

VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: BUSCANDO EVIDÊNCIAS DE UM
ENSINO DE QUALIDADE**

**Universidade de Uberaba - UNIUBE
2003**

VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: BUSCANDO EVIDÊNCIAS DE UM
ENSINO DE QUALIDADE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Formação de Professores.
Orientadora Prof^a Dr^a Eulália Henrique Maimoni.

**UNIUBE
2003**

Banca Examinadora

Orientador: William

1º Membro: João

2º Membro: João

Data da Defesa: 13/03/2003.

**Ficha Catalográfica Preparada pela Seção de Referência da
Biblioteca Central da Universidade de Uberaba**

Vieira, Vania Maria de Oliveira.

V673e Escola de tempo integral: buscando evidências de um
ensino de qualidade / Vania Maria de Oliveira Vieira. --
Uberaba, 2003.
Xiii, 170f.

Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) --
Universidade de Uberaba.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eulália Henrique Maiomoni.

1. Escolas de tempo integral. 2. Sucesso escolar – Determi -
nantes. 3. Educação continuada. 4. Assistência pedagógica. 5.
Psicologia escolar. I. Título.

CDD 371.244

DEDICO ESTE TRABALHO:

Ao Professor José Tomáz da Silva Sobrinho, que, na ousadia de idealizar uma escola que representasse um novo modelo para o futuro, construiu o CIEM.

A Aya, ressaltando que esta dissertação tem sua marca intelectual e afetiva de uma prima querida.

Aos alunos do CIEM que tão bem souberam expressar o prazer e os benefícios que sentem em estudar em tempo integral.

Aos professores da Escola Municipal Urbana Frei Eugênio, principalmente a Equipe do CIEM

Ao meu marido Ronildo e meus filhos Camilla e Cassiano, que dividiram comigo a alegria de realizar este trabalho.

AGRADECIMENTOS:

Aos meus pais a quem devo muito do que sou, até mesmo a realização deste trabalho.

À dedicada orientadora Eulália Henrique Maiomoni, pela confiança em mim depositada e pelos bons momentos com que tão bem soube conduzir as orientações desta dissertação.

Às minhas colegas de trabalho, pelo incentivo e estímulo, diretora da Escola Municipal Urbana Frei Eugênio: Mary Hellen Silva, a equipe pedagógica: Maria das graças Frattari Silva, Maria José Guerini, Maria Teresinha Leite Sene Araújo, Marilene de Lourdes Vieira e Valtenira Helena Grosara Ferraz; as secretárias Ana Carolina Rocha Marinho e Maria Cristina Cesarini Sales Silva.

Às professoras e amigas Ivanilda Silva, Terezinha Valadão e Roberta M. Ramos Silvestre, pela colaboração e apoio.

Ao primo Ademir dos Reis Souza, funcionário do PRODASEN, Centro de Processamento de Dados do Senado, às primas Maria de Lourdes Ribeiro, Coordenadora do FNDE/MEC e Maronice Afonso de Souza, assessora parlamentar da Câmara dos Deputados, que tão gentilmente pesquisaram e conseguiram uma vasta bibliografia, nas bibliotecas dos órgãos nos quais trabalham, que muito me foram útil na elaboração dessa dissertação.

Quero, finalmente agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se concretizasse e, principalmente, agradeço a Deus por ter permitido que eu tivesse alegria e prazer em realizá-lo.

RESUMO

A questão da ampliação do número de horas do período escolar e da qualidade do ensino público no Brasil ainda suscita discussões no meio educacional. Esta pesquisa surgiu da necessidade que sentimos em estudar esse tema, a partir da longa e aparentemente bem sucedida experiência com 76 adolescentes, estudantes em regime de tempo integral no CIEM- Centro Integrado de Ensino Municipal. Enquanto tantos falam em fracasso escolar, pesquisamos o porquê desse aparente sucesso, pois muitas experiências educacionais acontecem sem que sejam avaliadas. Esta pesquisa objetivou levantar e estudar os fatores que possivelmente contribuem para o sucesso dessa escola. Nesse trabalho, desenvolvido com base em dados coletados em pesquisa de campo, bibliográfica e documental, constatamos que os determinantes do sucesso escolar desse ensino poderiam ser explicitados pelas práticas educativas constantes do cotidiano da escola: a formação continuada dos profissionais envolvidos no CIEM; a ênfase dada aos estudos e à tarefa de casa “assistida”; o fato do projeto ser coordenado por um Serviço de Psicologia Escolar com propósitos de “Grupos Operativos”. Pudemos perceber que esses determinantes desencadearam outros fatores aliados ao sucesso escolar dessa instituição pelas observações e depoimentos de alunos, pais e profissionais envolvidos: tanto os cursos oferecidos, quanto os projetos desenvolvidos pelos alunos de forma prazerosa podem ter contribuído para o maior sucesso escolar até então demonstrado pelos alunos do CIEM, em relação aos demais. Esperamos que este trabalho não seja apenas uma avaliação de uma experiência educacional, mas que promova reflexões que indiquem condições para um bom desempenho escolar

RESUMEN

La cuestión de la ampliación del número de horas del período escolar y de la calidad de la enseñanza pública en Brasil aun suscita discusiones en el medio educacional. Esta investigación surgió de la necesidad que sentimos en estudiar ese tema, a partir de la larga y aparentemente bien sucedida experiencia realizada con 76 adolescentes, estudiantes en régimen de tiempo integral en el CIEM- Centro Integrado de la Enseñanza Municipal. Mientras tanto hablan en fracaso escolar, sin que sean evaluadas. Esta investigación objetivó levantar y estudiar los factores que posiblemente contribuyen al éxito de esa escuela. En ese trabajo, desarrollado con base en datos recogidos en pesquisa de campo, bibliográfica y documental, constatamos que los determinantes del éxito escolar de esa enseñanza podrían ser explicitados por las prácticas educativas constantes del cotidiano de la escuela: la formación continuada de los profesionales involucrados en el CIEM; la énfasis dada a los estudios y a la tarea de casa “asistida”; el hecho del proyecto ser coordinado por un Servicio de Psicología Escolar con propósitos de “Grupos Operativos”. Pudimos percibir que esos determinantes desencadenaron otros factores aliados al éxito escolar de esa institución por las observaciones y testigos de alumnos, padres y profesionales involucrados: tanto los cursos ofrecidos, cuanto los proyectos desarrollados por los alumnos de forma placentera pueden tener contribuido al mayor éxito escolar hasta entonces demostrado por los alumnos del CIEM, frente a los demás. Esperamos que este trabajo no sea sólo una evaluación de una experiencia educacional, mas que promueva reflexiones que indiquen condiciones para un buen desempeño escolar.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO - 1	
1.1- Escola de Tempo Integral – uma revisão à literatura.....	19
1.2- Políticas Educacionais Mineiras e Municipais: O CIEM dentro do contexto Político Filosófico Educacional de Minas Gerais e do Município.....	31
1.3- CIEM- Centro Integrado de Ensino Municipal de Uberaba.....	45
1.3.1- Criação do CIEM.....	45
1.3.2- Funcionamento do CIEM.....	47
1.3.3- Atividades desenvolvidas no CIEM.....	49
1.3.3.1- Cursos ou Oficinas.....	49
1.3.3.2- Alguns Projetos desenvolvidos no CIEM.....	70
1.3.3.2.1-Uma escola além dos muros.....	70
1.3.3.2.2- Mudando o jeito de ensinar.....	73
1.3.4- Base teórica para a proposta do CIEM.....	75
1.4- Um esboço do perfil do aluno do CIEM.....	78
CAPÍTULO - 2	
2.1- Formação continuada de professores: fator decisivo da qualidade educativa.....	98
2.1.1- CEFOR –Centro de Formação Permanente de Professores: uma experiência local	105
2.2- Tarefa de Casa: fator determinante do desempenho escolar.....	110
2.3- Grupos Operativos.....	119
2.3.1- Uma visão panorâmica.....	120
2.3.2- Crescer em conjunto: uma proposta de Grupos Operativos.	127
CAPÍTULO -3	
3.1- Repercussões do horário integral na formação do aluno do CIEM.....	139
3.2- Follow-up - Pesquisa de seguimento.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	160
ANEXOS:	
Anexo I - Avaliação das atividades do CIEM.....	163
Anexo II - Roteiro para coleta de dados dos alunos do ensino de Tempo Parcial.....	164
Anexo III - Roteiro para coleta de dados dos alunos do ensino de Tempo Integral.....	165
Anexo IV - Roteiro de entrevista com os professores	166

Anexo V - Roteiro de entrevista com os professores – complementação.....	167
Anexo VI - Quadros demonstrativos de participação de todos os funcionários envolvidos no projeto CIEM, que cursam e não cursam as atividades do CEFOR	168
Anexo VII - Entrevista semi-estruturada realizada com professores, especialistas, direção, alunos do CIEM, funcionários da secretaria, serventes escolares, inspetores e pais de alunos, para sondagem e avaliação dos grupos operativos	169
Anexo VIII - Ficha do mapa demonstrativo do desempenho global dos alunos segundo o Conselho de Classe.....	170

LISTA DE FIGURAS

1. Entrada da Escola Municipal Urbana Frei Eugênio – Alunos do CIEM.....	16
2. Alunos do CIEM em aula de Arte-culinária.....	51
3. Alunos do CIEM em aula de Artesanato.....	52
4. Alunos do CIEM em aula de Capoeira.....	54
5. Alunos do CIEM em aula de Corte e Costura.....	55
6. Alunos do CIEM em aula de Expressão Corporal.....	56
7. Alunos do CIEM em aula de Futsal.....	57
8. Alunos do CIEM em aula de Informática.....	58
9. Alunos do CIEM em aula de Judô.....	60
10..Apresentação do Coral “Meninos Cantadores do CIEM” durante aula do curso de Mestrado na UNIUBE.....	61
11.Grupos de alunos do CIEM em aula de Educação Sexual.....	64
12.Alunos do CIEM em atividades recreativas.....	65
13.Alunos do CIEM em aula de Serigrafia.....	66
14.Alunos do CIEM em aula de Técnicas Agrícolas.....	68
15.Alunos do CIEM em aula de Voley.....	69
16.Alunos do CIEM em visita à Univerdecidade.....	71
17.Alunos do CIEM em atividades de lazer no Uberaba Tênis Clube.....	72
18.Alunos do CIEM em aula teórica de Saúde Oral.....	73
19.Alunos do CIEM cortando cabelo com estagiários da Escola de Artes Dr. Odilon Fernandes.....	74
20.Grupos de alunos do CIEM fazendo Tarefas de Casa.....	77
21.Professores do CIEM reunidos para entrega de medalhas aos alunos, por ocasião de gincana esportiva realizada na escola.....	79
22.Alunos do CIEM em atividades recreativas.....	96
23.Alunos do CIEM em atividades de Tarefas de Casa.....	115
24.Alunos do CIEM em atividades de Tarefas de Casa.....	117
25.Comissão de Limpeza em atividades de Grupos Operativos.....	130
26.Reunião da Comissão Central de Grupos operativos.....	131
27.Alunos do CIEM almoçando no refeitório.....	155

LISTA DE QUADROS

01.Plano Municipal de Educacional – 1997 a 2000.....	39
02.Situação do pai na família dos alunos do tempo parcial comparado com os alunos do tempo integral.....	82
03.Situação da mãe na família dos alunos do tempo parcial, comparado com os alunos do tempo parcial.....	82

04.Tipo de residência dos alunos do tempo parcial, comparados com os alunos do tempo integral.....	85
05.Número de cômodos na residência dos alunos do tempo parcial comparados com os alunos do tempo integral.....	85
06.Número de pessoas que moram na mesma casa dos alunos do tempo parcial comparados com os alunos do tempo integral.....	86
07.Renda familiar total dos alunos do tempo parcial comparados com os alunos do tempo integral.....	86
08.Divertimento preferido dos alunos do ensino de tempo parcial.....	89
09.Divertimento preferido dos alunos do ensino de tempo integral.....	90
10.A quem os alunos do tempo parcial recorrem para obter ajuda na realização das tarefas de casa.....	91
11.Motivos que levaram os pais ou responsáveis a procurarem uma escola de tempo integral para seus filhos.....	94
12.Motivos que levaram os alunos a procurarem uma escola de tempo integral.....	95
13.Postura e ética dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	147
14.Habilidades básicas dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	148
15.Avaliação do conteúdo de Língua Portuguesa dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial	149
16.Avaliação do conteúdo de Matemática dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	150
17.Avaliação do conteúdo de Ciências dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	150
18.Avaliação do conteúdo de Geografia dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	151
19.Avaliação do conteúdo de História dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	151
20.Avaliação do conteúdo de Educação Física dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	152
21.Avaliação do conteúdo de Valores Humanos, dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	152
22.Avaliação do conteúdo de Literatura, dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	153
23.Avaliação do conteúdo de Redação, dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	153
24.Avaliação do conteúdo de Língua Estrangeira, dos alunos do tempo integral comparados com alunos do tempo parcial.....	154

LISTA DE GRÁFICOS

01.Alunos masculinos e femininos do ensino de tempo parcial.....	80
02.Alunos masculinos e femininos do ensino de tempo integral.....	81
03.Grau de instrução dos pais dos alunos do tempo parcial comparados com os pais dos alunos do tempo integral.....	83

04. Grau de instrução das mães dos alunos do tempo parcial comparados com as mães dos alunos do tempo integral.....	84
05. Alunos do ensino de tempo parcial que freqüentam e não freqüentam clubes.....	87
06. Alunos do ensino de tempo integral que freqüentam e não freqüentam clubes.....	87
07. Alunos do ensino de tempo parcial que praticam e não praticam esportes.....	88
08. Alunos do ensino de tempo integral que praticam e não praticam esportes.....	89
09. Alunos do ensino de tempo parcial que gostariam e não gostariam de estudar em regime de tempo integral.....	91
10. Porcentagem de professores do CIEM que participam e não participam do CEFOR.....	107
11. Rendimento escolar (aprovação, reprovação, transferência e evasão) dos alunos da 5ª série do tempo integral, comparados com os alunos da mesma série do tempo parcial no ano de 1996.....	139
12.. Rendimento escolar (aprovação, reprovação, transferência e evasão) dos alunos da 6ª série do tempo integral, comparados com os alunos da mesma série do tempo parcial no ano de 1996	140
13.. Rendimento escolar (aprovação, reprovação, transferência e evasão) dos alunos da 5ª série do tempo integral, comparados com os alunos da mesma série do tempo parcial no ano de 1997	140
14. Rendimento escolar (aprovação, reprovação, transferência e evasão) dos alunos da 6ª série do tempo integral, comparados com os alunos da mesma série do tempo parcial no ano de 1997.....	141
15. Rendimento escolar (aprovação, reprovação, transferência e evasão) dos alunos da 5ª série do tempo integral, comparados com os alunos da mesma série do tempo parcial no ano de 1998.....	141
16. Rendimento escolar (aprovação, reprovação, transferência e evasão) dos alunos da 6ª série do tempo integral, comparados com os alunos da mesma série do tempo parcial no ano de 1998.....	142
17. Rendimento escolar (aprovação, reprovação, transferência e evasão) dos alunos da 5ª série do tempo integral, comparados com os alunos da mesma série do tempo parcial no ano de 1999.....	142
18. Rendimento escolar (aprovação, reprovação, transferência e evasão) dos alunos da 6ª série do tempo integral, comparados com os alunos da mesma série do tempo parcial no ano de 1999.....	143

INTRODUÇÃO

*Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda?
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto do que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor*

(...)

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verde: plantas e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé*

*Milton Nascimento e Wagner Tiso
Coração de estudante*

Pensamos que os educadores, de modo geral, não divergem quando se trata de reconhecer que a escola é o alicerce para a construção de uma sociedade justa e democrática. Acreditamos também que reconhecem a ineficiência com que a escola pública brasileira vem atuando nas últimas décadas em relação às crianças e adolescentes das classes populares.

Como Psicóloga Escolar e Educadora pretendemos, através desse discurso, defender o direito da criança e do adolescente a um ensino de qualidade, proporcionando a essa camada da população tão marginalizada o mínimo indispensável, expresso na Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente: o direito à alimentação, moradia, recreação, e atendimento médico, para que possam-se desenvolver de forma saudável e em condições de dignidade e liberdade: o direito de receberem uma educação que lhes possibilitem a oportunidade de desenvolver seu senso crítico, moral e social, para que possam tornar-se cidadãos atuantes, produtivos e respeitados na sociedade em que vivem.

Defendemos o direito a uma escola que não se responsabilize somente pela transmissão do saber, mas que se preocupe principalmente com a “formação integral” de seus alunos, que não seja somente “informadora” mas, sobretudo “formadora”.

A nossa opção por dissertar a respeito do ensino de tempo integral justifica-se basicamente pelo interesse que esses estudos sempre nos despertaram.

Esse interesse teve origem em dois motivos. O primeiro devido a um sentimento grandioso de gratificação que há quinze anos nos acompanha, por fazer parte de uma equipe que coordena com sucesso, alunos que estudam em regime de tempo integral na Escola Municipal Urbana Frei Eugênio – CIEM, (Centro Integrado de Ensino Municipal) em Uberaba MG. O segundo, decorrente do primeiro, foi a necessidade que sentimos em pesquisar sobre esse tema, partindo primeiramente da longa experiência com esses alunos, que, de certa forma, já pode ser considerada como quinze anos de estudos - levantar e estudar as hipóteses que possivelmente têm contribuído para o sucesso escolar dessa escola de tempo integral. Enquanto tantos falam em fracasso escolar gostaríamos de pesquisar não só o porquê do sucesso, como também o fato de esse tema ter uma profunda relevância social e ser considerado no meio educativo como uma questão polêmica ainda sem resposta.

Com o objetivo de atender adolescentes ociosos e carentes, o CIEM oferece o ensino regular em um período e, no outro, atividades em forma de oficinas pedagógicas que, além de prazerosas, contribuem sobremaneira para o sucesso ensino-aprendizagem.

E é a experiência com esses alunos do CIEM que passaremos a relatar procurando não ser ingênuos a ponto de acreditar que possuímos a “fórmula mágica” com a solução para todos os problemas da educação e da sociedade em geral, mas, sobretudo, concordando com nosso saudoso Paulo Freire, quando disse que, enquanto não se consegue mudar a sociedade, não há porque se cruzar os braços à espera de que a mudança ocorra. Nós educadores, podemos contribuir para a mudança, ocupando todas as brechas e espaços que porventura se abram no sentido de construir uma educação questionadora e consciente, que leve cada criança a ler e compreender a realidade, a enxergar o seu lugar e o seu papel nessa realidade e, principalmente, a perceber que a realidade social não é um dado natural, mas construção humana e, assim, assumir-se enquanto elemento de luta e de mudança na sociedade.

FIGURA Nº 01



*Entrada da Escola Municipal Urbana “Frei Eugênio”
Alunos do CIEM: Centro Integrado de Ensino Municipal*

Não será apenas um relato, mas reflexões que auxiliem no encontro das razões pelas quais um ensino pode ser bem sucedido.

A coleta de dados dessa pesquisa foi realizada através de:

- Questionário: Analisamos dados de 2 questionários, sendo o primeiro realizado no momento da entrevista com os pais e candidatos ao CIEM. O segundo consta de uma série de perguntas ordenadas, abrangendo as formas aberta, fechada e de múltipla escolha, respondido por professores e alunos.
- Entrevista: Semi-estruturada, foi realizada com a finalidade de complementar um questionário aplicado anteriormente. A pergunta foi previamente estabelecida, registrada através da escrita, possibilitando o esclarecimento e aprofundamento de informações obtidas no questionário.
- Análise documental: Levando em consideração que essa pesquisa foi desenvolvida a partir da experiência vivenciada pelo próprio pesquisador, e, portanto, sujeito a

influências subjetivas pelos seus componentes, é que optou-se também por utilizar o método da análise documental. Partimos do princípio que a análise de documentos constituem uma fonte poderosa, estável e rica de informações, em que podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações, observações e declarações do pesquisador e pesquisados envolvidos no processo da pesquisa. Utilizamos principalmente, para essa análise, não só os livros de registros da secretaria da escola, contendo notas de alunos, número de evasões, repetências, aprovações e transferências, como também, fichas individuais e mapas com informações do desempenho global dos alunos segundo o conselho de classe.

Essa dissertação será organizada em três capítulos definidos de acordo com a sistemática de estudo que adotamos

O primeiro capítulo tem o propósito de fundamentar por meio de um panorama histórico e legislação pertinente a escola de tempo integral. Constitui-se de quatro seções. A primeira seção procura apresentar, por intermédio de uma revisão da literatura, informações relevantes a respeito da escola de tempo integral, mostrando o que a constitui e suas influências no nosso meio educacional. A segunda seção apresenta, com base na nova LDB, uma leitura das políticas educacionais mineiras e uberabenses. Na terceira seção buscamos especificamente descrever a experiência de uma escola de tempo integral: o CIEM Centro Integrado de Ensino Municipal. E, na quarta seção desse primeiro capítulo, procuramos a partir de pesquisa de campo e documental estabelecer um perfil do alunado do CIEM.

O segundo capítulo consta de três seções, nas quais trabalhamos com as possíveis, hipóteses que poderiam estar determinando o sucesso escolar no CIEM. Na primeira seção, abordamos a questão da formação continuada dos professores. Na segunda a influência dos estudos e tarefas no rendimento escolar dos alunos. E na terceira, o fato de esse projeto ser coordenado por um serviço de psicologia escolar dentro de propostas fundamentadas em grupos operativos.

O terceiro capítulo constitui-se de duas seções, às quais procuramos analisar o propósito da escola de tempo integral com os resultados obtidos ao longo desses quinze anos de pesquisa. Na primeira seção tratamos de apresentar, através de observações, relatos, e dados estatísticos, as repercussões do horário integral na formação do aluno do

CIEM, bem como uma conclusão pessoal acerca das escolas de tempo integral, tendo como referência o CIEM em Uberaba. Na segunda seção, procuramos averiguar, através de uma pesquisa de seguimento, se as repercussões do horário de tempo integral na formação do aluno, acompanhavam-o até o término do ensino fundamental.

Por fim, a guisa de conclusão, serão traçadas algumas considerações finais acerca de todo o estudo.

CAPÍTULO 1

1.1-ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – UMA REVISÃO À LITERATURA

“Tudo isso soa como algo de estapafúrdio e de visionário. Na realidade, estapafúrdios e visionários são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa.”

*Anísio Teixeira
(Discurso de inauguração da Escola Parque- outubro 1950)*

É sabido que o estudo em escolas de tempo integral não é uma novidade na história da educação no Brasil, porém, com raríssimas situações de sucesso.

Arroyo (1988, p. 3-9) relata que as primeiras preocupações com a educação em tempo integral nasceram fora da escola, em espaços isolados ou em “instituições totais” e “comunidades morais” destinadas à formação de guerreiros, monges, sábios e príncipes, conforme indicam registros históricos. Porém, mesmo que sua iniciação tenha ocorrido fora da escola, foi somente junto dessa que ganhou uma identidade própria e definida.

Paro et al. (1988, p. 189-192) fazem uma análise histórica da educação brasileira, mostrando que no final dos anos 20 surgiu, pela primeira vez, uma proposta de escola integral com o movimento denominado “otimismo pedagógico,” introduzindo sistematicamente as idéias Escolanovistas que defendiam uma reformulação interna da escola, de modo que pudesse dar a cada indivíduo uma “formação integral”, que o capacitasse a viver como verdadeiro cidadão. Mas o adjetivo “integral” ainda não dizia respeito ao aumento das horas de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa. Tal proposta, resultante do então “otimismo pedagógico”, como era de se esperar, como as outras propostas da Escola Nova, só conseguiu ser efetivada no seio das classes mais privilegiadas da população.

Somente na década de 50 é que apareceram as primeiras propostas de educação integral voltadas para a escola, especialmente para as camadas populares. Borges (1994, p. 41) acrescenta ainda, que, indiscutivelmente, as primeiras experiências de escolas de tempo integral no Brasil decorreram da obra de Anísio Teixeira, no Estado da Bahia, mais precisamente a partir da década de 50, no Rio de Janeiro nos anos 60 e em Brasília nos anos 90.

Consagrado por inúmeras contribuições à educação no Brasil, em 1947 o renomado professor baiano Anísio Spínola Teixeira, à frente da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, idealizou e concebeu um projeto inovador, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado para alunos até dezoito anos. A única escola concluída foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 no bairro popular da Liberdade, em Salvador, que ficou conhecida como Escola Parque. Esse Centro era composto por quatro escolas e uma “escola parque” com a proposta de alternar atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Com a criação desse Centro, Anísio Teixeira põe em prática uma experiência pioneira de educação em tempo integral que se tornaria modelo para projetos de educação posteriores.

Tubira (2000, p.6) lembra os seis princípios básicos da escola idealizada por Anísio Teixeira:

- *A educação é um direito;*
- *A educação não é um privilégio;*
- *A educação de base deve ser geral e humanista;*
- *Educar pelo trabalho;*
- *A escola pública é a máquina que prepara para a democracia;*
- *E o professor tem que ser capacitado democraticamente.*

Nesse mesmo artigo Tubira (2000, p. 4 e 6) ao fazer referências à ilustre memória de Anísio Teixeira, por ocasião da comemoração de seu centenário registra que:

“Mais do que resgatar sua pulsante obra, o centenário do filósofo da educação no Brasil, professor Anísio Teixeira, projeta definitivamente todos os seus ensinamentos práticos e teóricos rumo ao século 21. Tudo o que ele pensou, escreveu, colocou em prática ou fez tentativas nesse sentido continua vivo, pulsando, clamando por mais e novas chances de aplicação no processo educacional brasileiro. No seu caso, não é próprio conjugar o verbo no passado. Anísio não foi – ele é e será. E o Brasil ainda precisa muito da inteligência do homem que sonhou a UNB.”

