



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO - VARIANTE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

PROJETO OFICINA/ESCOLA

ESCOLA MUNICIPAL AMÁBILIO VIEIRA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Évora para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação.

Autor: Rosangela Aparecida de Souza

Orientador: Prof. Doutor José Carlos Bravo Nico

Évora 2009

“Dedico este trabalho a meu pai que foi o maior filósofo que conheci, pois me ensinou que das pessoas devemos estar focados na sua essência que é a parte boa e deixar a ruim de lado que só assim nos mudaremos o conceito do verdadeiro ser humano.” In memória”.

Agradecimentos

Agradeço a Deus que é o meu orientador na longa caminhada da vida.

Aos meus filhos, Lídia Katerine que me dá orgulho em ser uma política que atende os pobres com o coração, João Lucas que tenho certeza será um excelente cirurgião e a princesinha da casa Luiza Karoline, filhos que são minha razão de viver;

De forma especial para minha neta Isadora que ainda vai nascer;

Ao meu genro Wilgens que é muito especial para mim e a minha nora Alana estudiosa e futura médica.

Ao meu esposo Toninho que foi a pessoa responsável por eu fazer este mestrado, muito obrigada por ser este companheiro só Deus pra recompensar tanta dedicação;

A minha mãe Lídia Maria de Souza uma mulher na qual herdei o espírito de luta e trabalho, obrigada por ter me ensinado trabalhar com honestidade;

Aos meus irmãos; Luci Maria, Jusmari Terezinha, Amarildo José e meus cunhados José Milton, Oziel Oliveira e Erica Coité, aos meus sobrinhos, pois a minha família é o meu alicerce para vida;

A Elaine uma parceira de trabalho que me ajudou na formatação e digitação deste trabalho;

Aos meus colegas de trabalho que souberam entender minha ausência;

Ao meu Professor de inglês Rogério Lázaro que prontamente traduziu o resumo;

Ao meu orientador Doutor José Carlos Bravo Nico que soube me conduzir com êxito para chegar ao final do trabalho;

A todos que direta ou indiretamente deram sua contribuição para disseminar a idéia deste projeto.

**“Se planejarmos para um ano,
devemos plantar cereal”. Se
planejarmos para uma década,
devemos plantar árvores. Se
planejarmos para toda a vida,
devemos treinar e educar o
Homem.”**

KWANTSU, Séc. 3 a.c

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CURRÍCULO.....	18
1.1. A trajetória do currículo no Brasil.....	18
1.2. Reformas Educacionais.....	19
1.3. A importância do currículo.....	24
1.4. A função social da Escola.....	29
1.4.1. A Escola e o monopólio de educar.....	35
1.4.2. O papel da Escola.....	35
1.4.3. Formação x Desenvolvimento.....	36
1.4.4. A Escola e seus propósitos.....	37
1.4.5. Meios de educação.....	39
1.4.6. Os serviços educacionais.....	39
1.4.7. O Modelo escolar.....	41
2. A ORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR.....	43
2.1. O currículo como modelo socializador.....	48
2.1.1. As mediações: O currículo oculto.....	51
2.1.2. Os estudantes construtores de sua aprendizagem e socialização.....	53
2.2. Os parâmetros Curriculares Nacionais.....	54
2.2.1. Os materiais didáticos.....	57
2.3. A importância social do currículo.....	59
3. A ESCOLA INTEGRAL.....	61
3.1. Educação Integral no Brasil.....	65
3.2. Retorno do modelo educativo das Escolas Integrais.....	73

3.2.1. Mudanças familiares e a Escola Integral.....	75
3.3. Escola Integral e condição social.....	77
3.4. Os modelos Estaduais de Escolas Integrais.....	82
3.4.1. Os CIEPS.....	86
3.5 Modelo de Escola Integral na Bahia.....	87
4.PÚBLICO ALVO.....	94
4.1. Características familiares.....	94
4.2. Características do Bairro.....	95
4.3. Características da Escola.....	96
4.4. Opinião dos alunos que participarão do projeto e opinião da comunidade.....	98
5.CONSTRUÇÃO DO PROJETO.....	102
5.1. Objetivo.....	102
5.2. Conteúdo.....	102
5.3. Calendarização.....	111
5.4. Estratégia.....	111
5.5. Socialização.....	130
5.6.Mecanismo administrativo.....	130
5.7 Financiamento.....	131
5.8Parcerias.....	133
5.8.2. Parceiros.....	134
6.CONCLUSÃO.....	136
7.BIBLIOGRAFIA.....	142
8.ANEXOS.....	149
8.1-Entrevista individual aos alunos.....	150

RESUMO

Este estudo analisa a importância de implantar o Projeto Oficina Escola para fornecer aos alunos a oportunidade de adquirir competências e habilidades, implantando uma gestão inovadora de aprendizagem observando a flexibilidade da escola inserindo a prática da arte em período integral, como currículo alternativo. O presente trabalho é de natureza quantitativa e qualitativa, tipo estudo de caso e o campo de aplicação foi Escola Municipal Amábilio Vieira dos Santos. Quanto à revisão teórica buscou-se conceituar o currículo e suas nuances para torná-lo adequado à realidade. A pesquisa envolveu estudos sobre diferenças sociais do Bairro Santa Cruz. Tratou-se de uma pesquisa descritiva, quanto aos fins e meios, bem como, uma pesquisa-ação participativa, pois envolveu procedimentos que integram a comunidade escolar e demais parceiros, sendo um projeto de ação social e cultural. Na finalização do trabalho elaboraram-se as considerações e limitações quanto ao desenvolvimento do Projeto Oficina Escola.

Palavras – chaves: escola em tempo integral – integração –arte- Currículo.

Project Workshop/School Amabilio Vieira dos Santos

ABSTRACT

This study it analyses the importance of to implement a School Workshop Project to provide the students the opportunity acquiring competences and abilities, performing an innovated management of learning observing the school flexibility inserting the practice of Art in a full time system, as an alternative curriculum. The present work composition is a quantity and qualitative one, kind case study e the field of its application was the Municipal School Amabilio Vieira Dos Santos. White the theory review, it searches to give the concept of the curriculum and its particularities to become it appropriated to the reality. The research involved studies about the social differences at the District Santa Cruz. It was a descriptive research, white the finals and insides, as well a participative research, because it involved procedures that integrated the school community partners, being a social and cultural project. The finalization of this work elaborates the considerations and limitations as the development of the School Work shop Project.

Key-Words: Full time school - integration - art -curriculum.

INTRODUÇÃO

O mundo vive a era da informação ou do conhecimento, como é chamada por muitos, na qual as pessoas estão conectadas com informações em tempo real e o trabalho dos educadores é escolher qual o tipo de conhecimento que agregue mais valor ao aluno. Com tantas coisas acontecendo, ainda existem alunos que têm dificuldade de aprendizagem e estão defasados em relação a outros que têm a mesma idade. Por isso que o objetivo deste trabalho é resgatar alunos com defasagem idade/série da Escola Municipal Amabilio Vieira dos Santos situada no Bairro Santa Cruz, na Cidade de Luís Eduardo Magalhães, Estado da Bahia e integrá-los à sociedade ensinando-lhes uma profissão.

Através de metas traçadas, identificar-se-ão os alunos que estejam com essa defasagem no Município de Luís Eduardo Magalhães, mais precisamente os que residem no Bairro Santa Cruz, matriculados na Escola Amabilio Vieira dos Santos, no sentido da linha de risco conciliar o resgate das oficinas com a promoção do exercício da cidadania; elevando o nível de mão de obra local; buscando, através do trabalho artesanal relacionado com materiais reciclados propiciar o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e artística; adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade da aprendizagem. São objetivos como estes que poderão transformar excluídos em incluídos e lixo em luxo, pois é através do resgate de valores inerentes à sociedade que se constrói uma comunidade mais digna.

Este tema nos parece apropriado para a comunidade em questão, mas as dificuldades em se promover uma pesquisa desta natureza em muitos momentos nos fazem refletir sobre o nosso verdadeiro papel como educadores e parte integrante desta comunidade. Porém, as bibliografias sobre o assunto, que é escasso, nos remetem a quase desistência prevalecendo afinal o nosso sonho em ter um mundo melhor para os alunos que a vida tem lhes oferecido tão pouco.

Inserido no universo cultural das sociedades humanas nos anos recentes, o currículo escolar tem sido insistente e quase exclusivamente associado à temática educação e cidadania, seja na literatura especializada, seja na mídia em geral. Sem dúvida, a atenção à reconstrução democrática é responsável por essa sede de identificar a educação como instrumento da democracia. Nos países do Leste Europeu, em organização após o término da experiência soviética, no continente africano, conflagrado por inúmeros conflitos étnicos, ou nos países latino-americanos, recém-saídos de experiências de autoritarismo e ditadura, a importância vital da reconstrução democrática trás, de fato, inúmeros desafios para a educação.

Ao abordar o tema de escola em tempo integral voltando-se meio período de estudo ao Projeto Oficina Escola abrange-se um universo complexo, no qual se engloba toda a grade curricular, além desta, o cotidiano de adolescentes carentes que encontram na escola uma saída agradável e eficiente para solucionar seus mais variáveis problemas.

Os princípios de um currículo alternativo encontram eco na prática da oficina na escola de uma sociedade sustentável está inter-relacionado e se apóia mutuamente. No cotidiano dos adolescentes do Bairro Santa Cruz mais precisamente os alunos da Escola Amábilio Vieira dos Santos.

O verdadeiro objetivo do desenvolvimento é melhorar a qualidade da vida humana. É um processo que torna possível os seres humanos perceber o seu potencial, obter autoconfiança e uma vida plena de dignidade e satisfação. O crescimento econômico é um importante componente de desenvolvimento, porém não pode ser um objetivo isolado, nem pode tampouco prosseguir indefinidamente. Embora as pessoas coloquem objetivos diferentes com relação ao desenvolvimento, alguns são praticamente universais, tais como vida longa e saudável, educação, acesso aos recursos necessários para um padrão de vida digno, liberdade política, garantia de direitos humanos e de proteção contra a violência, o desenvolvimento só é verdadeiro quando melhora a nossa vida em todos os aspectos.

Nesse sentido, propõe-se uma reconceituação do currículo na forma de uma escola centrada no projeto oficina escola e baseada na escola em tempo integral e seu funcionamento.

Visando a implantação de um currículo adequado ao cotidiano da sala de aula torna-se necessário proceder a uma revisão voltada aos conceitos de currículo, bem como identificando sua importância para que a aprendizagem tenha realmente a significação a que se propõe.

Portanto, através de pesquisas sobre as necessidades da implantação bem como suposições que serão pesquisadas no decorrer do tempo de funcionamento deste projeto formularam-se as seguintes hipóteses:

1. Se a atividade prática de várias modalidades tende a inserir o adolescente no mercado competitivo, então se torna de grande importância para a Escola Amábilio Vieira dos Santos a implantação do Projeto Oficina Escola;

2. Se a aprendizagem de uma profissão, como meio de valorização dos alunos, proporciona um ambiente privilegiado para a aplicação das atividades teóricas e práticas, então promover-se-á à valorização das iniciativas de responsabilidade coletiva e pessoal;
3. Se todos os envolvidos cooperam na implantação deste projeto, então teremos um ambiente escolar mais interativo com a comunidade;
4. Se a arte é um grande promissor de busca da integração do indivíduo com o meio, então através da arte teremos adolescentes, comprometidos com a sociedade em que vivem diminuindo assim a violência e o uso das drogas;
5. Se identificarmos os alunos com defasagem idade/série, tomando atitudes que visem à aprendizagem dos mesmos, então diminuirá o problema da exclusão na escola Amábilio Vieira dos Santos e na comunidade em que a mesma está inserida.

O estudo ora apresentado tem como objetivo o resgate de alunos com defasagem idade/série da Escola Municipal Amábilio Vieira dos Santos e integrá-los à sociedade ensinando-lhes uma profissão. Ao identificar os alunos com defasagem idade/série, buscou-se criar metodologias para resgatar alunos que tenham problemas como: drogas, prostituição, abandono, entre outros. Conciliando o resgate das oficinas com a promoção do exercício da cidadania; elevando assim o nível de mão de obra local; revalorizando o trabalho artesanal relacionado a materiais reciclados; propiciando o reconhecimento e a

valorização da diversidade cultural e artística, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade da aprendizagem.

Ao ser visionário, todo o educador tende a criar suas expectativas e desejos de solução de problemas eminentes, ou seja, ao definir a linha de trabalho, é impossível ficar sem um envolvimento pessoal. Portanto, o problema da nossa pesquisa está intimamente ligado ao cotidiano de trabalho como gestora da escola pesquisada. Neste contexto, assumimos a seguinte questão vértice de investigação: Como a escola pública através do projeto oficina/escola consegue inserir os alunos com defasagem idade/série no contexto social, educacional e econômico.

Para que esse trabalho atinja os objetivos propostos, o mesmo foi subdividido em capítulos nos quais constará o desenvolvimento da pesquisa que culminará com a elaboração do projeto a ser implantado:

No Capítulo I, explanar-se-á as teorias de currículo perpassando pela trajetória do currículo no Brasil e sua importância para a educação brasileira, destacando a função social da escola e as reformas da educação. No Capítulo II, realizar-se-á uma revisão bibliográfica sobre a organização curricular, destacando a função social do currículo, identificando o currículo oculto comparando com os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs).

No Capítulo III, far-se-á uma revisão bibliográfica estudando os autores que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa do Projeto Oficina Escola, enfatizando a escola integral no Brasil, bem como visitas e análises de implantação de outros projetos que se assemelham a este para melhor entender o contexto em questão.

No Capítulo IV, será identificado o perfil do público alvo em se analisar o contexto familiar, as características do Bairro, a opinião dos próprios jovens sobre a viabilidade do projeto através da análise do guião de entrevistas aos alunos e outros colaboradores que residem no Bairro.

No Capítulo V - será feito o projeto oficina/escola com objetivos e conteúdos do programa de educação implantado no Município, calendarização do projeto, estratégias que visem resgatar a aprendizagem dos alunos e a profissionalização deles para auxiliarem na renda familiar. Utilizando o sistema de avaliação imposto pelos órgãos competentes e anexando a ele o portfólio e o relatório de atividades extra classe para melhor avaliar o êxito dos alunos e do projeto em questão, com a socialização em que todos os envolvidos participem , relatando os mecanismos administrativos, financeiros utilizados dando ênfase nos parceiros que serão a sustentação deste projeto.

E finalmente a conclusão e sugestão quanto à linha de pesquisa e as possibilidades de implantação deste projeto dando minhas contribuições pessoais que servirão de parâmetro para outros pesquisadores que se interessarem pelo tema em discussão.

Ao dissertar sobre essa pesquisa nada mais se fez do que colocar visível um problema que tem tirado o sono de muitos educadores, estes realmente têm um compromisso com o educando, porém esbarram na falta de recursos econômicos ou até de comprometimento por parte dos governantes que inviabilizam um projeto como esse de resgate da cidadania de adolescentes por mero comodismo.

Finalmente, temos a consciência que a presente pesquisa em vários momentos se assemelha aos muitos problemas enfrentados pelos educadores desde os primórdios da educação. Assim sendo, faz-se necessário que busquemos como pesquisadores e é a oportunidade de que outras pessoas tenham conhecimentos sobre a realidade.

1.CURRÍCULO

1.1. A Trajetória do Currículo no Brasil

No Brasil, as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas se processaram na sociedade brasileira.

A literatura pedagógica da época refletia as idéias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus. Com base em tais idéias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuíta e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçaram-se por tornar o quase inexistente sistema educacional consistente com o novo contexto.

Com o Golpe Militar de 1964, todo o programa político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando a modernização e racionalização do país. As discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina curricular e programas foram introduzidas em nossos cursos superiores. A base institucional do campo aumentou consideravelmente. A tendência tecnicista passou a prevalecer em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase das dificuldades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país.

Quando os pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não se havia difundido no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam, no entanto, tradição curricular fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de *Herbart*, de Pestalozzi e dos Jesuítas. No que se refere à educação elementar, acreditava-se que todas as ciências e todas as artes pudessem ser ensinadas desde que o método apropriado fosse utilizado. Quanto a educação secundária e seu ensino se apresentavam com uma feição predominantemente literária, os seus currículos eram enciclopédicos. Nos anos vinte, o Brasil exibia as tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização e pelo considerável número de imigrantes estrangeiros.

É nítido o caráter caótico e contraditório da década, caracterizada por tentativas de mudanças de estrutura de poder, redefinições das funções do estado estabelecimento dos rumos a serem seguidos no processo de industrialização e reorganização da educação.

Segundo Nagle (1974), o começo de influência dessas novas idéias pedagógicas pode ser associada à emergência de idéias liberais no Brasil. Diz-nos Nagle:

A relação entre liberalismo e escolanovismo deve ser aqui ressaltada. Do ponto-de-vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação institucional da remodelação da ordem político-social. Significou a queda de velhos quadros opressores do desenvolvimento harmônico porque “natural”) da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não-constrangimento nas diversas esferas da vida social – política, econômica, social e cultural – a doutrina liberal firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades. Dessa forma, não surpreende observar que o enraizamento da Escola Nova se tenha processado pouco depois do triunfo das idéias liberais; na verdade, o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização Nagle (1974, pp.241-242).

1.2. As Reformas Educacionais

Reformas educacionais foram promovidas em alguns estados. Em 1920, Antônio de Sampaio Dória tentou erradicar o analfabetismo de São Paulo buscando tornar obrigatório, para todos, dois anos de escolarização de nível primário. A ênfase era nitidamente a expansão quantitativa da rede de ensino primário. Tal ênfase modificar-se-ia em breve, sob

a influência das idéias progressivistas que se constituíram na base teórica dos pioneiros da Nova Escola. Essas novas idéias permearam as reformas por eles organizadas.

Novas perspectivas, em relação ao currículo, eram evidentes na reorganização da instrução pública da Bahia, promovida por Anísio Teixeira.

Teixeira chamou, assim, a atenção para a importância de se organizar o currículo escolar em harmonia com os interesses e necessidades das crianças baianas. O currículo, no entanto, foi ainda centrado em disciplinas, mas de acordo com a realidade e as possibilidades do estado.

Segundo Moreira (1955, pp.120-121), a reforma elaborada por Teixeira na Bahia representou o primeiro esforço para introduzir algumas das inovações que iriam mais tarde caracterizar a abordagem escolanovista de currículo e ensino.

Na reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927), o pensamento da Escola Nova aparece sistematizado com clareza. Essa reforma de Minas Gerais redefiniu o papel da escola elementar, que embora vista como devendo refletir a sociedade, foi também considerada como instrumento de reconstrução social. Como consequência, cada escola foi solicitada a transformar-se em uma mini-sociedade.

Currículos e programas, segundo o texto da reforma, eram concebidos como instrumento para desenvolver na criança as habilidades de observar, pensar, julgar, criar, decidir e agir.

Os programas eram organizados pela inspetoria geral de instrução e sua aprovação dependia de parecer favorável do Conselho Superior de Instrução e de ato formal da presidência do estado.

A reforma que tem sido a mais revolucionária sofisticada das promovidas nos anos 20 foi a do antigo Distrito Federal, em 1927, elaborada por Fernando de Azevedo.

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por suas estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização de sala de aula e da relação professor aluno.

Durante o período liberal, o prestígio dos pioneiros continuou e estendeu-se a uma base institucional de influência no ministério de Educação e Saúde e no Conselho Nacional de Educação, respectivamente, em 1930 e 1931. Os pioneiros tiveram também participação em importantes eventos educacionais em períodos, como a reforma Francisco Campos, a criação da Universidade de São Paulo (sob a influência de Fernando de Azevedo) e a criação da Universidade do Distrito Federal (organizada por Anísio Teixeira), além de contribuírem, em 1934, para a definição dos preceitos constitucionais sobre educação.

Com a Reforma Campos, currículos e programas foram rigidamente prescritos, particularmente para o ensino secundário.

Quando Vargas tomou o poder em 1937, os debates sobre questões educacionais foram encerrados. Apesar da influência dos pioneiros no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a força das idéias escolanovista diminuiu durante

o Estado Novo. A ênfase deslocou-se para ensino profissional e uma postura mais conservadora voltou a dominar o cenário.

A reforma Capanema reorganizou todos os níveis do sistema educacional para os quais foram, mais uma vez, rigidamente prescritos currículos enciclopédicos. Tanto a reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema determinavam os currículos de todo o país, sem deixar margens a discussões sobre o assunto. Ainda tentaram valorizar as funções dos especialistas em educação, mas a disciplina curricular e programas acabaram por ser introduzida.

O INEP foi criado em 1938, seu primeiro diretor foi Lourenço Filho. Em 1952 Anísio Teixeira foi nomeado diretor do INEP e promoveu um levantamento de todo o Sistema Educacional Brasileiro e promoveu cursos sobre o currículo.

Durante o governo *Kubitscheck*, um escritório técnico foi criado e, de 1950 a 1959, os programas de ajuda americana abrangeram diversas áreas dentre as quais a educação.

Em 11 de abril de 1956, foi assinado um acordo entre Brasil e Estados Unidos (PABAE), visando, entre outros objetivos:

Treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores; produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; e selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar (*Revista brasileira de estudos pedagógicos*, vol. XLI, n° 93, 1964, p.56).

Segundo Costa, (1987 como citado em Andrade 2007, p. 108.), o programa obteve grande repercussão no país e contribuiu para alertar um número significativo de educadores brasileiros para a importância do estudo do campo do currículo.

Em 1962, currículos e programas foram introduzidos no curso de pedagogia embora como disciplina eletiva. Pouco depois, nos anos setenta, surgiram os primeiros mestrados em currículo.

Podemos assim dizer, usando a nomenclatura de Franklin (1974 como citado em Moreira 2005, p. 20), que o campo adquiriu sua “naturalidade” no início da década de setenta.

Assim, mais que como uma simples cópia do tecnicismo, foi introduzida nas faculdades de educação brasileira como uma combinação de diferentes tendências, missões e interesses.

Tão logo uma política de descompressão foi adotada pelo presidente Geisel, em 1974, e as análises críticas de questões curriculares e pedagógicas começaram a reaparecer, no final da década de setenta. Uma tendência crítica começou a configurar-se, tornando-se bastante influente durante toda a década de oitenta.

O processo de abertura política iniciada pelo presidente Geisel foi levado a cabo pelo presidente Figueiredo, apesar de toda a reação inicial contrária por parte da ala militar mais linha dura. A censura foi abolida o que favoreceu a produção de literatura educacional crítica.

Os anos oitenta, no Brasil foram marcados por um aprofundamento da crise econômica, a inflação desenfreada, o aumento da dívida externa, o agravamento das desigualdades sociais, a recessão, o desemprego, a desvalorização dos salários, o aumento da violência na

cidade e no campo, a deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), as greves, a corrupção, a falta de credibilidade do governo, entre outras questões.

Diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram pouco promovidos. Renovados profissionais e Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de Educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar suas idéias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico. Tais experiências foram mesmo chamadas de “reformas dos anos oitenta” É neste novo contexto legal, institucional e cultural que os conselhos de educação foram sendo modificados, consolidando algumas tendências que emergiram na história da administração educacional Carlos Roberto Jamil Cury era conselheiro da educação. Destacaram-se, entre eles, as organizadas por Guiomar Namó de Mello na cidade de São Paulo, Neidson Rodrigues em Minas Gerais e Darci Ribeiro no estado do Rio de Janeiro.

Como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) abriu espaço para a organização de cursos de formação de professores para o ensino normal nos institutos de educação, criou-se outro espaço institucional para o desenvolvimento do campo do currículo.

