos e são influenciadas por alguns acontecimentos históricos, tais como: a Revolução Industrial do século XVIII e a Revolução Francesa de 1889 que ocasionaram profundas mudanças no modo de organização da sociedade. Em especial, a Revolução Industrial favorece, ainda, a consolidação de uma nova ordem mundial, ou seja, do capitalismo.

Ambas as revoluções são frutos de "pressão social" e representaram a queda do domínio de nobres e clérigos. Essas revoluções foram importantes por dois motivos dentre outros: trouxeram implicações, novos valores e hábitos; e possibilitaram, também, a ascensão da classe burguesa pensada para dirigir tanto o Estado quanto à sociedade.

E, assim, o sistema capitalista ganha propulsão e torna-se modelo econômico mais eficiente do que o sistema feudal. O novo modelo econômico provocou mudanças no modo de

produção do campo ao substituir a agricultura de subsistência, predominante, até então, por produções em larga escala voltadas para o abastecimento do mercado e do público consumidor.

Os produtos químicos industrializados e a inclusão de maquinários permitiram a substituição do regime de servidão em favor do trabalho assalariado. Em virtude de tais mudanças, surge uma nova classe trabalhadora, o proletariado.

Os trabalhadores alcançaram a posição de homens livres e assalariados. A nova conjuntura e a expectativa por melhores condições de vida provocaram o êxodo rural. Observa-se que um número cada vez maior de pessoas buscava se estabelecer nos centros urbanos.

Valores como democracia, liberdade e individualismo passaram a ser difundidos. Esperava-se a transformação da vida humana a partir dos princípios apregoados pelo liberalismo.

O Liberalismo, em um de seus aspectos centrais, consistiu na defesa da liberdade do indivíduo nos campos econômico, político, religioso e intelectual, contra as ingerências e atitudes do poder estatal. Doutrina que também colaborou para a mudança da visão crítica da educação como política pública.

Instaurava-se, pois, uma situação contraditória: o grande número de pessoas migrantes rumo à cidade não se beneficiou de políticas sociais as quais oferecessem condições mínimas para a vida humana frente a essa realidade social, ao contrário da classe burguesa a qual aumentava sua representatividade e acumulava poder e riqueza.

É importante ressaltar o fato de que todas essas transformações e acontecimentos históricos contribuíram para que os países desenvolvidos conseguissem alcançar educação de qualidade e igualitária para todos, o que ainda não ocorreu no Brasil, conforme defende Mendonça e Pacheco no *Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação*, volume V, publicação do Ministério da Educação (MEC), em 2006:

[...] Vale lembrar que os países desenvolvidos conseguiram garantir educação a todos os seus cidadãos há quase cem anos, enquanto no Brasil a construção de um sistema público e ensino que oferte escolarização gratuita, de qualidade e democrática para toda a sociedade, ainda é um desafio (MENDONÇA E PACHECO, 2006, p. 40).

Esses autores trazem um prospecto da realidade socioeconômica e política brasileira à época. Ao analisar o contexto, percebe-se a prevalência do domínio da nobreza em todas as esferas da vida, o que foi transferido, posteriormente, à burguesia no século XX. E, assim, a

população, em geral, mantinha-se excluída e marginalizada de quaisquer decisões políticas. Situação que se assemelhava à realidade europeia, conforme escreveu o autor:

Os governos constituídos nesses períodos representavam os interesses da aristocracia agrária, isto é, dos fazendeiros, em prejuízo dos demais segmentos sociais. Mais tarde, já no século XX, com a intensificação da industrialização e com o desenvolvimento do sistema financeiro, os industriais e os banqueiros passam a ter forte influência na condução política do país, sendo secundados pelos fazendeiros. As classes populares ficavam às margens das decisões políticas. Resumindo, os donos da economia sempre foram os donos do poder (MENDONÇA E PACHECO, 2006, p. 20-21).

Nesse sentido, a pesquisadora Janete Maria Lins de Azevedo, em sua obra *A Educação como Política Pública*, de 2004, esclarece que, no Brasil, somente no início da década de 80, os estudos sobre as políticas públicas voltadas para a educação passaram a ganhar a devida importância.

A autora esclarece que o avanço esperado nas condições de vida e de trabalho não aconteceu e com a ameaça ao capitalismo, diversos países pensaram em um modelo de organização social e econômico que fosse resultado do acordo entre o governo, a burguesia e os trabalhadores.

Diante desse embate, a burguesia se esforçava para resguardar a nova ordem capitalista, reorganizar a sociedade e manter o controle social, como modo de conter o avanço do socialismo, de forma que o Estado assume função regulamentadora, em parceria com empresas privadas e sindicatos, ao alocar recursos a fim de assegurar a oferta de bens considerados essenciais: saúde, assistência social e educação. Esse modelo obteve sucesso até meados de 1970 e ficou conhecido como Estado de Bem Estar Social.

Na contramão desse quadro, o marxismo, vertente socialista idealizada por Karl Marx e Friedrich Engels, ganha propulsão, porque as concepções desses idealizadores tinham como objetivo a luta por políticas públicas e considera que o Estado coopera para propagar a superioridade de uma classe sobre outra, ao se colocar a serviço das classes dominantes.

Segundo Azevedo (2004), não é correto considerar o marxismo somente como 'abordagem', porque Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) pensadores que conceberam o marxismo e se preocuparam com a igualdade e bem-estar dos seres humanos. Karl Marx mostrou as raízes das desigualdades e da exploração nas sociedades de classe.

Diante desse contexto acima citado, é importante observar que as Revoluções Francesa e Industrial implicaram em transformações: campo econômico, político, cultural e

educacional, percebe-se que essas transformações incidiram, ainda que tardiamente, sobre o contexto brasileiro ao romper com estruturas velhas e obsoletas.

Nesse sentido, se fôssemos trazer uma retrospectiva histórica sobre diversos movimentos e revoltas que ocorreram no Brasil, no século XIX, não poderíamos deixar de citar alguns exemplos: a Cabanagem (Revolta no Grão-Pará em 1835 e 1840); a Balaiada (Maranhão em 1838 a 1841); a Sabinada (Bahia em 1831 a 1833); a Farroupilha (Rio Grande do Sul em 1835 a 1845) e vários outros em períodos diferentes.

Esses movimentos além de importantes são bastante esclarecedores e, de certa forma, caracterizam os diferentes momentos da atuação da educação quanto a sua estrutura e quanto ao funcionamento da sociedade brasileira.

No período colonial, por exemplo, a educação tinha a função de reprodução da ideologia política sob o domínio dos portugueses sobre indígenas e negros escravos. No período do Império, a função da educação é reproduzir a ideologia e a própria estrutura de classes. A partir da República, a educação vai se tornando cada vez mais importante em sua função adicional de reprodução das estruturas do poder.

No século XX, a partir de 1920 e 1930, observa-se o surgimento de movimentos unidos em prol de mudanças nos setores: cultural, a partir de discussões propostas pela Semana de Arte Moderna em 1922; político, a exemplo dos integralistas em 1932 e educacional com os reformadores, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova também no ano de 1932.

Ainda com relação ao contexto histórico brasileiro, com o advento da República no Brasil, prevalece o dualismo de estrutura social e é possível perceber a relação estabelecida entre a elite e o povo. E visando ao desenvolvimento do país e apoiando-se no princípio da ordem e do progresso, preferiu-se desconsiderar o desenvolvimento social em prol do desenvolvimento econômico. A escola apresenta-se como instrumento de segregação e a educação pública, obrigatória e extensiva a todos só se torna possível ao longo do século XX.

Sendo assim, um dos desafios para a escola brasileira, século XX, era o de possibilitar a oferta da educação para todos. E, concomitante a expansão do ensino, a escola enfrentou problemas advindos do processo de urbanização desordenado e da retirada gradativa da classe média da escola pública agravados pela falta de políticas adequadas para atender às novas demandas e necessidades, conforme nos alerta Cavaliere (2002).

Ana Maria Cavaliere em seu artigo *Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira?*(2002) também nos faz pensar sobre o acúmulo de novas funções e responsabilidades que a escola é inquirida a assumir e as quais ultrapassam o papel da

instrução escolar. Há uma recusa por parte de alguns professores em assumir papéis referentes à vida cotidiana do aluno e incorporá-los ao contexto escolar, embora eles considerem este caminho inevitável. Nesse sentido, as necessidades sócio-integradoras ganham destaque no cotidiano escolar brasileiro cujo objetivo é o de reduzir a distância entre a escola e a vida.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, [...], envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas (CAVALIERE, 2002, p.250).

Nessa perspectiva, a escola se materializa como instrumento de apoio já que houve também mudança na visão crítica de educação, na época, que se tornou um importante meio de transformação das condições sociais. Em outras palavras, os sistemas públicos de ensino, (de caráter obrigatório e universal) são reconhecidos como essenciais.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRINCIPAIS COLABORADORES

Inicialmente, vale lembrar que a Pedagogia é a ciência e a arte da educação e é a profissão e exercício do ensino. Aliás, o professor, filósofo e pesquisador, autor de várias publicações voltadas para a área de educação, Moacir Gadotti, traz um conceito muito importante e objetivo: “A Pedagogia é ciência e arte da educação, que tem vocação interdisciplinar e transdisciplinar. Ela cria espaços e condições para o diálogo reciprocamente...”. (GADOTTI, 2009, p. 15).

Palavras selecionadas que resumem todas as funções e objetivos de um educador dedicado e envolvido seriamente com o processo de educação. Percebe-se que as palavras: “interdisciplinar” e “transdisciplinar” nos faz remeter ao novo conceito, princípio, fundamento e realidade da educação integral. Aliás, a Pedagogia é arte porque o educador deve proporcionar condições de aprendizagem com senso crítico sem partir para autoritarismo ou hipercorreção* desnecessárias.

Antes mesmo de abordar sobre os principais colaboradores e/ou contribuições sobre o tema da educação, é preciso ressaltar dois fatores principais relacionados ao tema proposto. Primeiro, é preciso esclarecer três conceitos diferentes: “educação integral”, “educação em tempo integral\ampliado” e “educação integral como formação integral”.

Segundo, a discussão, no passado sobre esses conceitos são diferentes do que se propõe atualmente, tendo em vista que vivemos em outros tempos, em outros propósitos e objetivos, outra realidade e, obviamente, outros estudantes.

Segundo a autora Lúcia Maurício, no capítulo: *Políticas públicas, tempo, escola*, na educação integral (2009), há o reconhecimento do indivíduo como um todo com o desenvolvimento de vários aspectos, conforme se lê:

[...] A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente [...] (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Por vezes, na área da educação nos deparamos com a surpresa desses conceitos, porque o tema educação integral não é sinônimo de ampliação de tempo integral, de carga horária, ou de espaço físico. É positivo observar que muitos autores esclarecem e fortalecem essa temática em questão.

Resumidamente, observa-se que os diversos autores defendem o ideal de educação integral com o objetivo de educar integralmente o indivíduo, ou seja, trabalhar e lutar para o desenvolvimento em seus vários aspectos: biológicos, sociais, psicológicos, cognitivos, interpessoal, sexuais, éticos, práticos, criativos, artísticos, culturais, tecnológicos, profissionais e informatizado. Isso significa prepará-lo para a vida desde a infância de modo que esse ideal já está presente nas bases normativas legais que serão esclarecidas logo a seguir.

2.1 - Bases Normativas Legais

O ideal da educação integral é reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano diante das necessidades quanto à formação e desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Esse ideal está presente na legislação brasileira, como por exemplo: a própria Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206 e 227, referencia as bases da educação; na Lei n.º 8069/1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); na Lei n.º 9394/1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos artigos 34 e 87; na Lei n.º 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); na Lei n.º 11.494/2007 que regulamenta o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB); no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) dentre outras.

Essa temática em questão, relacionada à educação integral, não representa algo novo para o contexto educacional. Menezes e Coelho (2006) referenciam as bases da educação integral nos ideais defendidos pelo educador Anísio Teixeira, o que se materializou e se tornou realidade a partir de projetos tais como: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia (década de 50) e as Escolas Parques do Distrito Federal (década de 60).

É importante ressaltar, ainda, outras experiências de educação integral em tempo integral em um contexto mais recente, como o CIEPs, modelo de educação implantado no Rio de Janeiro nos anos 80, e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) experiência de âmbito nacional nos anos 90.

A segunda metade do século XX representa o desafio de se estabelecer um sistema público educativo disponível e acessível a todos, ao mesmo tempo em que já se consolidavam discussões dos críticos e educadores (influenciados por Anísio Teixeira), o que evidenciava a

necessidade de tornar o processo educativo significativo ao aliar aspectos da vida cotidiana do educando e de sua comunidade aos aspectos instrutivos típicos do contexto escolar.

A educação integral, em diversos documentos normativos legais, ganha notoriedade, principalmente, a partir de leis e decretos que no final do século XX e na primeira década do século XXI sinalizaram a possibilidade da ampliação da jornada escolar e também reconheceram a colaboração de outros sujeitos e instituições sociais como elementos constitutivos do processo educativo.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 alinha-se a outras Cartas internacionais segundo Menezes e Coelho (2006):

[...] alinhada a algumas das conquistas do século XX, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) ordenou, a exemplo de algumas Cartas anteriores, que a educação deve se constituir num direito. Apresentada, inicialmente, no artigo 6º da Carta de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 26/2000 [...] (MENEZES E COELHO, 2006, p.2).

Essa redação dada ao artigo 6º reconhece a educação como direito social, primordial e humano.

Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

A Constituição Federal no Capítulo III, seção I, que rege a educação, em seu artigo 205, reconhece a educação como:

Art. 205º: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Faz-se importante ressaltar que o regime de colaboração do Estado com outros sujeitos sociais, conforme citado no artigo 205, tem por objetivo alcançar o pleno desenvolvimento do indivíduo e a promoção da cidadania. O artigo 227 da Carta Magna, citado abaixo, reforça a redação dada aos artigos 6º e 205, ao evidenciar o dever do Estado para com a educação, em regime de colaboração com a sociedade e a família e reconhecer a educação como um dos direitos sociais prioritários às crianças e jovens.

Art. 227º: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65 de 2010).

A Constituição Federal de 1988 entende a formação integral de crianças, adolescentes e jovens como um compromisso de toda a sociedade. A educação se constitui como fruto de parcerias entre Estado, família e demais membros da sociedade, sendo obrigatória por consequência a oferta de um sistema de ensino público, gratuito e de qualidade à população.

Menezes e Coelho (2006) pronunciam-se afirmando que a Carta Magna não contempla diretamente, o debate sobre o tempo integral em suas reflexões, mas entende a ampliação da jornada escolar como elemento, parte integrante da educação integral o que poderia ser depreendida da própria Constituição:

Evidenciamos ainda que, em momento algum, a Constituição de 1988 se manifesta de forma literal sobre o tempo integral, provavelmente pelo fato de não ser esta a sua natureza. No entanto, entendemos que, a partir das reflexões anteriores, a ampliação do tempo na escola/tempo integral como um possível fator constitutivo da educação integral e, por conseguinte, da formação integral do indivíduo, pode ser inferida/deduzida daquela Carta (MENEZES E COELHO, 2006, p. 3).