Concordamos integralmente com a opinião de Tubira a respeito de Anísio Teixeira, quando diz que “(...) *o Brasil ainda precisa muito da inteligência do homem que sonhou a UNB*”, mas acrescentaríamos: e que, sobretudo, sonhou uma escola de tempo integral e a fez acontecer.

Nessa escola, ele procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, da alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania. Foi um modelo inovador, considerado parâmetro internacional e divulgado pela UNESCO em outros países.

Ressaltamos também que Anísio Teixeira criou uma obra tão complexa, densa e coerente que ainda hoje é um ideário programático de tentativas de acertos para o futuro do País.

As escolas de tempo integral constituem-se basicamente de atividades pedagógicas, esportivas, recreativas, sociais e semi-profissionalizantes, que incorporam uma ampliação no número de horas em que a criança ou o adolescente permanece na instituição escolar.

Pretende-se com a extensão da jornada escolar redefinir o papel da escola, transformando-a de instituição responsável somente pelo ensino, em instituição também responsável pela formação integral do aluno.

Essa proposta surgiu com o intuito de solucionar a severa crítica que se tem feito nos últimos tempos de que a escola pública tem ministrado apenas “instruções” aos nossos alunos. Por essa razão é que se propõe, através dessas mudanças, que a escola, além de “informativa”, seja também “formativa”, que ofereça um programa capaz de sustentar o desenvolvimento de uma educação integral aos alunos.

Na prática, essa educação integral é, em grande parte, oferecida através das atividades extra-curriculares, que, além de complementarem os conteúdos curriculares, possuem também um caráter formativo, incluindo-se aí a aquisição de valores morais, culturais e sociais.

Assim, a educação integral seria composta por uma parte intelectual e uma parte diversificada. Chamamos de atividades extra-curriculares a prática de esportes, a dança, a recreação, o teatro, a música, o artesanato, a orientação sexual, as atividades semi-profissionalizantes, o reforço e a tarefa escolar.

Ao atender esses alunos em regime de tempo integral, a escola procura dar oportunidade de prepará-los melhor para a vida, integrando-os socialmente através do conhecimento mais completo do meio em que vivem, bem como dos seus direitos e

deveres na comunidade, possibilitando-lhes a formação de atitudes e hábitos de convivência social, de gosto artístico, de vida sadia e de uma iniciação de acordo com seus interesses e aptidões nas mais diversas atividades profissionais.

Portanto, ampliar o número de horas escolares, permitindo que o aluno permaneça o dia todo na escola, segundo Eboli (1969, p.20.), tem como objetivos oferecer a ele uma oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levem à comunicação com os colegas e professores; torná-lo consciente de seus direitos e deveres, preparando-o para atuar como cidadão crítico e participativo da sociedade em que vive; desenvolvendo sua autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito para consigo mesmo e para com os outros.

Em parte percebemos que a postura dessa autora parece um pouco ingênua, pois Eboli (1969, p.20.) não considera e nem menciona, em momento algum, as forças políticas e econômicas que, inevitavelmente, atuam sobre a escola. Será possível afirmar tudo isso, sem correr o risco de estar sendo um pouco utópico?

Paro et al. (1988, p. 13-14) afirmam que o estudo de crianças e adolescentes em escolas de tempo integral tem causado muitas discussões no meio educacional brasileiro. Alguns argumentam ser contra, criticando excessivamente o caráter assistencial que os projetos podem assumir. E vão mais além dizendo que, antes de tudo, é necessário que se garanta um ensino de boa qualidade em período parcial, o que segundo eles, ainda deixa muito a desejar.

Os que defendem a idéia de escola em tempo integral utilizam como principal justificativa a necessidade de resolver o problema dos menores abandonados. Tirando-os da rua, proporcionando-lhes um período diário de aprendizagens e de convívio escolar que represente ao mesmo tempo a realização de justiça social a essa parcela da população. Acrescentam também a esta argumentação, que apenas quatro horas diárias de estudo são insuficientes para se dar adequadamente todo o conteúdo educativo do primeiro grau.

Podemos lembrar, em favor dessa argumentação, que nos países mais desenvolvidos não há escolas de tempo parcial. Todas as escolas são de tempo integral. Para eles a educação é questão primordial e estudar o dia todo é ponto pacífico. Se observarmos bem podemos constatar que até mesmo muitos países ainda em desenvolvimento já adotaram a escola de tempo integral, como o Chile.

A experiência nos tem mostrado que os questionamentos que são feitos, sem levar em conta um real propósito do que se pretende, tanto com o ensino de tempo integral, quanto com o de tempo parcial, levam a resultados inócuos, uma vez que não se considera a educação em si, mas um jogo de interesses particulares, ou políticos de um grupo que detém o poder.

Os ideais Escolanovistas preocupados com a formação integral propunham que a escola pública não se constituísse apenas como local de “instrução”, mas também como local de formação integral. Todavia, as questões relacionadas a outras demandas sociais acabaram se impondo sobre as questões pedagógicas.

Paro et al. (1988, p. 206-213) registram também que nesse período inicia-se a manipulação política por parte do poder público, da função social da escola e da expectativa da população com relação à educação e à instituição escolar.

Os tradicionais internatos particulares, sustentadores do saber erudito, da ética e da moral, foram aos poucos se esgotando diante das novas exigências das classes dominantes. Esses ideais foram, portanto, transferidos para as escolas das classes populares, dessa vez sob o amparo do poder público, ficando as escolas privilegiadas com a responsabilidade de transmitir o saber resultante das mudanças sócio-econômicas e culturais vigentes no país.

Concluimos com isto que, no passado, as escolas de tempo integral serviam para separar os jovens da classe privilegiada do convívio com outros de classes populares, que tinham acesso a essa escola. Mais tarde, observamos que a elite dominante utiliza-se da escola de tempo integral com um objetivo diverso: propõe o recolhimento e a educação dos jovens e crianças que ameaçam seu bem estar e segurança. Portanto, existem dois pontos principais que fazem essa diferença: a clientela a quem essa escola se dirige e a entidade que a mantém. Podemos melhor entender essa afirmação verificando o que Paro et al. (1988, p. 206) dizem a esse respeito:

“(...) Hoje a escola de tempo integral é proposta para os segmentos de baixa renda da população e sua efetivação é cominada ao poder público. (...) Essa mudança não é aleatória, mas é marcada por mudanças de caráter sócio-econômico-cultural ocorridas no seio da sociedade brasileira. (...) A tradicional escola particular em regime de internato ou semi-internato, além de onerosa, não respondia mais aos anseios dessas parcelas da população. (...) a modernidade colocou em questão o saber erudito ministrado por essa escola assim como os preceitos morais (...) Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados.”

Observando hoje a educação de tempo integral, sob outro prisma, percebemos que ela tem assumido funções diferentes, de acordo com as necessidades presentes de cada época. O que se vê é uma tendência muito grande em valorizar esse tipo de escola, não só pelas classes menos favorecidas, como também pelas classes média e alta. Visto que a maioria das mães e até mesmo as avós trabalham fora, a família não tem hoje com quem deixar seus filhos. E para que eles não fiquem sozinhos em casa ou em frente a uma TV, ou até mesmo ociosos pelas ruas, é bem mais compreensível que tanto a família quanto o aluno optem por uma escola de tempo integral. Principalmente se essa escola oferecer atividades condizentes com os interesses desses alunos, que provavelmente sentirão prazer em executar tais atividades, preferindo a segurança e um ambiente de confiança que uma escola pode oferecer, do que a ociosidade e a solidão do seu lar, ou os riscos e ameaças das ruas.

Esse tema é pertinentemente abordado em recente artigo publicado na revista Veja (2000, p. 81)

“(...) a disposição das escolas a acolher alunos o dia todo é uma mão na roda para pais ocupados.

(...) deixa pai e mãe muito mais tranquilos, por verem seus filhos seguros, em ambiente de confiança, sob orientação pedagógica adequada. Com uma vantagem extra: o dever de casa, estressante ritual de depois da janta, passa a ser feito na própria escola.

(...) Só vantagens (...) uma delas é o número muito maior de atividades oferecidas. Outra, a maneira como as aulas são dadas – O currículo é preparado de forma a não soterrar o estudante sob uma avalanche de aulas tradicionais, (...) muitas das atividades complementares, como as aulas de culinária e de artes, são dadas em inglês.

(...) De modo geral, os especialistas consideram que as aulas extra – curriculares se bem administradas (...) só trazem vantagens. “O aluno deixa de ver a escola como um lugar desagradável, como um momento chato do dia”

ROGAR, S.(2000. p. 81)

Relata ainda esse artigo que, segundo pesquisas realizadas pela Associação de Escolas Particulares do Rio de Janeiro e São Paulo, o número de instituições que oferecem estudo em tempo integral cresceu 15% em 1998 e mais de 15% em 1999, o que representa cerca de 1700 instituições convertidas ao equivalente moderno do semi-internato dos velhos tempos.

Se por um lado o crescente aumento de escolas de tempo integral tem beneficiado tão somente aos alunos de escolas particulares, por outro lado o que se observa é que justamente para os alunos das escolas públicas que mais necessitam dessa assistência, por

não possuem condições econômicas até mesmo para uma qualidade de vida melhor, faltam escolas de tempo integral ou condições de continuidade e crescimento das que já existem.

Tanto a classe elitizada, quanto a menos favorecida, têm um ponto comum ao preferir a escola de tempo integral. Ambas necessitam deixar seus filhos em um lugar seguro para trabalharem. O que difere e acentua mais esses interesses é o fato de que a criança pertencente a famílias de classes privilegiadas economicamente, estudando em tempo integral tem o que teria fora do colégio: aulas de dança, idioma, informática– sem que ninguém precise pegar o carro e levá-las até à porta. Portanto, elas continuam tendo uma educação integral e a formação que sempre tiveram no seu meio social, porém, com muito mais facilidade e comodidade para os pais, pois todas as suas atividades ficam concentradas em um mesmo lugar.

Já para os alunos de classes desprivilegiadas economicamente, uma educação em tempo integral se faz ainda muito mais necessária. Além da família não ter com quem deixar seus filhos (principalmente os adolescentes) para ir trabalhar, não possui também condições financeiras para sustentá-los em cursos e atividades que são, hoje em dia, necessários como complemento na formação do cidadão.

Paro et al. (1988: 195) afirmam corroborando o pensamento de Arroyo (1986:50-51) que a escola não é tão somente um espaço dedicado à instrução. Ela é também um espaço de socialização, ainda que o fato de ser espaço de instrução seja a justificativa de sua especificidade. E é nesse espaço que o aluno interage com colegas, professores e trava conhecimento com pessoas de idades, gostos, hábitos, características pessoais diversas das suas e das que ele costuma encontrar em seu ambiente familiar. É na escola que o aluno, apropriando-se de um espaço sócio-cultural, experimenta e forma a sua concepção de mundo, de sociedade e de homem. A educação é um processo ativo, por isso se apóia e se realiza em bens culturais vividos. Educador e educando, um sugerindo, outro construindo, vivem a múltipla experiência da cultura.

Nesse sentido, é possível afirmar que essa função de socialização é ainda mais importante para as crianças de camadas mais pobres da população que não podem contar, como as crianças de classes economicamente privilegiadas, com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados.

Arroyo (1986:50-51) observa que a escola para os filhos das classes dirigentes, dos gestores e dos intelectuais tem uma função que ultrapassa a transmissão do saber sistematizado, pois segundo esse educador, ela introduz, habitua e internaliza o modo de saber e de pensar dominante e afirma ainda que :

“Os filhos das camadas médias e das classes dirigentes em sua maioria não saem da escola sabendo muito mais sobre o acervo de conhecimentos acumulados, sobre a natureza e a sociedade. Eles saem sabendo mais sobre a lógica que regula essa sociedade, que regula o poder, o dinheiro, a produção. Saem iniciados nas artes de tirar partido desse jogo, de se defender. Saem da escola menos sábios do que sabidos. É isso que a experiência lenta e longa da escola capitalista permite a quem a experimenta.”

Cohn, citado por Larroyo (1974, p.82) dizia que o homem se educa à medida que se apropria dos bens culturais, mas a educação não é mera transmissão de bens culturais. É erro do indivíduo crer que é um ser isolado; em cada pulsação de nossa vida bate, assim, psíquica, como fisicamente, a vida em comunidade. E é justamente no espaço oferecido ao aluno na escola de tempo integral que ele encontra condições, na interação, de se apropriar dos bens culturais que não lhe é facultado de forma completa em escola de tempo parcial, uma vez que essa enfatiza a informação em detrimento da formação.

Enquanto educadora, psicóloga e cidadã, percebo a real dimensão dessa afirmação, pois aos alunos, filhos das classes menos favorecidas economicamente, não é dada a oportunidade de vivenciar essas experiências

Borges (1994, p. 1-2) constatou em sua pesquisa que:

“(...) a maioria dos programas de escolas de tempo integral em nosso país, levados a cabo pelos Estados e Municípios, na condição de soluções viáveis aos problemas com que vêm se deparando a educação em nosso país, têm sido descontinuados geralmente por razões de ordem política e financeira. É interessante observar como alguns programas surgem a cada governo e mudam de nome com as mudanças das pessoas que ocupam os cargos que facultam o poder de decisão sobre políticas no campo educacional, (...)”

Pipitoni (1995, p. 370-71) aprofundando um pouco mais o pensamento de Borges (1994), retrata esse mesmo assunto afirmando que:

“(...) uma característica peculiar da escola de tempo integral é sua capacidade de catalisar apoio de intelectuais e políticos ditos “de esquerda” e “de direita”

(...) cada secretário da educação ou mesmo cada governante, quer marcar sua presença com, pelo menos, uma obra que cause impacto junto aos eleitores, mesmo que para isso ele interrompa outras que marcaram governos anteriores. A escola de tempo integral aparece sempre aos olhos de um governante como uma proposta “ousada e econômica” que num mesmo “golpe de pena”, pretende resolver, através da escola, os problemas de educação, segurança, saúde, alimentação(...)”

Dessas colocações pode-se perceber uma grave e lamentável constatação: a de que o Estado, que tem o poder de decidir sobre as políticas educacionais, aproveita-se disso de acordo com seus interesses políticos e financeiros.

A discussão em torno do tema ensino de tempo integral retoma um outro aspecto muito discutido ainda no meio educacional, a questão da função principal da escola pública e a qualidade do ensino que ela desenvolve.

O fato de a escola de tempo integral se diferenciar da escola de tempo parcial, ao proporcionar ao aluno maior número de horas de escolaridade, ocupar o seu tempo ocioso ou retirá-lo da rua, por considerar uma situação de risco, ou ainda, como guardião dos filhos dos trabalhadores que necessitam sair para trabalhar, é muitas vezes entendido como tendo as mesmas funções que não são da competência da escola.

Paro et al. (1988, p. 192) retratam bem esta questão citando que:

“Hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar.”

Conforme ressaltado anteriormente, sabemos que a escola não é só um espaço exclusivamente de instrução, embora seja essa a sua especificidade, ela é também um espaço de socialização, onde o aluno experimenta uma vivência coletiva, possibilitando-lhe formar uma concepção de mundo e de sociedade. Essa função socializadora da escola se dá principalmente em escolas que ofereçam intencionalmente atividades para esse fim.

Paro et al. (1988, p. 197-8) lembram que qualquer proposta a respeito de escola de tempo integral não pode deixar de dar prioridade à universalização da escola, em termos de acesso, permanência e efetiva apropriação do saber sistematizado.

Borges (1994, p. 3) sugere que:

(...) promover mudanças sociais de base bastante significativa.” “É preciso definir o papel da escola junto aos agentes, aos seus usuários, buscando caminhos que garantem uma prática pedagógica crítica, libertadora e capaz de promover mudanças sociais de base bastante significativa.”

Diante disso, podemos concluir que o importante não é definir o que seja ou não seja função da escola pública. Embora a função pedagógico-instrucional tenha sido aquela que teoricamente justifica a razão da escola, muitos determinantes sociais e econômicos levam a própria escola a desempenhar outros papéis para assegurar transmissão do saber sistematizado. Paro et al. (1988, p. 196 - 200) explicam bem essa questão, ressaltando que os determinantes ligados às precárias condições de vida da classe trabalhadora, como a falta de assistência médica, odontológica e alimentação, a rigor, deveriam ser corrigidas com o próprio direito da população através da justa remuneração do trabalho, ou de políticas sociais, enquanto a questão não se resolvesse em seu nível estrutural. No entanto, sabemos que isso ainda não ocorre, e essa ausência de soluções muitas vezes sobrecarrega a escola com atividades que até então não eram de sua responsabilidade. Portanto, a escola se dá conta de que se ela não o fizer, não haverá quem faça, e nas condições concretas em que se acha grande parte de sua clientela não há possibilidade nenhuma de desenvolver a função de ensinar na escola. De acordo com o ponto de vista de defesa da função pedagógico-instrucional da escola, não há como não assumir tais funções sociais, na medida em que elas constituem as condições primeiras para que possa ocorrer uma aprendizagem.

Rodrigues (2000, p. 62) aborda o tema: a função social e política da escola ressaltando dentro das características e tarefas da educação escolar a questão da desestruturação da unidade familiar. Para ele o que se chama por família hoje é bem diferente do que se entendia por família, dois ou três anos atrás, quando ela se compunha de todas as pessoas ligadas por uma relação de sangue. O homem deixou de ser a cabeça-de-casal em torno do qual girava toda a vida familiar. O que se percebe hoje, são pessoas ocupadas com o exercício de atividades fora da relação familiar. Com isso desapareceu a unidade familiar e com ela a ação educativa e produtiva deixou de ocorrer somente como função da família. Devido a isso, a sociedade criou escolas que passaram a assumir as responsabilidades educacionais da família/igreja/comunidade.

Rodrigues, (2000, p. 64-65) afirma que:

“Assim, a escola tem por função preparar e elevar o individuo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos. Isso torna sua responsabilidade pesada e importante. Assim dimensionada a tarefa da escola, evidencia-se a expectativa que sobre ela recai no contexto da sociedade. (...) A escola tem se revelado incompetente na formação social e política das classes subalternas.”

Esse autor, nessa mesma obra (p. 81) constata que uma das denúncias mais graves que se faz atualmente à educação escolar é a questão da incompetência com que a escola encaminha o cumprimento de suas tarefas. Ela deveria ensinar o domínio dos instrumentos da cultura letrada através da alfabetização, deveria levar os estudantes a dominar o sentido e os instrumentos da produção de conhecimento científico e da produção cultural, preparando-os para a vida política e para o trabalho. No entanto, a escola na sua missão política, apenas reproduz a alienação daqueles que por ela passam. E na sua tarefa específica, ligada à transmissão e a produção do saber, não tem sido capaz de superar a incapacidade crônica de levar alunos analfabetos das classes populares a um domínio completo do instrumento da leitura e da escrita. Na produção e informação cultural percebe-se a incompetência no domínio dos mais elementares valores da cultura local, nacional e mundial. E na área da preparação para o trabalho, não vão além do fornecimento de atestados de escolaridade.

Diante de todos esses pensamentos, é preciso questionarmos um pouco mais a respeito da especificidade da escola. Não faz nenhum sentido dicotomizarmos trabalho intelectual do não intelectual. A proposta de escola de tempo integral considera as atividades extracurriculares (o artesanato, a dança, a serigrafia, os esportes etc) como atividades também de conhecimento intelectual. Portanto, a escola não perde seu caráter educativo e nem desvirtua a sua função específica, pois tudo se constitui em conhecimento que tem como propósito formar o individuo integralmente.

Podemos perceber, que esse questionamento a respeito da especificidade da escola, vem de encontro às colocações de Rodrigues, (2000, p. 63) quando esse considera que nos tempos atuais tem ocorrido o desaparecimento da unidade familiar e com ela a ação educativa em nossa sociedade, deixando para a escola a responsabilidade maior desse encargo. Portanto, é preciso mais do que nunca repensar a função da escola, para que ela não perca seu caráter educacional e nem deixe de atender às necessidades que o mundo atual exige.

Ainda dentro da discussão da especificidade da escola, outro tema muito comentado é a questão do assistencialismo vinculado à função escolar. Percebemos claramente esta ligação, principalmente quando se trata de proposta de escolas de tempo integral. O governador Leonel Brizola, por ocasião das primeiras implantações dos CIEPs no Rio de Janeiro em 1986, evidencia prefaciando o “Livro dos CIEPs” de Darcy Ribeiro (1986), a intenção assistencialista que continha esse projeto:

“(...) Estas novas escolas proporcionaram às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam, de banho tomado, para o carinho da família.

(...) Mais de 50% de nossas crianças (...) analfabetas e ressentidas. (...) Deficientes de saúde e alimentação, apenas permanecem algumas poucas horas no ambiente escolar, o qual, por sua vez, tem sido precário e ineficaz.”

Nesse mesmo livro, Ribeiro, (1986, p. 147) documenta através do regimento Interno do CIEP - Capítulo IX – Título IV – **Da Assistência à Saúde**, a confirmação dos serviços assistenciais ligados às funções da escola. Vejamos:

“Art.56 – A todos os seus estudantes, os CIEPs oferecem atendimento médico e odontológico essencial na perspectiva de melhores condições do rendimento escolar.

Art. 57 – Os CIEPs atuarão no sentido de educação para a saúde , desenvolvendo não só programas de saúde, integrantes do currículo, que atingem seu alunado, mas também aqueles que beneficiem a comunidade em que se inserem.

Art. 58 – A assistência à saúde prestada diretamente aos estudantes dos CIEPs, de atenção primária, é realizada por médicos, enfermeiros, dentistas, nutrólogos e outros profissionais da área.”

A assistência alimentar também faz parte desse projeto, conforme registro encontrados ainda neste mesmo livro, Ribeiro (1986, p.120-121) refere-se ao Plano Alimentar dos CIEPs salientando que a proposta básica desse plano consiste em:

“(...) fornecimento de quatro refeições diárias para os alunos que estudam em regime de horário integral e de suplementação alimentar para os alunos-residentes e para os participantes do Programa de Educação Juvenil.”

Ora, entendemos que as propostas dessas escolas não devem priorizar seus objetivos com questões assistencialista, pois escolas de Tempo Integral não são sinônimos de assistência médica, dentária ou alimentar. Esses serviços podem ser ou não oferecidos.

E se oferecidos não devem ser reconhecidos como função da escola, e sim apenas como complemento para que ocorra uma aprendizagem eficaz. Evidentemente se o aluno permanece o dia todo na escola ele irá necessitar de uma boa alimentação e de cuidados higiênicos.

Acreditamos que seja função primordial da escola não só a reconstrução e apropriação do conhecimento acumulado, mas também o de ser um sistema escolar único, que não discrimine a social, pois ali deve conviver todas as diferenças.

Não podemos nos esquecer de que a sociedade capitalista e o mercado de trabalho nos cobram certas competências que a escola de tempo integral procura também oferecer ao aluno, juntamente com um ensino de qualidade dentro do que se espera de uma formação integral.

1.2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS MINEIRAS E MUNICIPAIS: O CIEM DENTRO DO CONTEXTO POLÍTICO FILOSÓFICO EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS E DO MUNICÍPIO.

“ Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Mas não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. ”

Anísio Teixeira, 1997.

Para compreendermos em que contexto político filosófico educacional a escola de tempo integral ou, mais precisamente o CIEM –Centro Integrado de Ensino Municipal, está inserido, fizeram-se necessários um estudo e uma pesquisa a respeito das Políticas Educacionais de Minas Gerais, do Município de Uberaba, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Banco Mundial.

Para realização do mesmo buscamos fundamentação teórica através de leituras pertinentes ao assunto e principalmente através dos livros: “Escola Sagarana” *Educação para a vida com dignidade e esperança*, que respalda e norteia toda a política educacional de Minas Gerais e a Lei N.9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB da Educação Nacional.

No que compete às políticas municipais Uberabenses, subsidiamos nosso estudo através de leitura da Lei Orgânica do Município - Seção V - Da Educação – Artigos 132 a 146 - e através do Plano Municipal de Educação, cujos Programas e Projetos se articulam organicamente para consecução das seguintes metas: *Melhoria da Qualidade de Ensino, Democratização da Gestão, Universalização do Acesso e Integração, e Infra-estrutura.*

E, finalmente, estudamos o livro: “O Banco Mundial e as Políticas Educacionais” de *Livia de Tommasi et al.*

Este capítulo contém alguns textos que foram transcritos na íntegra, não só para sermos fidedignos ao assunto, como também por fazerem parte de leis que devem ser compreendidas em objetivos como foram publicados.

No que se refere às políticas educativas do Estado de Minas Gerais, para abordá-la, necessariamente, precisamos falar do documento “*Escola Sagarana*” – *Educação para a vida com dignidade e esperança*. Esse documento, que norteia toda a política educativa em Minas Gerais, surgiu a partir da “*Carta dos Educadores Mineiros*”, formulada por mais de quatro mil educadores participantes do Fórum Mineiro de Educação, em agosto de 1998. Nessa carta, os profissionais da Educação estabelecem os fundamentos, as diretrizes e as principais propostas a serem adotadas pelo governo estadual.

Hingel, secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, prefaceando o livro *Escola Sagarana* afirma que este é o norte para a Educação em Minas Gerais: colocá-la “*a serviço da coesão social e da participação democrática, empenhada no desenvolvimento humano e na construção da cidadania.*”

Portanto, “*Escola Sagarana*” constitui-se basicamente em um documento aberto de política educacional, organizado a partir das bases, quebrando o modelo cristalizado de políticas educacionais que se orientam de cima para baixo. Essa nova proposta busca representar o regionalismo típico das nossas montanhas, definindo a identidade, as raízes do povo mineiro, sem perder vínculo com a universalidade do ser humano, o humanismo, enquanto conjunto filosófico de pensamentos, atos e convicções.