1.3. A importância do currículo

Nos últimos anos vemos eclodir, em várias partes do país, tentativas de conquistar mudanças nas práticas educativas, seja via governamental, através de leis, parâmetros e referenciais, sejam por iniciativa dos próprios educadores e das comunidades preocupados todos com o descompasso entre a velocidade das transformações do mundo e o cotidiano das salas de aula.

Não é por acaso que a Reforma do Ensino Médio, proposta pelo MEC (Ministério da Educação), sugere como um dos grandes eixos das Ciências Humanas:

A cultura e a participação social nas sociedades tecnológicas, incluindo a sabedoria popular, a ciência, a arte, a cultura das mídias, a cultura religiosa, a cultura de gênero, das etnias, dos grupos específicos de trabalho, etc. (MEC, 2002.).

O mais interessante é que as revoluções que acontecem na escola convergem em alguns pontos como na superação daquilo que Martin-Barbero chama de concepção condutista, onde toda a iniciativa de comunicação estava colocada no emissor.

A concepção condutista, ocultando-se, estava perversamente fundida com outra epistemologia, a iluminista, segundo a qual o processo de educação, desde o século XIX, era concebido como um processo de transmissão do conhecimento para quem não conhece. O receptor era “tábua rasa”, apenas um recipiente vazio para depositar os conhecimentos originados, ou produzidos em outro lugar. (Martin-Barbero 2002, p. 41).

O estudo não pode ser pensado, então, como mais um conteúdo a ser transmitido aos alunos, mas como algo transversal a todo trabalho educativo. Algo inserido em contextos mais amplos, passando da mera informação à própria redefinição, proposta pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), do que consistem os conteúdos a serem trabalhados pela escola: conceituais, procedimentais, atitudinais, valorativos.

É claro que, estas instâncias – atitudes, valores, procedimentos, conceitos - não podem, nem devem, ser trabalhadas separadas. Entretanto, apenas para efeito didático



daremos destaque neste trabalho aos procedimentos, que se encaixam num 'saber fazer', acreditando que neste processo os demais conteúdos também serão desenvolvidos.

Entendemos por conteúdo procedimental aquilo que Zabala definiu como “*um conjunto de ações ordenadas e com uma finalidade, quer dizer dirigidas à realização de um objetivo*” (Zabala, 2001, pp. 162-169). Assim, afirmar-se que ele define os conteúdos procedimentais como aqueles que:

- a) Estão centrados na ação do aluno: na prática de variadas atividades e na reflexão sobre estas atividades.
- b) São aplicáveis em contextos diferenciados
- c) Partem de situações significativas e funcionais.
- d) Estruturam-se dentro de um progresso e de uma ordem que parte do mais simples ao mais complexo.
- e) Prevêem uma prática orientada com acompanhamento das ações por parte dos professores.
- f) Incentivam a autonomia, estimulando o trabalho independente dos alunos.

Os próprios PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) encaminham o trabalho com os procedimentos na mesma direção, uma vez que:

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam os instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem (MEC, 2002).

Atualmente, espera-se uma mudança significativa na educação através da nova LDB 9.394/96, devido ao seu caráter reformada (revoga todas as disposições das leis anteriores), os núcleos problemáticos da LDB e seus eixos. Contém, porém, dispositivos inovadores e, sobretudo - para usar o modismo econômico atual - flexibilizadores, permitindo avançar em certos rumos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases aponta para a flexibilização da estrutura e funcionamento da educação nacional, mas deixa certo tensionamento entre a descentralização de algumas questões, como por exemplo, definições do projeto pedagógico para as escolas e uma centralização dos resultados pela avaliação dos rendimentos escolares com base no currículo, a serem verificados pela União.

Segundo Macedo (2002, p. 147) *“currículo é o veículo através do qual se concretiza o trabalho educativo”*. É o campo no qual se exerce com maior liberdade, a autonomia institucional; autonomia relativa, regulada pela norma. Um bom projeto curricular junto com seu desenvolvimento coerente e sua avaliação sistemática constituem os fatores principais para gerar qualidade educativa.

O currículo se assume como uma estrutura flexível, adaptada ao meio. É elaborado e desenvolvido de maneira, participativa pela comunidade educativa, com a contribuição profunda dos docentes, a direção e, mesmo, a comunidade.

Entre os elementos constitutivos do currículo se encontram os fundamentos conceituais, os objetivos da educação, os atores do processo e o plano de estudos. Os quatro, primeiros conforme a base teórica e o último, o plano operativo. O plano de estudos é entendido aqui como a articulação coerente entre áreas e projetos junto com o sistema de avaliação Canen (2001 pp. 19-41).

Na educação formal, o plano de estudos se organiza dependendo do nível. Em nível pré-escolar, mais do que em áreas, assumem-se as dimensões do desenvolvimento humano, seguindo princípios como integralidade, participação e experiência lúdica.

Na educação básica se acham as áreas (fundamentais e transversais) atualmente estruturadas, na maioria das escolas, utilizando-se como base os princípios determinados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na educação média, a estrutura é similar, também baseada nos PCN.

Na educação não formal, o plano de estudos se estrutura em programas que conduzem a certificados de aptidão ocupacional.

No processo curricular se cumprem às etapas de projeto, adoção, desenvolvimento e avaliação. O projeto consiste na definição de Macedo (2002 p.22) em "*armar a estrutura educativa*". A adoção é feita pelo conselho diretor, enquanto que o desenvolvimento é realizado cotidianamente através das diversas atividades pedagógicas.

A avaliação, por fim, é efetivada em vistas de melhorar o projeto da educação cotidiana e do próprio currículo, bem como seu desenvolvimento e verificação de seu

impacto. As etapas de projeto, desenvolvimento e avaliação ocorrem em forma recorrente à maneira de um ciclo de melhoria.

Associados ao projeto, desenvolvimento e avaliação curricular se encontram os processos administrativos e de investigação. Através dos processos administrativos se planeja, organiza, dispõem-se os recursos, se efetuam controles e se dirigem a avaliação.

Através dos processos de investigação se identificam os problemas básicos e cria-se o novo conhecimento para melhorar a compreensão e implementação do currículo a fim de obter melhores resultados no desenvolvimento dos estudantes.

1.4.A função social da Escola

O que é e para que exista a Escola? As respostas devem considerar aspectos tais como a natureza e o papel da Escola na sociedade, bem como os objetivos maiores do trabalho por ela desenvolvido.

A Escola, em seus diversos níveis, tem sido caracterizada como a instituição encarregada pela sociedade de prover para crianças e jovens a educação formal, sistemática, regulamentada pelo Estado, e à qual todos os cidadãos têm direito. A educação oferecida por ela já foi chamada de instrução e, mais recentemente, tem sido chamada de ensino, em contraposição à expressão educação, definida como um processo mais amplo, que inclui o

informal e o assistemático, de construção de comportamentos, para o qual concorrem à sociedade como um todo e o conjunto de suas instituições, a Escola entre elas.

Rocha (1998, pp. 18-19) lembra um ditado que diz que *“Esquecemos o que ouvimos, decoramos o que lemos e aprendemos o que fazemos”*. Ou seja, a escolha da metodologia a ser aplicada vai estar na dependência do perfil das pessoas envolvidas e dos objetivos da prática pedagógica assumida.

Como em geral os grupamentos não são homogêneos, a aprendizagem deverá levar em consideração a diversidade de idéias, comportamentos, capacidade de assimilação de cada indivíduo antes de abordar o projeto de ensino.

Ao analisar a prática pedagógica, Cunha (1997, pp. 105-106) estabeleceu parâmetros com a finalidade de organizar os dados que foram resultantes dos depoimentos dos professores de sua pesquisa.

A autora usou como referência os seguintes pontos:

1. as relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir” (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores);
2. as relações que estabelece com o “saber” (matéria de ensino, relação teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento);
3. as relações que estabelece com o “fazer” (planejamento, métodos objetivos, motivação do aluno e avaliação).

Para a autora, os professores se sentem bem em estar na sala de aula quando existe reciprocidade, empatia com os alunos. Sua forma de trabalhar na sala reflete sua posição - assumida - de “*articuladores do processo de aprendizagem que ocorre nos alunos*” Lins (2000, p. 58).

Quando o professor se integra com a área em que trabalha, esta satisfação se estende aos alunos, procurando ainda levar para a realidade a teoria, através da prática, seja ela pessoal, seja exemplificando com a vida, pois entende que isto faz com que os alunos percebam melhor o que precisam aprender.

Embora os professores trabalhem mais suas matérias teóricas colocando-as em situações reais, eles se limitam, quando não refletem a sua prática pedagógica, sobre a forma como poderiam acrescentar às suas experiências, outros aspectos também importantes à aquisição do conhecimento pelos alunos (Souza, 1999, pp. 29-37).

A gestão deste conhecimento requer reflexão e análise de uma realidade mais ampla de cada situação que apresenta em classe.

O bom professor lapida-se muito além do domínio de conteúdo, do gostar de ensinar, de estar em sala de aula. O bom professor está envolvido com a educação e com o educar, na transformação social, uma vez que “*Eles representam à idéia de melhor que é produzida pelos alunos do nosso tempo. Por isso estudá-los é importante*” (Cunha, 1997, pp. 151-152).

Desta forma, o bom professor estabelece um elo entre a teoria e a prática, tornando o ensino mais fluido e consistente, modificando constantemente as relações na escola, transferindo o saber de forma mais democrática.

Cunha revela que, quando o professor propõe uma ação em sala de aula, ele está, ou se sente comprometido com as questões sociais e é competente no transmitir este conhecimento necessário aos alunos, como forma de estabelecer a sua posição “*na luta pela melhoria das condições de vida do povo brasileiro*” (Cunha, 1997, p. 171).

E neste processo, o professor sente que a instituição encaixa-se da seguinte maneira:

Em alguns casos, foi possível ver que, permeando o projeto do professor, aparecia o projeto da instituição com seus valores, peculiaridades e expressões.

Contudo, estes não são mais fortes do que os primeiros.

Ainda está mais no professor à tomada de decisões sobre o seu fazer docente do que na instituição, ainda que se reconheça que o clima, os objetivos, os valores e preconceitos institucionais pesem no projeto individual do professor (Cunha, 1997, p. 163).

O número de estudantes no ensino fundamental dobrou, em apenas uma década, sendo essa demanda absorvida em quase sua totalidade pelo setor público uma vez que a rede particular atinge apenas 5% dos estudantes (MEC, 2002), “Apesar da tendência decrescente, encontram-se ainda bastante elevadas às taxas de reprovação e abandono que

alcançam respectivamente 14,2% e 16,4% no Ensino Fundamental e 8,0% e 21,6% no Ensino Médio (MEC, 2002)”.

A taxa de aprovação escolar, por sua vez, indica que em 1998 era de 71,1% reduziu-se para 69,4% em 1999. No Ensino Médio esse índice caiu, no mesmo período, de 76,0% para 70,4% (MEC, 2002).

Convém ressaltar que a Rede Particular com uma matrícula de 201.280 alunos no Ensino Fundamental, no ano letivo de 1999, contribuiu com apenas 3,4% do total de reprovados; a Rede Federal com matrícula de 742.000 alunos respondeu por 15,5%; a Rede Estadual matriculou 1.291.261 alunos, tendo desse total 12,7% de reprovação e a Rede Municipal matriculou em 1999, um total de 2.209.635 alunos e teve 16,6% desse total reprovados (MEC, 2002).

Porém, essas taxas, a partir de 2000, no Ensino Fundamental, começam a demonstrar uma elevação nos percentuais de reprovação e abandono, alcançando respectivamente 14,8% e 21,1% em 2000 e 15,1% e 19,6% em 2002.

Percebemos, a partir desses dados, que o grande desafio enfrentado pelo poder público na área educacional, que seria garantir o atendimento democrático ao ensino fundamental, vem sendo cumprido.

Já culpamos os alunos, os professores, as famílias as condições sociais e as instituições pelos resultados distantes dos esperados, porém eles continuam presentes nas estatísticas escolares comprometendo a tão propagada e esperada universalização do

atendimento escolar. Além de garantir o acesso, faz-se necessário garantir a permanência e a elevação progressiva do nível de desempenho acadêmico dos alunos, eliminando as barreiras da repetência e desistência que se mantêm como principais obstáculos a uma universalização da educação básica com qualidade e cujos efeitos são desastrosos sob os pontos de vista humano e sócio-econômico (Moreira, 2002, p. 23).

A Escola como Instituição Social é caracterizada pelos seus Fins, o seu papel e a sua relevância na sociedade. Esse enfoque finalístico, filosófico-sociológico, é que fundamenta a razão de ser da Escola e define a sua universalidade.

No entanto, as pessoas percebem a Escola como Organização Social, caracterizando-a mais pelos seus Meios e processos do que pelas suas finalidades. É usual a análise da Escola pelos seus aspectos físicos, o prédio, as salas de aula, os recursos didáticos, a burocracia técnica e administrativa, enfim os seus aspectos mais operacionais e contingências, que são, porém, erigidos à condição de elementos perenes e essenciais.

Além disso, tem existido um descompasso entre os fins propagados e os resultados alcançados. Comumente, a consecução dos mais elevados objetivos é frustrada pela prática baseada em modelos e processos convencionais e arcaicos.

A palavra “ensino” exige uma primeira consideração crítica. Por estar tradicionalmente ligada a métodos expositivos e à transmissão de informações, o conceito expressa um estágio na evolução dos processos educacionais, é datado, não podendo, portanto, definir a missão universal da Escola. Os profissionais da educação procuraram corrigir o anacronismo do conceito, cunhando a expressão “*ensino-aprendizagem*” e

pretendendo, com isso, indicar a evolução metodológica implícita na missão escolar Lins (1998, citado por Pires, 2003, p. 41).

1.4.1. A Escola e o monopólio de educar

Outro aspecto a ser criticamente analisado é o de que a Escola é cada vez menos hegemônica como instituição social especializada em prover educação. Com a aceleração das mudanças sociais, devida a fatores econômicos, tecnológicos e culturais, a Escola não consegue acompanhar e atender o ritmo das necessidades emergentes e outras instituições e organizações passam a desempenhar papel relevante na educação Tedesco (1998 p.42).

Assim, a tarefa de educar torna-se menos responsabilidade específica da Escola e mais responsabilidade difusa da sociedade. Isso significa que a Escola, como parte da comunidade educativa, que inclui outras instituições e organizações que educam e aprendem, precisa atuar não como detentora do monopólio de educar e sim como parte integrante de uma sociedade educante, na qual deve desempenhar um papel de liderança.

1.4.2. O papel da Escola

Cabe analisar também que a função da educação em geral e o papel da Escola em particular têm evoluído, da adaptação das novas gerações aos padrões sociais à construção da sociedade e da transmissão da cultura acumulada à elaboração do conhecimento (Libâneo, 1999, pp. 24-25). O trânsito da reprodução à criação, da adaptação à mudança e da conformação ao passado à preparação do futuro impõe à sociedade e à Escola posturas mais ativas, mais reflexivas e mais intencionais quanto ao desenvolvimento da educação.

1.4.3. Formação X Desenvolvimento

No que concerne ao propósito maior da ação educacional da Escola, tem-se como ideal incontestada na formação do educando. Pretende-se com isso que o educando adquira um repertório básico, fundado em objetivos cognitivos, afetivos e comportamentais referidos a uma perspectiva humanística e crítica. Censuram-se irrefletidamente a instrução e o treinamento como formas menores e desumanizantes da atividade educacional e exalta-se a formação como sua vertente superior, mais elaborada e a única que mereceria ser considerada (LINS, 2000, p. 66).

No entanto, a palavra “formar” sugere algo estático e acabado, tendo, segundo alguns, a conotação de “dar forma” ou “colocar-se em fôrma”. Esta idéia contraria o dinamismo da sociedade em mudança, que a educação deve acompanhar, e aliena o sujeito da aprendizagem, rebaixado a categoria de objeto.

De qualquer modo, o conceito essencial para a educação é o de desenvolvimento, não o de formação. “Formação” indica um esforço exterior ao sujeito que aprende e limitado a um determinado período. “Desenvolvimento” é ação contínua centrada no sujeito e não limitada no tempo.

A “formação” faz sentido no contexto da sociedade industrial, em que as diversas fases da vida são nitidamente separadas em razão de funções e propósitos estanques. A juventude é o período de estudo e formação, a idade adulta é o de trabalho e produção, a

velhice, de descanso e aposentadoria. Com o advento da sociedade pós-industrial essas fases começam a se sobrepor e estudo, trabalho e lazer tendem à integração e à interdependência. A educação torna-se contínua, permanente, no trabalho, no lazer, para toda a vida. Educação é movimento e aprendizagem é mudança Moreira (1995, pp.15- 49).

No limite, educação é vida Moreira (1995 pp. 15-49). Em ambas é importante o processo de descoberta, a busca por identidade e significado. Nessa perspectiva, “*a educação escolar não é uma preparação para a vida ou formação, mas a própria vida*”. A sua peculiaridade é o fato de propiciar vida em situação controlada, protegida, com poucos riscos, em que o aprender é experiência vivenciada, refletida e orientada (Souza, 1999, pp. 29-37).

1.4.4.A Escola e seus propósitos

Um relevante aspecto finalístico a ser analisado é o da política programática da Escola, pressuposto de suas opções curriculares. Que valores cultivar e que necessidades atender, em que proporção, com que ênfases e como relacioná-los?

Valores e necessidades constituem simplificadaamente, os pólos entre os quais ocorre a ação educacional da escola. Os primeiros representam à perenidade, a transcendência e a espiritualidade, assegurando a evolução da cultura e a sobrevivência do gênero humano. Os fundamentos dos valores humanos são religiosos, históricos, filosóficos, políticos e científicos. As segundas representam à transitoriedade, a imanência e a materialidade,

assegurando a evolução da civilização e a sobrevivência do indivíduo e das coletividades Tedesco (1998, citado por Souza R., 2001, p. 38).

As necessidades estão fundadas, dentre outras, em aplicações e princípios econômicos, biológicos, tecnológicos, de comunicação, de trabalho e lazer, compreendendo os aspectos práticos do comportamento social.

Entre valores e necessidades não existem limites definidos, pois são intimamente integrados e interdependentes, como o são cultura e civilização. A tarefa da escola é equacioná-los de acordo com seus próprios valores e necessidades e com a circunstância histórica da sociedade Lins (2000 p. 40).

A questão crítica que se coloca é a de como selecioná-los no contexto atual, em que a crescente velocidade e complexidade das mudanças começam a fundi-los numa massa informe, na qual é difícil identificar o que é necessário e o que vale, em última instância, o que é certo ou errado (Moreira, 2005, p. 20).

As transformações que ocorrem nas instituições e organizações, nas relações de trabalho e nos comportamentos, os avanços científicos e tecnológicos, a globalização, enfim a emergência da sociedade pós-industrial, do conhecimento e dos serviços colocam à sociedade humana desafios, riscos e incertezas inusitados, que demandam formas novas de pensar e agir. As esperanças da sociedade de que isso ocorra volta-se para a Educação e, para a Escola, as responsabilidades pela sua concretização (Souza, 1999, p. 41).

1.4.5.Meios da educação

Ao adequado equacionamento dos fins deve corresponder uma adequada organização dos meios. Se a problemática da Escola como Instituição Social é referida aos Fins, a da Escola, como Organização Social, o é aos Meios. Acima de tudo a efetiva realização dos fins depende de uma compatível definição dos meios. O sentido finalístico e universal da Instituição, expresso pelos seus objetivos maiores e mais profundos, realiza-se pelo esforço instrumental e operacional da Organização, expresso pelos seus serviços. A revisão dos fins, conforme ensaiadas no item anterior, demandam uma apropriada revisão dos meios Lins (2000 pp. 25-49).

Os meios aqui caracterizados dizem respeito à temática de qualquer organização, com seus recursos físicos, financeiros, tecnológicos e gerenciais, seus sistemas e processos, com seus serviços e produtos e, principalmente, com as pessoas que nela trabalham. A especificidade da organização Escola, além de sua natureza institucional, é a de prestar serviços educacionais de natureza pública, não apenas ao consumidor, mas, sobretudo ao cidadão Tedesco (1998, pp.105).

1.4.6.Os serviços educacionais

O foco dos serviços educacionais escolares é oferecer condições para que as pessoas aprendam. No entanto, a cultura escolar ainda promove, em grande parte, o ensino como tarefa central. Esse ensino quase nada tem a ver com o processo de aprendizagem ou, na

melhor das hipóteses, é apenas parte dele Catani (1989 pp. 65-118). De um modo geral, malgrado o empenho dos seus profissionais, a prática pedagógica da escola tem sido fisiológica e burocrática, desconsiderando os avanços das ciências e tecnologias ligadas à Educação, mormente da Psicologia da Aprendizagem e da Teoria do Conhecimento Moreira (1995 pp. 40 -55).

O ato de ensinar, no entendimento tradicional, resume-se à transmissão de informações, a qual, por si só, não garante a aprendizagem. O aprender não depende apenas de informação, mas também de problematização, de exploração, de desafios, de interesses, de descoberta, de engajamento, de reflexão, de compromisso, de elaboração pessoal, de discussão, de experimentação e de prática.

Tudo isso pode ocorrer sem o aparato organizativo da Escola, como o demonstra a autodidaxia, estágio mais avançado da autonomia no aprender. O ensino, por seu lado, representa o estágio de maior dependência, o que contraria frontalmente o tão propalado e desejado objetivo de “aprender a aprender”, frustrando, assim, um dos mais caros ideais educacionais contemporâneos. O ato de ensinar está centrado no professor, ao passo que o processo de aprender centra-se no aprendiz.

1.4.7 O modelo escolar

Essa característica histórica da Organização Escolar precisa ser contextualizada no seu modelo de referência. A organização escolar foi montada nos últimos séculos, alcançando sua conformação mais estereotipada após a revolução industrial de fato,

O prédio escolar, as salas de aula, os corredores, o ensino seriado, a estrutura e o funcionamento organizacionais, o papel do docente, a atitude dos alunos, a avaliação, tudo sugere o mecanicismo determinístico, autoritário e alienante da linha de montagem. O modelo da Escola ainda está fundado nos paradigmas da era industrial Tedesco (1998, p. 41).

A simbologia que envolve a Escola denota uma assimilação sem crítica de conceitos e práticas, os quais, muitas vezes, os próprios profissionais da educação estão procurando mudar, embora ignorando o poder transformador da linguagem.

Assim ocorre com os exames, por exemplo, que têm uma conotação de estímulo punitivo aos alunos, refletindo o controle final de qualidade pós revolução industrial.

A sala de aula, o local por excelência onde os alunos são “ensinados”, parece ter atributos mágicos que induzem a aprendizagem, pois qualquer esforço educativo sistemático é sempre a ela referido.

A função docente é sempre vista de forma doutrinária e dogmática e o Professor como a autoridade detentora do conhecimento, negligenciando-se a necessária evolução de seu papel para o de orientador, coordenador, animador, mentor e gestor do processo de aprendizagem.

É sintomático e ilustrativo o uso da expressão “carga-horária”, a sugerir o preciosismo quantitativista e o estanquismo especializado das disciplinas, bem como o desagradável peso do trabalho escolar, ambos de extração industrial.

2. Organização curricular

No Brasil, mais do que nunca, a educação encontra-se em debate. A escola não vem atendendo as expectativas ou necessidades dos educandos, contribuindo para, que, diante da sua atual crise, pais e alunos não façam movimento em sua defesa, tampouco à sociedade civil; é evidente que há muito o aumento das matrículas tanto no ensino público quanto no privado não vem tendo correspondência análoga aos resultados.