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação que “define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição” (WIKIPÉDIA, 2010) também corrobora para os princípios regulamentados pela Carta Magna, e explicitados na LDB nos 1º e 2º artigos do documento.

O artigo 1º legitima a educação como um processo formativo baseada na convivência humana e se apresenta ainda em diferentes esferas, a exemplo da família, movimentos sociais, instituições de ensino e pesquisa entre outras. No parágrafo 2º referente ao mesmo artigo já citado, a educação escolar estabelece vínculos com o mundo do trabalho e às práticas sociais.

Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O art. 2º da LDB reforça a redação do artigo 205 da Constituição Federal, colaborando com os princípios anteriormente ali promulgados: “Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

finalidade *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (grifos meus)”.

Os artigos 34º e 87º referem-se, especificamente, a ampliação da jornada escolar. Nesse contexto, cabe a escola ofertar uma jornada mínima de 4 horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, podendo ainda, ampliar tal período de permanência, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 34º: A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...] Art. 87º: É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Menezes (2010) tece críticas quanto à ampliação da jornada escolar evidenciada na LDB:

Embora a LDB contenha determinações tanto sobre a educação integral, quanto sobre a ampliação do tempo escolar (no caso, direcionado ao ensino fundamental), não se pode afirmar que a ampliação do tempo nessa legislação esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano (MENEZES. 2010, p.71).

Críticas estas que também se fazem presentes no artigo de Menezes e Coelho (2010), quanto ao estabelecimento da década da educação, no artigo 87º, o que previa no parágrafo 5º esforços, tentativas de progressão das escolas de ensino fundamental para o regime integral. Na discussão das autoras, necessita-se avaliar as atividades que serão desenvolvidas no espaço/tempo ampliado, uma vez que considerar tal progressão implica também ponderar sobre os aspectos qualitativos, ali envolvidos.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), é um instrumento importante na (re) afirmação de uma educação integral em tempo integral. O Plano é composto de objetivos e metas que deveriam ser cumpridas em um período de dez anos.

A meta 18: "Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos" tem como objetivo oferecer educação em tempo integral (para essa faixa etária que a época da elaboração do plano ainda compunha a educação infantil) e possibilitar à criança uma formação integral nos seguintes aspectos: cognitivo, social, afetivo, dentre outros. A aprendizagem e o nível de inteligência da criança seriam construídos desde o

nascimento na interação social por meio da ação interpessoal e influenciada por objetos, fatos e circunstâncias.

Sob esse contexto, a meta 21 traz a concepção da definição da escola de tempo integral, ou seja, deve-se compreender, por consequência, a jornada escolar mínima de 7 horas diárias. Verifica-se, ainda, a necessidade de disponibilizar mais profissionais da educação, conforme a meta 21: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diário, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”.

Por fim, a meta 22 citada abaixo, contempla a necessidade de oferta da escola de tempo integral em caráter preferencial para crianças procedentes de famílias de menor renda.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.

A autora Menezes (2010) versa indiretamente sobre essa meta e tece críticas ao PNE, tendo em vista que a Carta Magna afirma haver igualdade perante a lei. Ela compreende o caráter prioritário dado às crianças mais necessitadas, mas acredita que tal prática pode se configurar como uma política assistencialista e limitadora:

O PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas” / às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Mesmo entendendo que a necessidade de ampliação do tempo escolar às classes menos privilegiadas se faz urgente (e prioritária) tanto pela necessidade de uma maior qualificação da educação pública, quanto pela perspectiva assistencial e de proteção à criança e ao adolescente, não se pode deixar de mencionar que as expressões contidas no PNE limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda indo, em certa medida, de encontro à Carta de 1988, que determina que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...” (art. 5º) (MENEZES, 2010, p.74).

O Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, do Poder Executivo, que “aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 e dá outras providências” foi enviado ao Congresso Nacional para apreciação no dia 15 de dezembro de 2010. Atualmente está em tramitação e espera-se a aprovação ainda em 2011.

O mesmo projeto de lei traz em seu corpo, dez metas a serem atingidas ao fim desta nova década, quer dizer, ao fim do ano de 2020. Entre as metas ali explicitadas, a meta 6 versa em específico e incisivamente sobre a educação integral em tempo integral:

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

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 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 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 nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação 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

A meta 7 do referido Projeto de Lei versa sobre os índices nacionais a serem atingidos progressivamente para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em específico, a estratégia 7.21 ressalta a necessidade de vincular programas educacionais a outras áreas diversificadas, como forma de instituir uma rede de apoio integral às famílias:

7.21) Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte, cultura, possibilitando a criação de uma rede de apoio integral às famílias, que as ajude a garantir melhores condições para o aprendizado dos estudantes.

É importante também, evidenciar a meta 10, correspondente ao Projeto de Lei 8.035, de 2010 que referencia no item 10.8 como uma de suas estratégias:

10.8) Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

Diante de todo esse aparato legal, é importante ressaltar que historicamente o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) representou uma aliança entre os

intelectuais voltados à área da educação e que tinham como objetivo uma nova política educacional voltada para uma "grande reforma" diante da realidade da época (março de 1932). Esse documento foi dirigido ao povo brasileiro e ao governo.

2.2 - O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

É importante lembrar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) pode ser considerado como uma das primeiras tentativas de formular uma diretriz legal voltada para as políticas públicas de educação sob o contexto brasileiro.

Os pensadores, signatários do manifesto apresentam em seu programa uma nova política educacional. A educação nova sugerida vem de encontro, ou seja, se opõe a velha estrutura educacional ainda vigente à época, a qual se encontrava a serviço de uma minoria dominante.

Ao analisar o documento com vinte e seis signatários, entre eles pensadores de grande expressão, a exemplo de Anísio Teixeira, observa-se que almejavam nortear os princípios educacionais brasileiros. Com isso, pretendiam dissociar as reformas econômicas das educacionais devido à carência à época de um sistema de organização escolar compatível com as necessidades do país, próprio da sociedade moderna.

O documento expressa claramente o desejo de se concretizar uma educação humana, igualitária, que não se furtaria a uma única classe que dominou o país de um modo geral até então. Ao trazer a educação para o centro da discussão, pensava-se então que ela pudesse ser considerada e concebida como bem comum, devendo o Estado assumir a oferta de um sistema educacional público, gratuito, obrigatório e extensivo a todos.

O manifesto referencia a educação em um contexto geral, contemplando carências desde os jardins de infância até as universidades e instituições profissionalizantes as quais tinham papéis bastante expressivos à época. O objetivo aqui, portanto, é analisar o movimento, de modo a observar a defesa por uma educação laica, humana, entendida como expressão da vida, caracterizada por sua integralidade e evidenciar as atribuições da escola, instituição central e articuladora entre Estado e a comunidade.

A educação nova, sugerida nesse manifesto, não objetiva servir aos interesses de classes, mas sim aos interesses dos indivíduos, busca estabelecer vínculos entre a escola e o meio social. Sendo assim, de acordo com o movimento, cabe ao Estado articular escola e família e cooperar com essas forças sociais que atuavam indiferentes e até mesmo agiam de modo arbitrário.

O direito do indivíduo à educação integral ao quais os pensadores se referem está assentado neste novo sistema educacional. Livre de quaisquer influências ou tendências, este proporcionaria um equilíbrio, estabilidade entre os valores sujeitos a mudanças e os valores permanentes da vida humana, que estão em consonância com os fins fundamentais e gerais das funções biológicas. Tal educação integral deve ter o reconhecimento do Estado que poderia realizá-la em regime de colaboração com todas as instituições sociais.

Aspectos como o trabalho, a solidariedade social, a cooperação, a consciência social e a disciplina contribuem para o entendimento das necessidades individuais enquanto ser social que se insere em uma comunidade. A doutrina de educação não deve ser considerada como meio, mas como fim em si mesmo, ou seja, um dos objetivos da educação é o de desenvolver também aspectos da personalidade humana, conforme se lê:

Mas a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.5).

Isso quer dizer que a escola passou a refletir tais valores morais para se compor enquanto meio social. Consequentemente, tal situação geraria um equilíbrio entre os interesses individuais e os coletivos.

Os pensadores julgam procedente criticar tal posicionamento da instituição escolar, pois os fatos sociais referentes ao cotidiano são características essenciais, inerentes à formação do ser humano enquanto homem e não há possibilidade alguma de dissociabilidade entre eles, já que existe uma completude entre tais aspectos.

Constituído o direito do indivíduo à sua educação integral, compete ao Estado a organização de um plano geral de educação que torne a escola uma instituição acessível. Nesse sentido, os reformadores defendem uma educação comum, pública, gratuita, obrigatória e igualitária para todos, que possibilite o desenvolvimento do mais alto grau de capacidade vital do ser humano, considerando uma única função educacional.

A função educacional é uma teia complexa de ações e reações e não representa um acréscimo ou sobreposição da escola tradicional que se tinha. Ao admitir os processos mentais como “funções vitais” e não como processos com fins em si mesmos, a escola os vincula a vida. De acordo com a nova doutrina, a escola deve propiciar ao educando um meio vivo e natural em que se valorize a troca de reações e experiências.

O que diferencia a escola tradicional da escola nova é o fator psicobiológico do interesse. Ele é considerado a primeira condição para a realização de uma atividade espontânea e representa o incentivo contínuo ao educando possibilitando a busca por recursos que estão ao seu alcance.

Ao possibilitar ao educando observar, testar e criar atividades, a escola torna-se um espaço dinâmico. A escola atinge sua completude ao reorganizar-se como “mundo natural e social embrionário”.

Os reformistas tecem considerações sobre a necessidade de a escola reconhecer a importância de outras forças sociais, a exemplo da família, agrupamentos profissionais e da comunidade no sentido de somar esforços em favor da educação, ou seja, nesse contexto, a escola conscientiza-se, posiciona-se e assume papel central no processo de integração entre os núcleos sociais.

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio da ação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.15).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) representou uma ruptura total com o sistema tradicional de ensino e objetivava o pleno desenvolvimento do aluno. Os fatores sociais, econômicos e culturais centrados na elite com o propósito de servir aos interesses individuais são rejeitados, a fim de que se construa uma educação nova com condições iguais a todos, ou seja:

É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico [...] a “continuação ininterrupta de esforços criadores” deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.11).

É possível, portanto, estabelecer um paralelo entre o documento e a obra *Educação não é privilégio* de Anísio Teixeira, que corrobora para o pensamento acima, ao proclamar a necessidade de uma “nova educação” que ao centrar-se no indivíduo permite que desenvolva suas capacidades, independente de sua religião, procedência ou nível social.

Quando na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois a escola universal era algo de novo, e na realidade, uma instituição que, a despeito da família, da classe e da religião, viria a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem (TEIXEIRA, 1953, p.44).

2.3 - A Educação Integral na Perspectiva do Educador Anísio Teixeira

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 1900, na cidade de Caetité, município da Bahia. Estudou com padres jesuítas e pretendia ingressar na Companhia de Jesus. Continuou seus estudos no Rio de Janeiro, diplomando-se, em 1922, na antiga Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais.

O ano de 1924 celebra sua entrada para a vida pública. Por indicação de Hermes de Lima e a convite do governador Góes Calmon, Anísio Teixeira assume o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia. Entre 1927 e 1928, ele se forma em educação pela Universidade de Colúmbia nos Estados Unidos, tempo em que pesquisou a organização escolar deste país. Anísio Teixeira tornou-se discípulo e amigo do educador e filósofo John Dewey, segundo dados encontrados na obra de Tenório e Schelbauer (2000).

No Brasil, o Educador Anísio Teixeira em sua obra: *Educação não é privilégio*, foi um grande defensor da escola pública, universal e gratuita, já que além de a educação ter papel primordial no processo de formação do cidadão, é também um dos direitos básicos, conforme defendeu em Conferência (setembro, 1956), no I Congresso Estadual de Educação Primária, realizada em São Paulo:

[...] Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-las aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (TEIXEIRA, 1956, p. 85).

Em outras palavras, Anísio Teixeira, dentre outros, foi um dos renomados educadores que criaram a ideia do sistema público de educação, considerando-a elemento essencial dentre

as políticas públicas, por possibilitar emancipação humana na luta por melhores condições de vida (universalização da escola pública como função social).

Assim, ao referenciar a educação de caráter público e universal, Anísio Teixeira (1956) considera as amplas discussões sobre a escola pública e tece críticas à realidade brasileira da época

Nessa mesma obra, reflete a realidade brasileira na qual se estabeleceu um dualismo social entre “favorecidos” e “desfavorecidos”. Pontua que a escola pública, comum, em momento algum se constitui como a escola de todos. É possível constatar uma inversão de valores, pois a escola pública, teoricamente de todos e para todos, se configura como uma escola elitista.

Anísio Teixeira vai além quando defende a ideia de que não deveria haver distinção alguma entre os indivíduos, em relação aos que precisam ou não de se educar para o trabalho. Haveria uma distribuição entre eles, portanto, conforme os méritos e trabalho de cada um e não segundo critérios de poderio, riqueza e nível social. Em uma sociedade hierarquizada em ocupações e desierarquizada socialmente havia a necessidade de se acabar com tais privilégios.

Na época, Anísio Teixeira criticou o sistema público de educação em geral, tanto que foi profundamente contestado e atacado pelas lideranças católicas brasileiras, porque a educação proferida na escola pública nada mais era do que uma educação própria da elite, depois, havia também a necessidade de professores preparados e comprometidos com a educação. Verifica-se, ainda, o aumento significativo do número de matrículas, sem que houvesse infraestrutura adequada e materiais suficientes para o atendimento da demanda.

Anísio Teixeira (1956) defende que a educação não pode ficar limitada apenas à alfabetização, ou seja, a ler, a contar, a escrever, e às matérias clássicas, mas deve instigar nos alunos hábitos de competência, apreciação pela arte, incentivo à pesquisa, convivência com o próximo e formação do caráter, de maneira que referencia a necessidade de educação com fim em si mesma, compreendida em seu sentido pleno: indissociável à vida cotidiana.

Para tanto, a cultura do aluno deve ser levada em consideração como elemento primordial no processo de ensino e aprendizagem, fazendo-se necessário o reconhecimento do aluno, em suas múltiplas dimensões, enquanto cidadão crítico, participante e conhecedor dos seus direitos e deveres (educação integral).

De maneira que as contribuições de Anísio Teixeira além de serem muito importantes são também sobre vários aspectos. No entanto, o autor defende a ideia de que se deve pensar em educação com a função de capacitar o homem e prepará-lo para o futuro com uma escola

prática que o possibilite a ter hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar e de conviver e participar em uma sociedade democrática.

E é curioso o fato de que, por vezes em suas obras, Anísio Teixeira defende, já naquela época, a escola com o ideal de horário amplo (“não se pode ter uma escola de tempo parcial”), ou seja, defende a educação em tempo integral*ampliada, conforme se lê:

[...] Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. [...] Devem e precisam de ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1953, p. 67 e 109).

Além de sua excelente obra, Anísio Teixeira foi também diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no final da década de cinquenta e teve como uma de suas experiências a “Escola-Parque” de Brasília que foi inaugurada no dia 21 de abril de 1960, na entrequadra 307/308 Sul. A proposta das escolas-parques era oferecer alternativamente atividades práticas, como artes, jogos, recreação, ginástica, teatro, música, dança e outras ao longo do dia. Anísio Teixeira pretendia criar 28 escolas-parques e algumas até foram construídas.