A palavra *Sagarana*, criada por Guimarães Rosa, para denominar o seu primeiro livro em 1946, significa: SAGA uma narrativa épica em prosa ou história rica em acontecimentos marcantes e RANA, de origem Tupi, significa “à maneira de”, “típico ou propício de”. Com o neologismo *Sagarana*, Guimarães Rosa quis deixar a sugestão de histórias em que o elemento local, regionalista se associa a uma dimensão maior de

interesse universal. Assim, o sentido verdadeiro para Escola Sagarana e os objetivos pretendidos são:

a) uma educação de qualidade, tomando como base os sentimentos e a cultura dos mineiros;

b) Escola Sagarana busca uma educação que está a serviço da construção de uma vida com dignidade e esperança;

c) Escola Sagarana, logomarca para o plano Estadual de educação para a vida, cujos planos, atitudes e o compromisso social com as futuras gerações, com a composição integral da política educacional de Minas Gerais e sua identidade com a cultura do povo mineiro são as bases do sistema educacional desse Estado;

d) A Escola Sagarana define-se pelo seu compromisso de construção do conhecimento preparando os jovens para a vida.

Sobre os objetivos da Escola Sagarana, vemos que ela busca estruturar e articular os programas e projetos setoriais da secretaria de Educação, cujas ações desencadeadas viabilizam as estratégias, diretrizes e metas da política educacional de Minas Gerais.

Assim, Escola Sagarana desenvolve uma política de educação de qualidade para a formação do cidadão de maneira integral no exercício da cidadania. Portanto, as propostas, idéias, ações, precisam ser implementadas fortalecendo a escola pública no campo pedagógico, científico, cultural e social.

São prioridades da escola Sagarana:

- implantação do Sistema Mineiro de Educação;
- implantação do Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar;
- implantação do Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação;
- implantação do Instituto Superior de Educação.

Como se pode observar pela leitura do documento denominado Escola Sagarana, que é o passo inicial na área da educação e está em consonância com o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado- PMDI- de caráter decenal, cuja construção coletiva, privilegia o conceito de educação para todos durante toda a vida.

O sentido dinâmico do planejamento a partir da realidade, mas em contínuo processo de acompanhamento, controle e avaliação, que conduz necessariamente ao

replanejamento, reforça a idéia de que esse documento é um ponto de partida e que os programas e projetos que o constituem estão e estarão sendo executados, sofrendo alterações, retificações e aprofundamento em função da metodologia adotada.

Hingel (1999, p. 6) em prefácio ao livro “*Escola Sagarana*”, afirma que:

“Este documento é uma referência de trabalho a ser desenvolvida pela secretaria em sua dimensão, de reflexão para debates a serem promovidos, desde a escola até os encontros regionais, com forma de fórum e de base ao Plano Decenal de Educação, cumprindo-se assim o ciclo processual do planejamento da educação, cujo norte será a Educação para a vida com dignidade e esperança, isto é: a educação a serviço da coesão social e da participação democrática, preocupada com o desenvolvimento humano e com a cidadania”.

O sistema mineiro de educação tem como pressuposto filosófico o pluralismo humanista:

- Está comprometido com os princípios democráticos e a melhoria dos padrões da educação;
- Defende a integração Estado-Município sem imposições autoritárias, mas com negociações que fixem responsabilidades recíprocas;
- Adota a filosofia da Atenção Integral, com tratamento diferenciado às populações carentes e com prestação de serviços de qualidade que atendam às necessidades de saúde, alimentação, segurança, habitação, cultura, desporto e lazer;
- Valoriza os profissionais da educação, através da instituição de nova carreira e da formulação de planos de cargos e salários, do respeito e diálogo permanentes e da implementação de programas de treinamento e aperfeiçoamento continuado.

Diante da proposta do documento *Escola Sagarana*, podemos dizer que o governo de Minas Gerais propôs-se a construir um sistema de educação que tenha identidade própria, que democratize as oportunidades, atendendo a todos os mineiros. Um sistema que respeite as diversidades regionais, dentro da unidade de princípios e objetivos da educação, socialmente justo e discutido com a base do sistema educacional, que são os professores, diretores, especialistas, alunos, pais, enfim, toda a comunidade em geral.

Porém, na prática, sabemos que muitas dessas propostas ainda não alcançaram seus objetivos, ficando apenas como uma boa intenção. Podemos citar a questão da

municipalização do ensino, que tem trazido sérios problemas ao professor e que até hoje estão sem soluções.

O documento Escola Sagarana (1999, p. 22) ao abordar as Políticas Públicas para a Educação, ressalta a obrigatoriedade de:

“Definir o aluno como centro das atenções educacionais e fortalecer o compromisso da política estadual de educação com a obtenção do sucesso do aluno no processo de ensino e de aprendizagem e de sua formação como cidadão.”

Dentro das diretrizes operacionais que propõem as políticas públicas desse documento, encontramos duas propostas que apóiam a viabilização de escolas de tempo integral.

A primeira, podemos encontrá-la no item que se refere à **“Educação Infantil”**, em que sugerem a: **“Retomada da proposta da atenção integral à criança, com prioridade para os segmentos mais pobres da população.”** (p. 26).

A segunda proposta, bem mais específica, refere-se ao item: **“Atenção integral à Criança e ao Adolescente”** (p. 26-7) propondo:

- *mobilização das universidades visando fórmulas de cooperação para o resgate da filosofia e da programação de atenção integral à criança e ao adolescente;*
- *apóio aos municípios que implementem ou já implementaram programas de atenção integral à criança e ao adolescente;*
- *ação conjunta das secretarias e entidades da área social do governo, visando ações comuns que permitam disseminar em todo estado a estratégia da atenção integral à criança e ao adolescente, especialmente junto às populações mais carentes.*

Nesse mesmo documento, respaldando as diretrizes operacionais propostas acima, encontramos dentro dos **Programas de Ação Permanente– A Educação de Minas no Século XXI**, um programa totalmente voltado para as escolas de tempo integral: **“Programa de Atenção Integral à criança e ao Adolescente”** (p. 70-71). Esse programa tem como objetivo: *“Atender às crianças e adolescentes dos estratos sociais de baixa*

renda, garantindo-lhes acesso aos serviços sociais indispensáveis a seu pleno desenvolvimento.” Suas metas compreendem: “Ampliar a cobertura, melhorar os serviços e promover a articulação de políticas e ações nos campos da educação (educação infantil e ensino fundamental), saúde, assistência social, cultura, esporte e todos os demais necessários ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente, mediante coordenação e aperfeiçoamento da prestação desses serviços pelas entidades públicas, privadas, comunitárias e outras envolvidas.”

Estrategicamente esse programa deverá:

- *“Apoiar os centros de Atenção Integral à Criança e a Adolescentes (CAICs) existentes no Estado, auxiliando-os no que for necessário para que aperfeiçoem e intensifiquem a aplicação dos princípios e estratégias da atenção integral;*
- *Disseminar esses princípios e estratégias a outros municípios, bairros e localidades não atendidos diretamente pelos CAICs;*
- *Promover a cooperação e integração entre os órgãos e entidades responsáveis pela prestação dos serviços sociais;*
- *Retomar ou intensificar a cooperação com as universidades e outras instituições interessadas na implementação da atenção integral.”*

A partir desses programas e projetos que a Escola Sagarana busca estruturar e articular, podemos perceber que as políticas de Minas de Gerais apóiam e acreditam na viabilidade de escolas de tempo integral.

Nesse mesmo documento encontramos um registro considerando a possibilidade de uma integração entre as propostas da Escola Sagarana com as Políticas Sociais Públicas. (p. 42). Nele é afirmado que nada se constitui de forma isolada, a escola precisa, para isso, estar integrada às diversas políticas sociais, envolvendo as áreas de educação, cultura, saúde, promoção social e trabalho. Considera-se nesse documento que o grande desafio é romper com a cultura política da fragmentação para construir políticas públicas consistentes e integradas, comprometidas com a melhoria das condições de vida da população. Para a Escola Sagarana a concepção de atenção integral à criança e ao

adolescente, além de explicitar com clareza a importância de se investir na formação do ser humano, estabelece na prática a integração das políticas sociais públicas.

Passaremos agora a abordar as Políticas Educativas Municipais (Uberabenses) apoiadas no lema: **“Escola Cidadã: a Construção Amorosa da Cidadania.”**

A proposta de um plano para Uberaba decorreu de uma ação conjunta da Secretaria Municipal de Educação e a 25ª Delegacia Regional (Hoje, 39ª Superintendência Regional de Ensino), sendo que uma das conseqüências dessa ação foi a composição da comissão Pró-Pacto de Uberaba, constituída por vários representantes de setores da comunidade.

Foi atribuído à referida comissão o compromisso de sensibilizar, mobilizar e organizar a comunidade para a celebração do Pacto, que ocorreu em Uberaba no dia 05/07/94, com a presença maciça de educadores estaduais e municipais.

Através desse manifesto firmou-se os seguintes objetivos e metas:

- Garantir o acesso à escola, a permanência e a qualidade da aprendizagem de toda a população na faixa etária de 7 a 14 anos;
- Reduzir os índices de evasão e repetência para que 90% da clientela escolar conclua o seu curso no tempo regular;
- Oportunizar a oferta de Educação Infantil de 4 a 6 anos em índices próximos a 100% e de atendimento às crianças carentes de zero a 3 anos;
- Ampliar o atendimento dos jovens acima de 15 anos e adultos, erradicando o analfabetismo;
- Motivar, estabelecer, facilitar e acolher a parceria de toda a sociedade para o grande mutirão ético de Uberaba pela Educação de qualidade para todos;
- Criar e implementar políticas efetivas de valorização do profissional da educação, assegurando a presença de professores motivados e capacitados em salas de aula;
- Fortalecer a gestão democrática e autonomia da escola com a participação da comunidade;
- Modificar o tipo de demanda da família e da sociedade em geral pelos serviços educacionais através da compreensão de que uma aprendizagem efetiva garante a melhoria da qualidade de vida;

- Garantir a continuidade das políticas Educacionais independentemente da mudança de gestão, podendo ser reavaliadas e ampliadas.

Oportunamente passaremos a citar partes do discurso da então Secretária de Educação Municipal, *Maria de Lourdes Melo Praes*, por ocasião do XXV Encontro Nacional da AMAE em Uberaba, MG, em 13/07/93, ressaltando a atual situação da educação municipal e qual seria a proposta para uma escola de cara nova, ou seja de uma escola cidadã:

“(...)Estamos aqui para que, sem perder a ternura, tenhamos a ousadia de buscar com sabedoria os contornos, os traços, o perfil, a fisionomia, enfim a nova cara da escola de nossos desejos, da nossa utopia.

(...)Assim, a construção da nova cara da escola supõe recursos suficientes e racionalmente aplicados, espaços físicos adequados, livros e laboratórios, (...) professores capacitados, atualizados e dignamente valorizados na sua tarefa. (...) explicitação de uma política educacional arrojada, competente e utopicamente comprometida com a melhoria da qualidade de vida de toda a população, (...) o delineamento de um projeto pedagógico que assuma a construção de uma escola pública popular, séria, competente, crítica, criativa, motivo de satisfação e alegria de aprender e ensinar.

(...) Certamente, a escola cidadã, um projeto de proporções históricas, ou seja, um projeto limitado às condições de seu tempo, mas também, um horizonte e uma crença (...)”

Logo em seguida, com o intuito de explicitar uma filosofia de educação que redimensionasse o fazer pedagógico na Rede Municipal de Educação de Ensino, fez-se necessário compreender o sistema de crenças que sustentava a prática pedagógica dos educadores.

Assim procedendo, aplicou-se um instrumento de pesquisa em 33 escolas da rede municipal (urbanas e rurais), perfazendo um total de 592 questionários respondidos, o que corresponde a 65.99% do pessoal em exercício na rede, envolvendo professores I e II, supervisores, orientadores, psicólogos, diretores e vice-diretores.

O método de análise da pesquisa realizada foi o de “sistema de amostragem” selecionando 10% dos questionários. As respostas foram agrupadas pelos itens levantados no questionário: sociedade, homem, educação, teoria pedagógica, escola, conteúdo, metodologia, didática, avaliação, relação professor/aluno.

O resultado desse trabalho evidenciou não só a necessidade de um investimento substancial no sentido de uma urgente mudança na qualidade do trabalho pedagógico

vivenciado na escola, como também o de propor uma linha teórica que coerentemente organizasse o fazer dos educadores da Rede Municipal de Ensino, de modo a atender a especificidade da sua clientela, a classe trabalhadora, caracterizada pelos seus anseios de emancipação e participação.

Portanto, a partir deste trabalho que explicitou a filosofia da Rede Municipal, por meio de uma ampla consulta à comunidade escolar, para que, democrática e cientificamente levantassem as metas para serem atingidas, que são: melhoria da qualidade de ensino, democratização da gestão, universalização do acesso, integração e infraestrutura.

Essas metas foram transformadas em programas, os quais estão consubstanciados no plano Municipal de Educação, norteando as ações das 35 escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, conforme quadro 01 a seguir:

QUADRO Nº 01

Plano Municipal de Educação-1997 a 2000 PROGRAMAS E PROJETOS		
PROGRAMAS	SUBPROGRAMAS	PROJETOS
1. Qualidade de Ensino	1.1 Prática Pedagógica	1.1.1 Propostas curriculares, temas transversais e Escola Cidadã 1.1.2 Avaliando a Avaliação 1.1.3 Alunos com Dificuldade de Aprendizagem(Ensino Alternativo) 1.1.4 Arte-Cultura na Escola(Anexo I) 1.1.5 Publicações Pedagógicas(Anexo I) 1.1.6 Redimensionando o Ensino Regular de Suplência 1.1.7 Redimensionamento da Prática Desportiva na Escola 1.1.8 Formação e Capacitação Humana e Profissional (CEU) 1.1.9 Informatização como Instrumento Pedagógico 1.1.10 Apoio ao Ensino Rural
	1.2 Recursos Humanos	1.2.1 Capacitação Profissional(CEFOP) 1.2.2 Educação para Paz: Formar formadores em Valores Humanos 1.2.3 Fórum de Ciências 1.2.4 Valorização Profissional(Plano de Carreira)
2. Democratização da Gestão		2.1.1 Pesquisa Institucional: Avaliando a Prática Educativa 2.1.2 Seleção e Provimento de Vagas 2.1.3 Democratizando as Relações

3. Universalização de Acesso..	3.1 Atendimento à Demanda	3.1.3 Manutenção e Expansão do Ensino Fundamental 3.1.3 Manutenção e Expansão do Ensino Regular 3.1.3 Bolsa-Escola
4. Integração	4.1 Nível Inter-Institucional	4.1.4 Cooperação Mútua: Estado e Município 4.1.4 Educação de Saúde 4.1.4 Educação para a Segurança e o Trânsito 4.1.4 Parceria Escola/Empresa
5. Infra-Estrutura	5.1	5.1.3 Merenda Escola 5.1.3 Adequação do Espaço Físico 5.1.3 Aparelhamento das Escolas(Mobiliário e Equipamentos 5.2.1 Transporte Escolar
	5.2	5.2.1 Manuais de Organização

Através desse plano, empreenderam-se ações, das quais achamos relevantes citar algumas:

1) Em termos da **Universalização do Atendimento Escolar**: o crescimento de 90% na rede Municipal de Ensino, garantindo vaga a 100% da população escolarizável de 7 a 14 anos, implantação do Projeto Bolsa Escola beneficiando 500 famílias com meio salário mínimo ao mês.

2) Em termos da **Melhoria da qualidade de ensino**: explicitação de uma filosofia de educação, prática da pesquisa institucional, ampliação dos serviços pedagógicos, redimensionamento das propostas curriculares, implementação da proposta de organização das atividades de ensino em ciclos de formação, implementação dos projetos Acertando o Passo I e II, a oferta do ensino alternativo, implantação da Escola de Pais, ampliação das bibliotecas escolares, implementação de atividades de enriquecimento curricular (aquisição dos Kits tecnológicos), publicação de jornais, revistas, cadernos “Escritos Alternativos” e do livro “Lendo e Recriando o Verde”, aprovação da lei 133/98 que cria o Plano de Carreira do Magistério, revalorização salarial dos docentes, investimento em programas de capacitação (Cursos de Pós-graduação Lato-Sensu em nove diferentes áreas do conhecimento), a criação do CEFOR – Centro de Formação Permanente de Professores, e a criação da FEU – Faculdade de Educação de Uberaba e Encontros Anuais de Educadores, implementação de atividades de enriquecimento curricular: Leitura em Questão, FESDEPU (Festival de declamações de poesias), Fluistória (contação de

histórias), TREMEU (Grupo de Teatro da Rede Municipal de Ensino de Uberaba), Coral, Educação Ambiental como “Lendo e Recriando o Verde e Lixo-mania), a “Hora do Professor”, Natal na Praça e TV - Escola.

3) Em termos de **Democratização da gestão** ressaltamos como mecanismo de conquista da autonomia escolar:

- A consolidação da autonomia administrativa: implantação da proposta de administração colegiada; eleição para diretores; concurso para ingresso dos profissionais do ensino; e criação das caixas escolares e do regimento escolar único; criação e implementação do Conselho Municipal de Educação, criação da ADEMU (Associação dos Diretores das Escolas Municipais);
- A autonomia pedagógica: elaboração do projeto político-pedagógico pelas escolas;
- A autonomia financeira: programa “Dinheiro na Escola” e criação dos Conselhos de Acompanhamento do FUNDEF e da Merenda Escolar.

4) Em termos de **Infra-estrutura**: construção de 5 novas escolas; ampliação de 23 prédios escolares e reforma de todos os outros, conseguindo com isso um aumento de 134 salas de aula; adequação do espaço físico e mobiliário escolar; garantia de transporte diário para alunos da zona rural e residentes em bairros da periferia urbana.

5) Em termos de **Integração**: parceria com a iniciativa privada (empresa-escola) e com o setor público envolvendo Secretarias Municipais e Estaduais; Municipalização da Educação Infantil e de mais três Escolas Estaduais de Ensino Fundamental; implementação do Projeto “Amigos da Escola”.

Nesse momento, a Rede Municipal de Educação de Uberaba vivencia de forma bastante intensa o processo de implementação do regime de Ciclos ou de Progressão Continuada. Tal processo implica diversas mudanças no sentido da organização do universo e do tempo escolar, buscando a ampliação da ação educativa e a construção da escola enquanto espaço sócio-cultural da escola que temos chamado Cidadã.

É mister destacar que os financiamentos do Banco Mundial para o Estado de Minas Gerais, através do Projeto: Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais. - Pró-qualidade, sustentam-se sobre o fato de ser esse o primeiro Estado brasileiro que implementou as seguintes medidas:

- 1ª. Ciclo Básico;
- 2ª. Programa de Avaliação da Escola Pública;
- 3ª. Eleição do Diretores pela comunidade escolar;
- 4ª. Criação dos colegiados;
- 5ª. Autonomia Escolar.

Outro aspecto a ser considerado é que o governo de MG gasta cerca de 35% de sua receita por ano em educação (cerca de US\$760 milhões por ano). O objetivo do projeto é a melhoria do desempenho do sistema educacional. O “*Pró-qualidade*” é constituído pelos seguintes subprojetos:

Subprojeto A - Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional - US\$21,5 milhões.

Subprojeto B - Melhoria da Infra-estrutura e Gestão da Escola- US\$47,3 milhões.

Subprojeto C - Desenvolvimento do Ensino - US\$57,2 milhões.

Subprojeto D - Fornecimento de Materiais de Ensino Aprendizagem -US\$121,6 milhões.

Subprojeto E - Reorganização do Atendimento Escolar - US\$49,9 milhões.

Quanto ao gerenciamento do projeto: “*Pró-qualidade*”, TOMMASI et al. (1996, p. 212-215) aponta alguns aspectos, válidos também para as escolas municipais:

- O primeiro repasse de verba seria em junho de 1994, mas só aconteceu em fevereiro de 1995, pois houve atraso na assinatura do contrato por parte do governo federal;
- Estima-se que os alunos repetentes custem para o sistema de educação pública mineira mais de 280 milhões de dólares por ano, ou seja, 30% dos gastos atuais com a educação pública primária. Com uma despesa de US\$20 por aluno por ano, o projeto prevê melhorar a qualidade do processo de escolarização para cerca de 3 milhões de crianças por ano;
- É criado, através do decreto de 3 de março de 1994, um COMITÊ DE ASSESSORAMENTO (CA), para servir como um agente na resolução de eventuais problemas de coordenação entre os vários órgãos envolvidos. O CA deve reunir-se 2 vezes por ano (abril e outubro) e sempre que necessário. O mesmo é composto por 2 sub-comitês: um interno, integrado pelos responsáveis

pelas instâncias governamentais envolvidas no projeto, e outro externo, composto por representantes da sociedade civil;

- Para viabilizar a institucionalização do projeto, o governo estadual deverá manter os 20 milhões de dólares, que representa a sua contrapartida e adotar uma estratégia de marketing sobre a política educativa implementada;
- Anualmente, a Secretaria Estadual de Educação e o Banco farão uma revisão do progresso na consecução dos objetivos do projeto, que será precedida por uma reunião do CA. As licitações para aquisição de bens e contratação de obras serão feitas através de concorrências nacionais e internacionais. Os livros didáticos, manutenção, supervisão e salários serão financiados unicamente pela contrapartida local;
- O Banco reverá e aprovará, antes da contratação, toda a documentação de contratos de concorrências internacionais e nacionais, todos os termos de referência para contratação de consultores, toda a documentação de seleção e os contratos com consultores no valor de US\$50 mil ou mais, cartas-convite, avaliação e contratos com firmas para realização de tarefas de valor equivalente a US\$100 mil ou superior;
- Os desembolsos serão feitos mediante recebimento de documentação completa. O Estado de MG abrirá uma conta especial num banco comercial aceito pelo Banco Mundial. O depósito inicial do Banco nessa conta será de US\$10 milhões, quantia equivalente a uma média de quatro meses de desembolso. Todas as contas do projeto serão auditadas anualmente por auditores independentes cuja qualificação satisfaça o Banco.

O projeto de Minas Gerais serviu seguramente como referência para a elaboração dos outros projetos estaduais, assim como para a última renegociação do projeto do Estado de São Paulo (mesmo porque a então Secretária de Educação desse estado estava entre os assessores que participaram da elaboração do projeto Pró-Qualidade).

Podemos perceber que, embora as políticas do Banco Mundial não enfatizem propostas de ensino de tempo integral, elas também não se manifestam contra e reconhecem a necessidade em viabilizar, através da execução de projetos, uma melhoria na qualidade da educação para nossos alunos.

E assim podemos dizer que é essa a política educativa na qual o CIEM está inserido. Se por um lado as Políticas do Banco Mundial não se posicionam contra, mas também não incentivam explicitamente, por outro lado as Políticas Mineiras através do Documento Escola Sagarana consideram e articulam projetos e programas que garantem a eficácia de escolas de tempo integral. Quanto às políticas municipais, que estão diretamente ligadas ao CIEM, não se percebe em momento algum nenhuma consideração a respeito de escola de tempo integral, nem mesmo ao CIEM. Porém, apesar da omissão, percebe-se nas entrelinhas dessa política educativa, que a Secretaria Municipal de Educação tem como objetivo constante e primordial a melhoria da qualidade de ensino. E procura oferecer aos alunos de Uberaba, nos limites da lei, dos recursos disponíveis e das condições de trabalho.

A nova LDB Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assegura em seu artigo 34 que a jornada escolar no ensino fundamental deverá ter no mínimo quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula e prevê uma ampliação progressiva do período de permanência na escola, garantindo no parágrafo segundo que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em regime de tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Concluimos então, que a lei maior que rege a educação no Brasil prevê e garante a implementação de escolas de tempo integral, o que se encontra também respaldado nas propostas e projetos defendidos pelas políticas públicas mineiras, através do documento Escola Sagarana e da intenção de melhoria da qualidade de ensino da Escola Cidadã, no município de Uberaba, em consonância com o que deliberam as políticas do Banco Mundial.

A nova LDB veio, acima de tudo, garantir um princípio básico do projeto pedagógico que há muito tempo foi negado à escola: a autonomia. Esse princípio é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade na qual a escola está inserida. Nesse enfoque, entendemos que um projeto que viabilize a aplicação do que está previsto nas leis que direcionam a educação no país e seja relevante para a sociedade deve ser considerado. E é nesse aspecto que se encaixa a proposta de escolas de tempo integral.

1.3 - DESCRIÇÃO DO CIEM - CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

1.3.1 Criação do CIEM

“ O CIEM nos oferece uma proposta para solucionar os problemas educacionais num futuro muito próximo. Atrevemo-nos em afirmar que o centro representa o novo modelo da escola do futuro. ”

José Thomaz da Silva Sobrinho 1988¹

Em 1997 surgiu em Uberaba, através da Secretaria Municipal de Educação, uma nova proposta de escola pública: o CIEM- Centro Integrado de Educação Municipal, com o objetivo de oferecer gratuitamente a adolescentes carentes, ensino regular em um período e no outro deixá-lo permanecer na escola recebendo alimentação, assistência dentária, psicológica, pedagógica, esportiva e cursos semi-profissionalizantes.

Idealizado, na ocasião, pelo então Secretário de Educação Municipal, Professor José Thomaz da Silva Sobrinho, o CIEM oferecia uma proposta para solucionar problemas educacionais da comunidade, chegando-se até mesmo a afirmar que o CIEM representaria o novo modelo de escola do futuro, em que o aluno deveria permanecer o maior tempo possível na escola, em contato com seus colegas, com os professores, com suas tarefas e obrigações.