É como se a democratização tão idealizada, discutida e pleiteada, após ter sido “concretizada”, reduzisse a eficiência do sistema. Em vez de haver uma elevação na formação social e acadêmica das classes populares, multiplicou-se a repetência e a evasão. Paul Singer (1995 pp.12-13), embora em caráter hipotético, sugere formas alternativas de pensar a crise do ensino. Segundo ele:

O ensino público, ao menos no Brasil, continua sendo direcionado a uma classe média, para a qual o certificado escolar é instrumento de diferenciação social, o que significa que o ensino escolar tem por finalidade básica (embora não admitida) proporcionar aos filhos de pais educados a oportunidade de sucedê-los em posições econômicas e sociais que têm determinados níveis de escolaridade como pressupostos. Esta era indubitavelmente a situação quando apenas uma minoria tinha acesso ao ensino básico e uma minoria muito menor aos níveis mais elevados.

A hipótese aqui é que o espírito do ensino jamais foi adaptado à sua universalização. (Singer, 1995, pp. 12-13).

Evidencia-se, portanto, que ao se universalizar a escola não se preparou para receber os filhos dos não escolarizados, não se repensou, continuando a pretender formar uma elite escolarizada. A escola pública perdeu a compreensão que está oferecendo um serviço universal e que esse serviço, por ser universal deve atender a todos que nela estão matriculados.

De acordo a LDB 9.394/96, artigo 32,

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

No entanto, na prática o que diz é que a lei não se observa no cotidiano das escolas públicas. Se tomarmos como base a matrícula no Ensino Fundamental de 2002, o índice de distorção idade-série dos alunos matriculados na 1ª série corresponde a 22,23%, para alunos com mais de 19 anos de idade e para a 8ª série, com a mesma idade, o índice é de 8,40% (MEC, 2002).

As pesquisas evidenciam que o direito à formação básica, durante os oito anos previstos pela lei, ainda está distante de se concretizar, não passando de uma utopia. Os resultados apontam para a repetência e a evasão dos alunos que não conseguem concluir o ano letivo, mas que sempre retornam à escola em busca de matrícula.

Conseqüentemente o domínio do cálculo, da leitura e da escrita, habilidades que alçariam o sujeito à condição de cidadão não foram desenvolvidas.

Devido à necessidade de minimizar o grave problema da evasão e repetência presentes na escola com um percentual distante do desejado é que a avaliação da aprendizagem surge nesta discussão como uma das principais razões, causadoras dos problemas citados, visto ser ela (na ótica dos pais, alunos e professores) uma das principais responsáveis para que esse quadro se confirme e permaneça.

Este campo social está presente nos currículos, nas formas de organização do ensino, nos padrões de comportamento esperados nos alunos e nos mecanismos formais de avaliação, dentre outros, e se preserva através das relações cotidianas na escola, dando sentido e significado à realidade e às práticas docentes concretas.

As reformas e mudanças curriculares continuam sendo um dos temas que mais interesse suscita no mundo educativo. Acadêmicos, profissionais da educação e responsáveis políticos e técnicos que desenvolvem sua atividade em instâncias e organismos nacionais e internacionais seguem dedicando muito tempo e esforço a analisar e avaliar as formas e os procedimentos mais adequados para definir e tornar realidade as intenções educativas no ambiente escolar.

A complexidade de um tema como o currículo, a variedade de realidades educativas submetidas à análise e o acelerado processo de mudança que está tendo lugar nestas realidades tornam muito difícil assentar os enfoques curriculares.

Segundo Coll (1996, pp. 47-49), pode-se agrupar a maioria dos temas que são atualmente objeto de especial atenção e debate no âmbito do currículo em torno de quatro grandes blocos ou capítulos: a função social da educação escolar em geral e da educação básica em particular; a seleção, caracterização e organização da aprendizagem escolar; o papel dos padrões e as avaliações de rendimento do alunado; e os processos de reforma e mudança curricular.

No primeiro dos blocos, relacionado à função ou funções que se deseja fazer cumprir à educação escolar na organização social, política e econômica e a

governabilidade, podem ser identificados três principais temas de debate expostos (Coll, 1996, p. 47).

1) O primeiro revela a tensão entre as necessidades do mercado do trabalho e as do desenvolvimento pessoal, na hora de definir a função e a organização e estrutura dos sistemas educativos.

Deve-se construir o currículo considerando as competências cuja aquisição e desenvolvimento exige o mundo do trabalho ou, ao contrário, as capacidades que as pessoas necessitam para levar adiante uma vida plena e satisfatória tanto para si mesmas como para aqueles com que convivem? É possível combinar ambas as fontes? Admite esta pergunta respostas diferentes em função dos níveis educativos nos quais se exponha? Dentro deste primeiro item se encontram também as reflexões a respeito das forças aparentemente contraditórias da globalização, por uma parte, e o renascer dos nacionalismos e as identidades de grupos minoritários, por outra (Coll, 1997, pp. 47-48).

Não é fácil sem dúvida compatibilizar um discurso de competências gerais desejadas para todo ser humano pelo fato de tê-lo e para um mercado cada vez mais global com uma realidade não menos certa, e em parte provocada pelos mesmos mecanismos, de valorização da identidade nacional ou étnica.

Diante desta perspectiva, a educação para a cidadania aparece como um dos temas escolares mais importantes Coll (1996, p. 48).

2) No segundo item, relativo à seleção, caracterização e organização dos temas escolares, encontramos alguns sub-temas importantes.

Em primeiro lugar, está a definição dos temas básicos no currículo escolar. O que é que todo o futuro cidadão deve aprender e, portanto, o que se deve ensinar em todo centro educativo? Em estreita relação com este tema se encontra o das competências.

Entretanto, embora seja certo que o debate neste âmbito se centrou em grande parte em seu caráter básico, a reflexão não se limita unicamente a este aspecto.

Além de esclarecer a necessidade de demarcar o essencial, o conceito de competência contribui com outros matizes teóricos sem dúvida valiosa do tipo de aprendizagem que quer ajudar a construir.

Neste contexto, Souza (1995) se pergunta:

É possível ensinar na sociedade do conhecimento em uma escola que mantém uma estruturação em disciplinas estanques, repartidas em períodos fechados de tempo, em salas-de-aula que seguem organizadas em filas e colunas? Mas, por outro lado, dão-se as condições que supõe romper a lógica disciplinar? Souza (Citado por Coll, 1996, p. 48),

3) O terceiro item, em relação aos debates em torno da função dos padrões e as avaliações de rendimento dos alunos na definição e impulso das reformas curriculares, incluem os que se poderiam considerar temas fundamentais da atualidade (Coll, 1996, p. 48).

Depois de um primeiro momento de euforia, que, em alguns casos, levou inclusive a expor o estabelecimento de padrões de rendimento como uma alternativa ao currículo

escolar, os múltiplos estudos realizados sobre as repercussões destas políticas matizaram as posições destacando as insuficiências e inclusive os riscos de atuações muito radicais.

Finalmente, a existência de diversos enfoques e colocações no projeto, planejamento e gestão dos processos de reforma e mudança curricular continua sendo um tema importante na agenda dos governos e as agências e organismos educativos internacionais.

2.1.O currículo como elemento socializador

As primeiras teorias sociológicas da educação propõem como suas funções fundamentais a “*socialização e controle social*» *transmitidas ao lado dos conhecimentos, hábitos, etc*”. Perrenoud (1999 pp. 205-259). A partir desta perspectiva, o mais importante da função educativa reside na aprendizagem de normas e valores sociais, nos quais se fundamenta a sociedade; onde o fato educativo é assumido como um processo de inculcação de hábitos e valores.

Neste marco se localizam as teorias da reprodução, cuja idéia-força é a de que a escola constitui um espaço privilegiado para a reconstrução, difusão e controle de determinados conteúdos sócio-culturais e formas de relação vigentes em seu contexto. Estas teorias se inspiram no pensamento de Durkheim, que atribui à educação uma função socializadora, de integração à sociedade, para o qual exerce seu potencial homogeneizador (Souza, 1999, pp. 29-37).

O currículo seria o instrumento que contém ou prescreve o conhecimento oficial que o Estado quer distribuir na sociedade, e que responde ao que lhe interessa construir em termos de ordenamento social (Coll, 1996, p. 44).

A educação, assim entendida, propõe ou enfatiza uma relação em sentido unidirecional, onde o mundo adulto se aproxima de e se relaciona com as novas gerações para contribuir com sua integração à sociedade.

O êxito escolar se dá na medida em que os sujeitos conseguem ser socializados.

Um matiz que se introduz a esta perspectiva enfatiza outra função social da educação. Expõe-se que esta não só produz indivíduos capazes de ajustar-se à sociedade, mas também reproduz as diferenças existentes e as aprofunda.

Seguindo Altrusser (2001, p. 80), a escola prepara os sujeitos para desempenhar diferentes tipos de funções “de explorado”, de “agentes da exploração”, de “agentes da repressão”, ou de “profissionais da tecnologia”. Estes são propósitos que se obteriam mediante o sistema de qualificações e da forma de ordenamento social da instituição escolar.

Como ocorre este processo? Como se efetiva? Perrenoud (1998, pp. 205-251) expõe que isto se dá via encontro entre os conteúdos de aprendizagem que se pretende fazer chegar aos estudantes e a sua realidade. Para Perrenoud (1998, pp. 205-251), o currículo se constrói enquanto um instrumento produzido pelas classes dominantes, imposto a docentes e estudantes. Um instrumento que contém valores, conhecimentos, atitudes e comportamentos privilegiados por quem detém o poder.

Nesta perspectiva, entretanto, reconhece-se que a socialização deste conjunto de valores, conhecimentos, etc. não se dá de maneira homogênea, mas em função das diferenças pré-existentes nos alunos e que formam parte de seu capital cultural ou *habitus*, com o que cada qual chega à escola.

Terá êxito quem possuir um capital cultural mais próximo ao que a escola defende e fracassarão os que distam de este.

Nas palavras dos autores, a distinção se dará entre aqueles que têm um capital cultural incorporado de competências lingüísticas e de desempenho social com maior proximidade ou afinidade às propostas via currículo, e que foram impulsionadas pelos grupos de poder. Reproduz-se assim uma estratificação pré-existente à escola.

Nesta perspectiva, novos atores ingressam na análise do processo educativo: grupos que influenciam e/ou decidem os conteúdos educativos e os estudantes com suas experiências prévias de socialização.

Embora se enriqueça o esquema, entretanto, o papel dos sujeitos não chega a aparecer de maneira ativa. De maneira implícita, os docentes representam ferramentas que provêm os estudantes dos conhecimentos determinados pelos grupos de poder.

Os estudantes aparecem recebendo os aspectos inculcados e lutando com estes sobre a base de seu capital cultural. Seria possível dizer que em ambos os casos surgem um efeito determinista da experiência com relação aos sujeitos, a favor de uma crítica em relação à influência dos grupos de poder.

Nas palavras de Coll (1996):

Este aspecto, entretanto, fica parcialmente equilibrado quando se introduz o conceito de “autonomia relativa” dos sujeitos em relação às estruturas e práticas educativas.

Neste marco, o êxito ou fracasso na aprendizagem será resultado do processamento que os sujeitos fazem do currículo oficial a partir de seu próprio capital cultural que pode ser mais amplo ou mais restrito, com relação ao inculcado pela escola. Coll (1996 pp. 281-297)

2.1.1.As mediações: o currículo oculto

O currículo não é só o resultado de um poder totalizador que se instala mecanicamente, mas é a composição de diversas forças que atores sociais distintos exercem desde ângulos e perspectivas diferentes Canen (2001 pp. 63-77).

Tudo o que está prescrito no currículo se concretiza na sala-de-aula? O quê, quanto e como do “prescrito” no currículo oficial chega aos estudantes? Chega da mesma maneira e intenções com as que foram prescritos? Têm os docentes seu próprio currículo?

Há uma distância entre o currículo oficial que contém as aprendizagens selecionadas que se pretendem provocar nas novas gerações, no trabalho escolar, e o currículo que se trabalha na escola: do que o docente se propõe transmitir de maneira prioritária até o que em efeito se trabalha de maneira compartilhada por docentes e estudantes na realidade,

É indiscutível a inevitável mediação do docente que, para bem ou para mal, põe sua própria cota no processo de concreção curricular; quer dizer, suas traduções e suas próprias versões do currículo, pelo que os professores consideram que os alunos devem aprender e como devem fazê-lo Canen (2001 pp.63-77).

Esta e outras mediações compõem o que se denomina o famoso *currículo oculto*, que se transmite no espaço escolar com igual ou maior significação que o próprio currículo oficial.

Naturalmente, não representam a única mediação, mas sim apresentam grande importância e implicações.

Como afirma Bernstein (1989)

O conhecimento legítimo para a maioria dos indivíduos das sociedades escolarizadas é o conhecimento que se reproduz na escola e que em certa medida é uma complexa mescla do conhecimento definido pelo currículo oficial (discurso pedagógico oficial) e as interpretações autônomas ou subordinadas dos docentes. Bernstein (1989, como citado em Canen 2001 pp.63-77)

Esta situação é muito reveladora no marco de uma educação que busca a multiplicidade cultural, quando os docentes pertencem a ambientes culturais distintos aos de seus alunos.

Suas formas de ver a realidade podem não só interferir no processo de aprendizagem de seus alunos, mas também comunicar uma hierarquia entre culturas, onde uma se converte na “correta”. Assim, o currículo oficial mais o currículo oculto, concretizado em papéis atribuídos, atribuições, expectativas e formas de relação que docentes propõem aos estudantes; deveria ser a oferta educativa que a sociedade apresenta

aos estudantes (e a seus pais e a outros grupos de interesse, usuários diretos ou indiretos do serviço educativo).

2.1.2.Os estudantes construtores de sua aprendizagem e socialização

O que fazem os estudantes com o que a escola, via currículo oficial, mais os docentes e suas inevitáveis traduções lhes propõe?

O que e como é o que eles processam para gerar o que finalmente constitui o resultado de seu processo de aprendizagem? Reconhecendo que eles mesmos são portadores de um capital cultural, como o usam? De que maneiras o currículo permite que compreendam e confrontem os conhecimentos passados pela escola?

Há muitas questões a serem respondidas sobre o papel que os estudantes desempenham neste processo. Por um lado, como sujeito de socialização; por outro, limitados pela suas experiências passadas expressas em um capital cultural; ou sujeitos às decisões, atribuições e regulações dos docentes em sala-de-aula.

Entretanto, se os docentes são partes da uma mediação, entre a escola real e a proposta, uma segunda mediação pode ser dada pelos próprios estudantes: pelo sentido que eles encontram ao conteúdo e as relações que se constroem a partir desta interpretação.

Como afirma COLL (1996):

Há um trabalho de interpretação e resignificação da experiência, na qual os sujeitos selecionam, comprovam, eliminam, reagrupam ou transformam o sentido e valor do que vivem; à luz da situação concreta em que se encontram e em função dos propósitos de sua ação.

Assim, a conduta optada é fruto de um processo de interação e interpretação. Coll (1996 p. 294)

Inclusive onde o docente se apresenta como o único e indisputável determinante da organização e regras de jogo que governam as interações em sala-de-aula, há uma ação dos estudantes que pode ir da resistência passiva, produto do desinteresse e/ou indiferença, à aberta rebeldia e oposição por parte dos alunos, passando por formas mais bem-sucedidas de lutar com esta tarefa.

Há autores que compreendem este processo em termos de cultura de resistência ou contracultura para explicar a maneira como os sujeitos – os estudantes neste caso – tendem a enfrentar ou ao menos a suportar com o menor custo possível a cultura escolar e suas demandas e restrições (Canen 2001, p. 73).

2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Uma das estratégias do governo federal, instituída durante o governo Fernando Henrique Cardoso, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, envolveu a criação dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) que, a partir de 1997, no Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e 1999 para o Ensino Médio (Brasil, 1999), buscaram construir balizas para o ensino das diversas disciplinas.

A princípio, os PCN deveriam ter a função de criar – como o próprio nome afirma – parâmetros para o ensino em sala de aula e não estavam diretamente vinculados à produção de materiais didáticos. Porém, esta vinculação passou a existir de maneira indireta quando já em 1996 foi instituído o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que objetivava:

Avaliar sistemática e continuamente o livro didático e debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade
Batista (2001 p.6).

A vinculação entre o PNLD e os PCN passou a ficar mais clara quando se percebeu que seriam as orientações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasariam as avaliações dos livros didáticos das diversas disciplinas. O governo federal passava às editoras a responsabilidade de desenvolver materiais didáticos que estivessem de acordo com o modelo de ensino presente nos PCN (Marcuschi, 2001, p. 52-54).

Para o ensino médio, o desenvolvimento de materiais didáticos que estivessem em consonância com as prescrições dos PCN não foi tão rápido, nem tão evidente, como havia sido para o ensino fundamental (Marcuschi, 2001, p. 52-54). Para isso concorreram dois problemas:

1) Em primeiro lugar, o fato de que o governo federal, até o ano de 2004 (MEC, 2006), não adquiria, junto às editoras, livros didáticos para serem distribuídos junto aos alunos de escolas públicas. Sem o interesse comercial, que no caso do ensino fundamental foi despertado pelo PNLD, as editoras foram mais reticentes em reformular suas obras de ensino médio.

2) O segundo problema para esta transposição dos PCN aos livros didáticos, no ensino médio, tem uma origem mais antiga, e mais arraigada na estrutura dos cursos de ensino médio no Brasil: o processo vestibular.

No Brasil, “passar no vestibular” tem um significado amplo: implica em sucesso nos estudos, em princípio de uma carreira profissional em realização pessoal para o aluno. Não são poucos os antropólogos que, inclusive, relacionam este momento na vida do jovem com os ritos de passagem à vida adulta, comuns em outras culturas Laraia (1986, pp. 22-50). Para a instituição de ensino, por sua vez, há certa vinculação entre a suposta qualidade do ensino oferecido e o número de seus alunos que foram aprovados em vestibulares de importantes universidades.

Os livros didáticos, neste contexto, devem ser considerados sob um duplo aspecto: enquanto manuais de ensino, direcionados a professores e alunos com a função de educar. Neste aspecto, são construídos conforme determinada concepção a respeito da educação, do ensinar, de conteúdo Rojo (2003 pp. 45-68).

Porém, além de manuais, os livros didáticos são um produto, dirigido ao mercado das escolas particulares – onde, presume-se, haja um interesse maior, no caso do ensino médio, em ter livros que atendam às exigências dos vestibulares – e das escolas públicas – que, por conta do processo de avaliação do PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio), devem estar de acordo com os preceitos estabelecidos pelos PCN.

2.2.1.Os materiais didáticos

Nos últimos anos, as principais casas editoriais da América Latina passaram a mãos estrangeiras. A Argentina Sudamericana foi adquirida pela Random House Mondadori. Vergara também argentina, passou a formar parte do grupo de Ediciones B, e a Vivendi comprou as brasileiras Ática e Scipione.

As fusões e aquisições dos últimos anos criaram verdadeiros gigantes da indústria, entre os que se encontram Random House Mondadori (com o grupo alemão Bertelsmann), o francês Hachette, Planeta, Ediciones B (do grupo de comunicações Z, da Espanha) e a Santillana.

De acordo com a própria Câmara brasileira do livro (CBL 2003), *“A tendência é que o mundo editorial torne-se cada vez mais concentrado em quatro ou cinco grandes empresas”*.

Esta consolidação do livro – e, particularmente, do livro didático – enquanto um produto não implica, necessariamente, em uma queda da qualidade pedagógica de seu texto. Porém, certamente, define um determinado direcionamento.

Para Val (2003, p.151). A obrigação do autor de materiais didáticos não se resume em acrescentar volumes aos arquivos bibliográficos, mas ao contrário, contribuir para transformar a informação em conhecimento acessível. Para a autora, a grande difusão de materiais didáticos, em quantidade, tem contribuído para *“legitimar algumas imprecisões e ambigüidades conceituais”*.

Segundo a autora, o papel de divulgador de conhecimento dos materiais didáticos não pode estar voltado para o próprio público especialista. Pois, quando isso acontece – o público ao qual se dirige o texto é especializado –, o conteúdo específico tende a ser um código fechado em relação à informação transferida.

Por outro lado, Castilho (2001 pp. 484-640). Baseada em pesquisas realizadas nos conteúdos de um número significativo de livros didáticos, chama a atenção para o fato de que muitos desses materiais veiculam uma visão distorcida do conhecimento. Quem produz tais materiais, apresenta o conhecimento como acabado, determinista, descontextualizado e desatualizado.

Os livros didáticos, para Castilho (2001, pp. 484-640), não são operacionais, pois não estão estruturados para uso em sala de aula, tornando-se instrumento complexo para uma efetiva avaliação do aprendizado.

Ao considerá-los, portanto, como material com potencial para auxiliar, de algum modo, no ensino, uma necessária adaptação se faz necessária. De modo semelhante, pode-se constatar que os textos presentes e os exemplos utilizados em tais obras também têm limitações para uso didático em sala de aula.

A educação Pública no Brasil vem enfrentando uma crise que se reflete nos altos índices de abandono e reprovação. A formação dos educadores passa por um momento de revisão substantiva e de crise em todo o país.

Muitos são os motivos que provocaram esta situação, mas os resultados aparecem de forma dura nas escolas hoje, com a exclusão cada vez mais acentuada.

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que a criança e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente em todos os aspectos. (Referenciais para Formação de Professores. MEC. Brasília/DF, 1988).

E é justamente na avaliação, elemento central do processo de progressão continuada, que estão as maiores dúvidas sobre a eficácia e a adequação deste sistema de ensino.

2.3.A importância social do currículo

O percurso de análise da experiência educativa, desde diversos enfoques, põe em evidência que o processo educativo é muito menos um processo de fornecimento de educação, mas de leitura dos conteúdos educativos a partir da própria experiência.

Este olhar reivindica o papel dos atores educativos – docentes e especialmente estudantes – como protagonistas de sua experiência educativa, além do que o sistema oficial prescreve.

Para os docentes, reconhecer este fato implica que sua função está longe de ser meramente instrumental; este é um ator do processo e, por conseguinte, uma contraparte obrigada de qualquer processo de reforma que queira ensaiar.

Para os estudantes, compreender o seu papel implica em ler o conteúdo passado pelo currículo. A escola, ainda, deverá reconhecer a legitimidade das aspirações e expressões dos alunos.

A análise do currículo, assim, demanda pelo menos três momentos ou níveis de reflexão: o currículo oficial: o que quer o sistema; o currículo oculto: o que privilegiam os educadores; e o currículo em uso: o que fazem os sujeitos com estes elementos.

Uma análise da evolução de tendências e enfoques no currículo oficial permitirá apreciar diversos conteúdos que surgem, os que emergem de uma luta entre grupos de poder/interesse para fazer prevalecer suas tendências (e enfoques) e expressá-los em política e prática do Estado.

3. A ESCOLA INTEGRAL

Desde o século XIX, com a modernidade houve uma utopia fundamental sobre a emancipação humana, com o positivismo e o socialismo. Cada um defendendo suas correntes de emancipação surgiu o conceito de uma educação integral que nos remete a buscar no contexto histórico esse avanço até hoje polêmico. No período em que a utopia fundamental era a emancipação humana, o positivismo com as conquistas científica e tecnológica; o socialismo pregava o fim da exploração e dominação dos capitalistas.

Neste contexto de emancipação, surge o conceito de educação integral, pois desde a revolução francesa, com o nascimento da burguesia, os trabalhadores lutavam para que o governo fornecesse um sistema educacional que desse melhores oportunidades para os operários e seus filhos, sendo que os partidos políticos chamados de “esquerda” encamparam em seus discursos esta luta.