Anísio Teixeira trouxe para o Brasil os princípios de John Dewey e se inspirou nas ideias defendidas e apresentadas pelo movimento da Escola Nova. Esta nova tendência educacional tinha por objetivo responder às novas mudanças que se firmavam com a sociedade moderna, conforme ressalta Cavaliere (2002).

O movimento da Escola Nova representou a laicização e a defesa e oferta de um sistema educacional público, extensivo a todos que havia se tornado realidade, contrariando as tradições escolares. As novas ideias eram ainda resultados dos avanços do novo modo de pensar que a psicologia e a biologia concebiam a cerca da aprendizagem, da educação escolar e da criança:

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (CAVALIERE, 2002, p.252).

As práticas relacionadas ao âmbito escolar são questionadas no movimento escolanovista. A crítica ao movimento centra-se na valorização que é concedida ao papel da educação na vida dos indivíduos e da sociedade, uma vez que essa valorização excessiva constituiria uma busca em superar antagonismos sociais. Sendo assim, nessa concepção caberia a escola a função de diluir conflitos.

Acredita-se que sua preocupação excessiva voltada para o âmbito técnico-pedagógico, prática restrita ao interior da escola se configuraria arbitrária ao âmbito político o qual se refere à sociedade em seu conjunto. Tal como se a opção por valorizar os aspectos internos inviabilizasse o desenvolvimento da sociedade em seu conjunto.

Cavaliere (2002) posiciona-se contrária a essas críticas e questiona se a democratização das relações internas à vida escolar não pode ser condição suficiente de democratização da sociedade.

A autora ressalta que ao longo da vida, as experiências democráticas vividas representam sim, uma experiência coletiva. Tais experiências individuais contribuem para a vida social em geral e são, portanto, insubstituíveis.

Mesmo reconhecendo que o significado do escolanovismo não é unívoco e abarca em sua prática inúmeras contradições, não se pode deixar de enxergá-lo como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas (CAVALIERE, 2002, p.253).

A igualdade e as experiências culturais (referência dos escolanovistas) refletem os padrões compartilhados à época e o desejo de obter uma sociedade igualitária e propensa à harmonia cultural.

2.4 - Educação Integral como Formação Integral

Antes de se fazer comentários sobre as diversas concepções e abordagens da educação integral como formação integral é preciso conhecer, principalmente, as ideias defendidas por Guará (2006); Gonçalves (2006); Antunes e Padilha (2010).

Guará em seu artigo: *É imprescindível educar integralmente* (2006), defende a ideia de que educação integral não se restringe às concepções humanas limitadoras, ou seja, é preciso compreender o homem em sua totalidade nos aspectos cognitivos e afetivos, conforme defendeu:

[...] A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado - ou seja - a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (GUARÁ, 2006, p.16).

Em outras palavras, a autora esclarece a necessidade de uma proposta de educação aliada à completa formação e desenvolvimento humano global. Isso significa que não se restringe apenas ao conhecimento adquirido na escola. A concepção de educação integral além de responder às exigências do próprio indivíduo em seu contexto, deveria associar-se à formação integral do sujeito multidimensional sob suas faculdades cognitivas, afetivas, éticas, sociais e biológicas.

A educação integral manifesta também a necessidade de um desenvolvimento pleno por parte do educador, como condicionante de um processo educativo significativo, que possibilite por consequência o desenvolvimento humano de seus educandos. A convivência humana em suas relações e interações torna-se matéria prima da constituição da vida pessoal e social.

Gonçalves, em artigo publicado no “Caderno CENPEC”, nº 2, de 2006, complementa as ideias de Guará (2006) no sentido de também considerar o sujeito multidimensional sob seus aspectos cognitivos e afetivos conforme muito bem definiu em seu artigo "Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral":

[...] O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p.3) .

Em suas reflexões, o autor reitera a importância de considerar o sujeito em sua complexidade e multidimensionalidades cujo objetivo é a satisfação não apenas das necessidades básicas, mas também de suas demandas simbólicas.

Nesse sentido, refletir a educação escolar sob a perspectiva da educação integral, implica compreender crianças e adolescentes como sujeitos inteiros, imersos em experiências e contextos de aprendizagens diversas.

De modo que, pode-se dizer que há muitos pensadores, educadores e autores que participam dessa discussão sobre a educação. Pacheco(2008), por exemplo, nos alerta que a

escola vivenciou, e talvez ainda vivencie, tempos de crise e de mudanças. Pode-se considerar que a universalização do ensino fundamental foi consumada apenas no final do século passado, ou seja, do século XX. A escola assume hoje compromisso com a inclusão escolar, mas ao mesmo tempo vê o fracasso escolar e a violência física e moral como desafios a serem superados.

Segundo Paulo Roberto Padilha e Ângela Antunes na obra: *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas* (2010, p. 44-48.) traz a seguinte terminologia específica referente à temática da educação integral muito interessante: "Eixos da Educação Cidadã e Integral".

O primeiro eixo: "relações humana e de aprendizagem": está relacionado à necessidade de proporcionar condições de relação interpessoal diferenciada aos alunos sob os diversos aspectos: a cidadania, a democracia, a autonomia, a criatividade, a participação, o diálogo e a aprendizagem.

O segundo eixo: "gestão democrática": Refere-se à organização e elaboração de ideais (ideias e projetos) que sejam compartilhados entre a escola, a comunidade e outras instituições sociais, ou seja, é preciso observar, escutar e dialogar com os sujeitos envolvidos na questão.

O terceiro eixo: "gestão sociocultural das aprendizagens", está relacionado às reflexões e práticas pedagógicas voltadas para a administração e organização da escola e/ou projeto com o intuito de proporcionar o entendimento do mundo em que vivemos e para saber agir diante desse mundo.

O quarto eixo: "avaliação dialógica continuada e formação humana", assim conceituada porque a avaliação deve ser permanente, dialogada e continuada porque diz respeito à formação humana das crianças. É preciso avaliar para aprender e ressignificar as práticas educacionais.

O quinto e último eixo: "iniciativas relacionadas ao projeto eco-político-pedagógico da escola", diz respeito às iniciativas, às diretrizes e às propostas no âmbito educacional e da educação integral como formação integral. Essas iniciativas são, de fato, a efetivação dos objetivos propostos pelo projeto.

Diante desse quadro, a educação integral ganha notoriedade e é concebida não como solução, mas como alternativa ao sistema educacional público de ensino segundo Guará (2006). Ideia esta que é defendida também por Pacheco (2008), ao considerar que os fatores acima citados parecem sinalizar a necessidade e a possibilidade de se executar um projeto de educação integral. É importante salientar que a educação integral não é algo novo no contexto

educativo, mas sim um tema recorrente nas práticas pedagógicas e que possui sua fundamentação histórica nos ideais do educador Anísio Teixeira como referenciado anteriormente.

Nesse sentido, um projeto de educação integral (centrado em concepções e decisões políticas e executado a partir da integração entre poder público, escola, comunidade e demais membros da sociedade civil) representa o esforço em recuperar a identidade da escola e possibilitar a execução de um trabalho forte no campo da integração social.

Para concluir, percebe-se que há também outro conceito relacionado a essa temática; a educação integral em tempo integral que é muito mais abrangente do que se pensa, tanto quanto ao tempo, tanto quanto ao espaço.

Trata-se de educação completa que oferece uma diversidade de atividades bem diferentes da escola pública tradicional, não deixando de conter as matérias clássicas, com uma jornada ampliada, que faz com que o educando se torne um verdadeiro cidadão. Entretanto, na perspectiva da educação integral, vale lembrar a necessidade de reconhecer os diversos sujeitos e instituições sociais envolvidos nas práticas educacionais.

2.5 - Os atores sociais envolvidos na Educação Integral

Ao referenciar a educação integral como aspecto fundamental e objetivo a ser desenvolvido visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, na esfera escolar e social, faz-se importante ponderar as atribuições do Estado, da escola, da comunidade e dos demais setores da sociedade, uma vez que são consideradas intuições centrais e essenciais para a construção de projetos de educação integral.

Antunes e Padilha (2010) iniciam a reflexão sobre o tema, reiterando a obrigação do Estado quanto à oferta da educação evidenciam a necessidade de uma política educacional que permita o acesso e a permanência ao sistema público educativo. Nesse sentido, o Estado é concebido como sujeito social indispensável em uma perspectiva de educação cidadã* e educação integral Antunes e Padilha (2010,p.23) afirmam que:“A Educação Integral e Cidadã não visa somente à transmissão de conteúdos, ao acúmulo informacional”.

Segundo esses autores, a educação integral e cidadã não têm por objetivo apenas a transmissão de conteúdo, com vistas ao acúmulo informacional, mas tem por característica a possibilidade de prover o desenvolvimento humano e global do indivíduo.

O compromisso maior está relacionado à formação de seres humanos comprometidos não apenas com seus problemas sociais, mas também, que demonstra ensejo de ajudar outras

peessoas, e ao mesmo tempo, posiciona-se enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres perante a sociedade.

Preparar indivíduos para a humanização é processo fundamental para o acesso a um repertório sociocultural que permita ao indivíduo estabelecer um diálogo com o próximo, de modo a aprender conviver com as diferenças.

Antunes e Padilha (2010) esclarecem a necessidade da interação de diferentes sujeitos (atores) sociais essenciais no processo de formação humana e que contribuem para a educação integral:

[...] Esse processo exige uma escola democrática e não uma escola “lecionadora”, informacional, burocrática, hierarquizada... [...] Precisamos, na escola e na comunidade, de relações pedagógicas democráticas, dialógicas, alicerçadas na “convivência” e nas experiências da vida cotidiana dos alunos e de toda a municipalidade onde vivem. Essa educação valoriza a sociabilidade, a afetividade, o cuidado no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, não se mantém indiferente a essas dimensões. [...] Isso implica cuidar, no processo de formação humana, dos aspectos biológico-corporais, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da amorosidade, da felicidade do ser humano, da ética, dos valores. Esta não é uma tarefa exclusiva dos trabalhadores em educação. É um desafio de vários sujeitos (ANTUNES E PADILHA, 2010, p. 24-27).

Então, nessa perspectiva, quanto aos atores sociais envolvidos na educação, percebe-se a necessidade de valorização, comprometimento e interação de todos os sujeitos: desde os alunos, os professores, os funcionários e servidores que trabalham na escola, até os próprios professores, diretores e as autoridades governamentais.

Esses autores defendem o ideal de que é a escola que se torna um organismo estratégico, central e articulador perante as demais instituições e tem por objetivo tornar o ambiente educativo um meio social que, para além da instrução escolar, possibilite também considerar o indivíduo enquanto cidadão em constante formação:

[...] Reconhecemos vários sujeitos no processo educacional. O (A) professor (a) possui um papel central, mas ele (a) não educa sozinho (a). O (A) diretor (a), o (a) coordenador (a) pedagógico (a), o (a) supervisor (a) de ensino, a equipe técnica de secretaria de educação e de educação e de outras secretarias de governo também educam. Assim como educam os familiares e outras pessoas e instituições da comunidade, como já vimos anteriormente. [...] Se o espaço ensina, aqueles que deles cuidam também ensinam, também são responsáveis por uma dimensão de educação. Então, desde os engenheiros e arquitetos que projetam a escola, os políticos que decidem sobre os recursos para a educação, permitindo espaços educacionais bem equipados, até o pessoal da limpeza da escola que a mantém limpa são importantes e contribuem com a educação (ANTUNES E PADILHA, 2010, p.25-26).

Atualmente, há muitas discussões sobre a temática em questão diante dessa perspectiva de todos os sujeitos envolvidos na educação, até porque temos outros alunos,

outros professores, outros tempos e outros objetivos de vida, ou seja, estamos diante de uma nova realidade social e educacional.

Na verdade, é emergente a necessidade do comprometimento de todos: professores, educadores e governantes no sentido de programar ações públicas de integração de projetos, programas, conteúdos, disciplinas e intenções.

Antunes e Padilha (2010) referenciam a educação como responsabilidade e parte integrante dos diversos setores da sociedade, ratificando que a consolidação de projetos de educação integral depende da colaboração dos atores sociais na esfera não-formal que circunscreve à educação, devendo alcançar outros setores da comunidade e sociedade em geral, visando por fim respeitar e apreciar diferentes iniciativas que sejam concebidas e concretizadas tanto pela lógica do Estado quanto por meio da sociedade civil.

2.6 - Projetos Integradores sob o contexto da educação integral

Após todo esse percurso histórico sobre educação integral, faz-se necessário reconhecer alguns projetos, propostas, programas ou até mesmo ideias com intenções práticas de projetos integradores já aplicados em diferentes contextos e locais brasileiros.

Segundo Guará (2006), as várias concepções sobre educação integral reportam-se à ideia de projetos que compreendam os saberes em seus diversos contextos, estendendo o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem. São, portanto, projetos que possam ser desenvolvidos não apenas em âmbito escolar, mas também em outros contextos administrativos. Guará (2006, p. 17) afirma que “o centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social”.

Nesse sentido, Educação Integral aparece também na perspectiva de tempo integral de crianças e jovens. Diversas experiências brasileiras de extensão escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de educação integral.

As duas experiências mais conhecidas de escola pública de tempo integral, no Brasil, são o Projeto Escola-classe e Escola-Parque na Bahia, na década de 1950 (e depois, no Distrito Federal), e, nos anos 80, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, cujo projeto foi repetido posteriormente nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) em 1990.

Em São Paulo, ressalta-se o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), entre os anos de 1986 e 1993. O programa conjugava diferentes projetos voltados para a formação integral e tinha a particularidade de se utilizar parcerias entre as Prefeituras Municipais e as organizações sociais locais, como uma estratégia de minimização dos custos e aproveitamento dos recursos existentes. Diferentemente das experiências dos CIEPs, dos CAICs e do Profic, desde sua implantação, substituiu a construção de prédios pelo uso dos espaços da escola e das entidades parceiras.

O objetivo dos programas de extensão do horário escolar era o de ministrar o ensino fundamental que abrangia atividades diversificadas, organizando-se a escola para dar ao aluno a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas em complementação ao currículo escolar formal.

A descontinuidade desses programas é indicativa das dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação das propostas. As críticas referem-se, sobretudo, aos dilemas da universalização, que inclui o tema da sustentabilidade das propostas em longo prazo, dúvidas sobre a qualidade do atendimento em tempo integral, problemas com frequência das crianças e questionamentos à demanda de proteção social em contraponto à função da escola.

É interessante esclarecer que existem muitas propostas e projetos que variam de nome, ou de local de aplicação, mas que tem a mesma proposta pedagógica, ou até mesmo os mesmos princípios, práticas ou intenção na perspectiva de educação integral.

Inclusive, é oportuno também esclarecer os cinco eixos norteadores da educação integral, segundo Paulo Roberto Padilha: “relações humana e de aprendizagem; gestão democrática; gestão sociocultural das aprendizagens; avaliação dialógica continuada e formação humana; e iniciativas relacionadas ao projeto eco-político-pedagógico da escola”, ou seja, as experiências cuja intenção seja a eficiente educação integral precisam ser elaboradas sob esses eixos (explicitados na análise de dados, cap.3) que funcionam como base de sustentação (PADILHA, 2010,p. 44-48).