Contribuindo para a realização desse projeto audacioso, em 27/09/96, no Gabinete do então prefeito, Engenheiro Wagner do Nascimento, foi realizada a doação do Colégio Frei Eugênio de 1º e 2º grau, para a Prefeitura Municipal de Uberaba, que ficou responsável pela manutenção do corpo docente e discente, bem como por todos os outros encargos da escola.

Ocupando uma área de 5638 metros quadrados, passou a funcionar a escola Municipal Urbana Frei Eugênio, localizada à Rua Marechal Deodoro nº 95 – Bairro São Benedito, com uma clientela vasta não só de alunos atendidos em regime de tempo

¹ Secretário Municipal de Educação e Cultura do Município de Uberaba na gestão 1984 a 1988.

parcial, mas também de adolescentes de dez a doze anos matriculados em regime de tempo integral, permanecendo de sete às dezessete e quinze horas na escola.

A proposta de funcionamento em tempo integral foi implantada gradativamente a partir de sua fundação. A equipe (constituída pelo Secretário de Educação Municipal, e seus assessores, diretores, especialistas) responsável por esse projeto pretendia iniciá-lo com abertura de quatro classes de 5ª série (160 alunos) e no ano seguinte dar continuidade a essas quatro turmas que, automaticamente, seriam quatro turmas de 6ª séries e abrir vagas para mais quatro turmas de 5ª série, e assim por diante, até que as primeiras ingressantes chegassem as 8ª séries, terminando assim todo o processo previsto para o projeto de escola de tempo integral. Dessa forma, o aluno entraria com onze anos no CIEM, na 5ª série, pré-adolescente e sairia com quatorze anos, quando já tivesse concluído a 8ª série, ou seja o ensino fundamental. O fluxograma de alunos iniciar-se-ia com um número de 160 alunos no primeiro ano e progressivamente chegaria ao término do ciclo de estudos em tempo integral com 640 alunos, concluindo então o ensino fundamental.

Os educadores, Professor José Thomaz e sua equipe, responsáveis por essa idéia, afirmavam que a escola ofereceria propositalmente um trabalho educativo e formador ao aluno que se encontrava, na fase mais crítica de todo o seu processo de desenvolvimento bio-psico-social, a adolescência, conforme acreditava essa equipe.

Porém, devido ao fato de que a política local muda a cada quatro anos em função das ideologias e interesses dos nossos governantes, muitos objetivos deixaram de ser prioritários, sendo substituídos por outros. Com isso o CIEM, que tinha previsão de chegar ao fim de um ciclo de quatro anos com 640 alunos, deixou de progredir quantitativamente e já no seu 3º ano reduziu o seu número para 120 alunos. Hoje, passados mais de dez anos, com muita persistência e boa vontade de educadores que ainda comungam os ideais dos fundadores do CIEM, conta-se com oitenta alunos recebendo benefícios desse projeto.

Para a prática desse projeto fez-se necessário à criação de um estatuto próprio para o CIEM. Esse estatuto determina todas as diretrizes de cada ano letivo. E, como não poderia deixar de ser, ele também vem sofrendo modificações em função das mudanças políticas que eventualmente ocorrem, acompanhando as necessidades e os interesses de cada política vigente.

1.3.2 - Funcionamento do CIEM

Quanto ao funcionamento do CIEM é estabelecido que o aluno matriculado em regime de tempo integral passará o dia todo na escola. Entrará pela manhã – 7 horas e no período matutino cursará o Ensino Regular (classes de 11 e 12 anos), ficando em seguida para o almoço. No período vespertino participará das atividades extra-curriculares, saindo ao término desse turno, as 17 horas e 15 min.

Esse projeto tem como objetivo geral atender adolescentes ociosos e oferecer oportunidades favoráveis ao seu desenvolvimento psico-social, familiar e profissional.

Em vez de o adolescente estar na rua, ou em frente a uma T.V., quando a mãe sai para trabalhar, ele vem para a escola, onde é tratado com carinho e respeito, recebendo não só uma educação prazerosa, como também uma educação voltada para a formação de valores morais, positivos e éticos, preparando-o para atuar na sociedade como cidadão crítico e participativo.

É uma escola muito procurada, talvez pelas suas características, cuja demanda ultrapassa o número de vagas. Assim, todo aluno candidato a uma vaga para as classes de tempo integral primeiro submete-se juntamente com o seu responsável a uma entrevista com a Psicóloga da instituição.

Para a seleção e escolha dos alunos são observados dados dessa entrevista, usando critérios como:

- a) idade do candidato: a faixa etária deverá estar criteriosamente de acordo com a classe correspondente ao ensino regular;
- b) situação sócio-econômica: preferência para família de baixa renda;
- c) rendimento e o aproveitamento escolar: observar-se-á através da ficha escolar o rendimento do aluno;
- d) dinâmica familiar: atender-se-á principalmente órfãos, filhos de mães solteiras, pais separados, ou quando os dois trabalham o dia todo fora e não têm com quem deixar o filho;
- e) interesse do aluno e da família: detectar-se-á o verdadeiro interesse do aluno e da família pela procura da vaga e se, realmente, o candidato obterá proveito das classes de tempo integral, bem como necessidade de estar ocupando a vaga.

Para entrevista do aluno com a psicóloga exige-se a seguinte documentação:

- xerox da certidão de nascimento do candidato;
- xerox da ficha escolar;
- comprovante de renda familiar;
- comprovante de aluguel, se for o caso;
- comprovante de trabalho do pai e da mãe.

A partir das entrevistas, uma comissão composta pelo Serviço de Psicologia Escolar, Serviço de Orientação Educacional, Serviço de Supervisão Pedagógica e o Colegiado da Escola, faz a classificação e seleção dos candidatos, levando em consideração o número de entrevistas, os critérios adotados pela mesma e o número de vagas oferecido pela escola. Dar-se-á preferência a irmãos de alunos da própria escola, caso os mesmos estejam dentro dos critérios definidos.

Perderá o direito às classes de tempo integral o aluno que ficar retido no Ensino Regular, ao final do 2º ciclo do Ensino Regular.

Os alunos do CIEM também estão sujeitos às normas disciplinares contidas no regimento escolar que regem o ensino fundamental. Se ocorrer de o aluno não se adaptar ao período integral, poderá transferir-se para classe de tempo parcial, caso haja vaga, ou através de troca com outro aluno que seja candidato às classes de tempo integral.

1.3.3 - As atividades desenvolvidas no CIEM

1.3.3.1 - Cursos ou oficinas

No início, na fase de implantação, os cursos eram realizados através de convênios firmados com o SENAC (datilografia, office boy e nota faturista) e Escola de Artes Dr. Odilon Fernandes (pintura, entalhe em madeira, desenho artístico, manicure etc.) As práticas esportivas e recreação eram realizadas no Uberaba Tênis Clube, onde os alunos tinham oportunidade de praticar esportes como a natação, voley, basquete e futebol de salão.

Hoje não existe mais necessidade dessa parceria, pois a escola, aos poucos, foi adquirindo infra estrutura, com salas ambiente e equipamentos necessários ao desenvolvimento dos cursos.

Muitos oficinas foram substituídos por outros, em razão da necessidade e importância que tinham para os alunos.

O CIEM conta, atualmente, com quinze cursos (oficinas pedagógicas) e suas respectivas salas de aula, que são supervisionadas pelo Serviço de Supervisão Pedagógica, Serviço de Psicologia Escolar e Serviço de Orientação Educacional.

Oportunamente gostaria de tecer alguns comentários a respeito desses cursos, por acreditar que existem aqui muitas experiências significativas e valiosas que contribuíram e vêm contribuindo para o sucesso destes quinze anos de CIEM.

No final de cada ano letivo é realizada uma avaliação pelo Serviço de Psicologia Escolar, através dos Grupos Operativos, com alunos e professores, para serem detectados os cursos que deverão continuar e os que deverão ser substituídos por outros apontados pelos próprios alunos.

O que se procura enfatizar nessa avaliação é a análise e reflexão acerca do grau de aprendizagem e aproveitamento prático que o curso poderá trazer para a vida do aluno. Essa análise tem por objetivo avaliar se é um curso que tem aplicabilidade, e se contribui para a melhoria da qualidade de suas vidas ou não. Além de conversas realizadas em pequenos grupos com os alunos é aplicado também um questionário mais objetivo para coleta precisa dos dados.

A experiência desse trabalho de avaliação dos cursos pelos próprios alunos parece estar contribuindo muito para motivar tanto o aluno quanto o professor a conduzir com competência o curso, pois, se por um lado o aluno realiza um curso escolhido por ele democraticamente, por outro o professor sabe que depende do seu compromisso, empenho e motivação para que o aluno o aprecie e valorize seus ensinamentos.

Os cursos ou oficinas pedagógicas em funcionamento, escolhidos pelos próprios alunos, atualmente são: Arte- Culinária, Artesanato, Capoeira, Expressão Corporal, Futsal, Informática, Judô, Música, Orientação Sexual, Corte e Costura, Estudos e Tarefas, Recreação, Serigrafia, Técnicas Agrícolas e Voley.

Esses cursos são distribuídos em vinte e cinco aulas semanais, sendo que os oitenta alunos beneficiados são divididos em cinco grupos de dezesseis alunos em cada um

e todos assistem cinco horários diariamente. Alguns cursos têm carga horária maiores que outros em razão da necessidade ou disponibilidade até mesmo dos alunos.

Passaremos em seguida a abordar cada um desses cursos, para que se tenha uma idéia mais complexa de todas as ações desenvolvidas no CIEM.

O curso de **Estudos e Tarefas**, ministrado todos os dias, devido à necessidade que os alunos têm em realizar as tarefas escolares e de fazer alcançar o seu objetivo maior que é o de formar nos alunos o hábito diário de estudo, será um capítulo a parte neste trabalho, pelo fato de ter sido considerado um dos possíveis determinantes do sucesso escolar do CIEM, portanto, ele não será apenas descrito, como os outros cursos, mas se constituirá em uma pesquisa com a finalidade de buscar dados que comprovem ou não sua eficácia e uma das razões pelas quais o CIEM se mostra bem sucedido.

Curso de Arte-Culinária:

Inicialmente esse curso atendia somente às meninas, com o decorrer dos anos os meninos passaram a demonstrar também interesse em fazê-lo. E durante o período de avaliação dos cursos pelos próprios alunos (tema já abordado neste capítulo) foi reivindicado pela maioria dos alunos a implantação de arte-culinária também para os meninos. Portanto, hoje é um curso destinado a todos os alunos do CIEM, com uma carga horária de dois módulos aulas semanais. Tem como objetivo principal desenvolver habilidades dos alunos quanto ao preparo de pratos, principalmente no que se refere ao dia-a-dia. Os alunos aprendem a fazer desde um simples café até um jantar completo, além de orientar quanto aos aspectos nutritivos e da necessidade de se implementar uma alimentação alternativa, destacando a questão do bom aproveitamento dos produtos regionais e sazonais. Em uma aula anterior à preparação do prato, com a orientação da professora, considerando os aspectos já mencionados, os alunos escolhem a receita, dividem os ingredientes entre si e programam a realização da próxima aula.

FIGURA Nº 02



Esse curso possui um laboratório equipado com fogão, geladeira, freezer, forno elétrico, batedeira de bolo, liquidificador, mesas, cadeiras, armários, louças, talheres etc. Ao final de cada aula, a comida é distribuída entre os alunos. Nesse momento a professora aproveita a oportunidade e ensina regras de boas maneiras, como comportar-se à mesa, etc.

O que se tem observado nesse curso, é que os alunos têm um grande prazer em realizá-lo. Demonstram através de atitudes empolgantes a satisfação que sentem em fazer uma receita. É costume dos grupos, sempre que fazem algo muito gostoso, saírem presenteando a diretora, psicóloga, secretárias, com um pedacinho do prato. Dependendo da quantidade, muitas vezes levam até um pouquinho para casa, para que a família possa também experimentar a comida que fizeram.

Souza et al. (1979 p. 7-9) ao abordar a questão do significado social e psicológico da alimentação, permite-nos compreender a reação de aceitação e prazer que os alunos do CIEM sentem quando realizam as aulas de arte-culinária. Para esses autores:

“ o alimento é considerado como substância orgânica necessária para manter a vida e conservar a saúde, desempenha importantes funções. (...) Desde tempos remotos o alimento serviu de pretexto e motivo de encontros sociais. Uma ligeira vista de olhos na sociedade atual confirmará que as oportunidades de encontro em geral possuem um fundo alimentar. Frequentemente os convites sociais destinam-se à ceias (...) jantares (...) almoços (...) churrascos (...) coquetéis (...) Enfim, os momentos de convivência social sucedem-se respaldados pela doce atmosfera das mais ou menos

preparações alimentares. A este fato chamamos Função Social do alimento, ou seja, função que possui o alimento de incrementar as relações sociais

(...) Além de nutrir e satisfazer necessidades sociais, o alimento satisfaz necessidades de ordem emocional. (...) Dar alimento é um gesto de amizade. Proibir alguém de comer determinado alimento de que gosta é uma punição (...)"

Artesanato

FIGURA Nº03



Alunos do CIEM em aula de Artesanato

Esse curso é ministrado em duas aulas semanais por grupo, tanto para os meninos quanto para as meninas.

Tem como objetivos principais não só educar o aluno para o trabalho, mas pelo trabalho, proporcionando satisfação na realização das atividades artísticas e levando-os a adquirir atitudes, hábitos e ideais relativo ao trabalho, como também ao ensinar os trabalhos manuais, possam melhorar suas condições de vida dentro do seu próprio lar.

Além da busca para alcançar os objetivos propostos, o professor/orientador se empenha também em formar no aluno hábitos de cooperação e de respeito mútuo, para que seus educandos possam realizar a grande aprendizagem de saber trabalhar em grupo.

O professor desse curso observa, orienta, esclarece, estimula e ensina por meio de tratos cordiais e sem imposições coercitivas. A disciplina deve resultar desse bom relacionamento entre professor/alunos/colegas.

Eboli (1969, p. 41) ao relatar uma Experiência de Educação Integral (CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro), especificamente ao abordar o Pavilhão de Trabalho, onde se desenvolvem as atividades de arte que, a propósito, inspirou também o nosso curso de Artesanato no CIEM, afirma que: “(...) *Pelo trabalho, o mais simples artesão está sabiamente ensinando os meninos a pensar, a prever, a ter paciência e tenacidade, a ser responsável e exato.*”

Portanto, não existe a preocupação e nem o compromisso de se ensinar determinado trabalho, mas principalmente de oferecer oportunidade para se aprender a trabalhar e sobretudo adquirir o gosto e o amor pelo trabalho. O que importa não é o produto final, mas o processo de realização desse.

Capoeira

Este curso foi introduzido nas atividades extra-curriculares do CIEM em 1994, não só em razão do fato do jogo da capoeira ser conhecido e praticado em todo o Brasil, pelo seu conteúdo artístico, filosófico, cultural e social, que o torna uma das mais importantes manifestações de nosso povo, como também para atender ao grande interesse que esse curso sempre despertou nos alunos.

Capoeira (2000, p. 12) ressalta o seu desejo em mostrar o verdadeiro significado do jogo da capoeira afirmando que:

“(...) mais que dança, luta, jogo, mais que um patrimônio da cultura brasileira, ela é uma forma de ver e viver a vida, uma ótica específica do mundo e dos homens transmitida de mestre a aluno através das gerações, uma prática que transborda da roda para o dia-a-dia com muito suingue tropical e sabedoria ancestral; a nata da fina filosofia da malandragem que se materializa no jogo ao som do berimbau.”

Diante do que expressa esse autor, podemos perceber a razão pela qual o jogo da capoeira tem sido difundido com tanto sucesso não só na sociedade em que vivemos, como também nas escolas, juntando-se aos currículos educacionais.

Portanto, esse curso atende a todos os alunos do CIEM, ocupa uma carga horária de duas aulas semanais por grupo de alunos e se justifica, basicamente, pelo seu verdadeiro significado e pelo interesse e prazer que os alunos sentem em realizá-lo.

FIGURA Nº 04



Alunos do CIEM em aula de Capoeira

Corte e Costura

Esse curso atende apenas aos grupos femininos. Ainda não foi aberto para os meninos, pela simples razão de não ter despertado interesse no meio masculino. Compreende duas aulas duplas semanais. A escola possui uma oficina devidamente montada com mesa, armários, utensílios de corte e costura, nove máquinas de costura, sendo oito para costuras retas e uma overloque para os arremates.

Sem a pretensão de profissionalizar, esse curso tem como objetivo principal ensinar a cortar, costurar e reciclar roupas encostadas. As alunas aprendem desde a pregar um simples botão até a confecção completa de aventais que utilizam nas aulas de arte-culinária. Faz parte também desse curso o aprendizado em bordado e pintura em tecido.

Sabemos que a vida moderna e a emancipação da mulher trouxe um certo desamor pelos trabalhos de agulhas. Porém, esse curso ainda permanece fazendo parte das atividades extra-curriculares do CIEM, não tanto pela economia que pode significar na formação de nossas alunas, mas, principalmente pelo desejo de encontrar a calma e o equilíbrio numa ocupação que é ao mesmo tempo uma distração

FIGURA Nº 05



Alunos do CIEM em aula de Corte e Costura

Expressão Corporal

O curso de Expressão Corporal ou dança é realizado pelos grupos femininos e masculinos, compreendendo duas aulas semanais por grupo.

A dança, por se tratar de uma atividade física rítmica com significado cultural e expressivo caráter social, passou a fazer parte do programa da Educação Física escolar.

Teixeira (1995, p.19) aborda esse tema ressaltando que a dança é uma forma de expressão composta de movimentos ritmados que se manifestam através de impulsos que fluem de dentro para fora do indivíduo: é natural, instintiva, obedece a fluxos biológicos. Esse autor cita ainda que os povos antigos praticavam a dança como forma de expressão ligada a atividades religiosas, guerreiras, sociais, agrícolas e outras. E hoje, com a retomada dos movimentos corporais, a dança ressurge e retorna ao seu lugar de atividade necessária ao elemento humano como forma de expressão, cultura, interação, recreação e lazer.

FIGURA Nº 06



Alunos do CIEM em aula de Expressão Corporal

O curso de Expressão Corporal no CIEM compreende quatro formas técnicas de dança:

- Dança criativa – com temas livres;
- Dança folclórica – temas de danças regionais e dados históricos;
- Dança técnica – balé clássico, moderno e contemporâneo; jazz;
- Dança popular – temas político-sociais.

Sempre em parceria com o curso de música, o curso de Expressão Corporal realiza várias apresentações artísticas, não só na escola como também na comunidade de Uberaba.

Futsal

FIGURA Nº 07



Alunos do CIEM em aula de Futsal

Esse curso é destinado apenas para os meninos (futsal masculino), ministrado em duas aulas semanais por grupo.

Antigamente chamado de futebol de salão, é derivado do futebol de campo, numa adaptação feita para um campo menor, a quadra. Conta com regras específicas e menor número de jogadores.

Segundo Teixeira (1995, p. 242) o Futsal tem como objetivo principal “desenvolver a coordenação, a agilidade, a velocidade e a precisão. Exige preparação física eficiente e reflexos rápidos e seguros e melhora a resistência orgânica dos praticantes.”

É um desporto relativamente jovem, porém, um dos mais praticados pelos brasileiros.

No CIEM, esse curso desperta grande interesse e paixão nos alunos. A causa desse prazer pelo curso pode estar relacionada com o fato do futsal ter um grande valor recreativo, social e competitivo.

Informática

FIGURA Nº 08



Alunos do CIEM em aulas de Informática

Uma escola pública de tempo integral, que tem como objetivo a formação integral de seus educandos, só pode alcançar seu objetivo incorporando os avanços da tecnologia em suas ações cotidianas. Neste novo milênio, quando praticamente todas as atividades humanas já sofreram modificações em razão do avanço tecnológico, a educação não pode fugir a essa realidade.

É fato consumado que nas mais elementares situações da vida atual a informática está presente.

Segundo Ribeiro (1992, p. 45):

“(...) não se pode ignorar a perspectiva que a sociedade tem, hoje da educação e da demanda profissional colocada pelo desafio contemporâneo: em qualquer país de Primeiro Mundo um operário de fábrica entende gráficos, tabelas e outras notações simbólicas, sendo capaz de trabalhar com complexas fórmulas matemáticas.”

O curso de informática foi implantado no CIEM com a intenção de alcançar os objetivos de uma escola de tempo integral, promovendo assim uma maior eficiência na educação pública.

No início da implantação desse curso, havia na escola funcionando no período noturno o curso de “Processamentos de Dados” em nível de ensino médio, que dispunha de uma equipada sala de informática. Essa sala, como ficava ociosa durante o dia ,no período vespertino, era emprestada aos alunos do CIEM. Porém, devido a mudanças da lei da Educação, quando o ensino médio passou a ser da responsabilidade do Estado, a Escola perdeu o curso de Processamento de Dados e com ele foi-se a equipada sala de informática. Com certeza, também uma grande perda para o CIEM.

Hoje, com muita dificuldade, é mantido esse curso, contando apenas com cinco ultrapassados computadores, que, embora não satisfaça a todas as expectativas, têm mantido o curso dentro da programação idealizada para o estudo em tempo integral. Sem condições de oferecer um completo curso de informática, pelo menos, possibilita ao aluno, conhecer, manusear e operar o computador. Compreendendo duas aula semanais por grupo, esses alunos aprendem a digitar, imprimir e divertem-se com jogos educativos e recreativos que dispõem os computadores.

Judô

A literatura nos mostra que a crescente popularidade do judô em todo mundo se deve principalmente às suas técnicas dinâmicas e poderosas a mão desarmada.

Embora o judô tenha como meta fundamental o aperfeiçoamento espiritual do ser humano seus seguidores almejam também o domínio das técnicas de combate, para aplicar em sua auto-defesa diária.

FIGURA Nº 09



Alunos do CIEM em aula de Judô

Kudo, (1977, p.1) sobre os propósitos do judô, cita Jigoro Kano, afirmando que:

“o Judô é o caminho para a utilização eficaz das forças física e espiritual. Treinando os ataques e as defesas, o corpo e alma se tornam apurados e a essência do Judô torna-se parte do próprio ser. Desse modo, o ser aperfeiçoa-se a si próprio e contribui alguma coisa para valorizar o mundo. Esta é a meta final da disciplina do Judô.”

Diante desse argumento, Kudo conclui que: *“Todo aquele que pretende seguir o caminho do Judô deve inserir este ensinamento no coração.”*

Considerando o pensamento desses autores e partindo do princípio que o judô é um desporto de combate e que através da luta, ajuda o corpo a melhorar os reflexos e aumenta a auto-confiança do praticante, é que justificamos o fato desse curso fazer parte das atividades do CIEM.

No início, o curso de Judô era apenas para os grupos masculinos, com o passar dos tempos, ele foi incluído também para atender aos grupos femininos, que manifestavam interesse em também praticar esse esporte.

Esse curso é ministrado em duas aulas semanais para cada grupo. A escola possui uma sala específica com material adequado para seu desenvolvimento.

Música

FIGURA Nº 10



Apresentação do Coral “Meninos Cantadores do CIEM” durante aula do curso de Mestrado na UNIUBE – Universidade de Uberaba

Alimentado por um sonho da atual diretora: Mary Helen Silva, em formar na escola um coral que fosse bonito, corajoso, harmonioso e que encantasse a todos com suas melodias. E não foi diferente. Seu sonho há três anos se tornou realidade. O coral do “Frei Eugênio”, assim chamado pelos alunos, vem encantando a todos que prazerosamente assistem a seus recitais. Sua apresentação é solicitada com frequência em todas as festividades escolares e até mesmo na comunidade de Uberaba

Cantar não é a única atividade desenvolvida por esses alunos, outra característica marcante que demonstram ter é a facilidade com que lidam com a composição de paródias. Conhecem bem essa aprendizagem pós-moderna e sempre que são convidados para apresentações usam de textos parodísticos para cantar suas canções.

Partindo do princípio de que a verdadeira educação é aquela que busca mudanças, podemos considerar que o texto parodístico se insere nesse contexto, pois ao incorporar outro subverte seu sentido original, promovendo um deslocamento de sentido, e não faz simplesmente repetir modelos ou perpetuar o já-dito, mas ao entrar no processo de interação, no dialogismo, desconstrói esses modelos e configura novas possibilidades, novas leituras.

A seguir, a título de exemplo, uma paródia construída pelos alunos e professora de música do CIEM, por ocasião de uma apresentação na UNIUBE:

PARODIA

Teoria Pós-moderna

Profª Tânia S. Almeida e alunos do CIEM
Música: De São Paulo a Belém
Rio Negro e Solimões

Nós viemos todos juntos pra cantar muito animado
Nesse curso interessante, pois nós fomos convidados
Pra trazer essa paródia, pra mostrar nosso talento
Nosso jeito pós moderno, nossa especialidade
De não repetir modelos, nossa meta é interagir
Pra isso usamos o canto, ouça agora a refletir
Nosso jeito é diferente de um recado transmitir
Novas possibilidades de leituras a brincar
Com caráter de inversão, procurando um novo jeito
De expressar o que era código e podia aborrecer
Em busca de uma sintaxe nova em folha pra valer
É mudando a ordem que vamos esclarecer
Queremos um jeito novo para a vida entender
Toda a criatividade é necessária pra inventar

Em todo e qualquer assunto uma paródia pra cantar
Colocando em qualquer tema de um jeito divertido
Deixando bem o recado pra nunca ser esquecido
E é cantando desse jeito que viemos pra dizer
Dessa tal de teoria Pós-moderna genial
Que esse grupo agora estuda nesse curso tão legal
E esse povo é inteligente por nos ter trazido aqui
Que esse coral é um exemplo vivo dessa teoria
Pós-moderno é o nosso jeito de cantar pra divertir
O recado já foi dado e resta agora o refletir.