Com o movimento socialista, o anarquismo trouxe propostas educacionais baseadas no princípio proudhouniano defendendo que o próprio trabalhador faz sua emancipação criticando a educação burguesa. Esta proposta desenvolveu-se em todas em torno da idéia de que os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas, sendo chamada de educação libertária ou pedagogia libertária causando muitas polêmicas, pois a liberdade do indivíduo termina ao começar a do outro, ou seja, todos seriam prisioneiros da liberdade do outro.

Para o filósofo genebrino do século XVIII, Jean Jacques Rousseau, a liberdade é uma característica natural do homem. Nascemos livres e a sociedade nos aprisiona, sendo esta a essência do liberalismo e do neoliberalismo. “Segundo Pierre-Joseph Proudhoun, filósofo francês do século XIX, a liberdade é o resultante de uma oposição de forças, uma de

afirmação, “a necessidade” e outra de negação, a “espontaneidade”. A composição dessas forças da natureza resulta na liberdade que é a síntese da sua pluralidade. Sendo que o homem é um composto formado por corpo, espírito e vida, cada um deles subdivide-se em outras faculdades, nessa geração de multiplicidade de forças surge o livre arbítrio , ou seja a liberdade social que só se encontra no convívio social.

Neste contexto, afirma-se que existem dois tipos de liberdade:

1) a simples que é experimentada pelos bárbaros, ou até comunidades isoladas que se bastam entre si;

2) E a outra é a composta que é vivida em sociedade com a liberdade começando no convívio com o outro e juntos se tornam, mais fortes.

Para Mikhail Bakunin, anarquista russo, a liberdade não é o ponto de partida do homem e sim o de chegada, pois o homem convive com outros e se torna cada dia mais humano e livre, sendo o capitalismo um entrave para esta liberdade, pois oprimem os trabalhadores menos favorecidos. Ele defendia a educação e instrução como fundamentais para a conquista da liberdade. Sendo ela institucional ou formal é através dela que o ser humano entra em contato com a cultura já produzida pela humanidade desde os primórdios. O inglês William Godwin (século XIX) alertava sobre o controle que os governantes mantêm na educação.

Todo o projeto nacional de um ensino deveria ser combatido em qualquer circunstância, pelas suas óbvias ligações com o governo, uma ligação mais temível do que a velha e muito contestada aliança da igreja com o Estado. Antes de colocar uma máquina tão poderosa nas mãos de um agente tão ambíguo, cumpre examinar bem o que estamos fazendo. Certamente que o governo.

Não deixará de usá-la para reforçar sua imagem, e suas instituições (...) sua visão como criadores de um sistema de educação não poderá deixar de ser semelhante àquele que adotaram como políticas, e os mesmos dados que utilizam para levar adiante a sua atuação de homem de Estado serão utilizados como base para o ensino patrocinado por eles” (in George Woodcock, os grandes escritos anarquistas, pp.248-249).

Essas idéias foram defendidas por diversos filósofos, dentre eles, no século XX, o francês Louis Althusser que denominava a escola como um dos principais “*aparelhos ideológicos do Estado*”. No Brasil, em 1925, Jose Oiticica escreveu um livreto intitulado, *A doutrina anarquista ao alcance de todos*, cujo objetivo era disseminar os ideais de liberdade ao proletariado. Afirmando que.

Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter os cidadãos, mormente os trabalhadores proletariados, com tal mentalidade que aceitem, sem revolta, e defendam convencidos os regimes sociais vigente. Por isso, o Estado assume as funções do pedagogo, sobretudo das classes primárias do povo Jose Oiticica (1925, p. 30).

Portanto, o governo mantinha os indivíduos bitolados aos valores patriotas e às leis vigentes o que tornava a sociedade obsoleta e imutável. Com essas duas correntes de educação, uma tradicional e a outra anarquista, o questionamento seria saber qual o objetivo da educação? O filósofo Herbert Read, ao tratar do assunto em *A Educação pela Arte*, questiona a duas possibilidades irreconciliáveis quanto ao objetivo da educação; uma, afirma que o individuo deve ser educado para ser aquilo que é; a outra que o individuo deve ser educado para ser aquilo que não é. A educação nada mais é do que a forma condicionante desses conceitos possibilitando a seleção de acordo com a concepção da sociedade, em que uma defende que a sociedade é a expressão dos indivíduos que a compõem, enquanto na outra concepção os indivíduos devem ser, a expressão dada pela sociedade.

Com o conceito de educação integral sendo desenvolvido no seio do movimento operário, Paul Robin, pedagogo, foi o primeiro a sistematizá-lo e estruturá-lo na prática pedagógica com uma moção aprovada no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868, na cidade de Bruxelas, sendo escrita por ele mesmo sendo que a sua experiência foi no orfanato de Prévest em Cempruis, França ficando na direção até 1894. Foi de grande valia, pois através da prática estava dividida em três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física (que subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação moral. A educação intelectual é fundamental para a preservação do patrimônio cultural e humano e, sendo coletivo, deve ser disseminado, por todos os indivíduos.

Na visão de Robin:

A educação intelectual merece”, por si mesmo, o título de integral quando tem como fim o desenvolvimento proporcional de todas as faculdades do homem, que existem na criança como gérmen; não temos o direito de deixar que se atrofiem nem reprimir nenhuma, seja a imaginação, o juízo ou a memória. Por instrução integral entendemos que o aluno deve adquirir, não com se dizia antigamente “luzes” de tudo, um banho superficial, mas sim sólidas noções justas, claras e positivas, ainda que muito elementares, de todas as ciências e de todas as artes. O método de educação corresponde a tal programa terá também o caráter integral, empregando em uma proporção equilibrada todos os meios de executar as faculdades, de fazer nascer às idéias e de comunicar as noções (in Dommanget. Op.cit, p.358).

Este conceito de educação intelectual visava à construção pessoal do conhecimento em que a curiosidade da criança levava a pergunta “pedagogia da pergunta” ao professor cabia estimular os alunos a pensar e perguntar criando assim uma forma integral de conhecimento.

3.1. Educação Integral No Brasil

Como aconteceu a nível mundial, no Brasil não foi diferente com os partidos políticos, cada um defendendo de sua maneira a educação integral. Para o movimento integralista (MIB), organizado em 1932 e passou a partido político em 1935, a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião e, à escola cabia disseminar os ideais de uma nova concepção política e filosófica de mundo, cujo lema era a “educação integral para o homem integral”. Porém, ao servir o Estado, essa educação se tornou mais uma ferramenta ao serviço do governo em que a educação era pautada nos valores de sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência, sendo implantada nos colégios religiosos e militares.

Já as correntes revolucionárias, junto com as correntes liberais pregavam a democracia sendo o maior inspirador Anísio Teixeira que começou implantando esse processo quando foi diretor da Instrução pública do Estado da Bahia em 1927, pautando-se no modelo americano de Dewey e Kilpatrick que até hoje estão servindo de modelo do sistema de educação integral do País. Que Anísio Teixeira defendia como sendo a melhor forma de atribuir responsabilidade que cabe a escola como parte da sociedade; A complexidade da civilização envolve complexidade da escola. Para que a civilização feita pelo homem não o venha a esmagar e destruir, precisamos aceitar, de face, as responsabilidades que recaem sobre a escola. (Anísio Teixeira).

Essa educação tão sonhada, que torna o ser humano integral consciente de seus deveres e direitos que forma o cidadão para conviver em harmonia com o meio, teve sua

bandeira levantada no Brasil por Anísio Teixeira. Neste conceito de educação integral surgiu uma escola que não ensinava só a ler, escrever e contar.

Esse sistema educacional contou com o apoio de vários diretores de órgãos brasileiros em vários Estados como: Lourenço Filho, que foi um, dos que propunham um tipo de escola que pretendia ir muito além da simples alfabetização. Como Diretor Geral da Instrução do Ceará, entre os anos de 1922 e 1923, afirmava que:

O ensino primário deve ser mais alguma coisa, as noções mais necessárias à vida, no ambiente que a criança terá que viver. Afinal de contas, ler e escrever não adianta nem atrasa a ninguém, se, na escola, não se dão outras noções que formem equilibradamente o espírito e informem para agir com inteligência, isto é, de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção de riqueza geral e no conforto da vida (Nagle, op.cit. P.211).

A reforma promovida no Distrito Federal por Fernando de Azevedo, em 1927, que reforçava os ideais de Anísio Teixeira levando em consideração o verdadeiro sentido da escola integral, apresentava, em seu Regulamento, o seguinte trecho:

A escola primária se organizará dentro desse espírito de finalidade social: a) como vestibulo do meio social, para influir sobre ele, integrando as gerações na comunidade pela adaptação crescente da escola às necessidades do meio, prolongando sobre o lar a sua ação educativa e aparelhando-se para reagir sobre o ambiente, por um programa de educação moral que tenda ao desenvolvimento de qualidades e à reação contra defeitos dominantes no meio social; b) como verdadeira escola de trabalho para fim educativo ou escola comunidade, em que se desenvolve o sentido da ação, o gosto do trabalho manual, o sentimento de cooperação e o espírito de solidariedade social; c) para atrair e acolher, sem distinção alguma, crianças de todas as proveniências e contribuir eficazmente para atenuar e quebrar o sentimento isolador de diferenças sociais, criadas pelas diferenças de situações econômicas. (Idem, p.213)

Outra importante contribuição foi o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e depois em 1984, que faz referência ao termo de educação integral, como sendo um processo de interação entre governo como provedor e comunidade como receptor, ambos

voltados para os direitos do indivíduo de obter uma educação pública que o tornem um ser integral.

No ano de 1931, Anísio Teixeira assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal e levando em consideração o contexto da época, renovou os ideais de escola integral, inclusive a concepção ampliada de educação escolar. Aliando a realidade existente, denominando a nova escola, criando os conceitos a seguir:

1º - porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesma;

2º - porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade;

3º - porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução;

4º - porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932)

Com base neles procede-se à reorganização da Direção Geral da Instrução Pública do DF, que, pelo decreto nº. 3763 de 1º de fevereiro de 1932, criou 13 Inspeções Especializadas, entre elas: “obras sociais escolares, peri-escolares e pós-escolares”, “educação de saúde e higiene escolar”, “educação física” “música e cantos orfeônicos”. Criou ainda a Biblioteca Central de Educação, a Fimoteca e um Museu Central de Educação.

O ensino superior deveria contar com pelo menos 30% de alunos e professores de tempo integral. Começou a surgir novamente às experiências em tempo integral que alavancaram o processo de educação brasileira. Porém, como a educação pública está aliada ao sistema de governo, com a ditadura militar houve um período de esquecimento só retornando nos anos 80 e 90, com um programa dos centros integrados de escola publicas (CIEPS) baseado nos ideais de Anísio Teixeira que está em vigor até hoje em vários Estados brasileiros e que também conta com a contribuição de pensamentos de Paulo Freire.

Portanto, para ter base legal e curricular, necessitava-se da formação de professores que estivessem conectados com a idéia. Por isso, foi criado um sistema de formação através de convênios com universidades públicas.

Este sistema foi implementado novamente em 1995 através do NEEPHI / UNIRIO - Núcleo de Estudos, quando foi apresentado o projeto de sua criação aos Colegiados do Departamento de Didática; da Escola de Educação e do CCH da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Já naquela época, o Núcleo objetivava trabalhar com atividades de ensino, pesquisa e extensão e, para tal, elaborou uma série de metas relacionadas a essas três funções da universidade.

Nesse mesmo ano, iniciaram-se as atividades de extensão no município de Vassouras – RJ, mais precisamente no CIEP Pe. Salésio Smidt. Este Curso voltou a ser oferecido em 1996, desta vez aos CAICS dos municípios de Castro, Telêmaco Borba e Ponta Grossa, no estado do Paraná, a partir de convite da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Nos primeiros anos de atividade, a pesquisa resumiu-se à leitura e organização de dados bibliográficos acerca do objeto de estudo do Núcleo – Educação integral e Tempo integral. No ano 2000, iniciaram-se as pesquisas de Análise situacional das escolas públicas de horário integral do estado do Rio de Janeiro, atualmente em sua fase 5, e Escolas Públicas de Tempo Integral: análise de uma experiência escolar, financiada pela FAPERJ.

Quanto às atividades de ensino, a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UNIRIO oportunizou a criação de uma disciplina optativa, denominada Educação Fundamental em tempo integral, oferecida durante um semestre letivo a cada ano. A partir de convênio firmado com a SEE – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro realizou-se o Curso de Extensão Gestão participativa e(m) tempo integral, aberto a diretores de CIEPS e escolas estaduais que funcionam em tempo integral. Este Curso certificou, até julho de 2002, 39 diretores.

Desde 1998, também vêm sendo realizados os Fóruns Permanentes de Debates – Educação Integral, Tempo Integral. Estes eventos caracterizam-se por serem quadrimestrais e aglutinarem professores, diretores e interessados no aprofundamento ou ampliação do debate sobre educação integral e tempo integral. As temáticas discutidas são definidas pelo grupo presente, de um Fórum para o outro.

O desenvolvimento de instituições de ensino que buscavam o ensino em tempo integral tem sua origem na Antiguidade. Desde então, as elites enviavam seus filhos a instituições que se encarregavam, de forma completa, de sua educação. O objetivo era o de que, quando retornasse à sua família, já estivesse preparado não apenas com o conhecimento cultural adequado o seu status social, mas, também, que estivesse capaz de assumir suas funções dentro da comunidade. Este tipo de educação, portanto – basicamente a única existente, por séculos – foi um diferencial social.

No Brasil, foi a Escola Nova que iniciou o projeto de criação de um movimento de educação integral. Com o termo Escola Nova, se define um movimento complexo que se iniciou por volta de 1875 e que transbordou o limite imposto pelas fronteiras geográficas, permitindo o fortalecimento de uma consciência educativa global, a internacionalização dos problemas pedagógicos, e pretendeu aplicar seus benefícios nos sistemas educativos nacionais.

Este movimento apresentou uma diversidade de instituições, idéias e inovações prática verdadeiramente enriquecedora, embora sem perder de vista o ganho do que foi seu fim único e universal: a transformação radical da realidade escolar.

De um ponto de vista acadêmico, podemos situar em 1939 ou 1955 o fim da Escola Nova como movimento organizado (1939 para as correntes européias, 1955 para os Estados Unidos), pois a Segunda Guerra mundial obrigou ao desaparecimento de muitas experiências. Entretanto, muitos historiadores atuais coincidem em destacar que o espírito da Escola Nova nunca desapareceu por completo, e voltou a manifestar-se em realizações

de 1960 a 1970, tão diversas como a educação pormenorizada anglo-saxã ou as escolas livres e alternativas Monarcha (1999, como citado em Souza, 2001, p. 50).

A influência de alguns autores do movimento é bem patente em pedagogos posteriores, como Paulo Freire e Henry A. Giroux, representantes da pedagogia crítica, cujo conceito de democracia na escola é, apesar de suas matizações, claramente herdeiro das idéias desenvolvidas no primeiro terço do século XX pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), que aborda em *Democracia e Educação* (Dewey 1971, p.35) o conceito de educação a partir da análise de todas as perspectivas possíveis do processo educativo ou de formação, que levam o homem ao desenvolvimento de sua personalidade (Colli, 1996, p. 35).

Em sua concepção, expõe uma educação como necessidade vital da natureza humana, uma educação como função social, uma educação como direção, uma educação como processo contínuo de crescimento, e uma educação como reconstrução contínua e progressiva da experiência Dewey (Dewey, 1971 p. 29). Destaca também a criação de um ambiente mais amplo e melhor equilibrado que aquele pelo qual o jovem seria provavelmente influenciado se abandonasse a si mesmo.

Neste sentido, o objetivo fundamental da Escola Nova, enquanto defensora de uma educação integral, era diverso daquele apresentado na Antiguidade. Uma educação integral viria no sentido de modificar a função social da escola, permitindo a criação de um homem integral.

Porém, por mais que tenha tido objetivos visionários, suas concepções conseguiram atingir apenas um grupo da população, com internatos e semi-internatos que se

caracterizavam por fornecer uma educação acessível apenas à elite do país. De fato, para Pipitone (1994):

Nos anos 50, as mudanças provocadas pela tríade industrialização/ urbanização/ capitalismo colocaram em cheque a validade das escolas de tempo integral e o ideário dos internatos das classes privilegiadas - saber erudito, ética e moral - foi transferido para as escolas das classes populares, sob o patrocínio do poder público. Aquelas instituições deixaram de ser o lugar privilegiado de formação de lideranças sociais e políticas passando a ser o lugar de educação dos filhos dos trabalhadores pobres, das crianças carentes e desprotegidas. Pipitone (1994, citado por Lunkes 1995, p. 05).

A inversão que ocorre neste momento, subverte o modelo da escola integral, que passa a ser uma estrutura para jovens que deveriam ser integrados à sociedade. Deveriam, assim, receber uma educação diferenciada daquelas a quem se consideravam ameaça à sua própria segurança e o seu próprio bem-estar.

Na atualidade, o modelo da educação integral foi incorporado pelo Estado, dentro das medidas sócias educativas que buscam a reintegração do adolescente infrator na sociedade.

Neste sentido, o sistema de justiça penal para adolescentes é uma nova resposta do Direito relacionado à natureza complexa da delinqüência ou separação juvenil. Não obstante, é válido e necessário perguntar-se: que condições deve ter o Estado para fazer legítimo o uso de sua força frente à delinqüência juvenil? Como construir uma resposta para evitar que os adolescentes se convertam em delinqüentes e evitar que a violência do Estado não se converta em um autoritarismo político e social?

A pena, como resposta do Estado ao delito, é uma expressão de violência, com maior peso entre os adolescentes. É necessário enfrentar o problema com novos conteúdos de prevenção e controle para o direito penal de adolescentes. Tratar de criar uma nova cultura da responsabilidade institucional e cidadã, que rompa o círculo de violência e recupere em consequência a importância do direito, na prevenção e o tratamento da delinquência do adolescente.

A FEBEM(Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), neste contexto, é um modelo desta educação integral punitiva. E, considerando o seu surgimento, a Escola integral, concebida desta forma, representa o exato oposto em relação ao seu modelo de origem: está voltada para as crianças e adolescentes pobres e marginalizados, e torna-se, assim, uma proteção à sociedade.

3.2.Retorno ao modelo educativo das escolas integrais

O retorno das escolas de tempo integral, segundo Arroyo (1988, pp.3-10), tem relação com a necessidade de ajustamento ao mercado de trabalho, por conta da própria solução social em que as famílias mais pobres se encontram. Além de permitir uma educação cultural e moral complementar à da casa, possibilita a substituição, quando necessário, das funções familiares, especialmente quando ambos os pais têm necessidade de se ausentar de casa para o trabalho.

A relação entre a família e a educação tem um histórico próprio e, atualmente, visões diferentes sobre uma mesma realidade.

Sem iniciarmos digressões sobre toda a historicidade da relação entre família e educação, podemos remontar à situação do final do século XIX e início do XX: a educação - para aquela camada da população que tinha acesso - era uma obrigação e totalmente delegada à instituição de ensino. Era a instituição, e apenas ela, que desempenhava as funções de educação formal: estava capacitada para isso e pressupunha-se que, além dos conteúdos tradicionais, poderia fornecer ao aluno conteúdos morais e regras de comportamento.

A “boa escola”, portanto, era aquela considerada mais exigente, mais rigorosa, que melhor construía o caráter, o patriotismo, o conhecimento e o comportamento. Havia uma distância entre a família e a escola e essa distância eram desejadas, porque correspondia à relação com o ensino que se pretendia.

A aproximação da família, e a sua interação com o cotidiano escolar deram-se apenas a partir da década de 1950, no Brasil Bitencourt (1990 pp. 31-32). Essa aproximação, que até o momento não foi totalmente concluída – inclusive por falta de modelos próprios que auxiliem e maximizem a qualidade desta interação, encontrou seu ponto principal nas ações individuais das escolas e, de forma mais organizada, nas organizações de pais e mestres (Lopes, 1995, pp. 55-64).

3.2.1. Mudanças familiares e a Escola Integral

As mudanças na configuração da família, os novos papéis feminino-materno e masculino-paterno, as exigências do cotidiano de trabalho, econômicas, a incerteza existencial, a complexidade da vida atual, transformou a família em uma instância social que não cobre seu papel socializador de antigamente e cada vez delega mais e mais funções sobre outras instituições.

Pais que perderam sua autoridade ou não a exercem, delegam sobre a escola e outras instituições cada vez mais funções primárias. A escola, por exemplo, imperceptível e sutilmente as assume e os professores passam a ocupar papéis paternos, terapêuticos e de trabalhadores sociais.

Complementa-se, assim, sua função específica de ensino trabalhando-se em bloco de aspectos sócio-emocionais e culturais dos alunos que, por outra parte, não pode cobrir, o que produz um círculo de frustração e desqualificação contínuo.

Os professores, também participantes desta cultura social, atuam nestes mesmos modelos de adultos abdicantes o que dá como resultado uma forma radicalmente oposta ao tradicional e questionado autoritarismo: o permissivismo e o facilismo.

As escolas, em geral, reclamam que os pais não participam do cotidiano da instituição, mas uma visão do processo de aproximação entre escola e família demonstra que as técnicas e táticas utilizadas são falhas. O que é feito para que a comunidade sinta prazer em compartilhar o convívio da instituição educacional?

Afinal, como sugere Bussmann (1998), as relações entre administrador da escola e família pautam-se pela busca de interação:

O comportamento administrativo manifesta seu alcance pedagógico de várias maneiras, por exemplo: no estabelecimento de políticas, dos fins, dos meios, no planejamento e na avaliação, na articulação com e entre a comunidade escolar, na destinação e na alocação de recursos, no estabelecimento de prioridades, no respeito à liberdade e às individualidades, na defesa dos interesses do coletivo escolar e na defesa das necessidades das crianças e dos jovens em sua passagem pela escola Bussmann (1998 p.43)

O que a escola integral permite, neste contexto, é a possibilidade de construção de um modelo de acompanhamento moral da criança considerando esta relação específica existente entre escola e família.

Em 1991, uma Secretaria Extraordinária acabou sendo criada pelo governo do Rio de Janeiro, para que as instituições de educação integral do estado – os CIEPS –fossem recuperados.

Darcy Ribeiro justificava a utilização da escola integral como um meio de educação que estava relacionado ao mercado de trabalho. Não apenas como capacitação para o mercado, mas como apoio aos pais que trabalhavam e substituição, na medida do possível, da construção moral da criança com o apoio da escola.

A escola integral foi assim definida por Ribeiro 1995:

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita à realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançável, como as horas de Estudo Dirigidas, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério. (Ribeiro, 1995, pp. 17-24)

3.3. Escola Integral e condição social

O estudo dos atuais processos de organização do sistema educativo brasileiro, em projetos recentes de construção de centros de educação integral, exige a análise das principais circunstâncias que prevaleceram na determinação das características fortemente centralizadas de sua origem.

Diferentes autores coincidem em que ao menos existem dois fatores que confluíram neste processo.

1) O primeiro deles faz referência às condições nas que emergiram o Estado brasileiro logo depois de sua separação de Portugal.

2) O segundo dos fatores está vinculado às funções que deveram desempenhar o sistema educativo brasileiro desde sua criação.

Em relação ao papel centralizador que o Brasil exerceu historicamente em torno da educação a partir do século XIX, é possível assinalar que o mesmo correspondeu à matriz de pensamento que se começou a implementar a partir do surgimento do Estado liberal na Europa.