Obviamente, não se tem como objetivo esclarecimentos volumosos e extensos sobre cada um dos programas ou projetos; nome ou nomenclatura, autores ou defensores, mas sim evidenciar as experiências práticas de educação integral e/ou escola de tempo integral no Brasil.

Com a finalidade de exemplificar somente algumas experiências e inovações práticas relacionadas ao tema em questão, foi confeccionado quadro com algumas informações tais como: o nome ou identificação; qual o tipo de pesquisa (programa, projeto, dissertação e

escola); o nome do autor, ou governo, ou educador que sugeriu e/ou propôs o trabalho/pesquisa; o ano que pode ser o ano de inauguração, ou o ano de apresentação do trabalho, ou mesmo os anos em que vigorou o programa; e, por último o local onde se aplicou, ou se implantou o trabalho/pesquisa/projeto. Nesse sentido, segue, resumidamente, algumas experiências pioneiras, no Brasil:

Tabela 1 - Experiências de educação integral e/ou escola de tempo integral.

NOME/IDENTIFICAÇÃO	PROPOSTA/PROJETO/AUTOR	ANO	LOCAL
1.Bairro-Escola	Programa: Maria Antônia Goulart	2005	Nova Iguaçu- RJ
2.Asilo de Meninos Desvalidos	Dissertação/Projeto	1876-1894	Rio de Janeiro
3.Escola-Parque	Escola: Anísio Teixeira	1900-1971	Brasília-DF
4.Escola Nova	Movimento: Anísio Teixeira	1932	Brasil
5.Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	Projeto Educacional: Escola Pública de Tempo Integral: Anísio Teixeira	1950	Bahia
6.Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)	Escola Pública de Tempo Integral	1985	Rio de Janeiro
7. Jornada Única do Ciclo Básico	Programa/Proposta Pedagógica	1988	São Paulo
8.Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM)	Escola	1989-1991	Porto Alegre
9. Escola de Educação em Tempo Integral	Programa	2006	Juiz de Fora
10. Escola Cidadã	Projeto Pedagógico: Paulo Freire	1989/1992	São Paulo
11.Escola Desafio	Escola	1990	Ipatinga/MG
12.Escola Pública Popular	Escola	1980	São Paulo
13.Escola Democrática	Escola	1998	Betim/MG
14.Escola Plural	Escola: Miguel Arroyo	1988	Belo Horizonte/MG
15.Escola Candanga	Escola	Década de 1990	Brasília/DF
16.Centro Educacional Unificado (CEU)	Projeto Educacional	Década de 1990	Gravataí/RS
17.Escola Sem Fronteiras	Escola	2002	São Paulo
18.Cidade Escola: Escola de Tempo Integral	Escola	2005	Porto Alegre/RS
19.Escola Desafio	Escola	Década de 1990	Ipatinga/MG
20.Escola Parque	Escola	1960	Brasília/DF
21.Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)	Escola	Década de 1990	Nacional
22.Projeto Educação Integral e Inclusão Social	Projeto	2007	Brasília/DF
23.Programa de Formação Integral da Criança (Profic)	Programa	1986-1993	São Paulo/SP

Fonte: ANTUNES. Ângela; PADILHA. Paulo Roberto: Educação Cidadão, Educação Integral. GADOTTI. Moacir: Educação Integral no Brasil: inovações em processo e outros.

2.7 - “Programa Mais Educação”

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação, traz uma série de informações e estratégias do Governo Federal sobre educação integral com o seguinte título: Programa Mais Educação que foi instituído pela Portaria Interministerial N.º 17/2007. O programa relaciona a implantação da educação integral com atividades socioeducativas no horário inverso das aulas.

Uma das metas do programa é ampliar o tempo de permanência do aluno na escola e o espaço físico dos alunos da rede pública de ensino com o intuito de proporcionar a melhoria do rendimento do aluno; aproveitamento do tempo escolar; e a redução dos índices de evasão e reprovação.

Ainda segundo o portal do MEC, as atividades foram iniciadas em 2008 com a participação de 1.380 escolas, nos 27 estados em 55 municípios. Em 2009, a participação das escolas foi para 5 mil, em 126 municípios de todos os estados e também do Distrito Federal com o objetivo de atender mais de um milhão de estudantes inscritos no programa. Estava previsto para 2010, o atendimento de dez mil escolas nas capitais e cidades para beneficiar três milhões de estudantes.

É importante lembrar que o Ministério da Educação disponibilizou (em 2009) relatório que tem como objetivo apresentar os principais resultados de práticas e experiências sob o enfoque da educação integral sob o seguinte título: “Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira”.

Esse relatório (realizado principalmente através de questionário) foi desenvolvido por universidades públicas federais após solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Diretoria Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC).

O Programa Mais Educação é operacionalizado por ações do: Ministério da Educação (MEC); Ministério da Cultura (MinC); Ministério do Esporte (ME); do Ministério do Meio Ambiente (MMA); do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e também da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e da Assessoria Especial da Presidência da República (passou a contar com o apoio do Ministério da Defesa).

A proposta desse relatório (com início em 2008) foi realizada em duas etapas. A primeira foi uma pesquisa quantitativa (planejamento das atividades, questionário, coleta de

dados e elaboração dos resultados). A segunda, pesquisa qualitativa foi realizada a partir da seleção dos municípios que foram incluídos no estudo de caso para posterior divulgação dos resultados da pesquisa.

Assim, segue o quadro referente às práticas da experiência da jornada escolar ampliada:

Tabela 2 - Experiências de jornada escolar ampliada: Estados e regiões.

Municípios respondentes com experiências de jornada escolar ampliada, segundo a região e o estado da federação – 2008						
Regiões	Estados/DF	Nº municípios	Municípios respondentes		Municípios respondentes com experiências	
			Nº	%	Nº	% ¹
Norte	AC	22	12	54,5	-	-
	AP	16	5	31,2	-	-
	AM	62	40	64,5	1	2,5
	PA	143	48	33,6	2	4,2
	TO	139	81	58,3	4	4,9
	RO	52	32	61,5	-	-
	RR	15	9	60,0	-	-
	Total (N)	449	227	50,6	7	3,1
Nordeste	AL	102	27	26,5	4	14,8
	BA	417	113	27,1	28	24,8
	CE	184	65	35,3	27	41,5
	MA	217	73	33,6	14	19,2
	PB	223	57	25,6	8	14,0
	PE	185	48	25,9	15	31,2
	PI	223	89	39,9	13	14,6
	RN	167	47	28,1	5	10,6
	SE	75	24	32,0	2	8,3
Total (NE)	1.793	543	30,3	116	21,4	
Centro-Oeste	DF ²	-	-	-	-	-
	GO	246	134	54,5	14	10,4
	MT	141	95	67,4	16	16,8
	MS	78	40	51,3	5	12,5
	Total (CO)	466	269	57,7	35	13,0
Sudeste	ES	78	34	43,6	9	26,5
	MG	853	318	37,3	126	39,6
	RJ	92	32	34,8	17	53,1
	SP	645	220	34,1	73	33,2
	Total (SE)	1.668	604	36,2	225	37,3
Sul	PR	399	185	46,4	32	17,3
	RS	496	206	41,5	58	28,2
	SC	293	78	26,6	27	34,6
	Total (S)	1.188	469	39,5	117	24,9
TOTAL GERAL (BRASIL)		5.564	2.112	38,0	500	23,7

¹ O cálculo do percentual considerou o número de municípios respondentes em cada estado/região.

² Devido a problemas no preenchimento do questionário até o fechamento do banco de dados, as informações do Distrito Federal não puderam integrar a pesquisa.

Fonte: Brasília. MEC: Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepção e Práticas na Educação Brasileira.2009. p. 15.

É interessante ressaltar que a redação, do art. 1º da Portaria Interministerial, dentre as finalidades do referido programa, é tão somente a ampliação do tempo, ou seja, o aumento da quantidade de horas em que o aluno deverá permanecer na escola, conforme se lê:

I. Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de estados, distrito federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos ministérios integrantes do Programa (BRASIL, P.I. nº 17, art. 1, 2007).

Como o processo de aprendizagem no âmbito da educação integral está associada ao direito à vida, à saúde, a liberdade, à dignidade humana e tantos outros, pressupõe-se que essa ampliação de tempo e do espaço irá promover educação de qualidade no sentido de formação integral de crianças e jovens conforme já esclarecido nos capítulos antecedentes.

Com essa ampliação da jornada escolar, espera-se diminuir as desigualdades educacionais, ao mesmo tempo oferecer oportunidade de mais empregos para os profissionais da área de educação, já que a escola poderá contar com apoio financeiro dos governos municipais e estaduais.

É interessante ressaltar que foram estabelecidos critérios para a seleção do público-alvo com os seguintes indicadores: estudantes em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que podem incentivar outros colegas; estudantes com defasagem de série ou de idade; estudantes do quarto e quinto anos do ensino fundamental; estudantes com alto índice de abandono escolar do oitavo ou nono; e estudantes repetentes ou que abandonaram os estudos. Tais critérios, de fato, é oportunidade de diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar.

O ideal da Educação Integral traduz a necessidade e compreensão do direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária já presente na legislação educacional brasileira com as seguintes atividades: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, oficinas relacionadas aos direitos humanos em educação, cultura, artes, cultura digital, eventos sob o enfoque da promoção da saúde, da ciência da natureza e educação econômica.

Essas atividades para as crianças e jovens devem estar relacionadas às atividades desenvolvidas na escola e devem constar do projeto político-pedagógico de cada instituição de ensino sob a perspectiva de dar continuidade ao processo de ensino do ambiente educativo.

2.8 - “Perspectivas da Educação Integral para o DF”

O *site* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal também reconhece a necessidade de uma escola verdadeiramente integral quando descreve educação integral como “aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação, respeitando suas múltiplas dimensões e atendendo suas necessidades educativas durante o processo formativo e em sua interação com a escola e comunidade”.

A meta da política de educação integral é ampliar não somente o tempo e o espaço, mas também a oportunidade de uma educação de qualidade que promova o sucesso escolar.

Para 2012, a Secretaria de Educação do Distrito Federal defende como sendo fundamental a discussão acerca da educação integral e iniciará ações pedagógicas em Itapoã, Sol Nascente e Estrutural juntamente com outros projetos já existentes nas instituições públicas de ensino.

Ainda, segundo o site, enumera algumas proposições para a operacionalização de uma política voltada para a educação integral como política de ensino:

Para a operacionalização de uma política que atenda tais perspectivas educacionais e sociais, o projeto consubstancia-se nas seguintes proposições:

1. Implementação de um processo de reorientação curricular que privilegie a articulação e o diálogo entre os saberes clássicos e os saberes locais e no qual o currículo integrado supere a fragmentação das áreas do conhecimento humano e as formas de saberes e se constitua de forma orgânica no cotidiano escolar.
2. Equalização das condições físicas das escolas para que possam receber ou ampliar suas atividades de educação em tempo integral, considerando a adequação dos espaços para o desenvolvimento das atividades de múltiplas naturezas, considerando os aspectos de acessibilidade física por meio de ajustes arquitetônicos e novas construções escolares.
3. Ampliação da jornada escolar para nove horas, integrando as atividades de alimentação como tempo educativo e ampliação da frequência de oferta para cinco dias na semana, em articulação com o projeto político-pedagógico em cada escola.
4. Construção de uma agenda de formação continuada dentro da especificidade da Educação Integral para os profissionais da educação que atuam na docência, gestão, assistência escolar considerando a importância da atuação profissional de toda a equipe da escola como imprescindível para a efetividade do projeto com qualidade (<http://www.educacaointegral.df.gov.br/>, 2011).

CAPÍTULO 3 - ESTUDO DE CASO: PROJETO EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO SOCIAL NO RECANTO DAS EMAS

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tem como um dos objetivos formar profissionais qualificados e pesquisadores educacionais com base em formação teórica, científica, técnica e prática. Por isso, oferecem, dentre outros projetos, em seu currículo, os Projetos IV e V (estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso).

Assim, para os estudantes de Pedagogia, o “Projeto Educação Integral e Inclusão Social” (Anexo), experiência da UnB em parceria com o Ministério da Educação (MEC), é considerado área de estágio supervisionado através do Projeto IV com vagas semestrais também para os trabalhos finais de curso.

O projeto é realizado no assentamento do Recanto das Emas onde atende às famílias carentes e tem também como público-alvo: voluntários da comunidade do Recanto das Emas e da Igreja Presbiteriana de Brasília; os estudantes que realizam seus estágios no âmbito do projeto desenvolvendo ações pedagógicas a partir de temáticas da saúde, da educação e da convivência humana sob uma perspectiva filosófica.

O projeto conta também com a parceria da igreja: organização não governamental que viabiliza o aluguel do espaço físico onde se realizam as atividades e promove também o transporte dos profissionais (estudantes, mestrandos, médicos, estagiários, professores) e das crianças, quando necessário realizar atividades em outros locais, como passeios e visitas.

Inicialmente, o projeto foi realizado na Região Administrativa de Santa Maria - Distrito Federal, em 1998. E, desde 2004, o projeto foi oferecido como disciplina na Pós Graduação no curso de Ciências de Saúde e Ciências Médicas: “Práticas interdisciplinares de educação em Saúde Integral”. Com a chegada dos pós-graduandos que deram dinamismo ao trabalho e apoio aos alunos de graduação, foram desenvolvidas pesquisas associadas à extensão linha de pesquisa da Coordenadora do projeto, Lenora Gandolfi*, docente da UnB.

Em março de 2007, após a expansão do Projeto Saúde Integral para outras áreas do DF, iniciou-se no Recanto das Emas como um desmembramento do Projeto Saúde Integral em Famílias de baixa renda no DF. O projeto atende, atualmente, mais de 190 crianças e continua em andamento com renovação anual.

O projeto nasce, também, da experiência do Projeto de Ação Contínua: Filosofia na Escola e Filosofia na Escola em Debates que deram oportunidade ao fazer filosófico com

crianças e adolescentes e à experiência vivenciada pelas equipes do Projeto Rondon* (Projeto do Ministério da Defesa).

Com esse projeto a universidade dá prioridade à saúde e educação sob uma perspectiva integral, social e prática nas seguintes áreas: Educação, Saúde, e Meio Ambiente, já que são nessas áreas que se observam grandes necessidades e lacunas.

Por isso, o objetivo geral do projeto pauta-se em:

Promover ações de educação em saúde com famílias de baixa renda, dando ênfase na prevenção de doenças crônicas, como hipertensão e diabetes, e da violência doméstica e na promoção da saúde bucal, alimentação saudável e de atividades físicas regulares, numa perspectiva integral e sócio-ambientalmente sustentável (Documento do MEC, 2010, p.5 Anexo).

Diante desse objetivo geral, é possível, com a colaboração de todos, construir um projeto de educação que atenda às necessidades sócio-integradoras já que conta com a participação de universitários de outras áreas: estudantes de medicina, odontologia, nutrição, enfermagem, psicologia, música, letras, matemática e outros.