Orientação Sexual

Esse curso é ministrado para todos os alunos do CIEM, através de uma parceria com o Projeto da Secretária Municipal de Educação e Secretaria Municipal da Saúde: *Escola Espaço Aberto: Uma perspectiva de diálogo e saúde em Orientação sexual e prevenção ao uso de Drogas.*

Esse projeto surgiu a partir da preocupação de alguns profissionais da saúde e da educação, sensibilizados com o crescente avanço das questões ligadas à drogadição, gravidez indesejada e DSTs (Aids), em nossos adolescentes .

Acontece em encontros semanais, de 90 minutos de duração, num espaço apropriado, agradável e livre de interferências que possam comprometer a dinâmica do trabalho, pois participar é uma escolha livre e espontânea do aluno.

O projeto possibilita a vivência plena da sexualidade de forma agradável, feliz e responsável, sem inculcar valores e respeitando convicções morais e religiosas do aluno e sua família, oportunizando discussões referentes a mitos, preconceitos e imposições.

FIGURA Nº11



O orientador é um professor disposto a escutar e estimular reflexões, mediador de debates, alguém que tenha uma busca constante de aperfeiçoamento não apenas técnico, mas ético, afetivo e humano.

Todo o trabalho desse curso é coordenado por um psicólogo, através de encontros semanais com os profissionais envolvidos no processo.

Recreação

Com uma carga horária de duas aulas semanais, esse curso é formado por atividades em que os alunos exercitam brincando e distraindo de maneira alegre e prazerosa. Os jogos oferecidos nesse curso são praticados de modo despreocupado e permitem um descanso dos centros nervosos, contribuindo para diminuir qualquer tipo de tensão.

Teixeira (1995, p. 33-34) afirma que nos adolescentes, os jogos recreativos proporcionam liberação das energias acumuladas que precisam ser gastas, além de contribuir para aspectos importantes da formação da personalidade. Para esse autor os jogos recreativos têm outra importante função, indispensável à formação integral de

nossos alunos, a função de ensinar a viver em grupo, pois é, através dos jogos que desde pequeno se aprende a necessidade de se respeitar as regras estabelecidas para a brincadeira funcionar.

FIGURA Nº 12



Alunos do CIEM em atividades recreativas

Nesse curso, os jogos de tênis de mesa, a dama e xadrez atraem a preferência dos alunos. A escola possui um lugar adequado para o bom desempenho dessas aulas, com professor e material especializado.

Serigrafia

É uma técnica de impressão muito difundida nos dias de hoje e de grande importância em diversos setores tais como: indústrias eletrônicas, malharias, marketing etc.

Devido a sua grande utilização no mercado de consumo e o baixo investimento necessário para desenvolver a sua prática é que se optou por implantá-lo, buscando atender a uma expectativa do aluno em relação à semi-profissionalização, uma vez que se trata de recurso altamente utilizado e com custos de implantações e manutenções baixas, ficando ao alcance das possibilidades econômicas de nossos alunos, com um retorno financeiro mais rápido.

FIGURA Nº 13



Alunos do CIEM em aula de Serigrafia

Nesta oficina os alunos familiarizam-se com diversas possibilidades de aplicação das técnicas de impressão serigráfica, em vários tipos de materiais como: tecido P.V.C., plástico, borracha, madeira, metal etc. e ainda poderão confeccionar chaveiros, brindes, imprimir camisetas e outros produtos.

Objetivamente pretende-se com este curso: despertar no aluno o interesse pela atividade em grupo e divisão do trabalho de forma responsável; produzir artes finais e silkagens para eventos que acontecem na escola; produzir arte final manual e computadorizada; comercializar produtos e/ou prestação de serviços serigráficos;

remunerar alunos do CIEM pelas atividades que gerarem produtos comercializáveis; criar hábitos essenciais ao desenvolvimento de uma relação harmônica no ambiente de trabalho.

Apesar desse curso se encontrar ainda em fase de implantação, tem demonstrado grandes progressos. Os equipamentos foram adquiridos com recursos da própria caixa escolar e já mostra com apenas três meses de prática uma grande aceitação por parte dos alunos, que conforme relatório de caixa demonstrado pelo professor, já estão sendo beneficiados com um lucro repassado a eles na venda de seus produtos confeccionados durante as aulas de aprendizagem. Os alunos já dominam a técnica da serigrafia feita em estampas de camisetas e atualmente estão confeccionando “adesivos” que também são bem aceitos pelos compradores, alunos da própria escola que estudam em regime parcial.

Técnicas Agrícolas

É mister registrar através do depoimento da professora de laboratório, Eliane Falconi Brandollis² como se originou a idéia de termos hoje o curso de Técnicas Agrícolas (carinhosamente apelidado pelos alunos de “curso do terraõ”).

“No mês de agosto comemora-se o dia do folclore, por esse motivo os alunos do CIEM (5ª e 6ª séries) iniciaram o estudo das plantas medicinais na medicina alternativa.

Foi sugerido, por alguns alunos que montássemos um canteiro com essas plantas, E foi o que fizemos durante as aulas de laboratório, visto que não há laboratório maior que a própria natureza.

Os alunos trouxeram algumas mudas de plantas medicinais (boldo, alecrim, babosa, trançagem, hortelã, quebra-pedra etc.), ganhamos esterco de gado da EPAMIG, montamos os canteiros e plantamos.

Ao vermos as plantas brotando, o entusiasmo cresceu, surgiu então a vontade de montarmos mais canteiros. Montamos mais dois canteiros, agora de verduras como: rúcula, alface, pimenta, cebolinha e salsa. Ainda plantamos um pé de goiaba, um de jaboticaba e um de acerola.

Todos os dias em sistema de rodízio, regamos as plantas e uma vez por semana arrancamos as ervas daninhas.

Nosso trabalho vai dar “frutos” pois as plantas medicinais serão usadas para algumas enfermidades dos alunos e as verduras na merenda escolar.”

² Professora de Ciências e laboratório da Escola Municipal Urbana Frei Eugênio

Assim surgiu então o nosso curso de Técnicas Agrícolas e a professora Eliane tinha razão quando previu que o seu trabalho e de seus alunos iriam dar frutos. A maior parte das verduras utilizadas na alimentação dos alunos provém de seus próprios trabalhos.

FIGURA Nº14



Alunos do CIEM em aula de Técnicas Agrícolas

Atualmente, as aulas desse curso são ministradas duas vezes por semana, pelos cinco grupos, correspondendo a dez aulas semanais, nas quais os alunos praticam diversas técnicas de cultivo e manutenção de hortaliças. Tem como objetivo: viabilizar a implantação da horta escolar; produzir olerícolas de variadas espécies; fornecer verduras e legumes para auxiliar a merenda escolar; aproveitar a área ociosa existente na escola; despertar o interesse para formação de hortas caseiras e cultivar plantas medicinais.

Como já foi dito, a produção obtida é destinada à merenda escolar e o excedente é comercializado pelos próprios alunos, dividindo os lucros ou até mesmo levando para suas casas.

Voley

Esse curso é ministrado a todos os alunos, masculinos e femininos. Cada grupo dispõe de duas aulas semanais.

Para sua realização a escola conta com uma quadra específica destinada apenas à prática desse esporte.

FIGURA Nº 15



Alunos do CIEM em aula de Voley

A inclusão desse curso nas atividades do CIEM se justifica basicamente pelos benefícios que a prática esportiva traz para os alunos. Além do bem-estar físico,

proporciona também equilíbrio emocional, desenvolvendo a inteligência, o caráter, e a personalidade dos nossos educandos.

Teixeira (1995, p. 16-17), aborda esse tema, reforçando que a prática de esportes prepara o adolescente para uma melhor convivência social, política, biológica e ecológica. Segundo esse autor, o esporte praticado regularmente:

- *Ajuda a prevenir a obesidade e as enfermidades degenerativas, aumentando a longevidade;*
- *Atua preventivamente nas condições que determinam as enfermidades das artérias do coração;*
- *Previne o envelhecimento prematuro;*
- *Melhora a eficiência individual nas emergências;*
- *Melhora as condições psicológicas – alegria de viver.*

1.3.3.2 - Alguns Projetos de atendimento ao aluno do CIEM

Observando todo este tempo de experiência com o CIEM, notamos que muitos fatores contribuíram para que chegasse aonde está hoje. Um deles com certeza foram os inúmeros projetos paralelos desenvolvidos com a finalidade de dar suporte e suprir dificuldades temporárias apresentadas, proporcionando mais prazer ao fato do aluno permanecer o dia todo na escola. Os que mais se destacaram ao longo destes anos foram os seguintes:

1.3.3.2.1 - Uma escola além dos muros

O grande desafio sempre foi o de conquistar a permanência do aluno na escola em regime de tempo integral, através de atividades que despertassem interesse e vontade de aprender.

Buscando reforçar cada vez mais essa postura é que se desenvolvem mensalmente atividades extra-muros, que consistem em passeios turísticos e pedagógicos por diversas localidades de nossa comunidade.

Acreditam que a experiência vivida pelos alunos fora da escola constitui não só uma forma de extensão da aprendizagem como também lhe proporciona sentimento de liberdade e prazer em contra partida ao fato de se sentirem presos o dia todo, já que entram as 7horas e só saem as 17horas e 15 minutos.

FIGURA Nº 16



Alunos do CIEM em visita à Univerdecidade

Inicialmente é feito um trabalho educativo com os alunos intencionando prepará-los para o passeio. Discute-se em pequenos grupos a forma como devem comportar uns com os outros, a postura durante o trajeto; importância da conservação e zelo do local visitado; relacionamento com os anfitriões; o que é necessário levar; etc.

A escolha do local para o passeio obedece a vários critérios. Dentre eles os mais importantes são: o fato de oferecer possibilidade de cooperativismo, cultura, formação de boas maneiras e hábitos no convívio social; o interesse dos alunos e a certeza de que não oferece riscos prejudiciais a saúde e integridade moral do educando.

Quanto aos recursos utilizados para a execução deste projeto, no que se refere à parte material, todas as despesas são cobertas pela venda de chup-chup e materiais confeccionados pelos próprios alunos durante as atividades de corte e costura, pintura,

artesanato e arte–culinária. Estes recursos possibilitam principalmente a compra de lanches oferecidos durante os passeios.

Quanto aos recursos humanos, propositalmente, é envolvido todo o corpo docente do CIEM, para que de uma forma descontraída tenham oportunidades de conhecer melhor seus educandos e fortalecer positivamente a relação professor/aluno, o que muito favorece ao desenvolvimento do aprendizado e o melhor desempenho de nossos alunos em sua vida cotidiana, compreensão dos valores culturais e sua formação como cidadão.

FIGURA Nº 17



Alunos do CIEM em atividades de lazer no Uberaba Tênis Clube

1.3.3.2.2 - Mudando o jeito de ensinar

Buscando resolver alguns problemas dos alunos, devido ao fato de eles permanecerem o dia todo na escola e apresentarem dificuldades em relação ao asseio

corporal, atitudes e hábitos de higienização, é realizado um trabalho cujo objetivo é sanar as dúvidas e apresentar alternativas de higiene e conscientizar sobre o quão é importante a saúde.

A partir do momento em que uma pessoa cuida de seu corpo, através de uma boa higiene, haverá, sem dúvida, uma resposta positiva refletindo de modo a melhorar suas relações com o grupo com o qual convive.

FIGURA Nº 18



Alunos do CIEM em aula teórica de saúde oral

Para a execução desse projeto chamado “Tarde da higiene e da saúde” inicia-se dividindo os oitenta alunos do CIEM em cinco grupos que realizaram atividades em cinco oficinas nas quais receberam orientações teóricas e práticas.

As oficinas foram coordenadas por professores do CIEM, dentista da própria escola e estagiários da “Escola Dr Odilon Fernandes” através de parceria celebrada entre estas duas instituições.

Cada aluno recebia uma senha em que constava seu nome e um número que lhe dava o direito a concorrer a vários prêmios ao final de cada oficina. Os brindes eram embalagens contendo: pasta dental, escova de dente, xampu, pente, lixa de unha etc. Esta tinha o objetivo também de registrar a participação e a atuação do aluno nas cinco oficinas, o que lhe garantia o direito de receber no final da tarde um certificado de participação no projeto.

FIGURA Nº19



Alunos do CIEM cortando cabelo com estagiários da Escola de Artes Dr. Odilon Fernandes.

OFICINAS E ATIVIDADES:

1-Cabeleireiro: cortar, pentear e escovar os cabelos.

2-Saúde oral: aula teórica e prática sobre higiene bucal.

3-Asseio corporal: aula expositiva e dialogada.

4-Higiene dos pés: corte e limpeza das unhas, preparo e aplicação de uma solução para prevenir odores.

5-Higiene da cabeça e dos cabelos: palestra; lavagem dos cabelos; preparo e aplicação de solução para matar e retirar lêndias.

1.3.4 - Base teórica para a proposta do CIEM

Com um olhar de Psicóloga, não pudemos deixar de observar, também, que o fator relacionamento professor e aluno muito influencia na escolha dos cursos.

Patto (1981, p. 245) afirma que os professores, cujos alunos alcançam rendimento alto são aqueles que conseguem perceber e estimular as qualidades positivas e tentam, ao mesmo tempo, buscá-las a fim de provocar o seu desenvolvimento.

Com isto passamos a aprofundar nossos estudos a respeito da dinâmica emocional, uma vez que a afetividade permeia o desenvolvimento da cognição e a motivação para aprender.

Descobrimos, também, que era preciso encorajar o próprio prazer da descoberta do conhecimento. Intuímos, então, que é importante que o professor tenha disposição para conhecer e interagir com os alunos. Ao lado de atitudes como autenticidade pessoal e respeito é que a interação professor/aluno e aluno/aluno pode acontecer de forma adequada, permitindo que o conhecimento se construa e se transforme.

Percebemos que na interação adulto/adolescente, cabe ao adulto assumir um papel de mediador e ajudar os adolescentes a se introduzirem no universo cultural da sua sociedade. Se o adulto não manifestar compreensão e empatia diante das dificuldades que podem ocorrer durante o processo de aprendizagem, provavelmente, a “tarefa de aprender” estará comprometida por sentimentos negativos.

Para aprender e sentir prazer na escola, o aluno precisa ter ao seu lado educadores não exclusivamente transmissores de conhecimentos, mas sim mediadores competentes entre o aluno e o conhecimento. Alguém que crie, situações para a aprendizagem, que provoque desafio intelectual, como bem ressaltou Vygotsky citado por Oliveira, (1993, p. 27):

“Vygotsky trabalha (...) com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que

entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.”

Portanto, podemos perceber, respaldados em Vygotsky, que a interação face a face entre indivíduos, desempenha um papel fundamental na construção do ser humano. É através das relações interpessoais com outras pessoas que o indivíduo interioriza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico, isto é, a interação social fornece os subsídios para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Essas observações nos fazem ressaltar ainda mais o valor do papel da intervenção pedagógica dentro de uma escola, principalmente quando essa tem por objetivo oferecer ensino de tempo integral aos seus alunos com o intuito de facilitar a interação e socialização como meio de impulsionar a aprendizagem.

Oliveira (1993, p. 55-65) explicando a teoria de Vygotsky aborda a questão da “zona de desenvolvimento proximal” definindo-a como sendo:

“(.) o caminho que o individuo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.”

Essas concepções de Vygotsky a respeito da “zona de desenvolvimento proximal” e conseqüentemente sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, estabelece uma significativa ligação entre o processo de desenvolvimento do aluno e sua relação com o ambiente sócio-cultural. Ora, se o contato com outras pessoas auxilia a aprendizagem e esta por sua vez impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do psicológico do indivíduo.

Cabe ao educador conhecer os seus alunos, estar familiarizado com os modos através dos quais eles raciocinam e interagem. Conhecendo bem o pensamento dos alunos, o educador estará em posição de organizar a situação de aprendizagem e, sobretudo, interagir com os educandos, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes ao conteúdo em pauta e relacionando bem com os colegas e com a situação de ensino / aprendizagem.



Grupos de alunos do CIEM fazendo Tarefas de casa.

Com relação à escola de tempo integral é interessante destacar a grande interação existente entre os próprios alunos, considerando o fato de eles permanecerem mais tempo em contato uns com os outros, provocando intervenções no próprio desenvolvimento. Ao abordar as obras de Vygotsky, Oliveira (1993, p.64) afirma que:

“Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.”

Essa posição de Vygotsky sobre a importância da mediação do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo encontra respaldo dentro de um contexto de escola de ensino de tempo integral, pois, nela, em situações de convívio, as

crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação, aprendendo desde uma simples regra de jogo, até a mais complexa operação matemática.

Gostaríamos de encerrar essas considerações lembrando que Rubens Alves (1995, p.11-24) em seu livro, *Conversas com quem gosta de ensinar*, de uma forma poética e com a certeza de quem sabe o que diz, nos afirma que há uma grande diferença entre ser professor e ser educador:

“(...) Professor há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação, nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

.(...) os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória” sofrendo tristezas e alimentando esperanças. (...)

(...) Diz-nos Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor. (...)”

1.4 - UM ESBOÇO DO PERFIL DO ALUNO DO CIEM

“O leite alimenta o corpo. O afeto é o alimento da alma. Criança sem alimento fica desnutrida. Criança sem afeto entra em depressão”

IÇAMI TIBA (1996, p.25)

Com o intuito de avaliar melhor o projeto CIEM, desenvolvido na Escola Municipal Urbana Frei Eugênio, achamos oportuno pesquisar e aprofundar um pouco mais nossos conhecimentos acerca do perfil do aluno que busca uma escola de tempo integral. Para tal propósito, utilizamos como instrumento de pesquisa os resultados das entrevistas realizadas com os alunos e seus responsáveis, por ocasião da seleção para ingresso no CIEM. Aplicamos também um questionário para 76 alunos do ensino de tempo parcial que estudam também na Escola Frei Eugênio, dentro da mesma faixa etária e ano de escolaridade, para que pudéssemos, a partir de dados comparativos, perceber melhor o nosso aluno. Procuramos conhecer quem é o aluno do CIEM comparando-o com outros

alunos que não estudam em tempo integral: de onde eles vêm, o que eles fazem, como são suas famílias, sua renda familiar e porque optaram ou não por uma escola de tempo integral.

FIGURA Nº21



Alunos e professores do CIEM, reunidos para entrega de medalhas aos alunos, por ocasião de gincana esportiva realizada na escola.

Ao todo foram entrevistados 156 alunos, sendo 76 do CIEM, correspondendo ao total dos alunos e 76 do ensino de tempo parcial, sorteados para o presente estudo.

Quanto à idade e escolaridade todos se encontram dentro de uma mesma faixa etária, isto é, entre onze e doze anos, cursando respectivamente a terceira série do segundo ciclo e primeira série do terceiro ciclo.

Quanto ao sexo, compõem o CIEM 28 estudantes do sexo feminino e 48 do sexo masculino. Na amostra de tempo parcial, há 36 estudantes do sexo feminino 40 do sexo masculino.

Esses dados podem ser melhor compreendidos se observarmos os gráficos a seguir:

**DADOS COMPARATIVOS DE ALUNOS MASCULINOS E FEMININOS DO
ENSINO DE TEMPO PARCIAL E TEMPO INTEGRAL**

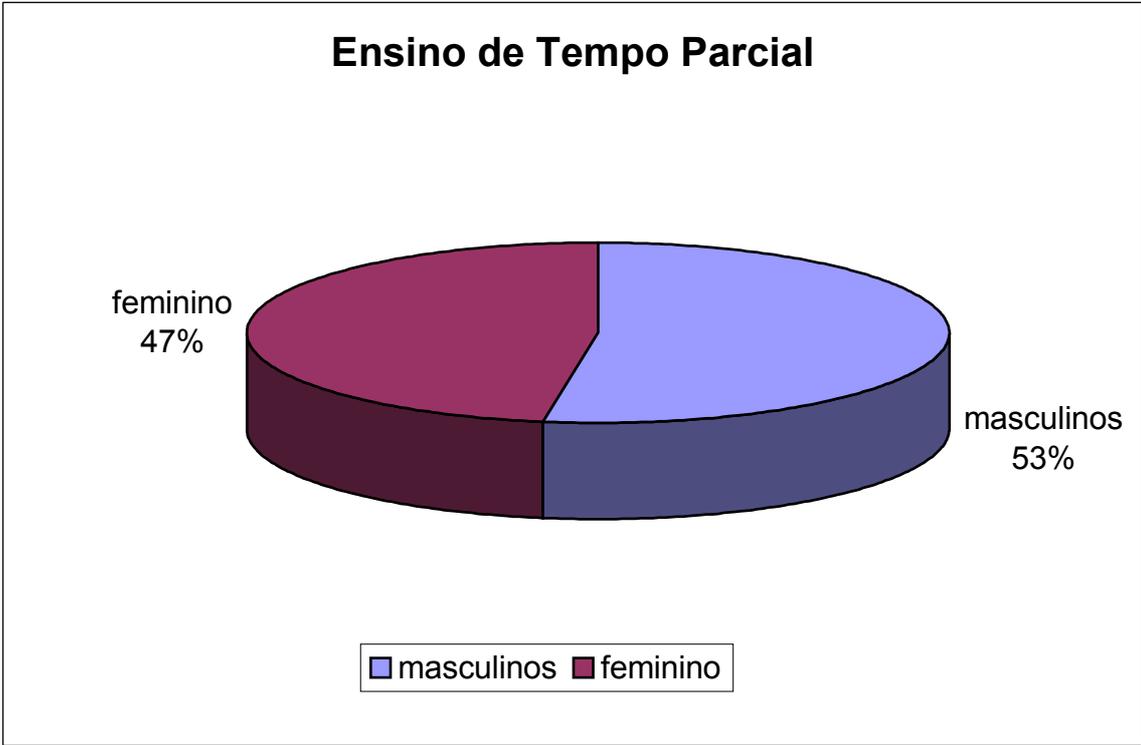


GRÁFICO Nº 01

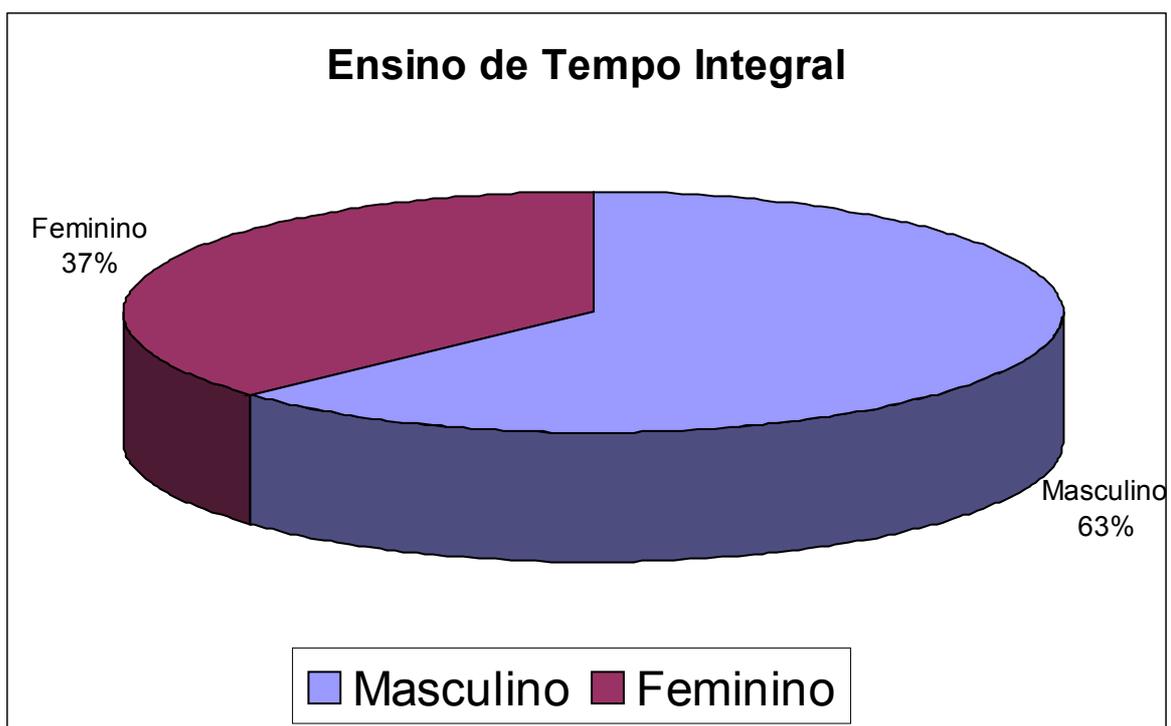


GRÁFICO Nº 02

Quanto ao lugar de onde vêm os alunos, tanto do CIEM, quanto do tempo parcial, nossa pesquisa não obteve os dados esperados pois o regimento das Políticas Educativas do Município determina que toda matrícula, efetuada nas escolas municipais de Uberaba, deverá obedecer aos critérios de zoneamento estabelecido, isto é, cada escola possui sua

população definida, ou seja, os alunos que residem próximos a ela. Assim, tanto os alunos do CIEM, quanto os alunos que estudam em tempo parcial, residem em bairros próximos à escola, situada no centro de Uberaba.

Para analisarmos o tipo de estrutura familiar na qual se inserem nossos alunos, investigamos a situação relacional dos pais para com os filhos, perguntando se a mãe e o pai moravam com a família, se eram falecidos, se estavam desaparecidos, se eram desconhecidos, ou se não moravam com a família por serem separados/desquitados/divorciados.