Existe coincidência em reconhecer que o surgimento e posterior consolidação da Estado-nação liberal estiveram intimamente vinculados à possibilidade de desenvolver sistemas educativos nacionais Mezomo, (1994, como citado em Souza R. A. 2001, p. 25). À medida que se foram conformando como Estados nacionais, as sociedades européias geraram sistemas educativos que se constituíram em um dos principais fatores de integração política, de identidade nacional, de coesão social, de transmissão dos valores das

classes dirigentes e de seleção e legitimação das elites dominantes (Hobsawm, 1977, pp. 142-143).

O modelo educativo do Antigo Regime, que supunha instituições educativas desarticuladas e sobrepostas, em sua maioria em mãos de autoridades eclesiásticas e locais foi deixando lugar à construção de um verdadeiro sistema. Sistema que, na concepção de Hobsawm (1977, pp. 143-144), corresponde a, *“Um conjunto de instituições diferenciadas, de âmbito nacional, destinadas à educação formal, cujo controle e inspeção correspondem ao Estado e cujos elementos e processo estão relacionados entre si”*.

Foram as autoridades dos Estados liberais quem crescentemente financiou e exerceram a condução centralizada deste sistema.

No caso brasileiro, o processo mostrou características distintivas. A finalização dos processos de independência não teve como correlato imediato à constituição de Estados nacionais. A eclosão de interesses e poderes setoriais e locais, produto das forças centrífugas desenvolvidas a partir da Independência impediu que o incipiente sentimento de nacionalidade forjasse em condições estáveis de integração nacional.

O componente idealista da nacionalidade deveu combinar-se com a subordinação militar dos poderes locais e com a criação de espaços de interesses econômicos comuns com o objetivo de integrar-se ao sistema econômico mundial. Só neste momento estiveram dadas as condições para que começasse a gerar-se efetivamente o processo de construção do Estado-nação.

Esta construção esteve vinculada à paulatina aquisição por parte do Estado de um conjunto de capacidades entre as que cabem assinalar a capacidade de externalizar seu poder, de institucionalizar sua autoridade, de diferenciar seu controle e de internalizar uma identidade coletiva. A educação desempenhou um papel fundamental neste processo.

Mas provavelmente a característica distintiva do processo brasileiro com referência ao europeu esteve vinculada às condições dos atores sociais.

1) É por isso que Piletti (1988 como citado em Pires 2003, p. 57) assinala que foi um processo de “*mútuas determinações entre ambas as esferas*”. Em primeiro lugar, a sociedade civil ainda não tinha adquirido o caráter de “*sociedade nacional*” com antecedência ao surgimento do Estado.

2) Em segundo lugar, porque a debilidade dos atores econômicos e sociais modernizadores obrigaram ao Estado em gestação a ter um peso mais significativo que na Europa. Se a marcada intervenção do Estado liberal europeu na educação foi um fato excepcional frente à reclamação de não ingerência estatal no desenvolvimento social, no caso brasileiro o protagonismo do Estado em muitas ordens da vida social foi sua característica distintiva.

Nos países de desenvolvimento capitalista tardio, o Estado deveu desempenhar desde suas origens, junto à unidade territorial administrativa, funções econômicas, de estruturação social e política, de coesão social, etc.

No caso do Brasil, esta tendência estatista e centralizadora estaria aprofundada pela tradição organizativa e cultural herdada da etapa colonial. A convergência da proposta

liberal e a tradição portuguesa formaram uma cultura institucional fortemente orientada a promover e a legitimar o papel fundamental do Estado central.

Em síntese, Fausto, (1998) refere que:

O Estado determinou fortemente à sociedade, aparecendo como modernizador, revolucionário, transformador ou fiador de uma ordem repressiva, mas em todos os casos com uma grande influência sobre a sociedade. Se nos países centrais, a sociedade civil teve maior autonomia e uma dinâmica menos dependente do setor público, aqui, até em épocas dominadas pelas perspectivas liberais, não se liberou de uma forte determinação. Esta característica lhe deu uma particular vinculação que esteve mais perto da intervenção e da “fusão” que de uma clara separação entre Estado e Sociedade. Fausto (1998 como citado em Souza R. A. 2001, pg. 19).

É com esta estampagem que surgiu o Estado no Brasil. A relativa força de um Estado nacional fortemente centralizado e a existência de uma sociedade civil marcadamente fraca se prolongou com o passar do século XX e mostrou seu papel no centralismo dos sistemas educativos.

No caso particular do Brasil, o segundo dos fatores que ajudou à centralização do sistema educativo foi a função integradora, de construção da cidadania, da identidade nacional e da hegemonia dos grupos dirigentes que lhe encomendou à escola.

Diferentemente do Estado liberal-nacional europeu, o Estado no Brasil se consolidou como Estado oligárquico, quer dizer, uma organização onde só teve possibilidade de participar o setor dirigente da sociedade.

O modelo de participação política que se gerou teve características fortemente restritivas. Denominado por Prado Jr. (1992, pp. 20-21), para o caso brasileiro como “a

ordem conservadora”, tratou-se de um modelo apoiado no conceito de restritas liberdades civis e políticas.

Um modelo fortemente excludente no econômico e o político, que não brindou o acesso maciço à propriedade, à participação política, ou à mobilidade social ascendente. Neste marco, o sistema educativo se constituiu com características fortemente “estatistas e centralizadoras”.

Isso significa que foi o Estado nacional quem assumiu a tarefa educadora por gestão própria ou através do controle das instituições de tipo privado. Cabe destacar que a diferença do centralismo francês, neste caso se tratou de um centralismo não igualitário já que em sua dinâmica concreta fortaleceu ao Estado na busca de uma homogeneidade formal que não se correspondeu com uma realidade social marcadamente desigual e heterogênea.

O elemento centralizador deste sistema permitiu que estas funções se desenvolvessem sob a condução ideológica-política dos setores oligárquicos vinculados aos interesses políticos dominantes. Uma estrutura educativa e um currículo excessivamente centralizado e elaborado do Estado nacional contribuiu a que o projeto econômico agro exportador adquirisse um alto grau de hegemonia em todo o território nacional.

3.4. Os modelos Estaduais de Escolas Integrais

A matriz centralizadora da maior parte do sistema educativo brasileiro se manteve como característica no passar do século XX. Esta característica esteve mais vinculada à origem liberal do Estado que às estratégias keynesianas posteriores à crise de 1929.

Entretanto, seu questionamento coincide com a profunda crise que o Estado Benfeitor (o Welfare State) sofreu a partir de fins da década dos anos 70. Isso levou a que muitas vezes se relacionasse a necessidade de descentralização tanto dos serviços educativos como das políticas públicas unicamente com os aspectos vinculados à crise fiscal, ao endividamento externo, à excessiva burocratização do aparelho público e à falta de capacidade dos Estados para atender as demandas do conjunto da sociedade.

Desta maneira e principalmente a partir da incidência dos organismos de financiamento internacional, os fatores fiscais cobraram preponderância frente à necessidade de repensar globalmente o novo tipo de articulação entre o Estado e a sociedade que devia surgir a partir da crise do tipo de Estado vigente.

Isso significou em muitos casos a retirada do Estado de suas responsabilidades no âmbito social sem o desenvolvimento de estratégias para que a comunidade possa gerar alternativas participativas que impeçam o crescimento da desigualdade e a pobreza.

Neste contexto, se iniciou no Brasil, um conjunto de processos dirigidos a descentralizar os sistemas educativos que, em sua maior parte, tiveram como comum denominador paliar a crise fiscal (Banco Mundial, 1998).

O tipo mais comum de reforma no Brasil, no decênio de 1980, foi a tentativa de reduzir o gasto do governo central na educação mediante a descentralização das decisões (isto é, da gestão) na educação e, em menor medida, do financiamento da educação.

No caso brasileiro a tendência de transferência de parte dos recursos educativos nacionais foi uma das transformações mais profundas que se operaram na estrutura do sistema educativo nos últimos anos.

Durante o período Fernando Henrique Cardoso, porém, se fez efetivo o transpasse dos recursos para os estados, municípios, e mesmo para as escolas públicas. O Estado nacional administrava até esse momento estabelecimentos que representavam 1,6 % da matrícula do nível primário, o 44,2% do nível secundário e o 32,5% dos alunos do terciário.

As avaliações realizadas a respeito dos processos de descentralização desenvolvidos no Brasil mostram que não é possível tirar conclusões uniformes a respeito de seu impacto.

Em algumas ocasiões estes processos favoreceram as tendências para a qualidade, a eficiência, a igualdade e a participação no sistema educativo. Em outras, em troca, prevaleceram conseqüências que geraram uma maior anarquia, desigualdade, burocratização e deterioração da qualidade da educação. Quais são as condições que permitem potencializar o impacto positivo destes processos?

Aos efeitos de uma análise pontual, é possível propor que o resultado do processo de descentralização em função da melhoria da qualidade dos serviços educativos dependerá, entre outros, de dois fatores principais:

a) a lógica política que prevaleça nos processos;

b) a capacidade do Estado, das jurisdições e das instituições escolares de assumir os novos papéis que este processo demanda.

Quais foram às lógicas que prevaleceram no processo de descentralização que se vem levando a cabo no Brasil?

Em primeiro lugar, queremos destacar que, em nossa concepção, é difícil encontrar as lógicas descritas anteriormente em “estado puro” dentro de um processo descentralizador.

É provável que muitas das diferentes concepções convivam dentro do processo e que as condições sócio-políticas gerem a possibilidade que se privilegiem umas ou outras em um momento histórico determinado.

Um exemplo desta afirmação foi o processo descentralizador empreendido no Chile. Em sua origem, durante o governo autoritário, privilegiaram-se as perspectivas economicistas de mercado e as tecnocráticas. O retorno à democracia permitiu avaliar estas políticas. As investigações realizadas mostraram que suas principais conseqüências foram à deterioração da qualidade e a maior iniquidade na distribuição do serviço LaTorre (1991p. 105).

Mas longe de voltar atrás na transferência dos serviços educativos, optou-se por desenhar estratégias que permitissem aprofundar suas potencialidades democráticas e de elevação da qualidade.

O encargo por parte do Estado nacional de maiores responsabilidades em torno da compensação das desigualdades, a atenção focalizada, a ajuda financeira e o apoio técnico, conformaram o principal caminho escolhido.

Por outra parte, a incidência dos organismos internacionais em torno da aplicação destas estratégias gerou uma indiferenciação do discurso em realidades nacionais muito distintas. Não alcança, pois, com a leitura da legislação ou dos documentos de política educativa.

É necessário estudar particularmente o resultado das ações descentralizadoras na prática educativa concreta para chegar a conclusões mais firmes. No Brasil, este tipo de estudos ainda não foi efetuado.

Em um estudo CEPAL (1999), se analisa este processo, no qual se assinala que:

A modalidade adotada pelo país para a descentralização da educação foi à resposta à existência de restrições macroeconômicas e de imperativos vinculados à política fiscal mais que às prioridades da política educativa, o que contrasta com as idéias gerais que preponderam na literatura especializada.

Esta descentralização, por um lado, aliada às condições sócio-econômicas, por outro, estimularam, em diversos estados, à criação de alternativas baseadas na escola integral.

Entre as experiências mais conhecidas podem-se citar:

- Centro Educacional Carneiro Ribeiro do Governo da Bahia;

- CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) do Estado do Rio de Janeiro;
- CIACs (Centros Integrados de Atenção à Criança) depois transformados em CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança) de iniciativa do Governo Federal sob administração de Fernando Collor;
- Programa federal PRONAICA (Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente);
- Programa federal PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) da rede estadual de São Paulo.
- Escolas Classe e Escolas Parque no Distrito Federal;
- Projeto Escola Pública Integrada, em Santa Catarina.

3.4.1.Os CIEPS

No início dos anos 80, o então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, seguindo a orientação de Darcy Ribeiro, construiu os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS).

Segundo Mignot, 2001:

A identidade da escola de tempo integral foi se desenhando numa dupla perspectiva – como modelo às escolas públicas do futuro e no confronto com as instituições de ensino que compunham a rede pública –, como expôs Darcy Ribeiro: “Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação. (Mignot, 2001, p.42).

A estruturação de um ensino integrado surgiu como parte do processo de uma reforma educacional. Em um momento de escassez de vagas para todos os alunos e de necessidade de ampliação do número de alunos atingidos pelo ensino básico, não faria sentido, no entender de Ribeiro, manter a mesma a estrutura educativa existente.

Da mesma maneira, buscava-se uma forma de combater a repetência com este modelo de ensino. Além de prejuízos financeiros, e dificuldades à própria família – além daquelas enfrentadas, claro, pela criança, a reprovação não auxiliava no processo educacional, pois implementaria a noção de fracasso no aluno.

O objetivo principal deste modelo é, assim, bastante claro: garantir a redução dos índices de reprovação, e permitir o nivelamento dos alunos que vêm de situações diferentes, para dentro de um homogeneizador sistema de ensino. Dentro de um mesmo modelo de educação, crianças diferentes passam a ter maiores dificuldades em se manter dentro de um mesmo nível de qualificação.

3.5. Modelo de Escola Integral Na Bahia

Em 2000, à época das comemorações pelo centenário do educador Anísio Teixeira, foram iniciadas as ordens para a recuperação do Centro de Educação Carneiro

Ribeiro - Escola Parque, no bairro Caixa D'Água. Além de autorizar as obras, o então governador César Borges anunciou a implantação do novo projeto pedagógico, tornando o funcionamento da escola em tempo integral em parceria com organizações não-governamentais (ONGs).

Foram investidos R\$ 2,5 milhões na recuperação do prédio criado pelo arquiteto Diógenes Rebouças a pedido do próprio Anísio Teixeira. O projeto resgata a articulação funcional das quatro escolas classes implantadas por Anísio Teixeira - nos bairros de Pero Vaz, Caixa D'Água e Pau Miúdo -, que oferecem o ensino formal em sala de aula, e a Escola Parque. Pelo projeto de Anísio Teixeira, os estudantes teriam um turno diário de ensino básico em sala de aula e o outro turno na Escola Parque.

Foram criados cinco centros de aprendizagem e produção, onde os estudantes têm programas de aceleração de aprendizagem, de desenvolvimento das inteligências múltiplas e de habilidades mentais, de experimentação científica, de integração da informática com as comunicações e suportes necessários à aprendizagem. O projeto de recuperação foi elaborado pela Superintendência de Construções Administrativas da Bahia (Sucab), tendo a consultoria de educadores que trabalharam com Anísio Teixeira e a filha do educador, Anna Christina, mais conhecida como Babi Teixeira.

Cabe então às iniciativas privadas, e ONGS, criar parcerias para implantação de programas de educação que integrem o indivíduo ao meio em que vive. Um dos projetos que tem dado certo no Estado da Bahia é o Axé. Aliando arte e educação, um dos projetos que mais destacou na Bahia além das escolas formais (em tempo integral) é o Projeto Axé que foi iniciado pelo italiano César Florio da Rocca, presidente do Projeto Axé. Segundo

ele seria *“Para assessorar o esplendor do mundo da moda e horror da vida nas ruas: podem esses universos aparentemente tão longínquos entre si, encontrar-se e conciliar-se”*(ROCCA, 2006). No Axé, há seis anos, isto se tornou possível, a partir da constatação de que a beleza, a estética, a cultura são direitos fundamentais de todo os seres humanos, independentes de classe social ou poder aquisitivo.

Tendo três formas de acesso a arte no Axé:

i) O aprendizado teórico é técnica objetivando a profissionalização dos educandos que assim o desejam;

i.i) O conhecimento e a sensibilização; buscando através da informação e da experimentação seduzir os educandos com a arte e a estética;

i.i.i) O deleite e a fruição; como ações voltadas para promover o contato com a arte e a estética, integrando-os e promovendo programas de formação de platéia, entre outras programações artísticas dentro e fora do Axé. Essa vertente é complementar à anterior, mas é fundamental para suprir e consolidar o interesse pela arte.

No contexto educacional e social, este projeto integra os educandos no processo do conhecimento artístico com princípios construtivistas formando assim o ser pensante e atuante no meio em que vive. Com uma unidade de produção funcionando:

a) A MODAXÉ: espaço onde são produzidas peças de vestuário masculino, feminino e infantil, confeccionadas principalmente com tecidos reciclados a base de garrafas pet, entre outros.

b) ESTAMPAXÉ: oficina de serigrafia, e estampas corridas, feitas por uma equipe de criação, é desenvolvida a partir de temas voltados à cultura afro-brasileira.

c) CASAXÉ: oficina de papel reciclado, onde são realizadas pesquisas para confecção de diversos tipos de papel à base de fibras naturais, bagaço de cana, pétalas de flores, casca de banana, milho e abacaxi, bagaço de café, etc. onde são criados produtos de cartonagem e afins-blocos, agendas, envelopes, papel de carta, etc. a equipe de criação da Casaxé, composta exclusivamente por ex-educandos, hoje funcionários contratados, também desenvolve produtos de decoração como o papel machê - porta-retrato, pratos pintados e luminárias.

Exemplo como esses no Brasil existem poucos. Além de aliar a cultura e arte, desenvolvem um cidadão consciente de papel na sociedade. Porém, um novo desafio educacional de escola integral será estar conectado com as leis vigentes, trabalhar os conceitos, valores inerentes à sociedade levando em consideração um currículo imposto pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), respeitando as diversidades culturais e buscando mudar a realidade econômica da comunidade sendo a escola a disseminadora desses conceitos.

Existe a perspectiva de que o que se deve analisar daqui por diante nas escolas são, na linguagem do MEC (Ministério da Educação e Cultura), competências e habilidades. Por isso, os educadores deverão estar em condições de transmitir questões relacionadas com a visão do ser humano. Sendo que a educação precisa ser usada para suprir o mercado, formando o indivíduo para a ética e desenvolver no mesmo as competências necessárias para a profissionalização.

Para Paulo Freire, citado por Moreira (1995, p.12), a educação deveria conscientizar os oprimidos acerca da realidade social, capacitando-os de acordo com os PCNs (Parâmetro Curricular Nacionais do Ensino Médio).

“Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola especialmente a média, continha para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas e assimilar mudanças, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (Moreira, 1995, p.12)”.

Essa concepção de solidariedade como atitude, ou, ainda melhor, como uma questão ética, nasce do reconhecimento de que tais valores são uns fatos, uma necessidade para a vida na sociedade e principalmente no convívio social dos alunos da Escola Municipal Amábilio Viera dos Santos.

Conforme afirmação ILCA VIANA (1986):

“A partir da convivência com pessoas que discutem, decidem, executam e controlam, atividades propostas comunitariamente, a educação poderá efetivar da melhor forma possível, seu objetivo de desenvolver integralmente a personalidade humana e sua participação na obra do bem comum, pois, enquanto refletem conscientizam-se, posicionam-se e decidem a respeito dos problemas de sua comunidade, os indivíduos se sentem integrados, agentes e responsáveis por esse mesmo bem comum que ajudam a construir”. (Ilca Viana, 1996, p.36).

Nesse sentido, é impossível separar o processo educativo do ambiente onde se insere a escola e das pessoas nela envolvidas, direta ou indiretamente. Um processo educativo não é só político, mas, deve-se pretender uma escola comunitariamente política e ela nasça das necessidades de sua comunidade e clientela. Daí a necessidade de se relacionar com as comunidades, vivenciar seus problemas, diagnosticar sua situação global para realizar um trabalho integrado, objetivo e mais eficiente.

Segundo Segundo Paro (2000,p.16) a participação da população na escola só trará bons resultados, pois a família constitui-se uma espécie de personalidade coletiva, cuja harmonia geral repercute sobre a harmonia de cada uma das partes, sendo

imprescindível que interajam todas numa dinâmica de diferenciação garantia de seu ajustamento.

O apoio dos pais, na escola integrada compartilham a visão e as expectativas da escola a respeito do sucesso dos filhos. Os pais acreditam nos filhos e na capacidade da escola em assegurar-lhes o sucesso, participam ativamente da vida escolar dos filhos em casa e também da vida da escola, seja como voluntários ou membros das organizações escolares, como o colegiado escolar. Através dos pais, a escola também envolve a comunidade, atraindo voluntários e parceiros para colaborar na integração e obtenção dos resultados.

Diante do exposto, evidenciamos a importância de que os alunos criem um elo com a família e escola, porque regras são criadas, estruturas são propostas, mas cabe a cada um fazer a sua parte, adiantando-se para os problemas que possivelmente sempre existirão, na tentativa constante de resolvê-los.

Porém, relacionado o trabalho que o projeto propõe, é necessário a participação dos docentes que vão medir a aprendizagem dos alunos, não sendo apenas mero transmissor de informações, mais sim, instigando o aluno para aprender a se expressar criticamente.

Segundo Libâneo (1994, p. 250), o trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos.

Mas constando organização como um todo é necessário à boa gestão e supervisão. E o diretor administrativo e os coordenadores que darão respaldo para esse trabalho se desenvolver.

Para Costa (2001, pp. 145-146), *“Existe três tipos de diretores: o administrador, o pedagogo e o sócio-comunitário”*. Porém o bom diretor é aquele que reúne as três funções. Nesse contexto, a liderança eficaz implicará em objetivos compartilhados. Uma vez que os objetivos são compartilhados a partir do Plano de Desenvolvimento Educacional, o diretor fica sendo o responsável por assegurar que sejam atingidos. É por isso que a principal função de lideranças consiste em apoiar as ações dos subordinados. Apoiar é mais apropriado do que exercer poder, mandar ou co-mandar. Atitudes que revelam mais as preocupações de controle do que de coordenação e interação de resultados não correspondem com o perfil do líder da escola em tempo integral.

Vale ressaltar que, no próximo capítulo, serão identificados o perfil do público alvo em que se analisará o contexto familiar, as características do Bairro, a opinião dos próprios jovens sobre a viabilidade do projeto através da análise do guião de entrevistas aos alunos e outros colaboradores que residem no Bairro.

4.PÚBLICO ALVO

4.1.Características familiares

Levando em consideração o contexto do bairro, composto em sua maioria pela classe social chamada de baixa renda (carente), as famílias dos alunos que participaram da pesquisa, são compostas por cinco a oito membros, que vivem em condições precárias de moradia, em quartos de aluguel, no qual o sanitário fica fora tendo que dividir com outros moradores que vivem também no condomínio 35% dos provedores de sustento são mães que foram largadas por seus maridos não tendo direito a nenhuma espécie de pensão alimentícia. A renda por famílias é basicamente um salário mínimo. Alguns têm ajuda da bolsa família do Governo Federal tendo uma ajuda de custo de R\$ 15,00 por filho que esteja matriculado em escolas públicas e tenha uma frequência escolar de 85%. Muitas crianças tem na escola, através da merenda escolar, a chance de uma refeição digna e única diária. Muitos fatores contribuem para o índice de pobreza das famílias como:

- A alta tecnologia agrícola no Município;
- O alto padrão econômico do município;
- As legislações trabalhistas;
- O grande fluxo de pessoas advindas de vários Estados;

Vale ressaltar que, esses fatores de exclusão social elevam os índices de menores que abandonam as escolas para pedir nas Ruas. Muitos, para auxiliar a renda familiar, se prostituem, deixando a educação de lado e causando a defasagem idade/ série escolar.