Como atribuições, ou objetivos específicos, do projeto, tem-se: promover 'saúde integral' (para) e com as famílias carentes de baixa renda; desenvolver um projeto de educação integral que possibilite o desenvolvimento sócio-educativo das crianças e a formação profissional dos estagiários participantes; prestar atendimento especializado e integrado sob a perspectiva de uma visão interdisciplinar; realizar oficinas de terapia comunitárias com as crianças e jovens interessados.

Em outras palavras, o objetivo principal é ajudar as crianças carentes proporcionando-lhes mais qualidade de vida para melhorar, sobretudo, a autoestima. Essas crianças assistem às aulas de música, cultura em geral, desenho, reforço escolar, noções e informações sobre higiene e participam de oficinas na área de saúde e cidadania.

O projeto conta com a participação de alunos da graduação, mestrado e doutorados envolvidos na temática e possui como integrantes os professores: Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro e Dra. Lenora Gandolfi (coordenadores, respectivamente, da Educação e da Saúde).

3.1 - Metodologia de Pesquisa

Este trabalho é uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986), em sua obra: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, o estudo de caso é uma análise empírica completa e aprofundada que descreve

as características de um indivíduo ou ainda de grupos e comunidades. Portanto, a escolha por esse tipo de estudo está relacionada à necessidade de se investigar um fato ou evento (experiências de aplicação do projeto) e está atrelada a diferentes áreas do conhecimento.

Assim, este estudo visa coletar dados (informações e bibliografias relacionados à temática em questão) para posterior análise crítica sob a perspectiva de pesquisa relacionada à educação, a saber:

- Coleta de dados: foram utilizadas bibliografias, observações e anotações durante e após a aplicação das oficinas para as crianças do Recanto das Emas; artigos, publicações e *sites*, relatórios das atividades, dentre outros. A pesquisa foi realizada somente no Recanto das Emas, um dos locais onde são aplicados o referido projeto.
- Análise e Interpretação dos dados: foi realizada análise de algumas atividades e oficinas aplicadas às crianças carentes atendidas pelo projeto.
- Apresentação dos resultados e Conclusão: depois de confirmados os pressupostos teóricos e práticos, tem-se o resultado que evidencia a relevância e abrangência da pesquisa para responder aos questionamentos iniciais proposto no trabalho.

Para elaboração da revisão da literatura foram realizadas diversas pesquisas bibliográficas em artigos, livros, *sites* e portais sobre o assunto com a finalidade de um aprofundamento teórico e prático.

3.2 - O Estudo de Caso

Segundo os autores, o estudo de caso apresenta algumas das características essenciais e norteadoras do trabalho, tais como: o estudo de caso visa à descoberta; enfatizam a interpretação dos dados diante de contextos; usa uma variedade de fontes necessárias à pesquisa; no estudo de caso, é preciso analisar vantagens e limitações que esse tipo de pesquisa apresenta.

O estudo de caso disponibiliza certa flexibilidade em relação ao seu planejamento e possibilita ao pesquisador aventurar-se em novas descobertas, podendo, ao longo da pesquisa, interessar-se em outros aspectos não contemplados, inicialmente, na pesquisa.

Esse tipo de pesquisa não busca analisar traços de um determinado indivíduo ou comunidade, por exemplo, mas permite que o pesquisador considere a multiplicidade de dimensões da situação a ser estudada e considere o objeto em sua totalidade.

Por exemplo, as crianças carentes do Recanto das Emas, apesar de suas dificuldades de aprendizagem, mostravam interesse, curiosidade, dedicação e receptividade para participar e realizar as atividades e oficinas.

O estudo de caso realizado através do projeto possibilitou a elaboração de vários relatórios (constarão da análise de dados) após a aplicação das atividades. Os relatórios foram realizados com muita simplicidade e com o uso de uma linguagem mais acessível.

Para a elaboração deste estudo de caso, utilizou-se a pesquisa descritiva e explicativa. Descritiva porque tem por objetivo estudar as atividades desenvolvidas pelos profissionais (participantes do projeto) e aplicadas aos alunos da educação infantil e ensino fundamental realizado no Núcleo da Universidade de Brasília, localizado na região administrativa do Recanto das Emas. Explicativa porque se fez necessário identificar e explicar alguns fatores que possibilitariam a necessidade da educação integral após realização de pesquisas, estudos bibliográficos de artigos, livros, *sites* e portais sobre o tema em questão.

Nesse sentido, a pesquisa possui características tanto descritivas quanto explicativas, como muito bem evidenciou o autor Antônio Carlos Gil (1996), em sua obra *Como elaborar projetos de pesquisa*:

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. [...] Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado (GIL, 1996, p. 42-43).

É importante esclarecer que este estudo de caso é fruto de minha participação na disciplina Projeto IV - Projetos Individualizados de Prática Docente (SEPD) 1 e 2, durante o primeiro e segundo semestres do ano de 2010.

O Projeto Educação Integral e Inclusão Social foi aplicado no Recanto das Emas no prédio do Núcleo da UnB, onde realizei a pesquisa de campo. As visitas eram semanais, durante o primeiro semestre, às sextas-feiras (crianças de 9 a 10 anos) e aos sábados, de 14h às 18h. Já no segundo semestre as visitas se restringiram aos sábados (crianças de idade entre 5 e 6 anos).

Algumas atividades e oficinas aplicadas pelos universitários, participantes, do Projeto Educação Integral e Inclusão Social foram organizadas de acordo com o seguinte cronograma, às sextas-feiras:

Tabela 3 - Ilustração sucinta do cronograma das atividades do Projeto Educação Integral e Inclusão Social aplicadas às crianças de 9 anos.

	DATA	ATIVIDADES
4º Ano: 9 anos	12/03/2010	Apresentação da equipe e dinâmica de apresentação.
	26/03/2010	Dominó matemático e Atividade sobre Páscoa.
	02/04/2010	Interpretação de texto.
	16/04/2010	Interpretação de texto e jogo matemático.
	30/04/2010	Eu e minha cidade.
	07/05/2010	Atividade sobre o dia das Mães
	14/05/2010	Geometria
	21/04/2010	Tangram
	28/05/2010	Matemática: Problemas e Numeração
	04/06/2010	Trabalhando os cinco sentidos.
	11/06/2010	Sistema monetário nacional
	18/06/2010	Atividades: História do João e o pé de feijão
	02/07/2010	Avaliação do projeto com as crianças.

Fonte: LIMA, Bárbara Paula Mota de. Quadro elaborado com base nas atividades realizadas no referido projeto. (2010).

Outras atividades e oficinas também foram aplicadas, aos sábados, aos alunos do ensino fundamental de acordo com o seguinte cronograma:

Tabela 4 - Ilustração sucinta do cronograma das atividades do Projeto Educação Integral e Inclusão Social aplicadas às crianças de 5 e 6 anos.

	DATA	ATIVIDADES
Ed. Infantil/ 1º ano do Ensino Fundamental: 5 e 6 anos	13/03/2010	Apresentação da equipe e dinâmica de apresentação.
	20/03/2010	Jogo com as vogais.
	27/03/2010	Atividade sobre a Páscoa.
	03/04/2010	Calendário
	10/04/2010	Conhecendo os números.
	17/04/2010	Galeria dos bichos.
	24/04/2010	Alfabeto Ilustrado
	01/05/2010	Feriado: Dia do Trabalhador
	08/05/2010	Atividade sobre o dia das mães.
	15/05/2010	Pintura e coordenação motora.
	22/05/2010	Conhecendo as figuras geométricas.
	29/05/2010	O alfabeto e o meu nome.
	05/06/2010	Desenho livre.
	12/06/2010	Atividade sobre os meios de transporte.

	19/06/2010	Vamos trabalhar?
	26/06/2010	Pintura de rosto: atividades sobre o Brasil

Fonte: LIMA, Bárbara Paula Mota de. Quadro elaborado com base nas atividades realizadas no referido projeto. (2010).

Os dados do estudo têm como base a observação, conversa com os alunos, relatórios semanais, planejamento e sistematização das atividades com os profissionais tanto da área de saúde como da área de educação, dentre outros.

A minha função, enquanto pedagoga em formação, foi trabalhar com crianças auxiliando-as nas disciplinas escolares, bem como em questões de cidadania, convivência, questões morais e éticas, saúde (em colaboração com os profissionais da devida área), musicalização infantil, incentivo à leitura, cultura local, relações familiares, socialização, por meio de brincadeiras.

3.3 - Análise de Dados

Algumas das oficinas (do *Projeto Educação Integral e Inclusão Social*) foram incorporadas aos seguintes eixos temáticos: Convivência; Valores humanos; Educação em saúde; Atividades interdisciplinares; Oficina de literatura e Diversidade étnico-cultural. Esses eixos-temáticos (que estão em conformidade ao conceito de educação integral) não se esgotam e poderiam ser desmembrados em outras categorias, até porque ao trabalhar com tais oficinas e agrupá-las, assumem-se alguns desafios.

Por que a escolha desse tema? Porque o meu norte era educação integral (no sentido de trabalhar para o desenvolvimento integral sob os vários aspectos já citados no início deste trabalho) e todos esses eixos são constantes do tema e porque também se torna importante proporcionar aos alunos uma matriz curricular diversificada.

As oficinas ali realizadas foram propostas por mim, enquanto pedagoga em formação e às oficinas de educação em saúde, foram propostas pelos profissionais de saúde, contando com a minha colaboração para seu desenvolvimento.

Aqui, nesta análise de dados, após essa experiência única com as crianças, foi preciso assumir o papel de um educador e sujeito social comprometido com a responsabilidade da formação do ser humano em sua integralidade, porque são visíveis as necessidades das crianças em vários sentidos: carência afetiva, dificuldade de aprendizado, amorosidade e afetividade para melhor autoestima, reforço escolar e financeira.

A seguir, tem-se a descrição e análise somente de algumas oficinas e atividades selecionadas, genericamente, por temas aplicados às crianças participantes do projeto em questão:

I - Aplicação da oficina: Tema Convivência: “Eu e minha cidade”

DESCRIÇÃO: oficina relativa ao cotidiano das crianças (9 e 10 anos), cujo objetivo era o de estreitar a relação entre alunos e os membros da comunidade, desafiando-os a perceberem e a analisar a realidade deles no contexto local. Alguns questionamentos nortearam o trabalho desenvolvido, como, por exemplo: o que é uma cidade? em que local moram? o que encontramos na cidade onde residem? embasada na percepção de cada aluno, não apenas para constatar, mas para que eles refletissem a temática, questionou-se também o que eles vivenciavam de bom ou ruim diariamente.

Desenvolveu-se o tema, em princípio, por meio de conversas e debates. Mas, não foi possível desdobrar o tema em outros aspectos, já que o objetivo foi adequar a oficina para a faixa etária em questão. Após um breve debate, cada criança desenhou algo de significativo em relação à sua cidade.

Ao trabalhar essa oficina, percebe-se que os alunos demonstraram grande interesse em participar. Alguns alunos demonstraram serem conhecedores da realidade local, outros ficavam circunscritos às redondezas do lugar onde moravam, por ainda estarem consolidando noções de tempo e espaço. Os que demonstraram maior conhecimento disseram que havia escolas públicas e privadas, hospital, postos de saúde, quadras poliesportivas, delegacia, supermercados, feiras, bancos e comércio em geral.

Com relação à segurança, alguns demonstram apreensão por ser uma área que apresenta índice considerável de violência. Com relação à segunda parte da oficina, foi solicitado que desenhassem algo sobre a cidade, depois compartilhassem com a turma e em sua grande maioria, desenharam somente a casa e a família. O fato de terem feito o mesmo tipo de representação talvez, seja, porque a casa e a família representem segurança para eles.

II - Exercício: Tema Convivência. “Valores Humanos”

DESCRIÇÃO: exercício sobre a amizade realizado com as crianças de 5 e 6 anos. Decidiu-se trabalhar a amizade e outros valores, por meio da oficina de literatura com o

auxílio da contadora de estórias que contou a estória sobre a amizade entre um menino e uma árvore. Em seguida, houve diálogo com os alunos a respeito da atitude do menino e o sentimento da árvore.

Foram questionadas sobre a importância das atitudes éticas, em relação aos amigos e demais pessoas, conduzindo-os a perceberem a importância dos valores de convivência na sociedade. Ao final, foi proposto que desenhassem um personagem que fosse mais significativo para eles na estória e encerrou-se com a confecção de um mural.

Depois, trabalhou-se o uso das expressões: “obrigado” e “por favor”. Nesta oportunidade, organizou-se a sala, de forma que as crianças pudessem sentar em roda no chão. Orientou-se como seria desenvolvida a oficina e ficaram muito atentos.

Em seguida, contou-se a história “Por favor, Por favor” da autora Alicia Aspinwall na obra: *Livro das Virtudes para Crianças* de William J. Bennett. Após a leitura, trabalhou-se o uso de boas maneiras e respeito mútuo.

Houve a participação de uma fonoaudióloga integrante da equipe do projeto com o objetivo de avaliar possíveis dificuldades de linguagem: audição e a fala. Para tal finalidade, foram desenvolvidas algumas atividades lúdicas: “telefone sem fio”, “morto e vivo”, “corre - cotia” e “cantigas de roda”.

Em geral, os alunos demonstraram especial interesse ao trabalhar os temas propostos de forma lúdica. Percebia-se que tais oficinas causavam euforia, suspense, concentração e muita alegria.

O tema proposto despertou nos alunos a importância de se cultivar bons valores, no convívio diário contribuindo, assim, para o fortalecimento das relações aluno-aluno e aluno-professor, no que se referem à importância de se ter amigos e do respeito ao próximo, condições fundamentais para o saber conviver. Por meio de questionamentos, concluiu-se que poucos alunos faziam uso dos termos “por favor”, “obrigado”, “com licença”, dentre outros.

III - Aplicação da oficina: “Educação em saúde”

DESCRIÇÃO: oficinas (para crianças de 5 a 6 anos) abordando a importância dos cuidados básicos de higiene pessoal e bucal e sobre “alimentação saudável”. É preciso registrar, contudo, que tais oficinas foram realizadas em dias distintos.

Higiene pessoal: o tema foi abordado com o auxílio da contadora de histórias, por meio de músicas e conversas, estimulando as crianças a terem uma boa higiene pessoal.

Higiene Bucal: a equipe do projeto (odontólogo, contadora de histórias e pedagoga) universitários abordou o tema por meio da demonstração de escovação correta dos dentes utilizando prótese dentária e músicas referentes ao tema e as crianças foram convidadas a repetir tal demonstração.

Alimentação Saudável: as oficinas foram propostas pelos alunos do curso de Nutrição e realizadas em cooperação com a estudante do curso de Pedagogia. As crianças ainda não haviam consolidado as habilidades de leitura, portanto, fez-se uso de fichas contendo apenas figuras de alimentos saudáveis e “não saudáveis”.

As carteiras foram dispostas uma ao lado da outra de modo a facilitar a visualização, o entendimento do assunto e a interação com as crianças. As crianças foram questionadas se conheciam o alimento demonstrado de acordo com as fichas. Os profissionais da área de saúde explicaram sobre a importância de se consumir cada alimento, das vitaminas e dos nutrientes indispensáveis ao crescimento. Questionou-se sobre o consumo desses alimentos diariamente e pediram, por fim, que elas desenhassem os alimentos de sua preferência.