Através do quadro a seguir podemos observar os resultados obtidos sobre os alunos do CIEM e compará-los com os resultados dos alunos do ensino de tempo parcial:

SITUAÇÃO DO PAI NA FAMÍLIA	ALUNO DO TEMPO PARCIAL	ALUNO DO TEMPO INTEGRAL
Mora com a família	89,48%	44,73%
Não mora com a família por ser desquitado/divorciado/separado da mãe	7,90%	34,22%
Falecido	1,31%	7,89%
Desaparecido	0%	7,89%
Desconhecido	1,31%	5,27%

QUADRO Nº 02

SITUAÇÃO DA MÃE NA FAMÍLIA	ALUNO DO TEMPO PARCIAL	ALUNO DO TEMPO INTEGRAL
Mora com a família	96,05%	81,57%
Não mora com a família por ser	2,64%	15,79%

desquitado/divorciado/separado da mãe		
Falecido	1,31%	2,64%
Desaparecido	0%	0%
Desconhecido	0%	0%

QUADRO Nº 03

Os dados obtidos demonstram que os alunos do CIEM, quanto à estruturação familiar, apresentam um quadro já esperado por nós, pois, um dos critérios utilizados na seleção dos alunos do tempo integral é justamente o fato de eles necessitarem de uma escola em que possam permanecer o dia todo, por não terem com quem ficar, nem mesmo contando com pessoas que possam deles cuidar. Constatamos que 89,48% dos alunos do ensino parcial, têm presentes os pais em seus lares, enquanto no ensino de tempo integral, apenas 44,73% dos filhos vivem com seus pais. Percebe-se também que no CIEM, a ausência da figura paterna é muito maior em relação à figura materna. O índice de porcentagem da ausência do pai chega a atingir 55,27%, somando os pais ausentes por falecimento, por estarem separados de suas mães, por terem desaparecido e também por serem desconhecidos.

Quanto ao grau de instrução dos pais, tanto do ensino parcial, quanto do integral, obtivemos os seguintes resultados:

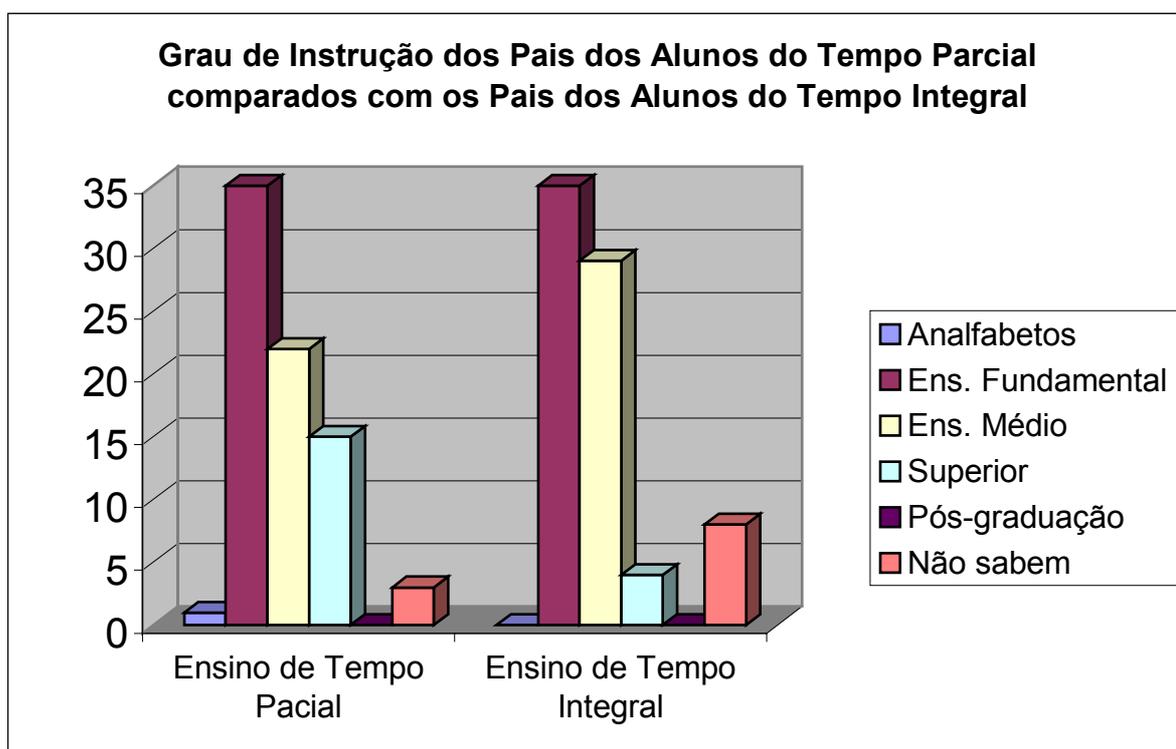


GRÁFICO Nº 03

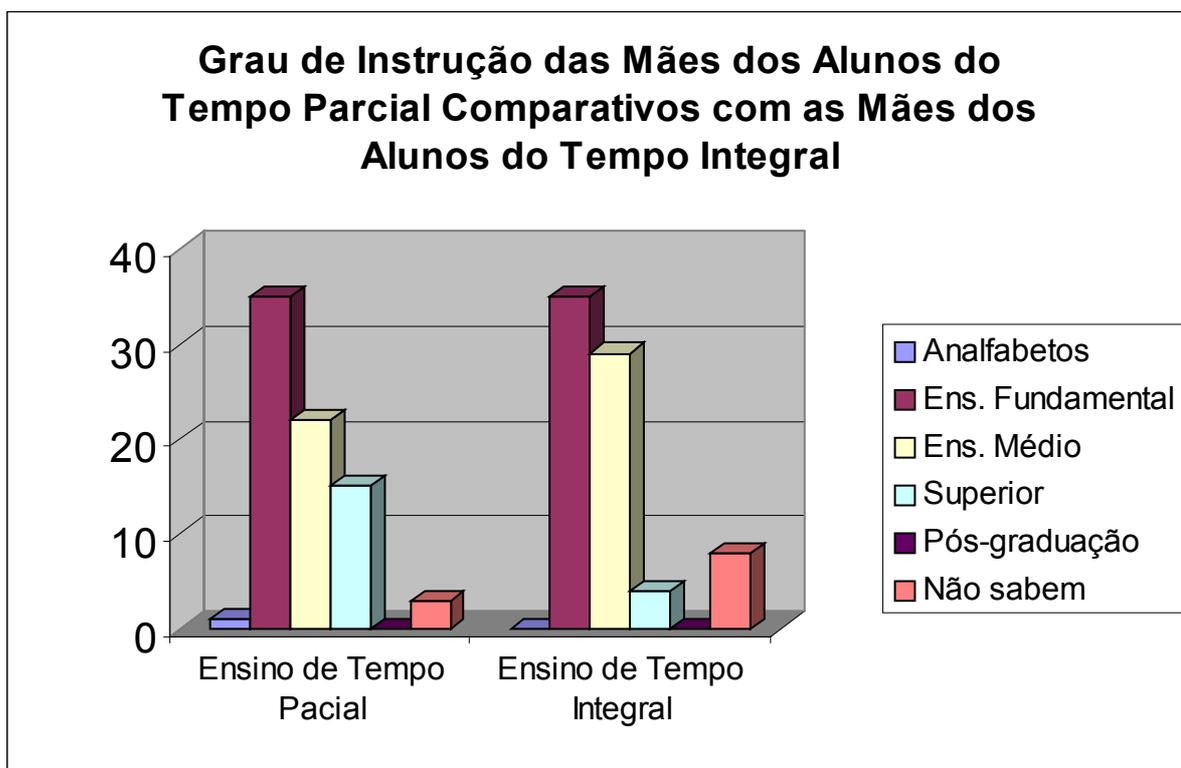


GRÁFICO N° 04

Podemos observar que o grau de instrução dos pais dos alunos do CIEM, comparados com o grau de instrução dos pais dos alunos que estudam em tempo parcial,

apresentam diferenças significativas. Também, parece-nos comprometedor o fato de 17 alunos do tempo integral (mais de 22%) não saberem responder qual o grau de instrução do seu pai, enquanto apenas 5 alunos (pouco mais de 6%) do ensino de tempo parcial, não souberam responder. Essa ausência de informações do aluno de tempo integral em relação a seus pais pode estar relacionada com a própria estrutura familiar comprometida, já demonstrada nos primeiros dados desta pesquisa.

A moradia foi outro dado investigado. Perguntamos se a residência era própria, financiada, alugada ou cedida. Procuramos saber também quantos cômodos havia na casa, para termos uma idéia do valor e qualidade da mesma.

RESIDÊNCIA	ALUNO DO TEMPO PARCIAL	ALUNO DO TEMPO INTEGRAL
Própria	57,90%	39,47%
Financiada	3,95%	17,11%
Alugada	27,63%	26,31%
Cedida	10,52%	17,11%

QUADRO N° 04

NÚMERO DE CÔMODOS NA RESIDÊNCIA	ALUNO DO TEMPO PARCIAL	ALUNO DO TEMPO INTEGRAL
De 1 a 3 cômodos	5,26%	6,67%
De 4 a 6 cômodos	44,73%	59,21%
De 7 a 10 cômodos	46,05%	30,26%
De 11 a 12 cômodos	3,94%	3,94%

QUADRO N° 05

Os dados dos quadros acima demonstram que 57,90% dos alunos do ensino de tempo parcial possuem casas próprias, sendo que a maioria são residências de 7 a 10 cômodos. Já os alunos do tempo integral, apenas 39,47% possuem residência própria, sendo que 60,53% vivem em casa cedida ou pagam aluguel ou financiamento, e suas residências são também mais inferiores se comparadas aos dos alunos de tempo parcial. A maioria (59,21%) possui apenas 4 a 6 cômodos.

A respeito da renda familiar de cada aluno, foi questionado o número de pessoas que moram na mesma residência, quantos trabalham e qual era a renda familiar total.

NÚMERO DE PESSOAS QUE MORAM NA MESMA CASA	ALUNO DO TEMPO PARCIAL	ALUNO DO TEMPO INTEGRAL
De 2 a 4 pessoas	56,58%	55,27%
De 5 a 7 pessoas	35,53%	39,48%
De 8 a 10 pessoas	2,63%	1,31%
Acima de 10 pessoas	5,26	3,94%

QUADRO N° 06

RENDA FAMILIAR TOTAL	ALUNO DO TEMPO PARCIAL	ALUNO DO TEMPO INTEGRAL
De 1 a 3 salários mínimos	14,47%	40,79%
De 4 a 6 salários mínimos	19,73%	55,27%
De 7 a 9 salários mínimos	43,43%	3,94%
Acima de 10 salários	18,43%	0%

Não sabem	3,94%	0%
------------------	--------------	-----------

QUADRO Nº 07

Podemos constatar através dos dados em porcentagens acima que, enquanto a renda familiar dos alunos do ensino de tempo parcial está compreendida entre 7 e 9 salários mínimos (43,43%), a renda dos alunos do CIEM encontra-se entre 4 e 6 salários mínimos (55,27%) e entre 1 e 3 salários (40,79%). O número de pessoas por família, tanto do tempo parcial quanto do tempo integral, encontra-se entre 2 a 4 pessoas, com mais de 55%. Porém, encontramos também um número expressivo entre 5 a 7 pessoas, compreendendo mais de 35%. Diante desses dados, parece-nos possível inferir que a renda per capita dos alunos do ensino de tempo parcial é consideravelmente maior do que a renda dos alunos do tempo integral. Esse resultado também é compreensível, uma vez que a questão da baixa renda familiar é um dos requisitos básicos exigidos para o ingresso do aluno no CIEM.

Procuramos saber também um pouco da vida social desses alunos, perguntando se eram sócios em clubes e como ocupavam o seu tempo.

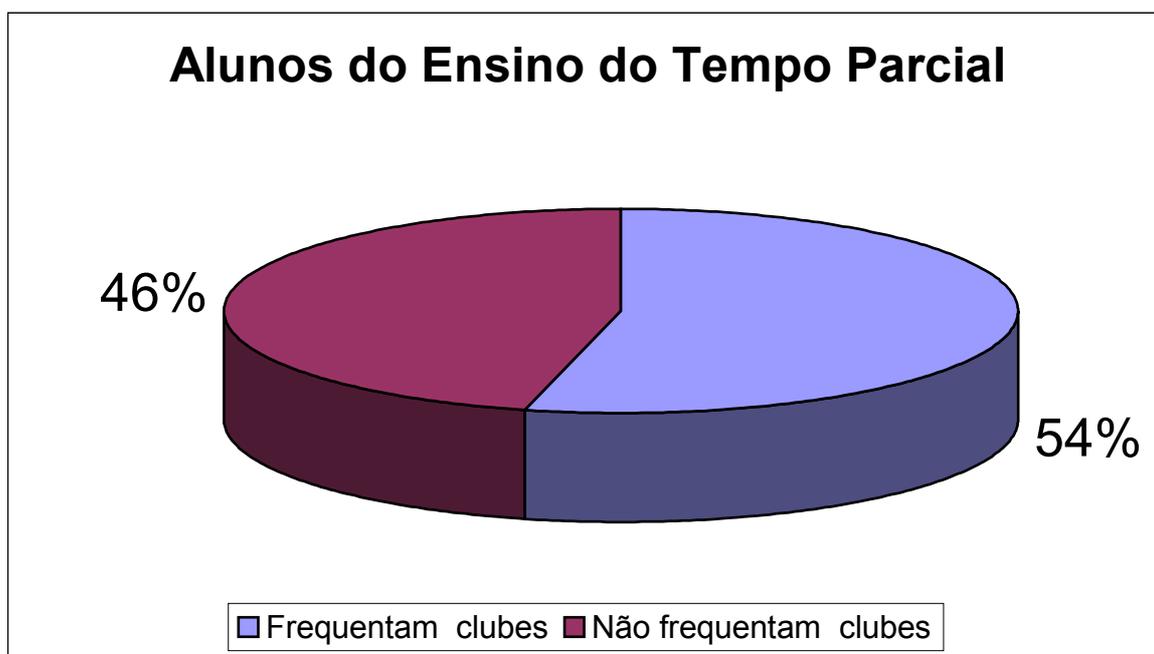


GRÁFICO Nº 05

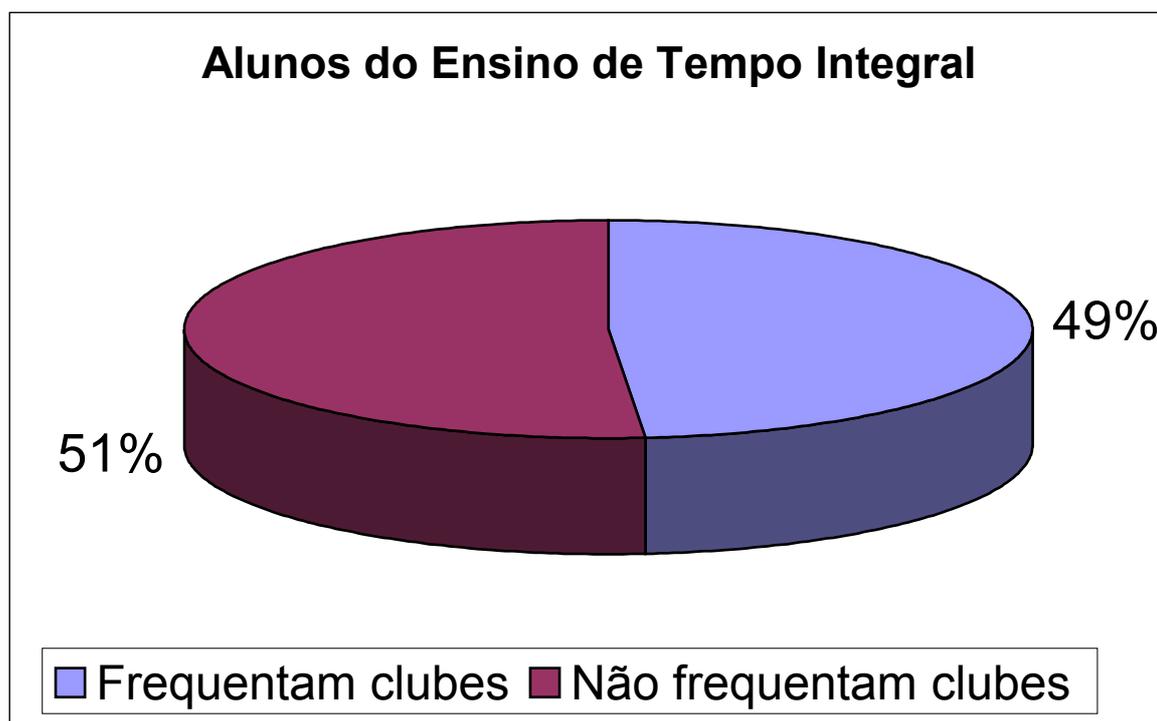


GRÁFICO Nº 06

Apesar de também ser pequena a diferença, o gráfico demonstra que uma quantidade maior de alunos do ensino do tempo parcial é sócia em clube em relação aos alunos do CIEM. Encontramos 53,94% dos alunos do tempo parcial frequentando clubes, enquanto no CIEM esse número cai para 48,68%. Compreendemos que esse dado pode estar relacionado com a renda familiar mais baixa dos alunos do tempo integral, se comparados com os do tempo parcial.

Perguntamos também aos alunos se eles praticavam esportes ou não, e qual era o seu divertimento preferido. Queríamos saber como os alunos ocupavam seu tempo. Por unanimidade todos os alunos do CIEM responderam que praticavam esportes e que ocupavam o tempo ficando na escola, estudando, cantando, cozinhando, praticando esportes, participando de oficinas e realizando cursos. Resultado óbvio e sem surpresa, pois todos os alunos do ensino de tempo integral ocupam seu tempo na escola com tais atividades. Já em relação aos alunos do ensino do tempo parcial pode-se notar uma diferença considerável, como demonstra o gráfico a seguir e o quadro de depoimentos dos alunos:

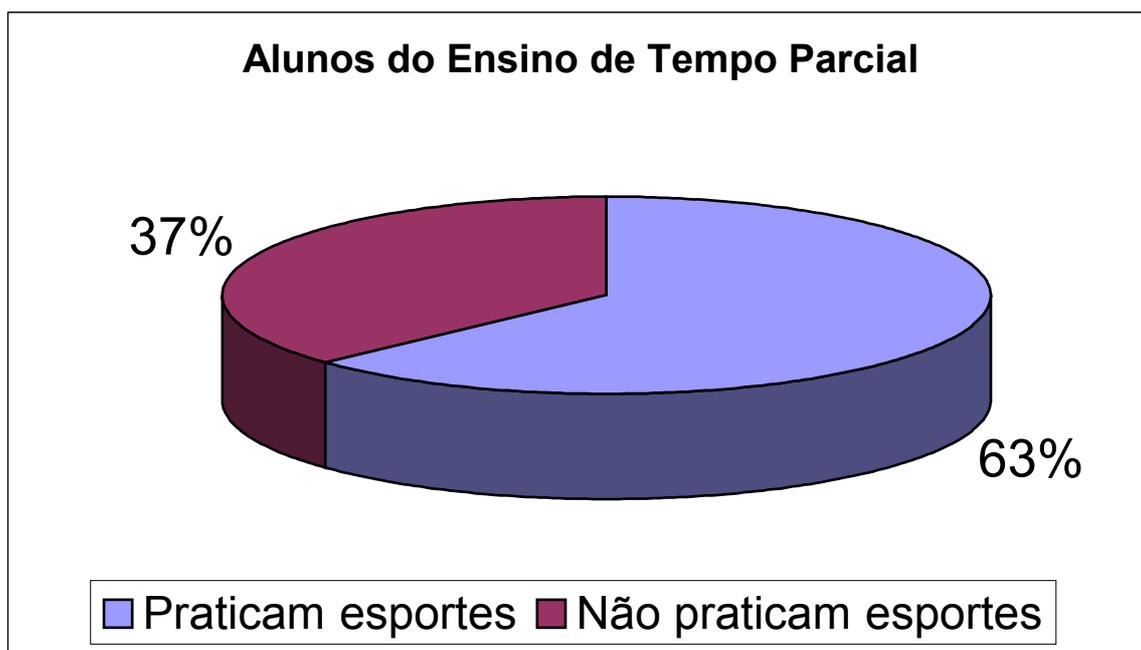


GRÁFICO Nº 07

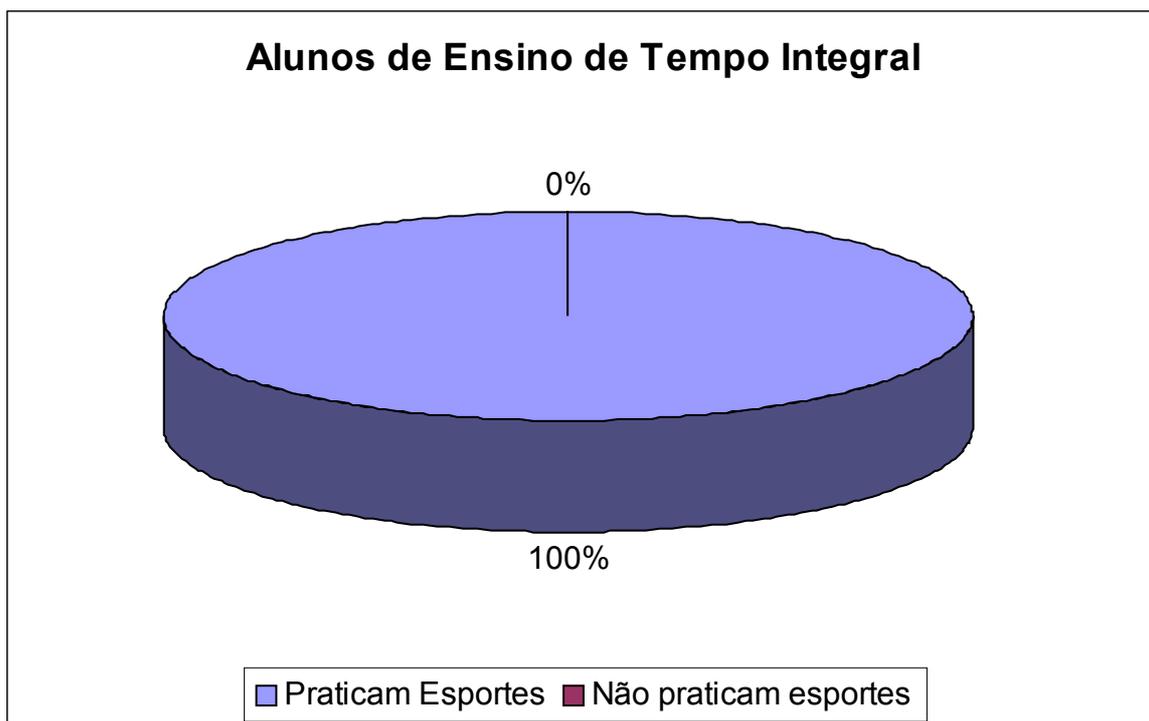


GRÁFICO Nº 08

Frequência dos divertimentos preferidos pelos alunos do ensino de tempo parcial

DIVERTIMENTO PREFERIDO DOS	FREQUÊNCIA COM QUE
----------------------------	--------------------

ALUNOS DO ENSINO DO TEMPO PARCIAL	APARECEM NOS DEPOIMENTOS:
Assistir televisão	68
Jogar videogame	53
Andar de bicicleta	35
Jogar bola	29
Brincar na rua	10
Passear	8
Cantar e dançar	5

QUADRO Nº 08

Frequência dos divertimentos preferidos pelos alunos do ensino de tempo integral

DIVERTIMENTO PREFERIDO DOS ALUNOS DO ENSINO DO TEMPO INTEGRAL	FREQUENCIA COM QUE APARECEM NOS DEPOIMENTOS:
Jogar bola (futsal)	46
Jogar voley	39
Praticar esportes em geral	35
Jogar capoeira	29
Andar de bicicleta	10
Brincar e dançar	5
Jogar vídeo-game	2

QUADRO Nº 09

Catalogamos nos quadros anteriores apenas as diversões mais citadas, para termos uma idéia de como o aluno que não estuda em tempo integral ocupa o seu tempo. Podemos constatar que a maioria dos alunos do tempo parcial, prefere ocupar o tempo, assistindo televisão, jogando videogame, andando de bicicleta e jogando bola. Enquanto

os alunos do CIEM, preferem-se divertir praticando esportes, futsal, vôlei, capoeira, andando de bicicleta etc. Comparando os interesses desses dois grupos de alunos, podemos observar que a televisão nem ao menos foi citada como entretenimento para os alunos do CIEM, demonstraram preferência para a prática de esportes.

Em seguida pesquisamos a questão da tarefa de casa, fazendo a seguinte pergunta aos alunos: Quando você tem alguma dificuldade, para realizar as tarefas de casa, a quem recorre para obter ajuda? Os alunos do CIEM, por unanimidade, como era de se esperar, responderam que realizavam suas tarefas na própria escola com a orientação de um professor. Esse resultado também não foi surpresa, pois todos os alunos que estudam em tempo integral têm um horário diário, para realizar suas tarefas, e, quando necessitam de ajuda, há sempre um professor a sua disposição. Já os alunos do ensino de tempo parcial apresentaram as seguintes respostas

Quando você tem alguma dificuldade, para realizar as tarefas de casa, a quem recorre para obter ajuda?	Frequência das respostas dos alunos que estudam em Tempo Parcial
Meus pais	73,68%
Meus irmãos	10,52%
Parentes	2,63%
Professor particular de reforço	1,31%
Outros	0%
Não tenho ninguém para me auxiliar	11,86%

QUADRO Nº 10

Podemos perceber que a maioria dos alunos do ensino de tempo parcial, recorre aos pais quando têm alguma dificuldade na realização das tarefas de casa. Porém, 11,86% desses alunos, provavelmente deixam de realizá-las ou as fazem de forma incorreta, pois não contam com ninguém para auxiliá-los.