4.2. Características do bairro

O projeto Oficina/Escola será instalado no município de Luís Eduardo Magalhães – Bahia, mais precisamente à Rua Paraíba, Qd. 89 L. 17, Lote 09, Bairro Santa Cruz, sendo caracterizado como de baixa renda, tendo aproximadamente 20.000 habitantes advindos de vários estados em busca de trabalhos eventuais nas lavouras. A cidade de Luís Eduardo Magalhães é conhecida mundialmente como a capital do agro negócio tendo apenas seis anos de emancipação o que dificulta a ordenação do bairro. Existem 03 escolas Municipais e uma Estadual são elas:

ENTIDADE ESCOLAR	Nº DE ALUNOS	CICLO
Escola Municipal Onero Costa da Rosa	1562 alunos de 5ª a 8ª	correspondendo ao ciclo II fase I e II do ensino fundamental
Escola Municipal Amélio Gatto	1079 alunos do de 1ª a 4ª	correspondem ao ciclo I fase I e II do ensino fundamental
Escola Municipal Amábilio Vieira dos Santos	1655 alunos desde o pré- infantil	Correspondem ao ciclo I fase I e II, ciclo II fase I e um projeto de EJA (educação de jovens e adultos);
Escola Estadual Constantino Catarino de Souza	846 alunos	Ensino Médio

No bairro tem a Associação dos Amigos da Arte (AAALEM) na qual a mulher tem um espaço de aprendizado fabricando vários tipos de produtos de artes como: tapetes,

toalhas bordadas, pinturas, bijuterias, porcelana, biscuit, costura em geral e outros, cuja produção é vendida em feiras artesanais.

A Secretaria de Ação Social tem vários projetos no bairro como: Reintegrar, que trabalha com meninas de 11 a 16 anos que estão na linha de risco, com um programa de auxílio psicológico e cursos de artes sendo que a produção é vendida na sede das voluntárias sociais. Outro incentivo desta Secretaria é o projeto Nordeste é Cultura que proporciona aos artistas locais a oportunidade de se apresentarem na casa de Show Vieirão no último domingo de cada mês divulgando seus trabalho e sua cultura.

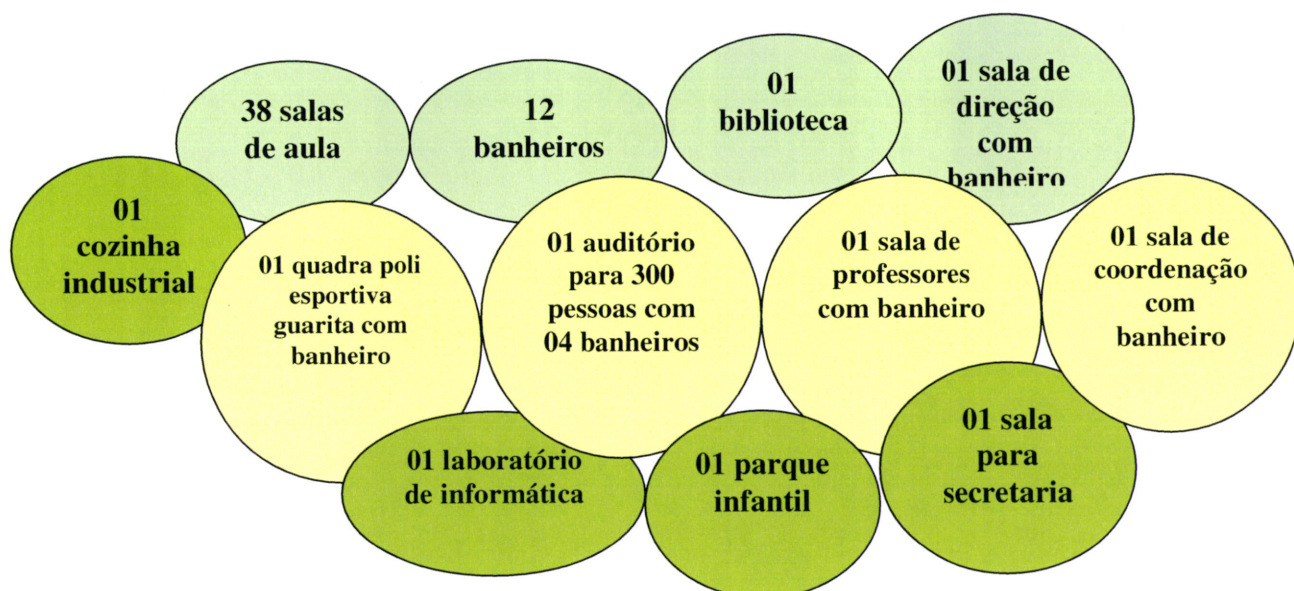
O bairro conta com duas rádios comunitárias; sendo uma evangélica e outra de música e propaganda. Outra associação que tem se destacado é a AMA (Associação dos Moradores do Aracruz) participando ativamente da comunidade, com um projeto cidadão do futuro que atende crianças da comunidade em horário oposto do escolar atualmente conta com 56 crianças, para o esporte e lazer tem um campo de futebol, uma quadra de esporte e duas praças que possuem pista de caminhada, parque infantil, aparelhos para exercício físicos e outros.

4.3.Característica da escola

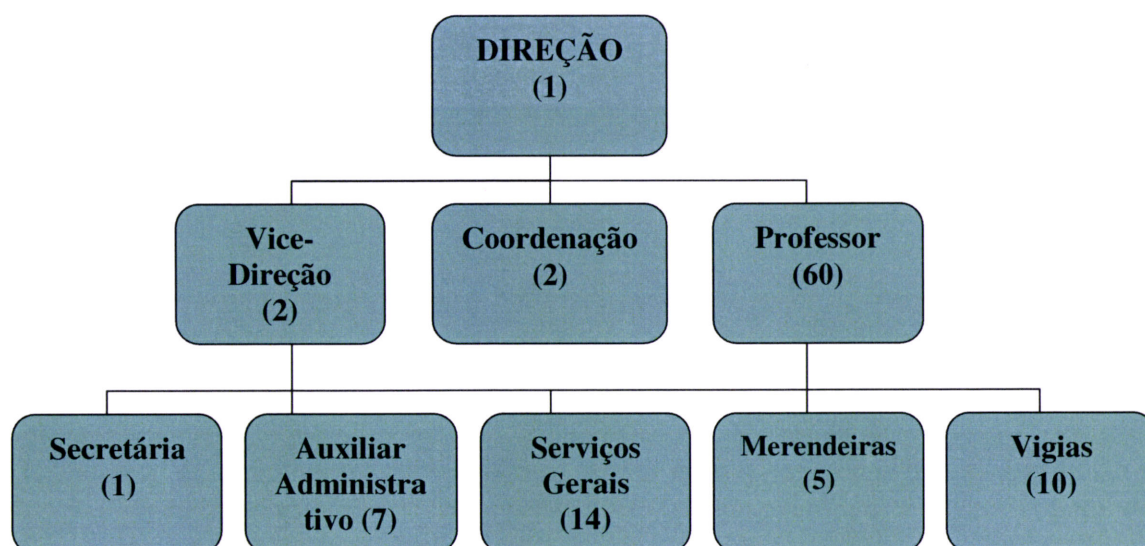
A Escola Amábilio Vieira dos Santos foi fundada em 04 de fevereiro de 2000 através do decreto lei N°. 156/2000. Fica situada a Rua Paraíba, Qd. 89 L. 17, Bairro Santa Cruz, Luis Eduardo Magalhães – BA. Tendo:

1655 ALUNOS:

QUANTIDADE	PROJETO	SÉRIE	CICLO
363	X (Educação de Jovens e Adultos)		
160		X (Pré-Escola)	
238			X (Ciclo I Fase I)
331			X (Ciclo I fase II)
173			X (Ciclo I fase III)
117			X (Ciclo II fase IV)
141			X (Ciclo II fase V)
87	X (Projeto de Regularização de Fluxo Escolar – Segmento I)		
45	X (Projeto de Regularização de Fluxo Escolar – Segmento II)		

ESPAÇO FÍSICO:

No prédio anexo da Escola Municipal Amáblio Vieira dos Santos, funciona nos períodos matutino e vespertino a alfabetização com 06 salas de aula, perfazendo um total de 12 turmas, com uma cozinha e banheiro, 02 banheiros para alunos.



4.4. Opinião dos alunos que participarão do projeto e opinião da comunidade

Através de reuniões e entrevistas com a comunidade do Município de Luís Eduardo, nas quais participaram alunos, pais, professores, parceiros e demais segmentos da sociedade dando sua opinião sobre a implantação do Projeto Oficina Escola a ser desenvolvido, no Bairro Santa Cruz mais precisamente na Escola Amáblio Viera dos Santos, tornou-se viável a elaboração da nossa proposta, ou seja, o projeto oficina/escola, sendo uma exigência como disciplina obrigatória do curso de mestrado a confecção de um projeto de

pesquisa que culminou nesta dissertação. Portanto as opiniões dos envolvidos serão explanadas abaixo:

Dentro do contexto em que estão inseridos os alunos, estes se vêem como atores nesse processo de aprendizagem que visa resgatá-los em sua maior deficiência que é a defasagem idade\serie, pois muitos estão em salas de aula com alunos de idade inferior à sua o que é um fator de desmotivação na busca pelo aprendizado. Para A.S. (11 anos) aluno que participará do projeto: *“estudar com os meninos pequenos é ruim porque eu não consigo me interessar pelos assuntos que eles gostam e se tivesse um projeto desse eu sei que aprenderia mais e também teria uma profissão para poder ajudar minha mãe em casa que trabalha de empregada doméstica e deixa-me e meus irmãos sozinhos só voltando à noite”*.

Alunos do projeto dizem que participar de um projeto como esse é ter a garantia de uma expectativa de um futuro melhor no qual será inserido na comunidade como gente e não como pivete, prostituta ou trombadinha. Mas sim terá um nome a ser respeitado como uma manicura, artista de teatro, cidadão e outros. Sendo respeitado e reconhecido na comunidade.

Já os pais dos alunos têm no projeto uma solução para seus problemas de ordem familiar sendo que através do mesmo seus terão um espaço de aprendizagem seguro não ficando sozinhos em casa ou praticando pequenos delitos na rua.

A senhora Maria Santos (Mãe de 05 filhos em que 03 estão defasados na idade escolar afirma) que: *“Este projeto a ser implantado é de suma importância ele vai resgatar*

seus filhos das drogas e prostituição não só os meus, mas o de muitas mães que eu conheço acredita que depois que eles começarem a ir à escola se interessarão mais pelos estudos e poderão ajudar a gente no sustento da família”.

O Senhor Paulo Teixeira relata a importância do projeto na vida de sua filha que espera que haja um resgate de valores e a busca de um futuro melhor, porque criar menina moça em casa sem aprender a ler e uma profissão fica difícil nos dias de hoje.

Para os integrantes da comunidade o projeto é viável, pois com os adolescentes tendo uma atividade em tempo integral diminuirá a violência nas ruas, os casos de prostituição infantil e os pequenos furtos proporcionando ao Bairro uma revalorização dos seres humanos. A visão dos integrantes da comunidade sobre o projeto é que, com essa iniciativa, diminuirá a violência, a pobreza, pois o aluno envolvido irá em busca de educação de qualidade, melhorando a renda familiar e dando-lhe a oportunidade de vivenciar atividades que trarão um retorno de uma vida mais digna e justa para todos, sem discriminação de raça, cor ou religião.

Para o Presidente da Associação, Senhor Ariston, não poderia haver uma iniciativa melhor, pois este projeto não só representa uma tentativa de gerar empregos, mais melhorar a vida e os problemas sociais do Bairro porque a elevação da auto-estima, dignidade, resgate de valores, cidadania e a educação caminhando juntas terão um futuro promissor.

O Administrador Público do Município, o Senhor Oziel Alves de Oliveira, que tem investido muito na educação do Município, relata que: *“Sou parceiro deste projeto, pois o mesmo contribuirá para o desenvolvimento do Município que através da administração dos*

recursos municipais busca para seus munícipes uma vida mais justa sendo esse projeto fundamental para ir de encontro aos principais aspectos evidenciados ao longo de 08 anos de trabalho, dando-me suporte para uma perspectiva melhor, no setor social, econômico e educacional do município. Portanto haverá a diminuição da evasão escolar, da violência, da prostituição infantil e outros aspectos no contexto de uma administração aparente, participativa propiciando o desenvolvimento cidadão”.

A Secretária de Ação, a Senhora Katerine Rios, afirma que *“a parceria com esse projeto tem uma relevância pessoal constituindo como principal motivo pelo qual os alunos têm uma melhoria na qualidade de vida, assumindo seu papel na sociedade como ser humano capaz de ser solidário respeitando as diferenças e dando ao mesmo a esperança de um mundo melhor, pois a falta de apoio econômico tem um impacto em sua auto estima desmotivando a aprendizagem causando assim o caos social”.*

O comerciante Xavier diz que *“com um projeto desses o bairro terá uma nova admiração por parte da população do Município após a implantação, pois a classe sofrida, ou classe baixa terá oportunidade de terem seus filhos na escola aprendendo uma profissão e a ser um cidadão”.*



5. CONSTRUÇÃO DO PROJETO

5.1. Objetivo

Resgatar alunos com defasagem idade/série da Escola Municipal Amábilo Vieira dos Santos e integrá-los na sociedade ensinando-lhes uma profissão.

5.2. Conteúdo

– FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO ESCOLAR EM CICLOS

Há escolhas que não valem para toda a vida. Têm que ser construídas e renovadas.

A partir do ano de 2001, com a implantação do Município de Luís Eduardo Magalhães, a SMECE herdou do Município mãe um Sistema Educacional em ciclos que não era estruturado.

Em realidade, fomos percebendo que a escolha feita no sentido de organizar os tempos escolares mexe com nosso trabalho, nossos tempos, nossas concepções pedagógicas. Questiona nossas crenças, valores e nossa cultura profissional.

Que fazer agora? Voltar ao sistema seriado? Mudar apenas a palavra série por ciclos? Manter a mesma concepção de educação e a mesma organização gradeada do conhecimento escolar? Manter a mesma lógica na avaliação? Continuar reproduzindo de formas diferentes a mesma cultura da retenção? Afinal, o que mudou com a escolha feita? Podemos continuar sendo os mesmos profissionais da educação básica depois da escolha feita?

Essas questões estão presentes nas reuniões de escolas e revelam nosso profissionalismo. Duvidar das velhas certezas, que tanta segurança nos davam, revela também seriedade profissional. Buscar respostas para as novas questões será uma tarefa lenta e coletiva feita de renovadas escolhas. Exigirá tempos de encontros, de trocas, de dúvidas e de vontades de encontrar alternativas profissionais.

Este é o sentido destas reflexões: contribuir para socializar dúvidas e de procura de alternativas.

Percebemos que as dúvidas ou inseguranças giram em torno de 3 (três) pontos nucleares:

1º- a concepção da educação voltada para o desenvolvimento humano dos educandos;

2º- as dimensões do desenvolvimento ou da formação que, como profissionais, teremos que trabalhar em cada tempo-ciclo dos educandos, ou seja, o que trabalhar em cada ciclo de aprendizagem.

3º- os processos de acompanhamento e avaliação de nosso trabalho para dar conta e acompanhar a pluralidade de dimensões pretendidas em cada tempo-ciclo.

Segundo a definição de quatro ciclos, podemos nos embasar no estudo piagetiano sobre o desenvolvimento do pensamento na criança: ao entrar para a primeira fase do ciclo, a criança está com aproximadamente seis anos. Um período de transição entre o pré-operacional (2 aos 6 anos) para o operatório concreto (6 aos 12 anos), ou seja, uma capacidade de raciocínio mais primitivo para esquemas mais complexos. Sendo assim, dos

6/7 anos, 7/8 anos, forma o primeiro ciclo, onde o trabalho centra-se mais fortemente na ludicidade, com operações e ações concretas. De acordo com Piaget (IN BEE) “... a criança é capaz de raciocinar individualmente. Pode partir de experiências para princípios gerais.”.

A criança do segundo ciclo está mais madura (8/9 – 9/10 anos), está com seus esquemas melhor estruturados para explorar de forma mais segura os instrumentos, aplicando-os às relações com o mundo.

Nesses primeiros ciclos iniciais, o uso do material concreto não se faz necessário porque as crianças são operatórias concretas e necessitam operar concretamente, mas por estarem construindo as operações concretas e necessitam apoiar-se nelas.

É a partir das operações concretas que a noção do número é construída, abrindo horizontes para as noções matemáticas. A fantasia é substituída pelo raciocínio. No universo da língua escrita, o raciocínio dá espaço ao entendimento de acontecimentos passados e futuros. A criança só consegue imaginar o que é concreto e, na maioria das vezes, manipulável e do seu contexto.

Ao entrar no terceiro ciclo (10/11, 11/12 anos) a criança ou pré-adolescente tem a necessidade do material concreto, apesar de compreender toda uma série de conceitos, podendo aplicar essa nova compreensão às tarefas relativas à memória. Pode raciocinar indutivamente – partindo de sua própria experiência para um princípio geral. O universo torna-se mais difícil (o princípio geral chega antecipado a uma experiência – raciocínio dedutivo). É difícil imaginar algo que nunca experimentou.

No quarto ciclo, o adolescente (12/13, 13/14 anos) está num processo de transição de estruturação de esquemas. Na fase das operações formais é o momento de aprender como pensar a respeito de idéias, tanto quanto de objetos. As idéias e objetos podem ser organizados. È nessa fase que deve começar a pensar sobre coisas imaginárias e ocorrências possíveis. Passa da lógica indutiva para a dedutiva, a formular hipóteses, uma relação “se – então”.

Sabe-se que não são regras a serem seguidas individualmente, pois cada criança/adolescente tem seu ritmo próprio de desenvolvimento, que as idades nem sempre correspondem ao mesmo e que a consistência entre tarefas não é conseguida por todos ao mesmo tempo.

A leitura coletiva destas reflexões adquirirá maior sentido se a tivermos, como referência nas nossas práticas, nossas concepções e também nossas dúvidas. Mas, sobretudo, se tivermos em conta que a escolha feita foi apenas no começo de uma travessia coletiva, que significou mais que a passagem de séries para ciclos. Foi uma travessia para novas concepções e práticas de educação, de conhecimento, de avaliação etc.; uma travessia coletiva para construir em nós um outro profissional, uma travessia mais voltada para o direito dos educandos, o seu desenvolvimento pleno, como sujeitos humanos; uma escolha já feita e que continua digna de ser renovada e radicalizada.

A proposta no sentido de se organizar a educação escolar em quatro ciclos não deve ser entendida como simples ajuntamento das antigas séries escolares em espaços de tempo mais longos. O que se procura é algo diferente: organizar o tempo e o espaço da escola fundamental no mesmo ritmo e nos ciclos do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência.

Por outro lado, não estão sendo inventados novos conhecimentos. Os conhecimentos e habilidades a serem trabalhados na escola são os mesmos que a escola tradicionalmente já trabalhava. Por isso, sugerimos às escolas que organizem o processo de ensino seguindo as proposições contidas nos PCNS. Então, o que haveria de novo?

O novo seria uma sensível mudança de concepção de educação. Cada educador e cada escola, ao organizar seu trabalho, devem ter como referências básicas, não os conteúdos das disciplinas, sejam quais forem, mas a formação humana do educando.

Vale ressaltar, que como o objetivo do projeto é resgatar alunos com idade defasagem e série, somente serão abordados conteúdos pertinentes ao ciclo I e II.

Nestes ciclos estarão crianças entre 6-7/8 e 9/10 anos de idade. É um período fundamental na formação de cada uma delas. Ao entrar na escola, essa criança é portadora de um conjunto de conhecimentos, comportamentos e valores incorporados em sua vida. Não se deve esquecer de que algum tipo de formação cada criança já recebeu no ambiente em que vive: da família, dos grupos sociais e de amigos que convivem com ela, dos meios de comunicação, dos ambientes religiosos e outros. Igualmente, ela já desenvolveu graus diferentes de observação e aprendeu a fazer distinções, comparações, a estabelecer juízos, a formular sentenças orais sobre variadas experiências, vontades, julgamentos.

Mais ainda, as crianças já têm alguma experiência, freqüentemente ainda não organizada nem racionalizada como um aspecto fundamental em todo o seu processo de inserção cultural. Estamos falando da experiência de tempo e espaço. Ora, todo ser humano encontra-se situado num lugar, e esse lugar se relaciona com outros lugares, por meios naturais ou humanos. Por exemplo, todos nascem e vivem em uma casa, num bairro, numa cidade, num país, até o reconhecimento de que vivemos no planeta Terra. Estabelecemos relacionamentos com outros lugares através de meios de ligação: desde as portas e os corredores das casas, as ruas nas cidades, as estradas – meios produzidos por outros seres humanos – até os rios, os mares, o ar – meios naturais apropriados e utilizados pelos seres humanos. Desse modo, podemos ir demonstrando às crianças os vários modos de nos relacionarmos com o mundo natural e com o mundo humano.

Como todos os exemplos apresentados referem-se a relações no espaço, através dessas e outras situações, já estamos preparando os alunos para identificarem mais tarde que há um conhecimento científico que tem por objetivo espaço: a Geografia.

Por outro lado, os alunos igualmente têm noção de tempo. Eles sabem que nasceram em tal dia e ano, que são mais novos que os pais, e estes, que os avós; identificam árvores mais antigas e mais novas, seres que têm maior durabilidade no tempo do que outros, como por exemplo: pássaros vivem menos do que outros animais; as folhas, menos do que as árvores; a cada dia, o sol nasce e se põe; a lua igualmente mantém uma regularidade de aparições e desaparecimento no céu etc. Ora, tudo isso prepara os alunos para organizarem

racionalmente essa noção de tempo, que será importante posteriormente no ensino de História.

Para não nos estendermos muito, sugerimos que cada professor, na sala de aula, experimente levantar entre as diversas crianças o conjunto de seus conhecimentos, experiências, na capacidade de expressão, seus valores, suas noções de higiene, de comportamento, de proporção, sua capacidade de reconhecer volumes, formas, cores, de estabelecer distinção entre objetos. Ao mesmo tempo, tudo isso pode se incorporar como “produção coletiva de saberes”, pois cada criança poderia estimular outras a conhecer o que ela conhece e, desse modo, vão desde o início aprendendo e desenvolvendo a consciência de que o saber é coletivo, cooperativo etc. Pode-se perceber facilmente que esses conhecimentos são fundamentais na formação humana das crianças e podem ser adquiridos, desenvolvidos ou ampliados, sem sofrimento moral ou psíquico.

Quando o professor faz esse levantamento a respeito do que as crianças já sabem, está fazendo uma avaliação. E notem a diferença: essa avaliação não pode resultar em nota, em juízo sobre as crianças. Esses dados servem de orientação aos professores no desenvolvimento do seu trabalho.

Feito isso, vale a pena examinar os conhecimentos e experiências que devem ser estimulados e os que devem ser corrigidos. Não devemos ter medo desta expressão. Por exemplo: se uma criança, aos sete ou oito anos, não é capaz de se comportar no ambiente escolar, de entender e prestar atenção a uma fala, de saber que não deve perturbar o desenvolvimento de um trabalho em que outros estão empenhados, se não sabe a importância da higiene para a saúde do próprio corpo e da coletividade, a ela devem ser

ensinados tais comportamentos. E deve ser aprendido e desenvolvido o mais cedo possível, pois faz parte da educação infantil.

Há muitos conhecimentos, habilidades e progressos que podem ser desenvolvidos nesse período da educação fundamental. Cada escola poderá identificar e organizar uma diversidade de aspectos dessa natureza. Aqui apenas indicamos alguns caminhos. O importante é perceber que todo o conhecimento transmitido e aprendido pelo aluno deve concorrer para sua formação humana e não simplesmente para que ele se habilite a continuar ou não na mesma sala de aula, no mesmo ano escolar, ou, lá na frente, passar no vestibular.