As oficinas sobre alimentação saudável, higiene bucal e pessoal tinham por objetivo conscientizar sobre a importância de se ter uma boa qualidade de vida. Percebe-se que as crianças demonstraram interesse pela metodologia utilizada para abordar os temas. Com isso, interagiram com os colaboradores e mostraram na prática o que aprenderam.

IV - Atividades interdisciplinares

DESCRIÇÃO: Dominó Matemático. Oficina realizada com crianças de 9 e 10 anos. O dominó tem por característica proporcionar ao aluno aprender matemática brincando e requer da criança o princípio multiplicativo, e que não decore apenas os resultados, já que as contas eram aleatórias. É um jogo de duplas cujo objetivo é resolver em menos tempo as contas e, assim, não sobrar nenhuma peça para ambos os participantes. Observou-se o desenrolar da oficina e, caso houvesse necessidade, para ajudar os grupos a encontrar a resposta correta. Os objetivos da aplicação dessa oficina são: entreter e ao mesmo tempo possibilitar a aprendizagem.

Bingo Matemático: oficina de matemática (em crianças de 9 e 10 anos) por meio de um bingo que também trabalhou com o princípio multiplicativo. A avaliação foi feita por meio de observação.

Jogo da Trilha: com o jogo “trilha”, as oficinas foram desenvolvidas por meio de questionamentos entre aluno-professor e professor- aluno. Percebeu-se que a oficina foi bem aceita por parte dos alunos (9 e 10 anos).

Apesar de se tratar de um jogo competitivo, enfatizou-se a importância da participação. Utilizaram-se tabuleiros, marcadores e dois dados. Com o tabuleiro sobre a mesa, cada criança escolhe um marcador e o coloca na casa de partida. Decide-se quem começa. Os jogadores lançam os dados e multiplicam o resultado obtido em cada dado. O resultado representa o número de casas que o jogador deve avançar com seu marcador.

Tangram*: para a oficina do Tangram foi explicado à turma como surgiu o Tangram. E, para facilitar o entendimento das crianças (9 e 10 anos), foi levado um molde de objetos e animais que se poderiam montar, a partir das sete figuras básicas que compõem o tangram. A oficina tem por objetivo trabalhar figuras geométricas e Educação Artística. Cada criança ganhou um molde, que deveria ser recortado e pintado, possibilitando à criança usar sua imaginação e fazer outras montagens. Foram utilizadas somente algumas questões em folha xerocada devido às dificuldades apresentadas e também devido ao curto tempo disponível.

Trabalhando os cinco sentidos: oficina bem simples com o objetivo de trabalhar os cinco sentidos do corpo humano. Essa oficina foi realizada com crianças de 9 a 10 anos. Com um texto pequeno sobre os cinco sentidos. Comentou-se sobre a capacidade de relacionar os órgãos do corpo humano aos nossos sentidos: olfato, paladar, tato, visão e audição. Relacionamos os cinco sentidos aos órgãos fundamentais do corpo humano que estão diretamente ligados a esse estímulo. Os alunos tiveram a oportunidade de experimentar sensações referentes a cada sentido por meio de objetos e do próprio corpo.

Calendário: esta é uma das oficinas mais completas e interessantes sob vários aspectos: itens ao calendário, os dias da semana, os meses do ano, as datas e o clima. Foi apresentada por meio de cartaz ilustrativo, com letras, números e desenhos grandes para facilitar a visualização. Objetivo: participação de todos para integrá-los e tornar a oficina mais prazerosa e produtiva. Todas as crianças foram até à frente e participaram fornecendo exemplos, fazendo a contagem dos alunos e ajudando a definir o clima naquele dia, entre outras tarefas realizadas (crianças de 5 e 6 anos).

Conhecendo o alfabeto: relativamente simples. Objetivo: identificar o conhecimento prévio da leitura e escrita. Foram levados moldes do alfabeto em tamanho maior com a palavra referente a um animal ou objeto e, ainda, uma figura que representasse a palavra. Enquanto os moldes eram mostrados às crianças (5 e 6 anos), pediu-se que fornecessem exemplos variados. Para avaliação da oficina foi proposto o jogo “batata-quente” que

consistia em dar exemplos de palavras sempre que o objeto chegasse a cada criança sob a orientação do som das sílabas de palavras musicalizadas.

Observou-se que o conhecimento não era homogêneo. Alguns alunos demonstraram certo desinteresse, reclamando que não gostavam de matemática; mas, o assunto foi tratado de forma diferenciada para chamar-lhes a atenção. Para a realização das oficinas, necessitou-se do uso de materiais concretos: material dourado e palitos de picolé, visto que as crianças ainda se encontravam na fase das operações concretas.

Enfatizou-se a necessidade da interação entre os alunos para a resolução de situações-problema. Com relação aos jogos matemáticos, houve interesse; mas, alguns alunos mostraram-se resistentes em participar da oficina proposta por não se sentirem confortáveis em resolver as situações-problemas.

No trabalho com o calendário, os alunos estavam "empolgados" com os assuntos: os meses do ano, dias da semana, datas, clima, contagem dos alunos. Ao chamá-los para segurarem as fichas contendo os dias da semana, com o objetivo de que citassem exemplos de outras palavras que começam, por exemplo, com a letra "S" de segunda-feira, eles imediatamente disseram as palavras "Sadia", "sapato", "sapo" dentre outras e muitos se sentiram à vontade para participar.

V - Oficina: Incentivo à leitura e Respeito às diferenças

DESCRIÇÃO: Contou-se a história "Menina bonita do Laço de Fita" de Ana Maria Machado. A personagem principal era negra e vista pelo coelho da história como uma menina diferente e bonita.

A oficina tinha o objetivo de apresentar aos alunos a riqueza da diversidade étnico-cultural, o que ajuda a entender e conhecer as noções de alguns valores, tais como: o respeito ao outro e a si próprio e, ainda, elevar a autoestima do aluno negro.

Conclusão das Análises

Essa análise foi realizada, sobretudo, sob a abordagem de Antunes e Padilha na obra: *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas* (2010) que segundo o autor são cinco eixos da Educação Cidadã e Integral que podem ser aplicados a este estudo de caso, quando relacionam os cinco eixos norteadores da educação integral. O primeiro eixo:

“**relações humanas e de aprendizagem**” pode ser relacionado ao fato de que tanto o projeto em questão quanto as análises, acima citadas, alcançaram o objetivo principal de criar condições de relação interpessoal diferenciada, com afetividade para favorecer melhores condições de aprendizagem sob o contexto socioeconômico e cultural da comunidade do Recanto das Emas.

Esse eixo temático pôde ser comprovado, por exemplo, na oficina: incentivo à leitura e respeito às diferenças (V) quando houve ênfase na interpretação da personagem negra da história contada em sala, até porque as brincadeiras informais são fundamentais para a formação dos alunos, para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor e, principalmente, para a interação social e adequação do comportamento diante das regras e do bom comportamento “exigidos” pela sociedade, em geral, diante das culturas e hábitos diferentes.

O segundo eixo, “**gestão democrática**”, trata-se de uma gestão que deveria ser compartilhada com parcerias comunitárias e sociais. Houve a participação dos alunos, da comunidade, dos integrantes do projeto e, sobretudo, dos educadores participantes, com diálogos entre o saber formal e informal à medida do possível.

Um bom exemplo da aplicação desse eixo é a oficina (III) que trabalhou com o tema ‘educação em saúde’, tendo em vista que houve muita participação, curiosidade e diálogo entre os participantes do projeto em questão.

Já o terceiro eixo, “**gestão sociocultural das aprendizagens**”, é uma oportunidade de conhecer alguns dos diferentes processos de aprendizagem que não se limita tão somente ao cenário do professor falando e trabalhando com quadro e giz, como aconteceu, na aplicação das oficinas e atividades do *Projeto Educação Integral e Inclusão Social*, no caso das crianças no Recanto das Emas.

A aplicação das oficinas conseguiu valorizar os conteúdos propostos diante da realidade em que vivem e também a socialização dos alunos, já que as atividades ligadas às brincadeiras foram muito bem planejadas, estruturadas e acompanhadas por profissionais competentes que diante das atividades lúdicas tinham um propósito específico relacionado ao processo educativo e de aprendizagem. E as atividades interdisciplinares com vários temas e a maioria das oficinas são bons exemplos desse eixo.

Quanto ao quarto eixo: “**avaliação dialógica continuada e formação humana**”, a ‘avaliação’ dos alunos foi realizada de várias maneiras e em vários momentos, principalmente, quando lhes solicitaram um desenho ou alguma outra atividade para checar se compreenderam a atividade proposta. A avaliação também no sentido de saber se os educadores alcançaram seus propósitos traçados com a aplicação das oficinas já relacionadas.

E, por fim, é pertinente também uma autoavaliação por parte dos colaboradores (professores e coordenadores), participantes do projeto.

O quinto e último eixo, “**iniciativas relacionadas ao projeto eco-político-pedagógico da escola**”, são as iniciativas, por exemplo, relacionadas ao projeto e ao processo educacional enquanto educação integral, ou seja, formação integral das crianças. As iniciativas têm a finalidade de efetivação dos objetivos propostos e, de modo geral, todas as oficinas e atividades são exemplos desse eixo.

No entanto, essas iniciativas poderiam ser mais bem aplicadas caso tivesse mais tempo para trabalhar com as crianças em sala; investimento financeiro para manutenção e aplicação do projeto; meios e condições eficientes para trabalhar com temas das várias disciplinas sob o enfoque da interdisciplinaridade e interculturalidade* como sinônimo de troca, interação e interdependência.

E, por outro lado, o educador (integrante e participante do projeto) teve a oportunidade de trabalhar vários conceitos, tais como: regras, limitações, respeito aos colegas e às diversidades socioculturais, em consonância ao que foi proposto pelo projeto; à prática do educador e ao envolvimento da comunidade local e dos participantes, o que contribui muito para a formação profissional dos universitários.

Conclui-se, portanto, que esta pesquisa (estudo de caso) buscou analisar traços relacionados à multiplicidade das dimensões do ‘Projeto Educação Integral e Inclusão Social’ no processo educativo das crianças com idades entre 5 e 6 anos e 9 anos daquela comunidade.

CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, resta-nos concluir e enfatizar que após todo esse caminho, de fato, a educação integral é uma política pública e também poderia ser uma proposta de ensino que possibilita ao educando o desenvolvimento de todas, ou quase todas, respeitando, sobretudo, o modo, o tempo e a realidade individual de cada aluno para construir seu conhecimento.

Na verdade, apesar dos avanços nesta área, das novas tecnologias e da formação continuada de profissionais de educação, percebe-se que ainda temos muito a conquistar, a aprender e a ensinar.

Experiências antigas e algumas recentes têm demonstrado que a educação integral e/ou em tempo integral é o modo mais eficiente para proporcionar a educação de boa qualidade para todos, desde que a escola, o espaço físico, as propostas pedagógicas e outros fatores sejam, de fato, adequados para esse fim. Na perspectiva de uma educação igualitária e democrática, é de fundamental importância ampliar o tempo e os espaços escolares adequando-os às necessidades existentes.

É relevante a importância da interação entre a escola e demais segmentos da sociedade que estejam disponíveis a colaborar, tais como: movimentos sociais, organizações não governamentais, empresas, indústrias, de modo que possibilitem proporcionar ao educando educação de boa qualidade, relacionando teoria à prática.

Diante da atual realidade do Século XXI que exige mudanças rápidas para atendermos às necessidades e expectativas nesse mundo globalizado em constantes transformações, é imprescindível formar cidadãos críticos, participativos e cientes dos seus direitos e deveres na sociedade em que vive.

O objetivo principal de uma nova escola para um novo cidadão é oferecer possibilidades para a construção do conhecimento por meio do aprender a aprender e aprender a conviver.

Desigualdade social em nosso país é o grande empecilho para efetivamente propiciar uma educação ideal e igualitária. Para elevar o nível da educação brasileira ao da educação praticada em países desenvolvidos, será preciso aliar políticas efetivas a um maior aporte de recursos para o setor, efetivando a ampliação da jornada escolar como ocorre em grande parte dos países que valorizam a educação como fator primordial para o seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Perspectivas Profissionais

Ao escolher o campo da Pedagogia como profissão a desempenhar, trazia comigo certo encantamento e o desejo de conhecer mais a respeito do universo infantil, o que julgo ser a característica que despertou meu interesse para a área. Ao longo do curso, com o auxílio de leituras e a partir das experiências presenciadas no ambiente escolar, percebi que meu papel, como profissional, reúne um conjunto de ações relativas aos aspectos educacionais e, além disso, visa contribuir para a construção de uma sociedade voltada para a cidadania.

Na condição de educadora, devo ater-me às necessidades emergentes no campo escolar, portar-me como agente transformadora capaz de modificar a realidade encontrada e de suscitar o surgimento de cidadãos críticos e conscientes.

Acredito ainda que o curso de graduação em Pedagogia seja apenas o primeiro passo em relação à minha formação e que, ao me portar como profissional, devo me atualizar, estar em consonância com novos desafios e ter consciência de que muito do que as crianças precisam, e que vão realmente aprender, dependerá do meu próprio desempenho.

O Curso de Pedagogia proporcionou-me um amadurecimento na minha missão de vida e incentivou-me a continuar meus estudos no Mestrado em Educação ainda na Universidade de Brasília. E, além disso, o meu desejo profissional é passar em um concurso público, o que não se limita exclusivamente ao campo da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2010. (Série Educação Cidadã, v. 6).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. 3. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo, vol.56).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília/ DF, 10 de jan. de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. B823. **Educação, Sociedade e Trabalho: Abordagem Sociológica da Educação**. PACHECO, Ricardo Gonçalves; MENDONÇA, Erasto Fortes. Brasília: UnB, Centro de Educação a Distância, 2006. p. 88 – (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário; 5). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/05educsocietrab.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. SANTOS, Maria Eliane dos; *et alli*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Educação**

Integral/Educação Integrada e (m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira. BRANCO, Verônica; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. *et alli*. 2009.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília/ DF, 26 de abril de 2007.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035, de 2010.**

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira?** Campinas: Educação e Sociedade, v.23, n.81, p. 247-270, 2002.

CADERNOS CENPEC. Disponível em:

<<http://www.cadernos.cenpec.org.br/index.php/cadernos/index>>. Acesso em: 05 out., 2011

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Brasil e Escola Pública de Tempo Integral: Por que não?**, s/d. n.83, p.50-55, 1999/2000.

_____. (org.). **Educação Integral em Tempo Integral: Estudos e Experiências em Processo.** Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Educação Cidadã, vol. 4).

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

GONÇALVES, Sérgio Antônio. **Reflexões sobre Educação integral e Escola de Tempo Integral.** São Paulo, Cadernos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, nº 2, p.1- 10, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. “**É Imprescindível Educar Integralmente**”. São Paulo: Cadernos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, nº 2, p.15-24, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

LÜDKE Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, (11ª reimpressão, 2008) 1988.

MENEZES, Janaína S.S; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Tempo Integral no Ensino Fundamental: Ordenamento Constitucional – Legal em Discussão**. In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, p. 01-16, 2007.