Perguntamos aos alunos que estudam somente em tempo parcial se eles gostariam ou não de estudar no CIEM em período integral e que justificassem suas respostas.

Dos 76 alunos entrevistados, 69 alunos, ou seja 90,79% disseram que sim, que gostariam de estudo em tempo integral. Apenas 7 alunos, 9,21% afirmaram não querer. O gráfico a seguir elucida melhor a compreensão desse dado:

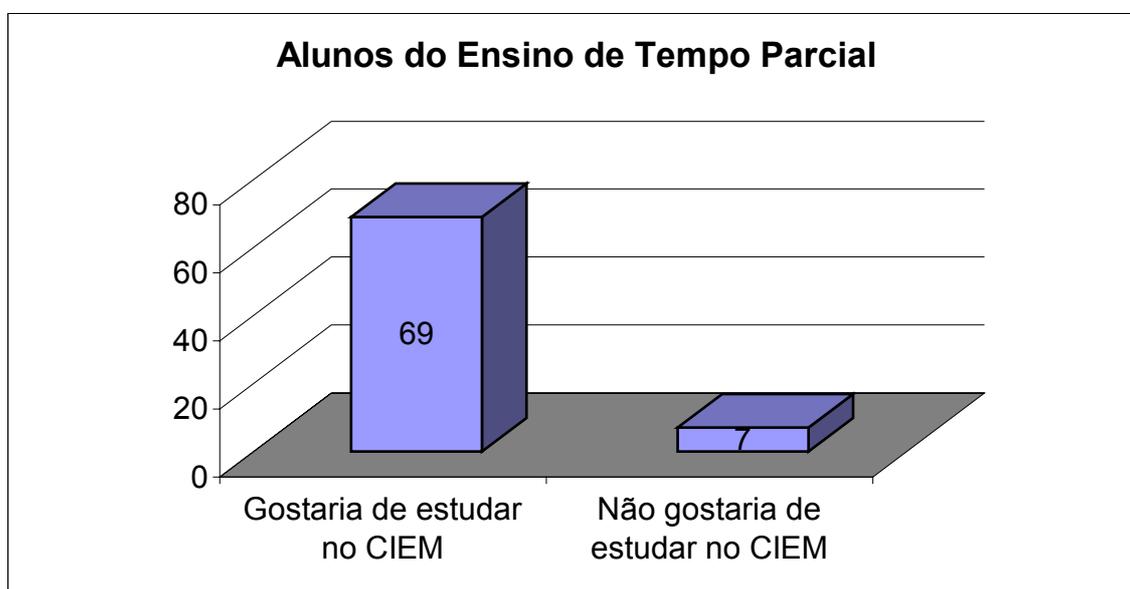


GRÁFICO N° 09

Em seguida apresentaremos as justificativas dos alunos quanto à opção se gostaria ou não de estudar no CIEM, ou seja, em escola de tempo integral. Os 69 alunos que disseram sim, justificaram afirmando que:

(...) gostaria porque meus pais trabalham, meus irmãos estudam e eu fico sozinha em casa.

(...) É muito bom, porque tem muitas atividades, (...) esportes, computação, judô, capoeira (...)

(...) porque gosto de praticar esportes.

(...) ficando o dia todo eu aprenderia muito mais coisas e também me divertiria.

Porque acho muito legal as atividades que os alunos do CIEM praticam (...) gostaria de fazer o que eles fazem.

Porque ao invés de ficar fazendo cursos em diversos lugares, é mais prático ficar direto na escola (...)

(...) queria aprender corte e costura para ajudar minha avó.

Porque eu gosto dos professores e da escola.

Para fazer os cursos que são grátis, pois minha mãe não pode pagar para mim.

(...) queria muito para eu não ficar na rua fazendo bagunça.

(...) tem muitas pessoas que falam que é legal.

(...) queria ficar aqui o dia todo porque essa escola é grande e boa.

Porque eu ficaria com meus amigos fazendo cursos e praticando esportes, e lá em casa não tem ninguém para eu brincar

Porque teríamos mais oportunidade de estudar e tirar notas melhores.

(...) porque não gosto de ficar a toa em casa sem fazer nada.

Gostaria muito de fazer judô (...)

Eu gostaria muito, mas não passei na seleção (...)

Porque aqui a gente aprende muita coisa que pode um dia ser muito útil, eu queria muito ter entrado para o CIEM, mas não consegui.

Porque no CIEM sempre tem um professor que nos ajuda a fazer as tarefas.

Os 7 alunos que disseram não querer estudar em escola de tempo integral justificaram-se dizendo que:

(...) apesar de ser muito legal, prefiro ficar em casa o maior tempo possível.

Não gosto de estudar o dia inteiro.

(...) prefiro uma parte do dia ficar com os meus pais.

Não preciso estudar em tempo integral para fazer cursos, pois já faço muitos deles fora da escola.

Acho chato ficar o dia inteiro na escola sem poder ver os meus pais

(...) prefiro a minha casa.

(...) no período matutino faço aulas de música no conservatório.

Para finalizarmos, perguntamos aos alunos do CIEM como eles sentiam estudando em uma escola de tempo integral:

(...) me sinto bem melhor do que em casa, porque aqui me divirto bastante e pratico esportes.

(...) Privilegiado, porque tem muitas coisas legais para fazer.

É bom e alegre, me sinto feliz.

(...) Gosto muito, porque tem futebol e aulas de Estudos e Tarefas.

*(...) Muito legal, mais muito legal!!!
 Me sinto muito bem estudando o dia todo.
 Me sinto uma pessoa especial, que conseguiu uma vaga em uma das melhores escolas municipais.
 (...) estudar aqui era o grande sonho da minha vida.
 Eu me sinto como se fosse minha casa, estou adorando os professores, as aulas e tudo que a escola está me oferecendo de graça, porque nem uma escola particular oferece tudo isso.
 (...) É legal estudar aqui e vou sentir isso por dois anos inteiros.
 (...) é muito bom, a gente se diverte muito, em vez de ficar na rua sem ter nada o que fazer.
 É ótimo, porque a gente aprende a conviver com amigos (...) a trabalhar (...) dá até para ganhar um dinheirinho.
 Me sinto muito bem, porque antes eu ficava na rua e não aprendia nada e hoje eu pratico muitos esportes.
 (...) aqui eu tenho todo o apoio que eu preciso.
 (...) melhor do que ficar em casa sem fazer nada.
 É muito bom estudar em escola de tempo integral, aprendemos muitas coisas e ainda praticamos esportes.
 (...) É super legal, mas as vezes acho que cansa muito.
 (...) contente, porque encontramos amor, união, amizade, alegria (...) estou amando o CIEM, essa é a escola que eu sempre sonhei.
 (...) acho bom estudar o dia todo, mas queria que a comida fosse melhor e que tivesse galinhada mais de uma vez por semana.
 Me sinto bem, é um divertimento legal, minha mãe trabalha fora e eu não tenho com quem ficar.
 (...) é muito bom, antes de vir para o CIEM, eu só ficava na rua e não utilizava o meu tempo para aprender coisas boas, como agora aprendo.
 (...) Estudar nessa escola sempre foi meu maior sonho e de meu pai também. Graças a Deus eu consegui.
 Estou achando muito bom, porque eu pratico esportes e é a escola mais legal que já estudei.
 Me sinto feliz, mas tem dia que me dá vontade de sair, mas eu gosto dos colegas e dos cursos, por isso desisto de sair (...)
 É muito bom, a gente faz coisas boas, mas chegamos muito cansados em casa.
 (...) me sinto como em casa (...) sou bem tratado.
 (...) tenho aprendido muitas coisas (...) pratico voley que é o esporte que mais gosto e não encontro mais dificuldades para fazer minhas tarefas de casa.
 Me sinto orgulhosa por estar estudando aqui e aprendendo várias coisas novas, principalmente conviver com pessoas diferentes de nós.*

Aproveitamos também alguns dados coletados através das entrevistas realizadas pelo Serviço de Psicologia Escolar do CIEM, com os alunos e seus respectivos responsáveis, por ocasião da seleção das turmas para preenchimento das vagas do ano letivo de 2000 e 2001. Pretendíamos investigar, as razões pelas quais, pais e alunos procuravam uma escola de tempo integral. O quadro a seguir demonstra os motivos destacados pelos pais e alunos, catalogados por ordem de maior frequência em que aparecem nas entrevistas:

MOTIVOS QUE LEVARAM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS A PROCURAREM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL PARA SEUS FILHOS:	FREQÜÊNCIA COM QUE APARECEM NAS ENTREVISTAS
1-Não têm com quem deixar o filho, pois todos trabalham fora.	28
2-Pela influência positiva que uma escola de tempo integral traz para a formação do adolescente e por já ter tido a oportunidade de vivenciar esta influência com outros filhos ou parentes.	15
3-Pelas boas informações que teve da escola.	14
4-Devido aos cursos que o filho irá fazer no CIEM	8
5-Pelo próprio interesse do filho.	7
6-Para o filho não ficar ocioso o dia todo e ocupar o tempo em atividades úteis.	6
7-Para não ficar na rua.	5
8-Por reconhecer o quanto é bom o CIEM	3
9-Encaminhar bem o filho para o futuro.	3
10-Por ter sido abandonado pelos pais e conviver somente com a avó.	1

QUADRO Nº 11

MOTIVOS QUE LEVARAM OS ALUNOS A PROCURAREM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:	FREQÜÊNCIA COM QUE APARECEM NAS ENTREVISTAS
1-Devido aos cursos.	45
2-Devido às boas informações de irmãos, parentes ou conhecidos.	20
3-Porque os colegas de sua escola também estão vindo para o CIEM.	6
4-Para não ficar sozinho em casa	6
5-Porque minha mãe disse que é bom.	3
6-Porque é um grande sonho meu estudar no CIEM	2
7-Não sei se vou gostar, mas quero tentar.	1

Podemos constatar que a maioria dos pais que procura uma escola de tempo integral para seu filho, o faz primeiramente porque trabalha o dia todo e não tem com quem deixá-lo. Em segundo, parece-nos que os pais tentam unir o útil ao agradável, ou seja, preferem o tempo integral pela influência positiva que essa escola traz para a formação do adolescente, aliado às boas informações que têm recebido.

Já os alunos demonstram maior interesse em estudar em tempo integral especialmente devido aos cursos, ou seja, as atividades que vão desenvolver no CIEM (o judô, a capoeira, o voley, o futsal, a arti-culinária, a serigrafia, a informática). Parece-nos influenciados, também, pelas boas informações que recebem do ensino de tempo integral.

Concluindo, podemos a partir dos resultados dessa pesquisa, formar um perfil do aluno do CIEM. Resumidamente podemos dizer que esses alunos são filhos de pais que trabalham fora, e que não têm com quem deixá-los. Pertencem a famílias de baixa renda, monoparentais, devido ao fato de serem órfãos, filhos de pais ausentes, desaparecidos ou até mesmo desconhecidos. Esses alunos parecem demonstrar prazer em estudar o dia todo e reconhecem os benefícios que usufruem das atividades que desenvolvem no CIEM.

Maturano, et al. (1997, p. 138-145) abordam a questão do insucesso escolar associado à circunstâncias sociais e familiares debilitadas. Para esses autores, crianças oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo, monoparentais, e que evidenciam um comprometimento no ajustamento familiar, são crianças que se enquadram em fatores de alto-risco, estando, portanto, vulneráveis à adaptação escolar e com acentuada probabilidade de sofrer insucesso escolar. Mencionam ainda, que há três conjuntos de variáveis que operam como fatores protetores contra o insucesso escolar. São eles:

- a) características de personalidade da própria criança, como a autonomia, a auto-estima e uma orientação social positiva;
- b) ambiente familiar com afeto e sem discórdias;
- c) acesso a um sistema de suporte externo que encoraje e reforce as atitudes positivas das crianças.

Porém, é preciso lembrar que essas três variáveis, da mesma forma que podem atuar no combate ao insucesso escolar, se influenciadas negativamente, atuam de forma contrária, reforçando e aumentando a desadaptação do educando no meio escolar.

Comprovadamente, os alunos do CIEM não podem contar com a variável “família” e “meio social alfabetizador (estimulador)” como parceiros de sucesso escolar. Contam, portanto, unicamente com a escola.

FIGURA Nº 22



Alunos do CIEM em atividades recreativas

Freitag (1986), citado por Maturano, et al (1997, p. 134) ressalta que a escola atuando de forma positiva pode prover a criança com recursos de proteção. Constatamos esse pensamento através da afirmação:

“ Os recursos dotados diretamente pela experiência escolar se configuram através da instrumentação cognitiva, pois o acesso à educação básica contribui para que a criança alcance estágios cognitivos mais elevados, o que aumenta suas chances de desenvolver um repertório mais diversificado de estratégias adaptativas para enfrentar de maneira autônomo os desafios e adversidades da vida em comunidade. Além disso, a experiência escolar proporciona recursos de proteção por via indireta, através de mecanismos mediadores como promoção de auto-estima e abertura de oportunidades.”

Portanto, diante dessas abordagens, podemos dizer que o sucesso escolar dos alunos do CIEM, pode estar relacionados com o acesso à escola de tempo integral, como um sistema de suporte externo que encoraje e reforce as atitudes positivas dos alunos. Essas afirmações encontram respaldo, ainda em Maturano, et al (1997, p. 144) no momento em que finaliza seu pensamento e acrescenta que:

“No contexto social mais amplo, (...) deve ativar os recursos potenciais presentes na rede social a que a criança pertence, através de ações visando alargamento e diferenciação das experiências favorecedoras do desenvolvimento e da socialização; (...) a inserção da criança em programas comunitários de atividades esportivas, recreativas ou culturais.”

CAPÍTULO 2

2.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FATOR DECISIVO DA QUALIDADE EDUCATIVA

“Todos os seres humanos constroem conhecimento de diversas maneiras e por diferentes razões. Alguns, com oportunidades propícias, lêem o conhecimento dos outros, e comprometidos com a transformação social, tentam mudar o rumo de sua construção”

ALVARADO PRADA (1997, p.13)

Mesmo que o professor tenha tido uma formação básica bem estruturada, é possível que ele não dê conta de acompanhar as rápidas e diversificadas mudanças que ocorrem no mundo moderno. Constantemente o professor depara-se com conflitos decorrentes da multiplicidade, variedade e rapidez de informações trazidas pelos meios de comunicação. Tudo isso traz repercussões na qualidade educativa de nossos alunos e requer um preparo para o exercício de uma prática pedagógica mais eficiente e de qualidade, que acreditamos só ser possível mediante uma atualização constante, do professor, ao estilo do que chamamos “Educação Permanente ou Continuada.”

Freitas (1992, p. 9) apropria-se do Documento final do IV Encontro Nacional da ANFOBE (1989, p. 13) para registrar sua concepção de educador relatando que:

O educador (...) é aquele que _ tem a docência como base da sua identidade profissional; _ domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento totalmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; _ é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.”

Sabemos que os modelos tradicionais estabelecidos para a formação de professores não correspondem às reais necessidades formativas desses profissionais, pois deixam de oferecer sólidas bases teórico-metodológicas sobre esse nível de ensino e tampouco chegam a informar os educadores sobre a realidade na qual irão atuar.

O descontentamento com a formação do educador não é um problema só do Brasil, ao contrário, é muito mais amplo e ocorre em muitos outros países. Há quase uma década, pesquisadores envolvidos com a educação vêm destacando a má formação profissional dos professores. O que se observa é que os educadores de hoje tendem a agir segundo os exemplos de seus próprios professores, criando um círculo vicioso, um formador pobre de educação geral e de capacidade de criar e refletir, incapaz de dialogar de igual para igual com os seus colegas de outras áreas. Esses educadores se posicionam como meros transmissores de conteúdos ultrapassados pela mídia e durante uma hora-aula abrem uma gavetinha, mostram rapidamente o conteúdo aos alunos e a fecham, ignorando o que seja currículo significativo e essencial à boa formação.

Demo, (1992: 33) citando Ribeiro, (1984) destaca que:

*“O pior vício está na preservação da postura de docentes **que apenas ensinam**, porque **apenas aprenderam**. Literalmente se preparam para transmitir conhecimentos copiados, como se isso fosse algum **preparo**. Impera ainda o esquema exclusivo **ensino-aprendizagem**, signo de um tempo autoritário e reprodutivo, no qual se imaginava **um professor** que vinha das alturas, para ensinar a plebe ignara e rude. Esconde-se aí, ademais, um messianismo fossilizado, que confunde facilmente educação com sacerdócio, em vez de fazê-la profissão estratégica”*

É preciso refletir sobre o que desejamos ser ou que perfil adotaremos a partir de nossa formação profissional. Ser um professor com uma formação do tipo bazar, onde tudo se mistura sem coerência lógica e sem significado e substância de conhecimento científico, ou um professor que busca inovações, uma formação continuada, chegando aos pilares sólidos da educação geral, sem ser um eterno mentor intelectual, mas que ensine seu aluno a aprender, a pesquisar no sentido de redescobrir e descobrir a realidade. Professores que não sejam tão somente intelectuais tradicionais e conservadores, mas intelectuais transformadores, pessoas dotadas de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica e tecnológica e mais do que isso, pessoas de bom senso.

Em toda profissão encontramos a necessidade de aperfeiçoamento contínuo. Em qualquer conhecimento há sempre novas informações e na educação não ocorre diferente. É principalmente aqui, junto aos professores, em sala de aula, convivendo com situações de ensino e aprendizagem que esta exigência se faz ainda muito mais presente e necessária.

Carvalho (1992, p.50) afirma que de uma maneira geral os cursos de formação de professores e, em particular, as licenciaturas (responsáveis pela formação de professores

para as áreas específicas) têm passado nos últimos anos por grandes discussões envolvendo inúmeras propostas de mudanças de currículo com vistas a soluções viáveis para problemas tão complexos como o da busca de uma maior eficiência dos cursos de formação. Para essa autora é fato consumado que na realidade, não estamos formando bons professores para nossas escolas. Ela acredita que não serão simplesmente novas grades curriculares que irão melhorar nossos cursos de Licenciatura. Essa mudança só será possível se acompanhada de uma profunda mudança de paradigmas no desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Estariam incluídos nessas mudanças um repensar e uma análise a respeito do papel e da qualidade do conteúdo específico; do papel da Didática Especial (e prática de ensino); e as diversas conotações que a relação teoria/prática/teoria toma num curso de Licenciatura.

Ora, não há dúvida de que o professor deve saber o que vai ensinar. A falta de conhecimento científico constitui-se na principal dificuldade dos professores em formação continuada adotarem atividades inovadoras. A deficiência no conhecimento da matéria converte o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos dos livros-textos. Sem dúvida alguma os cursos de Licenciatura necessitam dar mais atenção aos seus alunos, atentando para o fato de que esses não possuem um bom domínio da matéria.

Necessário também se torna repensar questões que envolvem o tipo de conhecimento que os professores precisam ter para resolver os problemas que as atividades docentes lhe colocam. Até que ponto os programas de Didática Especial respondem às reais necessidades formativas do professor? Possuem esses programas indicadores de integração entre os princípios teóricos estudados nos cursos com as práticas docentes?

Carvalho (1992, p.60) assevera que: “(..) *não existe em nenhuma grade curricular de nenhum curso de formação de professores um espaço para que os alunos exercitem a relação teoria/prática/teoria nos conteúdos pedagógicos*”.

Para essa autora o uso do termo “Educação Continuada” tem significação fundamental uma vez que educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

Dão-se vários nomes para este tipo de educação (educação permanente, contínua, continuada, formação continuada) e todos são usados para designar um novo desafio aos

educadores em geral e especificamente aos “formadores de professores” que não querem que ela se torne um simples treinamento, que leve a uma especialização alienante, que estimula a visão fragmentada da realidade. Mas sobretudo que leve as pessoas a superar o individualismo através da cooperação, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento, ação e aquisição da cidadania.

Destro (1995, p. 25) reporta-se à definição de Lowe (1977):

“(..) educação continuada é toda e qualquer atividade que tem por objetivo provocar uma mudança de atitude e/ou comportamentos a partir da aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes.”

Vive-se em uma época em que se faz necessária a atualização constante dos professores. É preciso que estes voltem a estudar, pois a própria noção moderna de conhecimento e ciência, como inovação em processo, exige esse tipo de atualização constante, ao estilo do que chamamos educação permanente ou continuada.

Barbieri e outros (1995, p.32-35) abordam de uma forma reflexiva vários argumentos que justificam a necessidade de uma educação permanente ou continuada para nossos educadores. Dentre os muitos argumentos enfocados por eles, pode-se citar o fato de que:

“(..)há uma formação pretendida, expressa pela graduação (...) e uma prática consentida, modelada pela instituição (escola oficial ou particular) em que o professor vai lecionar e que tem como limite a política educacional vigente;

(...) o curso de graduação dura de quatro a cinco anos e a prática profissional estende-se por um período de 25 a 30 anos. Há um desenvolvimento contínuo da ciência com conseqüente avanço na produção do conhecimento;

A escola guarda um “atraso” quanto a essa evolução, pois alienada no domínio da técnica, ensina –como instituição- aquilo que já está confirmado e cristalizado em teorias aceitas e livros escritos (...) educa a criança e o adolescente para um futuro desconhecido;

(...) há crescente exigência de interdisciplinaridade e interprofissionalização, levando à mudança de referencial na produção do saber e conseqüentemente na sua “transmissão”.

A construção de uma nova escola não se faz pelo simples repasse de conteúdos, mas pela produção social de conhecimentos. Esse processo, no qual professores e alunos são co-produtores exige um embasamento filosófico, histórico, sociológico, econômico,

político e antropológico, que só poderá ser adquirido, aprofundado e sustentado mediante uma formação continuada.

Nos dias atuais a tendência na educação se mostra a favor do desenvolvimento do pensamento crítico, histórico, autônomo e construído coletivamente por pessoas que desejam valorizar o homem como ser humano, construtor de sua caminhada e produtor de sua história.

Um educador que busque uma formação continuada, concebida não como meio de acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua, comprometida com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática.

Para Stroili e Gonçalves (1995, p. 50) construir a escola do futuro implica construir um novo paradigma de ensinar e aprender, calcado no compromisso e na competência. Assim citam Fusari e Rios (1994) quando afirmam que:

“O profissional competente é aquele que sabe fazer o que é necessário e desejado no espaço de sua especialidade.

A competência é algo que se constrói na práxis cotidiana...

As condições para um trabalho competente encontra-se de um lado no educador, nas características que o qualificam e de outro no contexto no qual este exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e limites que apresentam para uma ação coletiva.

Assim um projeto de formação continuada de profissionais de ensino teria que estar atento a todos os elementos envolvidos na qualificação do educador, refletindo criticamente sobre a necessidade de se criarem nele e fora dele condições para um exercício competente de sua profissão.”

Diante destes pressupostos os autores Stroili e Gonçalves (1995, p. 51) reconhecem a importância do desenvolvimento de programas de formação continuada, não só pelo fato do educador compensar sua formação acadêmica deficiente, mas sobretudo para buscar:

- *“Superar a dicotomia teoria/prática (...)*
- *Caracterizar-se como opção de investimento no aprimoramento, no desenvolvimento e na capacitação do educador como cidadão e profissional;*
- *Promover a crítica, a autonomia e a criatividade de educadores e educandos, fundamentados na dinâmica ação-reflexão-ação;*
- *Instrumentalizar o educador para o exercício de sua cidadania e de um trabalho educacional competente;*

- *Ter caráter duradouro e permanente (...)*
- *Promover diferentes momentos e formas de reflexão apoiados no conhecimento teórico historicamente acumulado;*
- *Respeitar a diversidade e auxiliar o educador a lidar com ela desenvolvendo flexibilidade e capacidade de tomada de decisão;*
- *Promover o compromisso e o interesse dos educandos para com o conhecimento, bem como a sua construção co-participativa;*
- *Possibilitar a criação de novos modelos de ensino-aprendizagem (...) comprometidos com a transformação da sociedade;*
- *Subsidiar uma análise sistêmica da realidade educacional;*
- *Fortalecer a identidade do educador como sujeito de seu próprio processo de formação e desenvolvimento.”*

Para concluir esse pensamento podem ser destacadas as reflexões do educador e pesquisador Alvarado Prada (1997, p. 95), que dedicou um livro ao tema: **Formação Participativa de Docentes em Serviços**, no qual ressalta que: *“Ser professor é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha e é contínuo”*.

Para esse educador todo conhecimento que os professores constroem com seus alunos supõe novas interações com outros conhecimentos, o que naturalmente produz novas construções. Sendo assim, acredita que a formação docente em serviço pode ser entendida como uma “formação continuada”, uma qualificação no dia-a-dia do professor.

Afirma que a formação de quem já está trabalhando é uma necessidade dos professores diante das exigências do mundo atual, para melhorar seu trabalho e atender às necessidades e solicitações dos alunos e da sociedade em geral.

A formação de docentes em serviço, para esse autor, dependendo da concepção teórica que a fundamente, a região, o país, as instituições ou outros fatores que influenciam seu desenvolvimento pode ser sinônimo de:

“capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização. Ou, ter um significado próprio, diferente destes, que por sua vez, têm também sua especificidade.”