Outros conhecimentos como saber ler e escrever é igualmente fundamental. Se uma criança, aos cinco ou seis anos, tem condições intelectuais e motoras para aprender a escrever e ler, deve ser estimulado. Mas nenhum aprendizado deve provocar exaustão. Diversas atividades podem ser aplicadas para que a criança de modo progressivo e quase “natural” vá incorporando habilidades para a leitura e a escrita. Nada exige que o primeiro ano escolar seja dedicado com exclusividade ou prioridade a esse processo de domínio da leitura e da escrita. Se o aluno ainda não souber ler ou escrever ao final do primeiro ano escolar, isso não é o fator impeditivo para que desenvolva e adquira outros conhecimentos e habilidades. E aquele que já adquiriu e domina essas habilidades não deverá ser prejudicado, pois há diversos outros procedimentos educativos que poderão ser a ele destinados.

Por exemplo, são importantes os estímulos à fala, à compreensão de novos conceitos e o desenvolvimento da percepção sensorial como o tato, visão, audição, o paladar. As crianças podem aprender a conhecer a natureza; a examinar o crescimento das plantas, dos animais e a reconhecer sua importância para os seres humanos; a andar pela cidade, a transitar nas ruas e estradas, a cuidar da higiene pessoal e do ambiente escolar e público, a discutir e opinar sobre essas experiências, etc.; devem desenvolver atividades de desenho, pintura, música, dança e outras que ajudem a promover o desenvolvimento harmonioso do “corpo e do espírito”; devem ouvir histórias, relatos e discuti-los oralmente; desenvolver brincadeiras coletivas, aprender a organizar regras para as brincadeiras e respeitá-las, etc. Afinal, não insistimos em afirmar que queremos desenvolver a “educação integral” dos educando?

Desse modo, pode-se notar que a alfabetização (enquanto domínio de habilidades para ler e escrever) é apenas uma dessas habilidades que devem ser desenvolvidas. Durante o período dos ciclos I e II que se estenderá por, no mínimo, quatro anos. Se a escola estabelecer que seu trabalho relaciona-se com a formação humana da criança e não objetiva simplesmente dotá-la de uma única habilidade, haverá inúmeras outras ações educativas, além da alfabetização, concorrendo para o desenvolvimento humano das crianças. Numa classe de 30 ou mesmo de 40 alunos, cada um estará num nível diferenciado de formação em relação a outro, sem que isso prejudique o processo global educativo, o que ocorre quando a escola se prende a apenas um aspecto da educação e fragmenta o processo.

Tudo isso tomado em conjunto poderá ser sintetizado agora. Procuramos mostrar que nos ciclos I e II pode e deve ser desenvolvida, concorrendo efetivamente para a formação humana das crianças, uma variedade de conhecimentos tais como: domínio de diversas linguagens, aí incluídas a oral, visual, gestual etc.; aquisição de novos conceitos; reconhecimento de fórmulas, proporções e relações; noções de espaço e tempo, saúde e preservação da vida; regras sociais de comportamento; aquisição de valores e outros.

5.3. Calendarização

A escola irá funcionar nos dias letivos normais respeitando o calendário da Secretaria Municipal de educação. Somente será estendido o horário para os alunos que participarão do projeto.

5.4. Estratégia

É um projeto de ação social, educacional e cultural, que se pretende implantar na escola Amabilio Vieira dos Santos, juntamente com os parceiros para atender os seus alunos. Propiciando uma informação cultural e profissional através das diversas atividades como: teatro, dança coral, banda, artes plásticas, marcenaria, capoeira entre outras, tendo em mente atingir todas as classes, principalmente as de baixa renda, pois geralmente neste bairro são as que freqüentam a escola pública. Estas oficinas serão realizadas através de profissionais capacitados que transmitem aos alunos o aprendizado, sempre valorizando e respeitando a individualidade de cada aluno, sendo o trabalho dinâmico, cabendo ressaltar que as proposições aqui apresentadas seguem linhas gerais, podendo e devendo ser alteradas de acordo com as necessidades do projeto.

O projeto se desenvolve tanto em forma de oficinas práticas e teorias, tendo como princípio “aprender fazendo” e também aulas normais com professores da rede municipal de ensino obedecendo às regras e normas da Secretaria de Educação, cuja educação está voltada para o método do construtivismo.

O projeto funcionará com o uso de 04 salas de aula regular nos períodos matutino e vespertino com 50 alunos cada. Para os que estudam pela manhã, almoçarão e irão para a oficina à tarde; para aqueles que estudam a tarde irão à oficina pela manhã e almoçarão junto com os demais. A Oficina funcionará em um galpão adaptado, no fundo da escola onde todos terão os equipamentos necessários para o desenvolvimento de suas atividades.

Estratégias são colocadas em prática e consistem em desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita, através de diversas formas simbólicas e expressivas.

A importância da escola como mediadora cultural é inquestionável. Desse modo, apresenta-se como fundamental na formação de leitores, possibilitando a aquisição da maior parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade, sendo a chave que permite o contato com outros mundos, ampliando horizontes, e formando o cidadão.

Aspecto que inspira cuidados no processo de desenvolvimento do Projeto é a redução da evasão e abandono, e manutenção da frequência regular dos alunos, possibilitando o bom êxito de sua aprendizagem. Neste sentido, a equipe desenvolve constantemente estratégias diversas, buscando a permanência desse aluno em sala de aula e o prosseguimento nos estudos.

Um plano de ação que oportunize o bom andamento do projeto no qual serão trabalhados os valores inerentes à formação do aluno como um ser integral é necessário seguir certos padrões de rotinas que servirão de parâmetros no decorrer do ano letivo. Que constarão no plano de ação a seguir:

ATIVIDADE	OBJETIVO	CONTEÚDO	MATERIAIS/ RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO	PARCEIROS ENVOLVIDOS
Fazer a acolhida diária. (A acolhida é o momento em que o aluno é recebido na escola, onde são realizadas dinâmicas motivacionais).	Valorizar o aluno.	Mensagens, músicas, colegas, dinâmicas de grupos, elogios e outros.	Recursos humanos, didáticos, audiovisuais e outros	15 minutos diariamente (segunda a sexta-feira)	Contínua, através do debate sobre o cotidiano e suas perspectivas futuras para que tenha gosto pela aprendizagem	Professores, Pais, Voluntários e Amigos da Escola.
Correção do para casa. (verificar se as tarefas enviadas foram feitas)	Verificar se a aprendizagem tem fluído bem	Exercícios referentes aos temas abordados em sala de aula, tarefas diferenciadas levando-se em	Caderno de exercício, Livros, Fichas de memorização e outros.	Em sala de aula, avaliação diária.	Diária. O aluno fica sabendo quais os objetivos da aula e que relação eles	Professores, colegas de classe, Pais, Voluntários e Amigos da Escola.

		consideração o nível de cada aluno.			fazem com o seu mundo, estão listados os pré-requisitos de que o aluno precisa para a aula e que podem ter sido estudados em aulas anteriores ou que serão revistos no início da aula. Ao final da aula o aluno deve	
--	--	-------------------------------------	--	--	--	--

					registrar o que aprendeu, retoma-se o desafio e fecha-se o ciclo da aprendizagem na sala de aula, a cada dia.	
Concursos Mensais. (Premiar mensalmente os alunos que se destacarem)	- Premiar alunos que se destacam em frequência, para-casa, leitura. Incentivando a responsabilidade dos alunos.	Analisar a aprendizagem de acordo o conteúdo aplicado em sala de aula, bem como, nas atividades em horário oposto.	Concursos possibilitam a melhor participação dos alunos, a melhoria da frequência e consequentemente a elevação da auto-estima	Mensalmente	Participativa.	Com a participação da comunidade, família, diretores, coordenadores, parceiros,

						professores e os colegas de classe;
Palestras	Mantê-los conectados com o mundo;	Trazer temas atuais para as palestras que condizem com a faixa etária dos alunos;	Na sala de aula, nos espaços comunitários e nos eventos Municipais e com todos os meios de comunicações possíveis, através de filmes palestras e outros mecanismos	Houver necessidade e oportunidade	Participativa com os alunos atualizados, discutindo temas pertinentes a eles que vão edificar na formação dos mesmos com cidadãos;	Palestrantes, família, comunidade, diretores, coordenadores, professores e alunos
Operação Anjo da Guarda	Diminuir evasão escolar.	Dinamizar o nível de aprendizado, saber se a tarefa foi motivadora	Acompanhamento dos alunos com relatório de frequência.	Diariamente.	Em sala de aula, avaliação diária.	Cada aluno é anjo da guarda de outro colega.

		e da oportunidade para que os alunos reflitam e opinem qual a melhor forma que cada um aprende.				
Aula no laboratório de informática.	Para reforçar o aprendizado	Curso de informática, pesquisas e criações no computador	Computadores (sala de informática).	Três vezes na semana	Sala de informática da escola permitindo uma avaliação e através do computador ampliando os conhecimentos adquiridos em sala.	Professores, os colegas de classe e amigos da escola.
Desafio	Verificar se a aprendizagem tem	Conteúdo aplicado em	A correção da tarefa do dia	Diariamente	Uma avaliação diária.	professores e os colegas de classe

	fluido bem, o nível de aprendizado, saber se a tarefa foi motivadora e dar oportunidade para que os alunos reflitam e opinem qual a melhor forma que cada um aprende	sala de aula.	anterior			
Atividades em sala de aula do dia	trabalhar com cada aluno uma aula diferenciada para aperfeiçoar o aprendizado motivando-os e questionando e deixando espaço para o aluno perguntar para	Temas voltados para os PCNS com aulas dinâmicas com a participação de todos buscando elencar exemplos ligados ao	Diversos que tornem a aula interessante. Na escola, e nos diversos espaços comunitários e outras formas de aulas que levam o aluno a participar do contexto	Em sala de aula, avaliação diária.	Contínua, variadas dependendo dos objetivos do projeto pedagógico da escola das disciplinas oferecidas;	professores e os alunos

	ampliar seus conhecimentos;	cotidiano dos alunos	estudado;			
Passeios temáticos	Levar os alunos a fazer suas escolhas, pois através do contato com o meio em que vivem terão oportunidade de conhecer outros ambientes reforçando seus valores e nas feiras e exposições os mesmos terão oportunidade de aprender a negociar os produtos feitos por eles.	Passeios que envolvam assuntos tratados em sala de aula	De meio de transporte para levar os alunos para aprender na prática os temas das aulas como também, levar os produtos fabricados por eles para vender nas feiras e exposições do Município em que participam todos os envolvidos no contexto educacional;	Mensalmente (01 vez)	Um dia por mês após o passeio.	A comunidade escolar, professores, família e os colegas de classe

Reunião de pais	Reunir os pais dos alunos para debater sobre conquistas e desafios. Para que os pais dividam as responsabilidades com a escola	Através de exemplos de sucessos e fracassos avaliando os alunos a participação da família e a importância do projeto para a instituição e comunidade;	Os relatórios de todos os alunos e análise dos pontos fortes e fracos do projeto. Ocasionalmente esse encontro é realizado também com a presença dos alunos, onde os Pais são convidados a entregarem os certificados aos seus filhos pelo bom desempenho de frequência, leitura e participação.	Mensalmente	Conversando com os pais sobre os filhos e pedindo ajuda para auxiliar os filhos e ser mais presentes na vida deles verificar o quanto houve mudança de atitude do filho desde que começou a frequentar o projeto	Pais e comunidades escolares Contando com a participação do Líder Local, Professores e Diretor da Unidade Escolar
Oficina de Capoeira	Para reforçar a cultura	Aulas sobre a capoeira	Na quadra de esporte	Duas aulas semanais de 45	Contínua até os alunos atingirem	Professor de capoeira e

	<p>Nordestina, pois a capoeira é uma tradição desta Região .motivar os alunos a participarem com apresentações no Domingo cultural e projeto Nordeste é cultura buscando a valorização do ser humano, as relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, na perspectiva de uma prática que resgata sua identidade e aperfeiçoa seu</p>	<p>estudando as raízes da cultura desta luta e aulas práticas.</p>		<p>minutos</p>	<p>o grau de mestre com avaliações periódicas</p>	<p>alunos;</p>
--	--	--	--	----------------	---	----------------

	desempenho motor.					
Oficina de teatro	Incentivar a desenvoltura dos alunos a convivência e as habilidades corporal e mental	Aulas de teatro e montagens de peças para apresentações	No auditório da escola e nos espaços comunitários e meios de comunicação, tecnologias, peças, poesias, concursos e o FACE (festival de artes educacional)	Aulas semanais e apresentações em datas oportunas	Após cada apresentação e também nos ensaio.	Comunidade escolar e demais interessados no projeto
Oficina de música	Através da música e do canto suavizar o cotidiano difícil. Assim através da música mudar	Todo material de musicalidade.	Com livros de partituras, instrumentos, professor de música e Apoio da comunidade	Aula regulares semanais e nas apresentações agendadas	Continua com todos os alunos participando.	Alunos, professor e demais interessados

	conceitos dando direção à criatividade e dinamismo cadenciando as energias negativas para transformá-la em energia benéfica;		No auditório e nos espaços sociais			
Oficina de dança	Criar mobilidade no corpo e ativar a coordenação motora. Visando resgatar a auto-estima de crianças e jovens, disciplinando-os e estabelecendo seu crescimento bio-psico-social. Orientado pelo	Todo assunto que se refere a dança.	Com vídeos de dança, livros e instrumentos, professor de dança e Apoio da comunidade	Semanalmente	Nos ensaios e apresentações, com participação de todos.	Professores e os colegas de classe

	professor de música.					
Oficina de reciclagem	Reaproveitar materiais que acabariam no lixo . Portanto conscientizando as crianças e os adolescentes da importância de se preservar o meio ambiente, através de reutilização de materiais que iriam se transformar em poluição;	Reciclagem para preservação do ambiente	Com vidros, madeira, tintas, papéis e outros Sala de artes da escola reciclando materiais para vender no mercado, feiras e outros.	Diariamente	Com todos os envolvidos.	Professores e os colegas de classe e a comunidade fazendo a coleta seletiva do lixo
Esportes	incentivar os alunos a prática de esportes e	Aulas teóricas e práticas e participação em	Na quadra	Todos os dias	Individual e em equipe dependendo do	Professor de educação física e alunos

	integrá-los aos que eles preferem	eventos esportivos e competições			esporte	
Curso de cabeleireiro	Ensinar aos alunos técnicas de manuseio do cabelo corte escova e outros profissionalizar os alunos. Para futuramente terem uma profissão	Curso de corte de cabelo, escova e outros. Com no máximo sete alunos por aula com o aprendizado teórico e prático	Em uma sala preparada para o curso que terra um salão de beleza montado, com materiais necessários ao curso;	Duas vezes na semana	Diária, quando houver o curso.	Professor cabeleireiro e alunos interessados
Curso de manicura e pedicura	Ensinar a fazer unhas profissionalmente, pintar, lixar, desencravar e outras. Para que as mesmas apreendam uma profissão e	Materiais necessários a aprendizagem	Todos os matérias necessários para curso de manicure e pedicure(alicate, lixa, espátulas e outros).	Duas vezes na semana	Diária, quando houver o curso.	Uma manicura e alunas que queiram aprender

	possam ajudar na renda familiar					
Marcenaria	Para que os alunos apreendam uma profissão e possam ajudar na renda familiar	Materiais necessários a aprendizagem	No galpão de artesanato e marcenaria, com as máquinas apropriadas para o curso	Duas vezes na semana	Diária, quando houver o curso	Professor de marcenaria e alunos interessados;
Artes plásticas e pintura em geral	Para reforçar o aprendizado agilizando a coordenação motora e produzir obras de arte	Diversas técnicas de arte.	Materiais necessários para a pintura	Duas vezes na semana	Diária, quando houver o curso	Professor de arte, voluntários, amigos da escola e alunos.
Jogos recreativos	Socialização, elevação da auto estima, raciocínio lógico, percepção auditivas e visuais e coordenação	Com materiais necessários para aprendizagem;	Na quadra de lazer da escola	Três vezes na semana	Individual e em grupo	Profissionais de educação e alunos do projeto;

	motora;					
Brinquedoteca	Socializar a convivência em grupo proporcionando a diversão	Com materiais necessários para aprendizagem;	Na sala de brinquedoteca, com materiais reciclados, jogos educativos necessários para aprendizagem	três vezes na semana	Individual e em grupo	Profissionais de educação, parceiros e alunos do projeto

Além disso, ainda há no projeto **oficina/escola** vários segmentos que visam oferecer às crianças excluídas socialmente, atendimento em todas as oficinas já citadas, apoio pedagógico, auxílio nas tarefas escolares, atendimento médico, dentista, psicológico, fonoaudiológico e, ainda, o almoço educativo que conta com a colaboração de alguns profissionais comprometidos com uma educação integral.

Cabe ressaltar que iniciativas como essa é que vão mobilizar parceiros, bem como a sociedade como um todo para a importância das pessoas estarem integrado com o meio em que vivem para resgatar valores que estão sendo excluídos do nosso meio, sem contar que através do resgate desses valores muda-se a realidade de um Bairro e das pessoas que ali convivem interferindo de maneira positiva nas futuras gerações.

5.5. Socialização

A divulgação do projeto se dará primeiro através da apresentação e divulgação aos interessados no projeto, pais alunos, professores, parceiros, autoridades de órgãos governamentais e demais segmentos da sociedade com uma demonstração através de slides do projeto oficina/escola no auditório da escola em que será implantado o projeto e após esse período a divulgação.

Com os recursos necessários, outras formas de divulgação serão a participações em feiras, congressos e outros eventos nos quais se terá standeres para vendas dos produtos fabricados pelos alunos, bem como foldrs explicando a finalidade do projeto e buscando na comunidade a interação e proporcionando através da oficina de reciclagem a coleta seletiva.

5.6. Mecanismo Administrativo

O projeto Oficina/Escola será instalado no município de Luís Eduardo Magalhães – Bahia, mais precisamente à Rua Ibitibá, Quadra 13, Lote 09, Bairro Santa Cruz, tendo como responsáveis a direção da Escola Municipal Amábilio Vieira dos Santos, todo o corpo docente da referida instituição e também a Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal e demais parceiros. O projeto consiste em resgatar a cidadania e ensinar uma profissão para alunos da escola que passam meio período do dia nas ruas se drogando, prostituindo-se ou até mesmo praticando assaltos e furtos. Com a preocupação do poder público através da Escola Amábilio Vieira e juntos com os principais segmentos organizados da sociedade local, pretende-se resgatar a auto-estima e a dignidade para estas crianças, inserindo-as no contexto social.

5.7. Financiamento

Material para confecção do projeto:

Descrição do Material	Valor (R\$)
01 computador;	2.500,00
01 impressora;	450,00
01 scanner;	400,00
01 mesa para computador;	250,00
01 cadeira;	185,00
01 gravador de CD Room;	300,00
Livros;	2.500,00
06 resmas papel A4;	28,00
20 canetas esferográficas azuis;	5,00
20 destaca texto;	38,00
10 fitas cassete 60;	50,00
07 cartuchos para impressora;	1.000,00
10 caixas de disquete;	12,00
Telefone;	90,00
Serviço de xérox	60,00
Viagens.	1.500,00
TOTAL	9.328,00

Material fixo

Descrição do Material	Valor (R\$)
02 furadeira;	280,00
02 lixadeira;	250,00
02 serra de corte móvel;	400,00
01 serra de corte fixa;	320,00
05 pistolas de cola;	75,00
02 berimbau;	60,00
03 violão;	600,00
03 flautas;	90,00
01 teclado.	600,00
TOTAL	2.700,00

Material de uso contínuo/mensal

Descrição do Material	Valor (R\$)
5 baldes de 3,6 litros de cola para madeira;	30,00
10 litros de cola para papel;	30,00
10 kg de pregos;	20,00
3 baldes de 3,6 litros de massa para acabamentos;	30,00
50 pinceis com diferentes espessuras;	100,00
10 caixas de tinta guache;	138,00
5 baldes de 3,6 litros de tinta ;	125,00
3 baldes de 3,6 litros de tinta verniz;	70,00
Energia e água;	450,00
Outros materiais.	350,00
TOTAL	1.343,00

OBS: O espaço físico já está disponível na escola e os trabalhos deverão iniciar em 03 de fevereiro de 2006. Os funcionários envolvidos a Prefeitura Municipal irá arcar com as despesas.

Os gastos mensais de manutenção e de pessoal serão de responsabilidade da Prefeitura Municipal em 90% e o restante dos demais parceiros envolvidos.

Voluntário	Remuneração
01 diretor;	1.350,00
01 vice-diretor;	845,00
01 secretária;	584,00
26 professores de 1ª a 4ª série;	11.345,00
02 monitores;	650,00
01 professor de Inglês;	500,00
01 professor de Pintura;	325,00
01 professor de marcenaria;	325,00
01 professor de Educação Física;	325,00
01 professor de Música;	325,00
01 professor de Artes Marciais;	325,00
01 professor de Coreografias;	325,00
01 professor de Teatro;	325,00
02 cozinheiras;	400,00
03 auxiliar de limpeza;	600,00
02 vigias;	400,00
01 almoço e um lanche diário para 100 alunos/dia/mês.	6.000,00
TOTAL	24.949,00

Descrição	Valor (R\$)
Prefeitura Municipal;	23.517,00
Demais Instituições.	1.432,00

Obs.: Os materiais utilizados na confecção dos produtos serão reciclados e outros doados pela comunidade local e demais parceiros institucionais.

5.8. Parcerias

Neste contexto, é importante que o acompanhamento do projeto seja feito pela direção da escola e pelos responsáveis pelas demais instituições envolvidas, no qual cada profissional responsável por sua área distinta fará as avaliações cabíveis e, obrigatoriamente

deverá emitir um relatório mensal para uma análise mais aprofundada no desempenho dos trabalhos pelos alunos participantes do projeto.

Neste projeto, são vários os parceiros, portanto a escola estará sempre buscando novas parcerias, toda vez que houver a necessidade de implantação de novos cursos ou novos produtos para melhor atender alunos e clientes. No momento, conta-se com a proposta de parcerias da:

- ❖ Prefeitura Municipal de Luís Eduardo Magalhães, Secretaria Municipal da Educação, Secretaria Municipal da Agricultura, Secretaria Municipal de Saúde, Conselho Tutelar, Secretaria de Ação Social, Associação dos Técnicos Agrícolas do Estado da Bahia – ASTA BAHIA, Associação de Moradores do Aracruz – AMA, SEBRAE, Associação Comercial, Industrial e Serviços de Luís Eduardo Magalhães-ACELEM, Banco do Brasil, Banco do Nordeste, Institutos de Educação Unyahna de Luís Eduardo Magalhães Bahia-IESULEM e profissionais autônomos liberais que queiram ajudar.

5.8.1.Parceiros

Voluntário	Remunerada
01 nutricionista; 01 médico; 01 enfermeira; 01 dentista; 01 psicólogo; 01 agrônomo; 01 técnico agrícola; 02 assistentes sociais.	01 diretor responsável pela administração da escola 01 vice-diretor 01 secretária 26 professores de 1ª a 4ª série 02 monitores 01 professor de Inglês 01 professor de Pintura 01 professor de marcenaria 01 professor de Educação Física 01 professor de Música. 01 professor de Artes Marciais 01 professor de Coreografias 01 professor de Teatro 02 cozinheiras 03 auxiliar de limpeza 02 vigias

6. CONCLUSÃO

Escrever uma dissertação de mestrado fazendo uma pesquisa de um assunto tão pouco difundido como a escola em tempo integral para culminar em um projeto oficina/escola, cujo objetivo é resgatar alunos com defasagem idade/série da Escola Municipal Amábílio Vieira dos Santos e integrá-los na sociedade ensinando-lhes uma profissão, foi um trabalho muito árduo, pois quase não existem bibliografias sobre o assunto em questão.