PACHECO, Suzana Moreira. **Proposta Pedagógica**. In: Educação Integral: Salto para o Futuro/TV Escola. Rio de Janeiro. Ano XVIII. Boletim nº 13, p. 3-10, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Educação Integral**. Disponível em: < <http://www.educacaointegral.df.gov.br/>>. Acesso em: 12 nov., 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. CASSI, Marisa. (Org.). **Educação Não é Privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, vol. 6. 2007.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; SCHELBAUER, Anaete Regina. **A Defesa pela Educação Integral na Obra de Anísio Teixeira**. s/d, p. 1-20.

WIKIPÉDIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/LDB>>. Acesso em: 05 out., 2011.

WIKIPÉDIA. **Tangram**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tangram>>. Acesso em: 21 nov., 2011.

GLOSSÁRIO

Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro: Possui Graduação em Educação Física pela Faculdade Dom Bosco de Educação Física (1979). Graduação em Teologia CEP/CST. Arquidiocese de Brasília (1988). Graduate School Of Ecumenical Studies: The Ecumenical Institute of the Word Council of Churches/Faculty of Theology, University of Genebra (1992). Especialista no Ensino de Filosofia pela UnB(2002). Atualmente é cedido pelo convênio entre a FUB da UnB e SEE - DF. Professor da Faculdade de Educação(FE), a partir de 1998, com experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino de Filosofia, Multiculturalismo Religioso. Atua em diversos projetos de pesquisa e extensão pela Universidade de Brasília tais como: Saúde & Educação Integral nas comunidades carentes Integradas ao Projeto Rondon da Universidade de Brasília. desde (2006) e Estudos das Vivências da Criança Carente no Recanto das Emas desde (2010)

Bairro-Escola: O Bairro-Escola em Nova Iguaçu não é simplesmente ou tão somente um projeto pedagógico, é também um projeto urbanístico, já que a educação integral e a estrutura urbanística não estão separadas nesse projeto.

CAIC: Centro de Atenção Integral à Criança. Nome do projeto foi alterado no governo Itamar Franco (1992-1994). Mas, originariamente, se chamava: CIACs – Centro Integrado de Atendimento à Criança (1990-1992). O primeiro CIAC foi inaugurado em 1991, na Vila Paranoá e podia atender, aproximadamente, 750 mil crianças que eram estimuladas a permanecer na escola em tempo integral semelhantemente a mesma proposta dos CIEPs.

CIEP: Centro Integrado de Educação Pública. Os CIEPs foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro que o considerava como uma revolução na educação pública do País. Foi implantado inicialmente no Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) e tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral (GADOTTI. Moacir, 2009, p.26).

CENPEC: Cadernos Cenpec: São periódicos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Foi criado em 2006 e reformulado em 2011 quando se tornou publicação, *on line*, de acesso livre.

Destinado a pesquisadores, educadores, gestores e demais interessados. E tem como objetivo propiciar a articulação entre a ação e a pesquisa na área da educação. Disponível em: (<http://www.cadernos.cenpec.org.br/index.php/cadernos/index>, 2011).

Educação Cidadã ou Escola Cidadã: Segundo Ângela Antunes e Paulo Padilha, Educação Cidadã: “é estatal quanto financiamento, comunitária e democrática quanto à gestão, pública e popular quanto à destinação” e Educação Integral e Cidadã como direito humano como todas as formas de inclusão (Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas, São Paulo, p. 16 e 20, 2010).

Educação Comum: A ideia de escola “comum ou pública” surgiu com a Revolução Francesa e se coloca acima do conceito de classe e deve se destinar a todos os indivíduos, conforme defende Anísio Teixeira, em 1953. (Teixeira. Anísio *in* Cassim. Marisa (Org.). *Educação não é privilégio*, p. 59, 2007).

Escola em Tempo Integral: “Extensão do período de permanência do aluno no espaço escolar, onde as atividades são ministradas por professores da rede municipal”. (TOLEDO. Alex Fabiano; NILSON. Lucia Helena e outros *in*: COELHO. Lígia Martha Coimbra da. (Org.). *Educação Integral em tempos e experiências em processo*, p. 220, 2009).

John Dewey: Filósofo e educador norte-americano consagrado como um dos líderes da corrente filosófica pragmatista e referência no contexto americano para a Escola Nova. As ideias de John Dewey foram trazidas para o Brasil por intermédio do Educador Anísio Teixeira, um dos maiores educadores de renome do nosso país.

Hipercorreção ou ultracorreção: Segundo Houaiss, é o fenômeno que se produz quando o falante desconhece ou interpreta como incorreta uma forma correta da língua e, acaba trocando-a por outra forma que ele considera culta. Aqui, foi utilizado porque, infelizmente, percebe-se que alguns professores acabam “corrigindo”, enfaticamente, os alunos sem proporcionar-lhes ambiente e oportunidade para pensar e se dedicar à busca do conhecimento de forma prazerosa, ou seja, não como punição.

Interculturalidade: Segundo Moacir Gadotti: Aqui foi usado no sentido de interação, troca e interdependência cultural. A ‘interculturalidade’ valoriza as diversidades culturais superando

a violência contra os mais pobres, as mulheres, os negros e as crianças. (GADOTTI. P. 103, 2009).

Lenora Gandolfi: Professora, pesquisadora, formada em Medicina pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, atua também como pesquisadora, orientadora e integrante em programas de pós-graduação em Ciências Médicas e Ciências da Saúde da UnB. Atua em diversos programas relacionados às famílias carentes do Distrito Federal, tais como: Programas de educação e promoção da saúde e prevenção de doenças crônicas e infecciosas em famílias carentes do DF; Programas de ‘Educação em Saúde’ em uma perspectiva sócio-ambiental – em parceria com o Decanato de Extensão da UnB, nas regiões administrativas de Brasília; Saúde & Educação Integral nas comunidades carentes integradas ao Projeto Rondon da UnB (2006); Educação Integral e Inclusão Social no Assentamento do Recanto das Emas, DF, desde 2007, juntamente com outros integrantes: Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro e Tadeu Queiroz Maia.

PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança. Programa de uma política pública educacional implantando em São Paulo entre 1986 e 1993 (durante o governo Montoro) que procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola para melhorar o seu desempenho de aprendizagem, tirando-os da rua. No entanto, Segundo Maria Angélica (1991), o Profic não cumpriu as suas metas devido à falta de recursos. (GADOTTI. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. 2009. p. 28).

Projeto Educação Integral e Inclusão Social: Projeto de Ação Contínua, desde 2007, aplicado no Recanto das Emas para atender as crianças carentes das quadras: 509, 510, 511 e 512. Projeto coordenado pelos Professores; Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro e Dra. Lenora Gandolfi.

Projeto Rondon: Saúde e Educação Integral nas comunidades carentes integradas ao Projeto Rondon da Universidade de Brasília (desde 2006 e ainda está em andamento). O objetivo do projeto é levar educação e saúde às famílias carentes das cidades do interior do Brasil atendidas pelo Projeto Rondon da UnB; treinar os agentes comunitários de saúde, professores e universitários para integrar saúde e educação às crianças. Projeto também coordenado pelos Professores: Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro e Dra. Lenora Gandolfi.

Tadeu Queiroz Maia: É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2008), área de concentração: Subjetividade e Complexidade na Educação, eixo de interesse: Educação, Subjetividade, Audiovisual, Filosofia e Infância. Graduado em Sociologia, pela Universidade de Brasília (2000). Atualmente é professor cedido à Universidade de Brasília, atuando na Faculdade de Educação, pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Possui experiência na área de Educação, Filosofia e Cinema, com ênfase em Formação de Professores. Outra área de interesse: Educação e Comunicação (EC); Educação, Arte e Linguagem; Eixo de Interesse: Educação audiovisual - imagens e sons na vida contemporânea.

Tangram: Quebra-cabeça chinês composto por 7 peças: 5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo que possibilitam montar ou formar mais de mil e setecentas figuras. Também é conhecido como jogo das sete peças. Esse jogo facilita o estudo da geometria, desenvolve a criatividade e o raciocínio lógico. Quanto à origem do termo, existem algumas explicações: vem da palavra inglesa: *trangam* (*puzzle*, ou bugiganga). Já outros dizem que vem da dinastia chinesa Tang, ou até mesmo do barco cantonês "Tanka". E, na Ásia, o chamam de "Sete placas da Sabedoria". (Wikipédia, 2011)

ANEXO

ANEXO: Documento do MEC cedido pelo Prof. Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro

1. Introdução						
1.1 Identificação da Ação						
Título:	Educação Integral & Inclusão Social no Assentamento de Recanto das Emas					
Coordenador:	Lenora Gandolfi / Docente					
Tipo da Ação:	Programa					
Edital:	Edital FLUEX – 1ª Edição 2011 (UnB)					
Instituição:	UnB - Universidade de Brasília					
Unidade Geral:	FM - Faculdade de Medicina					
Unidade de Origem:	MCA - Área de Medicina da Criança e do Adolescente					
Início Previsto:	10/03/2011					
Término Previsto:	10/12/2011					
Recurso Financeiro:	Não Tem Recurso Financeiro Envolvido					
1.2 Detalhes da Ação						
Carga Horária Total da Ação:	600 horas					
Justificativa da Carga Horária:						
Periodicidade:	Anual					
A Ação é Curricular? :	Sim					
Tem Limite de Vagas?:	Sim					
Número de Vagas:	220					
Local de Realização:	Quadra 510, Conjunto 03, Casa 11 - Recanto das Emas, DF.					
Período de Realização:	Entre 12/03/2011 e 10/12/2011.					
Tem inscrição?:	Não					
1.3 Público-Alvo						
Tipo/Descrição do Público-Alvo:						
Famílias carentes do Recanto das Emas; crianças; estudantes das áreas de medicina, odontologia, nutrição, enfermagem, psicologia, música, pedagogia, letras, matemático e outros; pós-graduandos (mestrado e doutorado) de Ciências Médicas e Ciências da Saúde; voluntários da comunidade.						
Número Estimado de Público:	300					
Discriminar Público-Alvo:						
	A	B	C	D	E	Total
Público Interno da Universidade/Instituto	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Federais	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Municipais	0	0	0	0	0	0
Organizações de	0	0	0	0	0	0

Iniciativa Privada						
Movimentos Sociais	0	0	0	0	0	0
Organizações Não Governamentais (ONGs/OSCIPs)	0	0	0	0	0	0
Organizações Sindicais	0	0	0	0	0	0
Grupos Comunitários	0	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	300	300
Total	0	0	0	0	300	300

Legenda:

(A) Docente

(B) Discentes de Graduação

(C) Discentes de Pós-Graduação

(D) Técnico Administrativo

(E) Outro

1.4 Parcerias

Nome	Sigla	Parceria	Tipo de Instituição/IPES	Participação
IGREJA PRESBITERIANA DE BRASÍLIA	IPB	Externa à IES	Organização Não Governamental (ONGs/OSCIPs)	Voluntariado comunitário; aluguel do espaço físico onde se realizam as atividades e transporte dos estudantes para o local.

1.5 Caracterização da Ação

Área de Conhecimento:

Ciências Humanas » Educação » Tópicos Específicos de Educação

Área Temática Principal:

Educação

Área Temática Secundária:

Saúde

Linha de Extensão:

Saúde da família

1.6 Descrição da Ação

Resumo da Proposta:

O presente projeto nasce da experiência positiva vivenciada durante os últimos dez anos em populações de baixa renda de cidades satélites de Brasília. A experiência da UnB, que se faz presente, com os Projetos de Ação Contínua: Saúde Integral em Famílias Carentes e Educação Integral & Inclusão Social no Assentamento de Recanto das Emas, que apresentam como objetivos principais o conhecimento das comunidades do DF e desenvolvimento de ações de Saúde Integral em famílias, em uma perspectiva integral e integradora, em que o sujeito se reconheça no ambiente em que vive como sujeito promotor de bem estar físico, mental, afetivo e sócio-ambientalmente responsável. São PEACs da Universidade de Brasília, que priorizam a promoção, prevenção e educação em saúde, em uma perspectiva integral e sócio-ambientalmente sustentável, de forma multidisciplinar, com alunos de graduação dos cursos de Odontologia, Nutrição,

Farmácia, Psicologia, Música, Pedagogia, Letras, Sociologia, Medicina, Educação Física, Agronomia e Biologia, e Pós-Graduação de Ciências da Saúde e Ciências Médicas. Este programa, nasce, também, da experiência do Projeto de Ação Contínua: Filosofia na Escola e Filosofia na Escola em Debates, que oportunizam o fazer filosófico com crianças e adolescentes, assim como, da experiência vivenciada pelas equipes do Projeto Rondon.

Palavras-Chave:

educação, meio ambiente, artes e cidadania, Saúde

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

Qualidade na Coleta de dados e nas informações repassadas, com conseqüente incorporação de bons hábitos de higiene e saúde; Melhoria da aprendizagem e desenvolvimento educacional, Melhoria da qualidade de vida, desenvolvimento de ações autônomas e melhoria das práticas dos estudantes.

1.6.1 Justificativa

A missão principal da Universidade de Brasília é a formação de quadros competentes para o fortalecimento da cidadania brasileira. No campo do ensino, a UnB, conta atualmente com 47 cursos superiores, onde estudam mais de vinte mil estudantes. A UnB mantém seus cursos de graduação em um campus central e três campus avançados, um em pleno funcionamento e outros dois em início de suas funções, que funcionam em regiões periféricas de Brasília. Na pesquisa, mantém cursos de pós-graduação em todos os Institutos e Faculdades, com mais de quatro mil pós-graduandos. Na extensão apresenta, atualmente, quase duzentos Projetos de Extensão de Ação Contínua-PEAC, congregando mais de 1/3 de seu quadro docente e mais de um milhão de estudantes no serviço contínuo e direto à população, predominantemente a que necessita de maior atendimento. A extensão se organiza em torno de grandes temas, como: Educação, Saúde, Meio Ambiente, Produção e Cidadania. São nessas áreas que a UnB apresenta suas maiores experiências de contato direto com a população, mantendo projetos de extensão que resultam em melhorias das condições de vida da comunidade e geram conhecimento para a universidade e para a própria comunidade.

O presente programa nasce da experiência positiva vivenciada durante os últimos dez anos em populações de baixa renda de cidades satélites de Brasília. A experiência da UnB, que se faz presente, com os Projetos de Ação Contínua: Saúde Integral em Famílias Carentes e Educação Integral & Inclusão Social no Assentamento de Recanto das Emas, que apresentam como objetivos principais o conhecimento das comunidades do DF e desenvolvimento de ações de Saúde Integral em famílias, em uma perspectiva integral e integradora, em que o sujeito se reconheça no ambiente em que vive como sujeito promotor de bem estar físico, mental, afetivo e sócio-ambientalmente responsável.

São Projetos de Extensão de ação contínua (DEX) da Universidade de Brasília, que priorizam a promoção, prevenção e educação em saúde, em uma perspectiva integral e sócio-ambientalmente sustentável, de forma multidisciplinar, com alunos de graduação dos cursos de Odontologia, Nutrição, Farmácia, Psicologia, Pedagogia, Letras, Sociologia, Medicina, Educação Física, Agronomia e Biologia, e Pós-Graduação de Ciências da Saúde e Ciências Médicas. Teve início na Cidade Satélite de Santa Maria, DF, em 1998. Desde 2004 é oferecido como disciplina de 4 créditos, na Pós Graduação, no Curso de Ciências de Saúde e Ciências Médicas: “Práticas interdisciplinares de educação em Saúde Integral”; com a chegada dos pós graduandos, que deram um novo dinamismo ao trabalho e apoio aos alunos de graduação, estão sendo desenvolvidas

pesquisas, associadas a extensão (linha de pesquisa da coordenadora do projeto). Em março de 2007, após a expansão do Projeto Saúde Integral para outras áreas do DF, iniciou-se no Recanto das Emas o projeto “Educação Integral e Inclusão Social”, um desmembramento do Projeto Saúde Integral em Famílias de baixa renda do DF, o projeto atende, atualmente mais de 190 crianças.

Este programa nasce, também, da experiência do Projeto de Ação Contínua: Filosofia na Escola e Filosofia na Escola em Debates: interações acadêmicas/pedagógicas, que oportunizam o fazer filosófico com crianças e adolescentes da rede pública de ensino do DF, assim como, da experiência vivenciada no município do Amapá-AP, pelas equipes do Projeto Rondon, que levaram à construção do Projeto Multidisciplinar de Educação em Saúde em uma perspectiva Sócio-ambiental – PROMESSA, um Projeto de Ação Contínua que vem sendo desenvolvido naquele Município desde setembro de 2007. Deste último trabalho, surgiu pelo interesse dos professores coordenadores da ação, e dos secretários de Educação e de Saúde do município o Projeto de Ação Contínua: “Projeto Multidisciplinar de Educação em Saúde em uma perspectiva sócio-ambiental”, em pleno desenvolvimento.

Atualmente, os projetos em questão, contam com a participação semestral de cerca de 40 (quarenta) estudantes de graduação, principalmente, das áreas de saúde e educação. Além de cerca de 20 (vinte) pós-graduandos dos programas de Pós-Graduação em Ciências Médicas e Ciências da Saúde. Os estudantes de graduação participam como extensionistas, recebendo, como contributo para sua formação, 4 (quatro) créditos semestrais, que poderão ser incorporados em seus currículos em até 10 % dos créditos de seu curso, conforme critérios vigentes na UnB. Para os estudantes de Pedagogia o Projeto Educação Integral & Inclusão Social no Assentamento de Recanto das Emas, é considerado área de estágio. Atualmente, 08 (oito) estudantes de Pedagogia realizam seus estágios no âmbito do Projeto, desenvolvendo ações pedagógicas a partir de temáticas da saúde e convivência humana, em uma perspectiva filosófica.

1.6.2 Fundamentação Teórica

A construção de ações sócio-educativas, voltadas à uma educação para a saúde, tem sido motivo de preocupação nos últimos anos no Brasil. Elas se justificam pela necessidade de termos uma população educada para a promoção, prevenção e educação em saúde, vista aqui, como o processo de capacitação do indivíduo em melhorar e controlar sua saúde. Sendo assim, podemos concordar com a afirmação de que:

Assim, enquanto as ações preventivas objetivam evitar o surgimento de doenças específicas, a promoção está mais preocupada com o bem-estar geral de pessoas e comunidades, partindo, então, de uma concepção positiva de saúde (Czeresnia, 2003). Na perspectiva da promoção, a OMS (WHO, 1998) define a saúde como “recurso que permite às pessoas manter uma vida, individual, social e economicamente produtiva” e compreende a promoção da saúde como um processo social e político, não limitado a abraçar ações direcionadas a fortalecerem as habilidades e capacidades dos indivíduos, mas envolvendo também ações dirigidas a mudar as condições sociais, ambientais e econômicas, de forma a amenizar o seu impacto na saúde pública e individual.(TRAVERSO-YÉPEZ, 2007)

Portanto, a OMS define a saúde como um recurso para que às pessoas possam manter uma vida, individual, social e economicamente produtiva e compreende a promoção da saúde como um processo social e político, não limitado a abraçar ações direcionadas a

fortalecerem as habilidades e capacidades dos indivíduos, mas envolvendo também ações dirigidas a mudar as condições sociais, ambientais e econômicas, de forma a amenizar o seu impacto na saúde pública e individual.

Essa conceituação significa que a saúde de uma população está, sobretudo, fora dos hospitais e ambulatórios. Ela é originária das condições de vida e sustentabilidade de uma população, principalmente quando se trata de uma população isolada e privada de seus direitos civis e humanos.

Ao elaborarmos o objetivo geral que é o de: promover ações de saúde com famílias de baixa renda, dando ênfase na prevenção de doenças crônicas, como hipertensão e diabetes, e da violência doméstica e na promoção da saúde bucal, alimentação saudável e de atividades físicas regulares, numa perspectiva integral e sócio-ambientalmente sustentável, temos como resultados esperados ações de saúde organizadas de forma a pensar a mesma não só como uma ação curativa, mas, uma ação que proporcione à população incorporar novos valores culturais relacionadas com promoção, prevenção e educação em saúde, em uma perspectiva sócio-ambiental. É necessário que esta mudança cultural aconteça em todas as instâncias da comunidade e se objetive em políticas públicas adequadas; na incorporação da saúde como uma tarefa educacional formal e na conscientização do papel da comunidade como ator social, e na área da saúde sendo autores de seus próprios modos de vida.

Em médio prazo o Programa gerará profissional qualificado na área de Educação em Saúde, podendo viabilizar políticas públicas voltadas para a prevenção, promoção e educação permanente nesta área. Em longo prazo pretende-se o desenvolvimento de uma cultura de saúde que não se fixe na cura, mas sim na prevenção e na educação, assim como, de uma comunidade organizada para buscar respostas para suas dificuldades econômicas/financeiras, pois, como nos diz o próprio Ministério da Saúde (2000), “a promoção à saúde nos faz pensar na construção de práticas que colaborem para a construção e desenvolvimento de hábitos saudáveis, indivíduos responsáveis, autônomos e conhecedores do direito político, econômico e social à saúde”.

1.6.3 Objetivos

Objetivo Geral:

Promover ações de educação em saúde com famílias de baixa renda, dando ênfase na prevenção de doenças crônicas, como hipertensão e diabetes, e da violência doméstica e na promoção da saúde bucal, alimentação saudável e de atividades físicas regulares, numa perspectiva integral e sócio-ambientalmente sustentável.

Objetivos Específicos:

1. Promover “Saúde Integral” com as famílias de baixa renda
2. Desenvolver um projeto de educação integral com as crianças das famílias atendidas, visando seu desenvolvimento sócio-educativo
3. Prestar atendimento especializado

4. Realizar oficinas de terapia comunitárias com adolescentes e jovens
5. Identificar e capacitar lideranças comunitárias em prevenção e promoção da saúde
6. Proporcionar a imersão de estudantes de graduação e pós-graduação na realidade social de famílias de baixa renda

1.6.4 Metodologia e Avaliação

A metodologia adotada será participativa com a presença comunitária em todas as fases do projeto: diagnóstico, orientação e avaliação, com visitas e oficinas comunitárias. Serão utilizadas pedagogias centradas na resolução de problemas, geralmente por meio de supervisão dialogada, oficinas de trabalho, realizadas preferencialmente, no próprio ambiente local, de forma contínua dentro de um projeto de consolidação e desenvolvimento do Projeto.

A experiência dos Projetos, já em andamento no Distrito Federal e no Município do Amapá, está embasada na metodologia em que os estudantes e lideranças comunitárias são capacitados de forma permanente, colocando em prática com a comunidade, de forma imediata, as informações recebidas. O levantamento de problemas e a busca de resolução para os mesmos, permitem aos profissionais um alto grau de autonomia, sendo os mesmos responsáveis em colocar em prática, de forma adaptada às realidades locais, as temáticas estudadas. Os Projetos de Extensão, já citados, no qual atuam os coordenadores deste Projeto, já se utilizam desta metodologia com resultados comprovados de sucesso, sendo os mesmos, referências locais e nacionais.

A intenção principal do método é que, ainda no decorrer da capacitação, os participantes já estejam em plena ação multiplicadora, realizando na prática, o que está sendo oferecido como conhecimento. Assim como, construindo, juntos com a comunidade, novos conhecimentos e ações. Portanto, o método é plenamente adequado a constituição de uma sustentabilidade teórica/prática das idéias e ações em que o Projeto está embasado.

A avaliação será realizada ao longo do processo, com encontros periódicos para avaliação das atividades dos estudantes, análise dos questionários aplicados no saúde integral com as famílias, acompanhamento dos progressos educacionais das crianças e adolescentes matriculadas nas escolas públicas da região e avaliação da satisfação das famílias.

1.6.5 Conteúdo Programático

A modalidade da ação de Extensão Universitária é "Programa", não necessitando do preenchimento deste item no formulário do SIGProj.

1.6.6 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

O Projeto estará inserido nos cursos de Pós-graduação de Ciências Médicas e Ciências da Saúde, com o desenvolvimento de 01 (uma) disciplina 'Práticas Interdisciplinares de Educação em Saúde Integral' e pesquisas na área.

No curso de Pedagogia, o Projeto estará inserido como área de estágio supervisionado, através do Projeto 4, com a abertura de vagas semestrais. É também campo de pesquisa para os Trabalhos Finais de Curso-Projeto 5.

Na extensão estará congregando 04 (quatro) Projetos de Extensão de Ação Contínua.

1.6.7 Programação

A modalidade da ação de Extensão Universitária é "Programa", não necessitando do

preenchimento deste item no formulário do SIGProj.	
1.6.8 Avaliação	
Pelo Público Relatórios das visitas Relatório de atendimento Acompanhamento Reuniões com a comunidade Aplicação de entrevistas de avaliação	
Pela Equipe Relatório das atividades Reuniões periódicas de avaliação Análise dos relatórios de visitas	
1.6.9 Solicitação de Apoio A modalidade da proposta é "Programa", não necessitando do preenchimento deste item no formulário do SIGProj.	
1.6.10 Referências Bibliográficas BRANDAO, CARLOS RODRIGUES O QUE E EDUCACAO SAO PAULO ED. BRASILIENSE 1981 Carvalho,IMM & Almeida,PH. Família e Proteção Social. São Paulo em Perspectiva, 17(2):109-122, 2003. Carvalho, Priscila Barbosa Rezende & Gandolfi, Lenora. 'Escolares com baixo peso no Recanto das Emas - DF: principais práticas alimentares e sua repercussão no estado nutricional'. Dissertação de Mestrado defendida no Curso de Pós Graduação de Ciências Médicas. FREIRE, PAULO EDUCACAO E MUDANCA RIO DE JANEIRO ED. PAZ E TERRA 1981 GARCIA, W. ESTEVES EDUCACAO, VISAO TEORICA E PRATICA PEDAGOGICA SAO PAULO ED. MCGRAW-HILL 1981 Paulo Luiz Miadaira. Radar Social – 2006: Condições de vida no Brasil. Brasília: IPEA, julho, 86p. Viana Costa,O. Pesquisa de condições de vida. São Paulo em Perspectiva, 17(3-4):142-150,2003	
1.6.11 Observações O Projeto já encontra-se em pleno desenvolvimento junto aos PEACs relatados na justificativa. Terão continuidades as atividades de: Reforço escolar para estudantes com dificuldades de aprendizagem; Atividades pedagógicos para crianças e adolescentes carentes da região; Atividades musicais para adolescentes da região; Esportes para crianças e adolescentes da região; Visitas e atendimento de saúde às famílias;Curso de formação em Filosofia com Crianças, Saúde e Educação e Educação Inclusiva para os professores da EC 510, do Recanto das Emas.	
1.7 Divulgação/Certificados	
Meios de Divulgação:	Mala Direta, Internet

Emissão de Certificados:		0		
Quantidade Estimada de Certificados para Participantes:		0		
Quantidade Estimada de Certificados para Equipe de Execução:		0		
Total de Certificados:		75		
Menção Mínima:				
Frequência Mínima:				
Justificativa de Certificados:				
1.8 Outros Produtos Acadêmicos				
Gera Produtos:		Sim		
Produtos: Artigo Comunicação Produto Artístico Programa de Rádio Revista				
Descrição/Tiragem: Artigos - 02 (dois) Comunicação - 02 (dois) Manual - 01 (um) (500 cópias) Oficinas - 8 (oito) semanais Produtos Artístico - 02 (duas) apresentações da banda de flauta Relatório Técnico - 01 (um)				
1.9 Arquivos Anexos Não há nenhum arquivo anexo.				
2. Equipe de Execução				
2.1 Membros da Atividade				
Docentes da UnB				
Nome	Regime de Contrato	Instituição	Carga	Função
Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro	Dedicação exclusiva	UnB	200 hrs	Presidente da Comissão Organizadora
Ebnezer Maurilio Nogueira da Silva	Dedicação exclusiva	UnB	200 hrs	Instrutor
Lenora Gandolfi	40 horas	UnB	200 hrs	Coordenador, Gestor
Riccardo Pratesi	Aposentado	UnB	200 hrs	Orientador
Tadeu Queiroz Maia	Dedicação exclusiva	UnB	200 hrs	Tutoria
Discentes da UnB				
Nome	Curso	Instituição	Carga	Funções

Agnes Caroline Silva Bachmann	Pedagogia	UnB	600 hrs	Voluntário
Jennifer de Carvalho Medeiros	Pedagogia	UnB	600 hrs	Voluntário
Juliani Priscila Vilaverde Freitas	Pedagogia	UnB	600 hrs	Voluntário
Juliane Lima Ramos	Pedagogia	UnB	600 hrs	Voluntário
Thais de Oliveira Queiroz		UnB	600 hrs	Voluntário
Thalita Andressa Barbosa Paes Landim	Pedagogia	UnB	600 hrs	Voluntário
Técnico-administrativo da UnB Não existem Técnicos na sua atividade				
Outros membros externos a UnB Não existem Membros externos na sua atividade				
2.1 Cronograma de Atividades				
Atividade: Avaliação Nutricional, Física, Neurológica e Odontológica das Crianças				
Início: Mar/2011		Duração: 10 Meses		
Carga Horária: 40 Horas/Mês				
Carga Horária Semanal: 10 Horas				
Responsável: Lenora Gandolfi (C.H. 20 horas/Mês)				
Membro Vinculado: Riccardo Pratesi (C.H. 20 horas/Mês)				
Atividade: Estágio Pedagógico em Faixas Etárias Diversas				
Início: Mar/2011		Duração: 10 Meses		
Carga Horária: 420 Horas/Mês				
Carga Horária Semanal: 105 Horas				
Responsável: Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (C.H. 20 horas/Mês)				
Membros Vinculados: Ebnezer Maurilio Nogueira da Silva (C.H. 20 horas/Mês) Tadeu Queiroz Maia (C.H. 20 horas/Mês) Agnes Caroline Silva Bachmann (C.H. 60 horas/Mês) Juciane Priscila Vilaverde Freitas (C.H. 60 horas/Mês) Thais de Oliveira Queiroz (C.H. 60 horas/Mês) Thalita Andressa Barbosa Paes Landim (C.H. 60 horas/Mês) Juliane Lima Ramos (C.H. 60 horas/Mês) Jennifer de Carvalho Medeiros (C.H. 60 horas/Mês)				