Sabe-se que o governo Federal não tem interesse em manter projetos deste nível com uma quantia irrisória que envia aos Municípios por aluno perfazendo um total de R\$ 620,56 por ano em área urbana. Mesmo que o Município tenha interesse em implantar um sistema de escola integral não obterá junto ao Governo Federal valor adicional, pois este tipo de educação não consta nos programas de governo, ou seja, não é uma preocupação das autoridades competentes.

Vale ressaltar, que, se no Brasil tivesse maior incentivo por parte do Governo Federal, os Prefeitos teriam condições de implantar um programa de oficina/escola para resgatar adolescentes que estão na linha de risco.

Com este trabalho, a visão sobre o verdadeiro caos social e educacional que hoje se vê uma realidade absurda no nosso País principalmente no Município de Luis Eduardo Magalhães mais precisamente na Escola Municipal Amábílio Vieira dos Santos. Nesta

escola os alunos com defasagem idade/série muitas das vezes não freqüentam a escola porque, ao participarem de uma turma heterogênea são muito mais velhos que os alunos que estão regularmente na sala. Já outros preferem trabalhar para ajudar no sustento da família enquanto que, em sua maioria, os adolescentes de faixa etária estão nas Ruas na marginalidade.

Por isso, é imprescindível a adoção, por parte de governantes, de sistemas que resgatem a auto-estima valorizando o ser humano e ensinando-lhes uma profissão para que, no Município de Luís Eduardo Magalhães, o Projeto Oficina/Escola seria o projeto piloto a título de experiência que traria muitos benefícios haja vista o exemplo de outros projetos parecidos com esse em comunidades brasileiras de baixa renda que através de interação com a comunidade e sociedade tem diminuído seu índice de violência e exploração de menores, outro fator benéfico é a condição que se dá a essas crianças de ter uma educação integral fazendo-as se sentir parte integrante e atuante do meio em que vivem.

Portanto, cabe uma alerta a todos como seres humanos que somos de que tem jeito para melhorar a qualidade de vida dos menos favorecidos, começando e buscando parceiros para colocar em prática sendo que ao apresentar este trabalho aos governantes locais viu-se a possibilidade da implantação do mesmo.

O Projeto Oficina Escola, integrando artes como currículo alternativo requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple a sua complexidade e a sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso, o currículo ganha em flexibilidade

e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos.

Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política.

A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema que escapa dos debates acadêmicos, que invade o cotidiano de cada um e que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos.

A reflexão ética traz à luz para a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade e a saúde.

A educação deve servir a todos os seres humanos e seus sonhos de uma vida melhor. Nesse sentido, os valores da educação necessitam ser resgatados e revalorizados, em última análise ser determinados por aqueles que promovem a educação, ou seja, os sistemas de governo.

A construção do desenvolvimento cidadão tem a sua importância sobre a discussão em torno dos problemas sociais, englobando diferentes segmentos sociais e políticos.

Já no tocante à pesquisa realizada, foram levantadas as necessidades da escola ora estudada, na qual se verificou que, além dos alunos que participarão do Projeto Oficina Escola, existe grande déficit de aprendizagem nos que estão nas séries regulares. Porém, cabe enfatizar que as dificuldades encontradas nos alunos que participaram da pesquisa estão relacionadas à falta de motivação dos mesmos para freqüentarem uma sala regular, na qual estão crianças de menos idade, pois em sua maioria esses alunos já estão, em muitos casos, quatro a cinco anos com defasagem em sala de aula. Neste sentido, os discentes necessitam de um atendimento especial por parte dos educadores.

Quanto às dificuldades de aprendizagem, observa-se que os estudantes estão desmotivados e não apresentam motivação para o estudo em razão de estarem em uma classe regular heterogênea, a qual eles não obtêm um sistema diferenciado de ensino. Por isso, quando foi levantada a proposta de uma escola em tempo integral, os mesmos se sentiram valorizados e em sua maioria estão motivados a participarem do projeto proposto.

Portanto, parece-nos viável que se implante logo esse Projeto para viabilizar as aprendizagens dos mesmos que até então estão sem uma perspectiva de solução para esse problema que assola muitas escolas de periferia no Brasil, pois só com responsabilidade de promover uma educação de qualidade, nós educadores teremos a certeza de um País justo e integrado com sua população que necessita de atendimentos básicos. Sendo que, a educação seria a mola propulsora para vislumbrar uma nova realidade nacional.

Tanto o governo como os parceiros poderão influenciar nessa mudança de qualidade de vida para esses brasileiros, tão esquecidos em sala de aulas, pois os mesmos muita das

vezes nem tem o suprimento de suas necessidades básicas por viverem em Bairros carentes e freqüentarem escolas com grandes dificuldades, com a falta de espaços adequados a aprendizagem.

Por isso, com a utilização de materiais lúdicos, e a possibilidade que esse Projeto sendo implantado dará a esses jovens, que terão a oportunidade de terem sua vida transformada através da educação em tempo integral que poderia também ser chamada de educação inclusiva ou profissionalizante, denotaria a verdadeira essência da educação através da transformação de uma realidade caótica para uma nova realidade demonstrando o verdadeiro papel da educação, que é o de promover a aprendizagem dos indivíduos nela inseridos dando aos mesmos uma nova oportunidade.

Com essas estratégias diferenciadas, a educação inclusiva poderá proporcionar aos alunos, familiares e todos os envolvidos no Projeto Oficina Escola a oportunidade de transformação promovendo a integração escola comunidade.

Ao iniciar este trabalho, fez-se necessário a pesquisa junto a outros projetos desta mesma natureza e foi através de visitas, entrevistas, site de outros projetos semelhantes e outros que posso referenciar a existência de um projeto que é exemplo nacional, o Projeto AXÊ, que funciona na capital deste mesmo Estado, ou seja, Estado da Bahia, no qual os adolescentes têm oportunidade de aliar aprendizagem à arte. Cabe aqui, ressaltar, o esforço de um brasileiro, chamado Anísio Teixeira que também iniciou o sistema de escola integral no Brasil, mais precisamente na Bahia e que atualmente é referenciado como o percussor deste sistema de ensino, tendo no Estado do Rio de Janeiro, através dos CIEPs, a continuidade de seu trabalho.

Dentro desses exemplos é que visualizo o futuro da Escola ora estudada com referência para outros pesquisadores que virem nesse projeto uma perspectiva de mudar uma realidade de educação exclusiva para a inclusão de alunos marginalizados por uma sociedade excludente.

Diante do exposto acima, esse novo sistema educacional, que será adotado, poderá influenciar nas mudanças da comunidade em que o mesmo será inserido, isso se observou no decorrer da pesquisa pela receptividade que a apresentação da proposta aos interessados causou.

7. BIBLIOGRAFIA

- Almeida, Stela Borges (2001). A escola Parque da liberdade, Bahia. In: Monarcha, C. Anísio Teixeira: a obra de uma vida, DP&A Editora,
- Arroio, M. G. (1998). O direito ao tempo de escola, Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº65, p.3-10, Maio.
- Azevedo, Fernando (1998). A educação na encruzilhada, São Paulo, Ed. Melhoramentos, s/d.
- Banco Mundial, O financiamento da educação em países em desenvolvimento: Opções políticas. Washigton (D. C.): Banco Mundial.
- Barreira, Luiz Carlos (2000). Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: Smolka, M.L. B e Menezes, M.C. (orgs). Anísio Teixeira – Provocações em educação. Campinas, Autores Associados.
- Barreto, Elba Siqueira De Sá (coord.) (1995). Propostas Curriculares Oficiais, In: São Paulo: Textos Fundação Carlos Chagas.
- Batista, Antônio Augusto G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
- Bitencourt, C. M. F. (1990). Pátria, civilização e trabalho, São Paulo: Loyola.
- Brasil. Ministério da Educação (1999). Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Brasília: MEC.
- Brasil L. Parâmetros curriculares nacionais (1997). 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC.

- Bussmann, A.C. (1995) O projeto político-pedagógico e a gestão da escola: in projeto político-pedagógico: uma construção possível/ Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Campinas, São Paulo, Papirus.
- Canen, Ana, (org.) (2001). Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papirus.
- _____, A. (2001) Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. Cadernos PENESB 1 - a produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói: EDUFF, p. 63-77.
- Castilho, N. (2001). Interação do professor de Biologia com o livro didático, in: Atas do I Encontro Nacional de Pesquisas em Ensino de Ciências. Águas de Lindóia, pp. 484-640.
- Carvalho, Martha M. (1998). Chagas de Notas para a reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº66, Fundação Carlos Chagas.
- _____, Martha M. (2000), O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio, In: Smolka, M.L. B e Menezes, M.C. (orgs). Anísio Teixeira – Provocações em educação. Campinas, Autores Associados.
- Cavalari, Rosa Maria Feiteiro (1995). Educação e integralismo: um estudo sobre estratégias de organização da ação integralista brasileira (1932-1937), FE/USP, (tese de doutorado).
- Cavaliere, Ana Maria (1996). Escola de Educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional. FE/UFRJ (Tese de doutorado).
- _____, Ana Maria (2002). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez.
- CBL Notícias. (2003) Disponível em:
<http://www.cbl.org.br/news.php?action=newsview&recid=1117>.

CEPAL/UNESCO (199) - Educação e conhecimentos: eixo da transformação produtiva com equidade, Brasília: IPEA/CEPAL/INEP.

Coll, César (1999). O construtivismo em sala de aula, São Paulo: Cortez.

_____, César (1996). Psicologia e Currículo, São Paulo: Ática.

_____, C., & Solé, I. (1996). A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação (p. 281-297). Artes Médicas: Porto Alegre, vol. 2.

Davis, C.; Silva, M. A. S. & Espósito, Y. (1989).

Costa, A. C. (2001). O professor como educador: um resgate necessário e urgente, Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães.

Costa, J. C. et al(1949). Grandes educadores, Porto Alegre: Globo.

Cunha, M. I. (1997). O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus.

Deliberação CEE n. 9/97 e Indicação CEE n. 8/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/d09i8-97.htm>

Dória, Sampaio (1923). Questões de Ensino, Vol.1, A Reforma de 1920 em São Paulo, Monteiro Lobato & Cia. Editores, São Paulo.

Éboli, Therezinha (1983). Uma Experiência de Educação Integral, FAPERJ, Rio de Janeiro.

Esteban, Maria Tereza (2000). Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, MARIA TEREZA (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A.

Franco, C. O Saeb (2001) - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. Revista Brasileira de Educação, n.17, p.127-1. 333 maio/ago.

Fausto, Boris. (1998). História do Brasil, Brasília: EdUNB.

Hobsbawn, E. (1997). A era do capital, São Paulo: Paz e Terra.

Hoffmann, J. (1998). Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Educação e Realidade.

Laraia, R. B. (1986). Cultura: Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Libâneo, J. C. Didática. São Paulo, Cortez, 1994.

_____, J.C. (1999). Pedagogia e pedagogo, para quê? São Paulo: Cortez.

Lèvy, P. (1993). As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34.

Lins, A. M. M. (2000). A ciência dos homens versus educação. Maceió: Edufal.

Lopes, A. O. et. Al. (1995). Repensando a didática, Campinas: Papyrus.

Lunks, Arno (2004), Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível, Dissertação submetida ao programa de pós-graduação Strictu Senso em Educação da Universidade Católica de Brasília para obtenção do grau de mestre, Brasília.

Macedo, Lino (1994). Ensaio construtivistas, São Paulo: Casa do Psicólogo.

Macedo, R. Chrysallís(2002). Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA.

Marcuschi, Elizabeth (2001). O guia de livros didáticos e a leitura do professor. Boletim da ABRALIN n.26, v.I, p.52-54, Fortaleza: UFC.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1984). In: Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, mai/ago.

Mate, C. H. (1991), Dimensões da educação paulista nos anos 20: inquerindo, reformando, legitimando uma escola nova, São Paulo. Dissertação (mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MEC. Educação em Números 2002. Brasil, Ministério da Educação/ Governo Federal, 2002.

MEC. Educação em Números 1988.Referenciais para Formação de Professores. Brasília/DF.

Mignot, Ana Chrystina (2001), Escolas na vitrine: Centros integrados de educação pública (1983-1987). Educação básica. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (pg. 42).

Monarcha, C. (1999), Escola normal da praça: o lado noturno das luzes, Campinas: Ed. Unicamp.

Moreira, Antonio F. (1995). (Org), Currículo, cultura e sociedade, São Paulo: Cortez. Nagle, Jorge (1974). Educação e sociedade na primeira república, EPU/MEC, São Paulo.

PARO, Vitor Henrique. , (2000). Qualidade de ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Ed. Xamã.

Perrenoud, P (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. São Paulo, FDE: Série Idéias, v. 30, p. 205-251.

Pilete, Nelson (1998). A história da educação no Brasil, São Paulo: Ática.

Pires, C. (2003). Monografia Integração Família versus Escola, UNOPAR.

Prado, Jr. (1992). Formação do Brasil contemporâneo, São Paulo: Brasiliense.

Ribeiro, Darcy, (1995). Carta 15: O novo livro dos CIEPS, Brasília: Senado Federal.

Rocha, E. P. (1998). Educação profissional na empresa. Revista T&D. Desenvolvendo pessoas, v. 7, n. 72, p. 18-19, dez.

Rojo, R. & Batista, A (Orgs.). (2003). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras.

Sampaio, Maria Narciso & Leite, Ligia Silva (2000). Alfabetização Tecnológica do Professor. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.

Santos, Neide (1999). Estado da Arte em Espaços Virtuais de Ensino e aprendizagem. Revista Brasileira de Informática na Educação. Florianópolis, no 4, Abril.

Severino, Antonio Joaquim (2000). Metodologia do Trabalho Científico. 21ª ed. São Paulo: Cortez.

Singer, P. (1998). Globalização e desemprego. Diagnóstico e alternativas, São Paulo: Contexto.

Souza, R. F. (1999). Uma agenda crítica para a discussão das diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Revista da Educação / APEOESP, São Paulo: 10 Maio.

Souza, R.A. (2001). Monografia: Integração Família/Escola. Faculdade Integrada de Amparo.

Tedesco, J.C. (1998). O novo pacto educativo: educação competitividade e cidadania na sociedade moderna, São Paulo: Editora Ática.

Teixeira, Anísio (1997). Educação para a democracia. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ.

_____. Anísio (1997). Educação não é privilégio, Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1994.

_____. Anísio (1997). Educação é um direito, Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa Et Al. (2002). Os professores e a escolha de livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa (1a a 4a). Brasília: SEF/MEC.

VIANA, Ilca Oliveira Almeida. (1986). "Planejamento Participativo na Escola". Ed. Pedagógica universitária.

ANEXOS

UNIVERSIDADE DE ÉVORA**Departamento de Pedagogia e Educação****Projeto
“Projeto Oficina/Escola”*****Instrumento 1 - Entrevista Individual***

Versão definitiva de 01 Abril de 2006.

Tema: Projeto de Oficina de Reciclagem de Materiais, Artes, Marcenaria no Período Diurno com Alunos de Idade de Defasagem e Série Ciclo I e II do Ensino Fundamental da Escola Amábilio Viera dos Santos.

Objetivo Geral: Resgatar alunos com defasagem idade/série da Escola Municipal Amábilio Viera dos Santos e integrá-los à sociedade ensinando-lhes uma profissão.

Objetivos específicos:

- 1. Conhecer os alunos com i defasagem e idade/série e a dificuldade de aprendizagem mais freqüentemente observada pelos (as) entrevistados (as);*
- 2. Identificar as motivações que leve os alunos a participar do Projeto Oficina Escola;*
- 3. Caracterizar a freqüência com que ocorrem as dificuldades de aprendizagens no quotidiano dos (as) entrevistados (as);*
- 4. Identificar os espaços e os tempos onde se verificam as dificuldades de aprendizagens dos (as) entrevistados (as);*
- 5. Identificar os parceiros associados que poderão influenciar no projeto para resgatar às aprendizagens dos (as) entrevistados (as);*

6. Identificar os recursos materiais associados ao Projeto Oficina Escola que influenciarão nas aprendizagens dos (as) entrevistados (as);
7. Caracterizar o tipo de estratégia empregue pelos (as) entrevistados (as) na concretização dos processos de dificuldade de aprendizagem;
8. Caracterizar o tipo de avaliação utilizado pelos (as) entrevistados (as) nos processos de dificuldade de aprendizagem protagonizada pelos (as) próprios (as);
9. Averiguar da existência de projetos que resgatem as dificuldades de aprendizagens futuras;
10. Aferir da atitude face à dificuldade de aprendizagem evidenciada pelos (as) entrevistados (as);
11. Conhecer e caracterizar um exemplo de resgate de dificuldade de aprendizagem Projeto Oficina Escola não sucedida;
12. Conhecer e caracterizar um exemplo de resgate de dificuldade de aprendizagem Projeto Oficina Escola aprendizagem sucedida;
13. Localizar a importância do Projeto Oficina Escola no resgate das aprendizagens quotidianas;
14. Averiguar do conhecimento do (a) entrevistado (a) acerca das oportunidades de aprendizagem existentes no bairro de sua residência.

Blocos	Objetivos específicos	Guião de ações/questões/tópicos	Obs.
1. Legitimação	<p>1.1. legitimar a entrevista;</p> <p>1.2. sensibilizar e motivar o (a) entrevistado (a);</p> <p>1.3. garantir sigilo e retroação ao entrevistado</p>	<p>- Informar o (a) entrevistado (a) acerca das linhas gerais da investigação em curso;</p> <p>- solicitar a ajuda do (a) entrevistado (a), fazendo notar a imprescindibilidade da sua contribuição;</p> <p>- assegurar a confidencialidade e o anonimato das declarações a prestar;</p> <p>- solicitar autorização para gravar magneticamente a entrevista;</p> <p>- colocar à disposição do (a) entrevistado (a) os resultados do estudo em curso.</p>	
	2.1.	-questionar o entrevistado o (a) a cerca das	

<p>2. Identificar os alunos com idade defasagem/série (o quê)</p>	<p>Conhecer os alunos com idade/série e a dificuldade de aprendizagem mais freqüentemente observada pelos (as) entrevistados (as);</p>	<p>dificuldades de aprendizagem; -questionar o entrevistado a cerca da implantação de um Projeto Oficina Escola. - questionar o (a) entrevistado (a) acerca das mais recentes aprendizagens realizadas; - questionar o (a) entrevistado (a) acerca das aprendizagens preferidas.</p>	
<p>3. As razões das dificuldades de aprendizagens (por que)</p>	<p>3.1. Identificar as motivações que leve os alunos a participar do Projeto Oficina Escola;</p>	<p>- razões que levaram às dificuldades das aprendizagens - razões que levam mais facilmente às aprendizagens - Relevância quotidiana - necessidade - prazer - A iniciativa própria/ a influência das companhias - oportunidade - (...)</p>	
<p>4. A freqüência das dificuldades de aprendizagens (quando)</p>	<p>4.1. Caracterizar a freqüência com que ocorrem as dificuldades de aprendizagens no cotidiano dos (as) entrevistados (as);</p>	<p>- anual - mensal - semanal - diária - ocasional/quando há oportunidade - só em determinados momentos da vida - (...)</p>	
<p>5. O(s) espaços e</p>	<p>5.1. Identificar os espaços e os</p>	<p>- nas instituições - no seio da família - no bairro/ fora do bairro</p>	

<p>tempos das dificuldades de aprendizagens (onde)</p>	<p>tempos onde se verificam as dificuldades de aprendizagens dos (as) entrevistados (as);</p>	<p>- unicamente na(s) escola(s) - (...)</p>	
<p>6. as companhias que podem influenciar no resgate das aprendizagens (com quem)</p>	<p>6.1. Identificar os parceiros associados que poderão influenciar no projeto para resgatar às aprendizagens dos (as) entrevistados (as);</p>	<p>- só - familiares - amigos - técnicos de educação - meios de comunicação - tecnologia - (...)</p>	
<p>7. os recursos que serão utilizados para o projeto (com o quê)</p>	<p>7.1. Identificar os recursos materiais associados ao Projeto Oficina Escola que influenciarão nas aprendizagens dos(as) entrevistados(as);</p>	<p>- livros - meios de comunicação - tecnologia - pessoas - materiais - (...)</p>	

<p>8. As estratégias das utilizadas Nas dificuldades de aprendizagem (como)</p>	<p>8.1. Caracterizar o tipo de estratégia empregue pelos (as) entrevistados (as) na concretização dos processos de dificuldade de aprendizagem;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - individual/em grupo - existência de um plano/sem regulação (objetivos, estratégia, calendário, avaliação...). - existência de gestão de espaços/tempos/recursos vários (incluindo os financeiros) - revelando autonomia/dependência de campo - baseada na resolução de problemas - baseada na acumulação de experiências - (...) 	
<p>9. A avaliação das dificuldades de aprendizagens (quanto/). (Até onde)</p>	<p>9.1. Caracterizar o tipo de avaliação utilizado pelos (as) entrevistados (as) nos processos de dificuldade de aprendizagem protagonizada pelos (as) próprios (as);</p>	<ul style="list-style-type: none"> - auto-avaliação - hetero-avaliação - institucional - social - familiar - Círculo de amigos/conhecidos - Certificação/ausência de certificação - (...) 	
<p>10. Os projetos de resgate das dificuldades de aprendizagem (querer)</p>	<p>10.1 Averiguar da existência de projetos que resgatem as dificuldades de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - o que gostaria de saber? - o que gostaria de fazer? - o que gostaria de ser? 	

saber). Querer fazer (Querer ser)	aprendizagens futuras;		
11. As atitudes face à dificuldade de aprendizagem (querer). e (Poder)	11.1. <i>Aferir da atitude face à dificuldade de aprendizagem evidenciada pelos (as) entrevistados (as);</i>	- querer sempre aprender - gostar de aprender - sentir-se capaz de aprender	
12. As dificuldades de aprendizagens não sucedidas	12.1. <i>Conhecer e caracterizar um exemplo de resgate de dificuldade de aprendizagem Projeto Oficina Escola não sucedida;</i>	- questionar o (a) entrevistado (a) acerca de uma aprendizagem não sucedida, tentando que este identifique eventuais razões para o insucesso.	
13. As dificuldades de aprendizagens sucedidas	13.1 <i>Conhecer e caracterizar um exemplo de resgate de dificuldade de aprendizagem Projeto Oficina Escola</i>	- questionar o (a) entrevistado (a) acerca de uma aprendizagem sucedida, tentando que este identifique eventuais razões do sucesso.	

	<i>aprendizagem sucedida;</i>		
14. A importância do projeto oficina escola no resgate das dificuldades de aprendizagens quotidianas	14.1. <i>Localizar a importância do Projeto Oficina Escola no resgate das aprendizagens quotidianas;</i>	- questionar o (a) entrevistado (a) acerca do grau de dificuldade percebida nas aprendizagens quotidianas - questionar o (a) entrevistado (a) acerca do grau de desafio que procura nas aprendizagens quotidianas	
15. As oportunidades de aprendizagem no bairro de residência	15.1. <i>Averiguar do conhecimento do (a) entrevistado (a) acerca das oportunidades de aprendizagem existentes no bairro de sua residência.</i>	- questionar o (a) entrevistado (a) acerca do (a) conhecimento que este (a) possui acerca das oportunidades de aprendizagem existentes na freguesia de residência	