Falar em “formação” em serviço significa entender a pessoa como um ser humano integral, com seus diversos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. E em se tratando de educadores, torna-se muito mais necessário que o seu cotidiano profissional

seja cada vez melhorado, para que ele possa desenvolver dignamente seu papel de educador e transformador social.

Alvarado Prada (1997) acredita que a formação de docentes em serviço é um dos elementos mais importantes, quando se pretende progredir no sistema educativo, visando a melhorar as práticas profissionais cotidianas dos professores. O que significa um desenvolvimento individual e coletivo necessário à transformação social, que conseqüentemente refletirá sobre as famílias e a sociedade como um todo, contribuindo, assim, para uma realização pessoal e profissional do professor. Essa formação em serviço, por sua vez, influenciará na melhoria das condições da “qualidade de vida” das pessoas que estão direta e indiretamente envolvidas nesse processo.

Ressalta esse autor que para haver uma melhor formação de docentes em serviço é preciso empregar uma metodologia que desrotinize os professores, como é o caso da proposta de “**Pesquisa Participativa**,” realizada pelos próprios professores, valorizando e resgatando os conhecimentos de suas experiências cotidianas, como fonte do conhecimento sistematizado, para não só melhorar a sua prática docente, como também contribuir para a transformação da escola.

Alvarado Prada, (1997, p. 146) afirma que:

“A formação de professores, como um processo educativo para realizar um melhor trabalho docente, pressupõe a construção de conhecimentos e não apenas sua transmissão. A pesquisa de igual modo, pressupõe um processo no qual se constroem conhecimentos para melhorar “situações” sociais. Portanto, na formação de professores objetivam-se transformações educativas que necessitam ser realizadas através de processos de pesquisa.”

Uma das razões apontadas por esse autor para que se viabilize uma “formação em serviço” é o fato de que, este processo de formação desenvolvido na própria escola, diminui os custos financeiros para as entidades que os oferecem e também para os próprios professores, pois além de lhes poupar passagem e despesas com o sustento, poupa-lhes também desgaste físico-emocional produzido pelo deslocamento a locais distantes do trabalho para realização desses cursos.

Conclui Alvarado Prada, (1997, p. 147) que a:

“Formação de Professores deve ser um processo de construção de conhecimento transformador, na transformação de “situações” da vida cotidiana, tanto dos professores, quanto de toda a instituição onde trabalham”.

Á guisa de conclusão reporto-me ao texto de Darcy Ribeiro (1986, p. 63) enfatizando que o professor necessita estar consciente da amplitude de seu trabalho, para que possa refletir sobre sua prática e compreender a realidade de sua turma, a fim de ter o devido embasamento teórico para ser o sujeito de seu trabalho, pois, conforme esse emérito educador: *“Só um professor que é sujeito de suas próprias ações pode permitir aos alunos que sejam sujeito de sua própria aprendizagem”*.

A seguir, será apresentada uma experiência local com formação de professores, pela qual tem passado não só a maioria dos docentes do CIEM como também de Uberaba e região.

2.1.1 - CEFOR – Centro de Formação Permanente de Professores: uma experiência local

“Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.”

*Estatuto do Homem
Thiago de Melo*

Criado em 1994 pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, na gestão da Professora Maria de Lourdes Melo Prais, o CEFOR - Centro de Formação de Professores, apresentava como justificativa de sua proposta a preocupação constante dos educadores dessa secretaria em reverter com urgência a situação em que se encontra a escola pública, de forma a garantir o ingresso, a permanência e o sucesso da criança e do adolescente nela matriculado.

Tendo como objetivo principal “a formação permanente de professores e a garantia do padrão de qualidade do ensino Municipal”, passou a atender professores das redes municipal, estadual e particular de Uberaba e região.

Ao trabalhar nessa perspectiva, o CEFOR espera que o aluno seja o grande beneficiado e capaz de todas as leituras possíveis: da alfabetização ao letramento, leitura e escrita, de cidadania e qualidade de vida, da equidade, da auto-realização, do sucesso escolar; que a ele seja dada a oportunidade da promoção e permanência na escola e da elevação da auto-estima.

Com um espaço físico adequado ao trabalho, de fácil acesso e aberto aos professores nos três períodos: matutino, vespertino, noturno e também aos sábados, este centro de formação permanente oferece oportunidades para que todos possam ser co-participantes da construção de uma escola de qualidade.

Legalizado através do Decreto Nº 750 de 04/05/97, iniciou suas atividades com 8 cursos de pós-graduação (especialização “Lato – sensu” – convênio PMU/UFU/CAPES). Trezentos e vinte inscrições para cursos diversos, encontros, seminários e congressos marcaram o saldo positivo dessa iniciativa.

Em vinte e sete de janeiro de 1996, através da lei Nº 5504, abriu-se a possibilidade de uma gratificação pecuniária de 5% sobre o salário básico do professor que freqüentasse o CEFOR, como um incentivo à qualificação.

Cursos, encontros, círculos de estudos, trocas de experiências na busca coletiva de soluções para problemas que afetam a educação passaram a acontecer de forma sistemática e permanente no CEFOR, que tem procurado ser sempre um espaço em construção, cuja razão de ser é a presença e participação dos educadores.

Ressaltamos aqui, razão dessa reflexão: que todos os professores do CIEM, tanto do ensino regular quanto das oficinas, bem como os dirigentes e especialistas beneficiaram-se e beneficiam-se até hoje desse projeto, com uma freqüência significativa a todos os cursos e atividades oferecidas.

Essa foi, portanto, uma das variáveis escolhidas das muitas que se apresentam, para o estudo acerca do ensino de tempo integral. Em anexo, encontram-se quadros explicativos que demonstram a participação de todos os profissionais envolvidos no CIEM, que participam e não participam das atividades oferecidas pelo CEFOR, bem como sua área de formação, o curso que ministra no CIEM e o curso que faz no CEFOR, ou se não faz nenhum curso. Através desses quadros em anexos podemos observar ainda que o pessoal administrativo, inspetores de alunos, bibliotecários e serventes escolares também participam de cursos ministrados pelo CEFOR, conforme mostram os Quadros V, VI, VII e VIII

Podemos perceber também, que todos os profissionais envolvidos no CIEM, 84% participam dos cursos oferecidos pelo CEFOR. (Fig. 1) Alguns participam não só como alunos, mas também como professores.

Registramos um total de 57 profissionais que estão direta ou indiretamente envolvidos com o projeto CIEM. Porém, gostaríamos de ressaltar que esses profissionais não são exclusivos do tempo integral, são também profissionais que atendem aos alunos do tempo parcial que é em número bem maior, correspondendo a 94% dos alunos assistidos pela escola. Isto justifica a presença de um diretor, três vice-diretores, cinco especialistas, dezesseis professores do ensino regular, quinze professores das atividades do tempo integral, cinco profissionais da equipe administrativa (secretaria), dois inspetores de alunos, dois bibliotecários, quatro cantineiras e seis auxiliares de serviços gerais. Portanto, os profissionais citados nesta reflexão estão de certa forma envolvidos no CIEM, pois também participam e fazem parte das atividades desenvolvidas, embora, a quantidade seja relativamente grande, o tempo de serviço realizado por eles é dividido também com os outros alunos que não são do tempo integral.

Depois desse esclarecimento, podemos agora, a partir do gráfico a seguir, compreender melhor o número de profissionais do CIEM que estão se beneficiando de uma formação continuada (CEFOR)

Porcentagem de professores do CIEM que participam e não participam do CEFOR

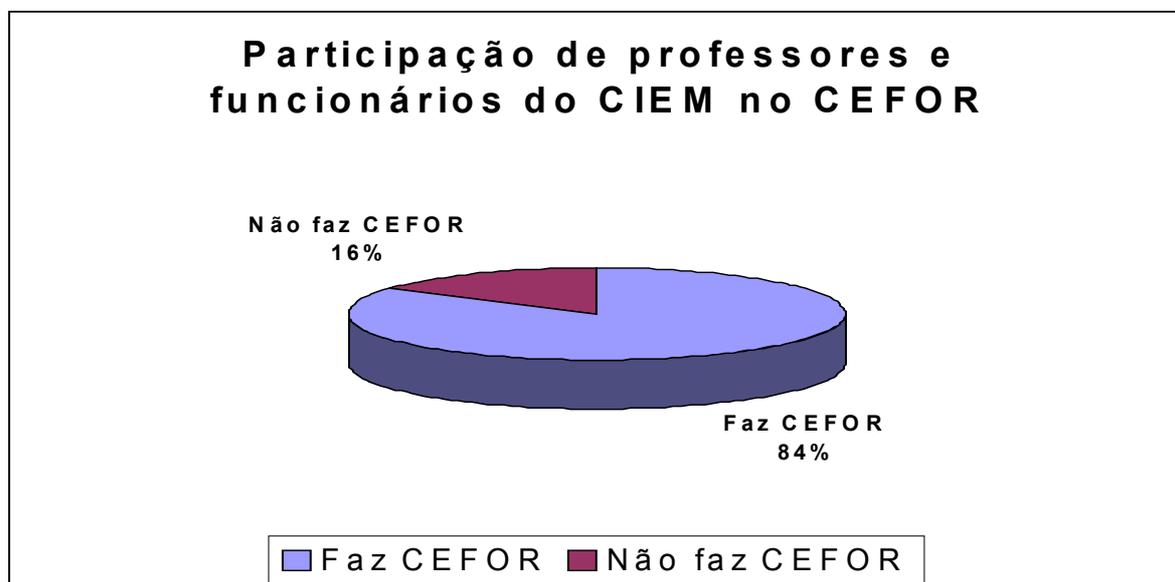


GRÁFICO Nº 10

Perceber as influências dessa formação continuada na prática dos profissionais envolvidos no CIEM não é difícil como já foi dito, pois a maioria (84%) está dedicando

quatro horas da semana em atividades enriquecedoras e com a intenção de atrelá-las em suas ações, conforme seus próprios depoimentos, apresentados a seguir:

“Os cursos do CEFOR é a grande chance para a melhoria dos professores, (...) Para quem tem o objetivo de crescer, está sempre acrescentando.”

Profª de Literatura e Português

“Uma constante atualização de conteúdos é fundamental para o professor, visando facilitar a aprendizagem para o aluno, permitindo, inclusive aplicar no seu cotidiano. Existe sim o aproveitamento do curso em sala de aula (...)”

Profª de Ciências e Matemática

“A formação é muito importante para o nosso crescimento profissional, pois, podemos trocar experiências, conhecer métodos novos. Aumentando assim o nosso senso crítico interno, podendo perceber aquilo que será melhor para o nosso trabalho e para o nosso aluno.”

Profª de Ciências

“Alguns cursos têm contribuído e muito na minha prática profissional. A minha escola e formação foram tradicionais. O mundo hoje tem nos cobrado um ensino diferente que leve o aluno a um interesse maior. O CEFOR contribuiu para que eu tivesse esse apoio e coragem para mudar.”

Profª de Matemática e Geometria

“É uma complementação muito boa que nós professores recebemos nessa formação continuada. E para mim, na minha prática profissional ajuda muito.”

Profª de Português

“É muito importante, pois todo profissional deve sempre se aperfeiçoar, (...) ter um espaço para trocas de experiências, bibliotecas para professor, vídeos didáticos etc.”

Profª de Ciências

“O curso proporciona troca de experiência e material didático. O resultado é positivo pela integração.”

Profª de Inglês

“Nos dá chance de sempre estar informado (...) somos trabalhados também na formação de um ser humano melhor. Observo que hoje tenho um manejo melhor com meus alunos (...) e um aprendizado mais prazeroso por parte do grupo”.

Profª de Estudos e Tarefas

“Muito bom (...) aprendo muito com o CEFOR”

Profª de Estudos e Tarefas

“Na minha opinião o CEFOR foi uma ótima idéia, e é de grande valia para mim. O curso que eu freqüento tem tudo a ver com o meu serviço e em vista das grandes mudanças da educação no Brasil, só tem acrescentado conhecimento e esclarecido dúvidas.”

Auxiliar de Secretaria

“É de grande importância que nós educadores, formadores de opiniões, estejamos sempre atualizando nossos conhecimentos. Não há como discutir conhecimento sem conhecimento. Tudo que conhecemos nos oferece condições de uma ação mais coerente com a realidade em que vivemos”.

Orientadora Educacional

“O professor que resiste a mudanças, para mim, não é verdadeiramente professor. A formação continuada, dos cursos do CEFOR, mesmo tendo deficiências como espaço físico próprio, professores mestrados ou doutorados, faz muito bem ao meu compromisso com o sucesso de meus alunos e de minha escola que está a meu ver, a passos largos para a construção de uma verdadeira Escola Cidadã.”

Profª de História e Estudos e Tarefas

“O CEFOR tem oferecido cursos de alta qualidade, de reciclagens, amplia conhecimentos, troca de experiências, enfim momentos enriquecedores para a prática pedagógica.”

Diretora

“Os cursos oferecidos pelo CEFOR são bons e importantes. São cursos diversificados, oferecendo ao professor uma qualidade melhor de se aperfeiçoar em sua área e de ter amplo conhecimento de diversos cursos. Aprendemos muito e deve continuar esses cursos”.

Supervisora Pedagógica

“Considero tal formação uma ótima idéia para que nós educadores nos atualizemos sempre. Tenho aproveitado de diversas maneiras, não só para meu próprio benefício, como também nas minhas aulas.”

Profª de Português e Redação

“Infelizmente esse ano, devido ao horário não deu para curar nenhum dos cursos propostos. Porém, os cursos que já realizei, contribuíram muito para o meu desempenho profissional.”

Profª de Ciências e Estudos e Tarefas.

“É muito bom, e ajuda não só na nossa prática como também nos nossos relacionamentos com os colegas e também com os alunos.”

Servente Escolar

Nota-se portanto, que apesar dos resultados já comprovados positivamente quanto à influência desta formação continuada na qualidade de educação oferecida pela escola, alguns profissionais (uma minoria) não vêm com bons olhos, os cursos oferecidos. Chegam a dizer que os frequentam apenas pelo 5% que é oferecido como incentivo e pelo peso que lhe é atribuído na avaliação de desempenho anualmente, avaliação esta que lhe garante o acesso à progressão do plano de carreira da Secretaria Municipal de Educação. Um professor entrevistado mesmo tecendo elogios a esses cursos, e ressaltando a boa influência que esta formação traz para sua vida profissional, não deixou de registrar

que há dificuldades, tanto no espaço físico oferecido, quanto na formação dos professores que ministram os cursos, pois muitos não possuem mestrados ou doutorados. Isso demonstra o valor que é dado por esse professor à titulação, mais que à experiência do colega.

2.2 - ESTUDOS E TAREFAS: FATOR DETERMINANTE NO DESEMPENHO ESCOLAR

“(...) Entre estos factores movilizadores del proceso de aprendizaje habría que considerar, sin duda, la motivación, expectativas, lenguaje, recursos materiales, etc., del medio familiar concreto donde el niño crece y se desarrolla.”

ORTEGA (1983, p. 207-8)

Um dos grandes desafios da educação tem sido o elevado índice de alunos com sérios problemas decorrentes de dificuldades de aprendizagens, que nem sempre são causadas por deficiência de desenvolvimento intelectual ou mesmo por comprometimento neurológico grave ou defeitos constitutivos que afetam o processo de ensino aprendizagem. Cada vez menos, estudiosos do assunto acreditam que as raízes do problema do baixo rendimento escolar, possa ser totalmente encontrado nos limites do pequeno universo individual do aluno, como se acreditava anteriormente.

Schieflbein e Simmons (1980, p. 54) pesquisando a respeito dos determinantes do desempenho escolar afirmam que:

“Os estudantes que têm trabalhos escolares a serem realizados fora da escola, ou seja “tarefas de casa”, apresentaram tendência a apresentar melhores resultados nos testes de desempenho, em 6 dos 8 estudos. Nenhum dos outros determinantes de realização escolar alcançou tão alta proporção de resultados significativos. Trata-se de importante variável da política educacional, porque praticamente não implica em custos financeiros e parece originar um retorno elevado.”

Comprovadamente a tarefa de casa favorece um maior desempenho escolar em alunos que se utilizam dessa prática. Segundo esses autores poucos são os determinantes do desempenho escolar que apresentam proporções tão elevada de resultados significativos quanto as tarefas de casa. Esses estudiosos verificam que os estudantes que têm dever de casa tendem a apresentar melhor desempenho, principalmente se os alunos dispuserem de livros, luz e tranqüilidade para fazê-lo. Concluíram também que a realização da tarefa escolar pelo aluno pode propiciar um alto retorno, pois aqueles que fazem tarefa de casa têm melhor desempenho que outros. Essa atividade segundo Schieflbein e Simmons (1980, p.60), também pode ser considerada em termos de *“indicador de tempo de estudo do aluno, treinamento do professor, supervisão cuidadosa ou motivação do professor”*.

É importante ressaltar que a tarefa de casa, lição de casa, para casa, dever, tarefa, plano semanal, atividade de casa, são algumas nomenclaturas utilizadas para denominarem as atividades escolares que os alunos realizam em casa e que são consideradas como qualquer atividade acadêmica solicitada pelo professor ao aluno, para ser realizada fora da sala de aula.

Junqueira (1997, p. 43) considera que a tarefa de casa faz parte de um conjunto educativo e não pode ser um componente desvinculado, restrito; o que requer a busca de identificá-lo e caracterizá-lo, exigindo o encontro de relações da tarefa de casa no processo educativo. Essa autora afirma que:

“A presença e clareza dessa relação na tarefa de casa podem se constituir em importante componente do currículo escolar. Caso contrário, a ausência dessa pode fragmentar o processo educativo.”

Perrenoud (1995, p. 151) tece algumas reflexões sobre a presença da tarefa de casa no currículo da escola debatendo que:

“É – se a favor dos deveres em nome da aprendizagem? Pelas mesmas razões sou contra. Talvez o leitor guarde ainda a lembrança de ter aprendido a ortografia, a tabuada ou outros elementos essenciais do currículo escolar, por passar todos os dias uns momentos a fazer trabalhos de casa. Tão longe quanto me consigo recordar, não aprendi certamente por necessidade, sem verdadeiro desejo, mas raramente a horas fixas, em fatias preparadas para o dia seguinte.”

Nesse sentido, pode-se então questionar qual a função da tarefa de casa no currículo. Perrenoud ao abordar esse tema busca caracterizar a tarefa de casa apontando como ela deve ser:

- um recurso para o aluno, para a turma, para o professor, sendo utilizado em função de necessidade e projetos;
- um tempo de trabalho, não necessariamente de aprendizagem, mas como fixação, memorização, revisão, fazer consultas no dicionário, resolver enigmas e, ainda pode ser uma preparação ou um prolongamento das atividades mais globais;
- uma garantia de flexibilidade, permitindo um funcionamento mais flexível e mais descentralizado de certas atividades;
- nunca ser um substituto do trabalho na aula;
- não é feito para os pais;
- não é avaliado no sentido formal, mas avaliado no conjunto do trabalho educativo;
- um tempo flutuante, que se alterne conforme os objetivos e propostas;
- um reexame periódico, sendo regularmente analisado com equipe pedagógica, pais, professores e alunos.

Essa caracterização da tarefa escolar, demonstra claramente que o trabalho de casa articula o trabalho individual e o trabalho coletivo, e ainda que está vinculado ao currículo, compreendendo-o como a totalidade dos aspectos que constituem a prática educativa.

Rodrigues (1996), com o propósito de conhecer um pouco mais a respeito dos determinantes do rendimento escolar, dos aspectos que podem influenciar de alguma forma a vida acadêmica do aluno, levando-o ao sucesso ou a o fracasso, optou pelo aprofundamento do estudo da tarefa de casa e suas implicações no sucesso da aprendizagem escolar. Dedicou-se a pesquisar esse tema buscando por intermédio de uma revisão da literatura, revelar qual a idéia que se tem da influência da tarefa de casa no rendimento do aluno, sua relação com a educação escolar e a importância dada à mesma.

Através dessa revisão da literatura, para introduzir sua pesquisa, Rodrigues (1996, p.34-50) cita dentre vários autores, Schroeder (1982, p. 21) que lembra o aspecto mais destacado em reuniões de pais e mestres: a recomendação de que os pais devem acompanhar as tarefas dos filhos. Dentro desse pensamento esse autor tece algumas

reflexões a respeito desse problema. Será que os pais não são analfabetos? Eles têm realmente condições de acompanhar as tarefas de casa ou mesmo apenas olhar os cadernos? As tarefas feitas são verificadas pelos professores na aula seguinte, ou jamais são analisadas?

Fagundes (1991, p. 21-2) também é citada por Rodrigues (1996, p. 37) por tratar, em seu artigo, de um outro aspecto do dever de casa, distinguindo entre a função materna e a de professor. Para ela, nutrir, proteger, acompanhar e cuidar do filho de acordo com suas necessidades seriam consideradas como função materna. Ensinar e corrigir os deveres de casa não compete à mãe. Suas funções seriam verificar se o filho fez as tarefas de casa, ajudando-o a encaminhar as dúvidas de volta à professora, propiciar um local de estudo adequado e também orientá-lo quanto a organização e ao uso dos materiais escolares. Acha que de um modo geral, têm-se exigido além dessas, também outras incumbências das mães, que muitas vezes desconhecem as filosofias da educação, e as técnicas de ensino e métodos de alfabetização. Além do que manter-se bem informado e atualizado hoje em dia não é tarefa fácil. Por isso questiona sobre o para quê e o para quem é o dever de casa.

Seguindo esse mesmo raciocínio, nessa mesma obra, Rodrigues (1996, p. 43) oportunamente cita Weil (1993, p. 141) com a intenção de aprofundar um pouco mais a questão do acompanhamento das tarefas de casa pelos pais, esclarece que aquele pai que faz todo o dever para o filho desencadeará um resultado que poderá ser desastroso, pois a criança provavelmente não aprenderá nada. Por outro lado, se os pais não tomam conhecimento do dever de casa, ficando este inteiramente sob a responsabilidade do filho, isso também pode trazer prejuízo ao aluno. Weil ressalta também que existem pais que substituem os professores, quando os filhos estão fazendo os deveres. Explicam ou mesmo reexplicam tudo ao filho, o que pode dar certo se o pai for paciente e possuir condições para tal função, caso contrário há possibilidade de surgir aversão pelos estudos.

Rodrigues (1996, p. 68) conclui seu pensamento, dessa vez se apropriando das conclusões de Brandão e outros (1983, p.38-69) e de Ortega (1983, p.181-205). Os primeiros, ressaltando que a falta de condições dos pais para acompanharem as tarefas escolares e o conjunto de atividades do filho seria um relevante mecanismo de seleção e de exclusão do aluno na escola. O segundo autor abordando o fato de que foi verificado que as crianças das famílias de maior nível de estudo recebem mais estímulo para suas tarefas escolares e têm melhor ambiente para realização das mesmas, deduz, portanto, que

crianças pertencentes a famílias de baixo nível de escolaridade apresentam dificuldades nas questões relacionadas com as tarefas de casa, e, conseqüentemente, apresentam um rendimento escolar comprometido, uma vez que se concluiu que a ajuda prestada às tarefas dos filhos repercute muito favoravelmente no seu desempenho escolar, principalmente se for uma forma constante e flexível.

Para os alunos do CIEM, essa atividade, embora apresente os mesmos objetivos e características das tarefas de casa dos alunos de tempo parcial, tem um componente que o diferencia significativamente, que é o fato de essas tarefas serem realizadas dentro da própria escola. A sala de “**Estudos e Tarefas**” apropriada com recursos didáticos e ambiente acolhedor (livros, revistas, enciclopédia, cola, tesoura, papéis, filtro com água) busca substituir o aconchego do lar. E o professor, “orientador das tarefas de casa” preparado para tal função, procura substituir os pais no auxílio e acompanhamento na realização das tarefas. Mais importante que tirar, casuisticamente, uma dúvida do aluno, o professor procura oferecer desafios levando-o a descobertas. Faz parte desta função do professor, não só auxiliar na realização das tarefas, como também motivar e criar hábitos prazerosos de estudos, acompanhando individualmente cada aluno, permitindo ajuda de monitores, quando se fizer necessário, de tal forma que o aluno se acostume todos os dias a fazer as tarefas ou estudar durante um horário aula. Essa questão encontra apoio e pode ser fundamentada cientificamente nos estudos de Junger e Reinert (1980, p. 107-22), que se reportam à problemática da tarefa de casa, referindo-se ao fato de que quando os alunos estão convencidos da necessidade da tarefa e que essa irá ajudá-los na sua aprendizagem, eles sentem muito mais prazer em executá-la. Os autores afirmam também que o professor deve então preparar o aluno para essa tarefa, tanto do ponto de vista cognitivo, como psicológico. Para tal propõem tarefas mais prazerosas e que elas sejam elaboradas da melhor forma possível, assim como é extremamente necessário que sejam discutidas ou comentadas em classe detalhadamente ou pelo menos em parte. Assim o aluno irá perceber que a tarefa de casa não está sendo dada arbitrariamente e sem fins pedagógicos, e que ela tem a ver com o que foi dado em sala de aula, o que provavelmente favorecerá também em outras aprendizagens influenciando positivamente na avaliação emocional de todas as tarefas. Esse trabalho de certa forma é uma questão relevante no desempenho da função do professor de Estudos e Tarefas no CIEM.

É importante ressaltar que esse professor atende normalmente apenas 12 alunos de cada vez, o que torna viável sua função de professor orientador. Oportunamente é orientado a assumir uma postura diferente de professor convencional. Apesar de supervisionar de forma rigorosa a execução de todas as tarefas, procura descobrir as dificuldades de aprendizagem de cada aluno, orientando-o adequadamente. O fato do professor dispensar um grande tempo preparando e motivando para a tarefa de casa, assegura que os alunos a façam com boa vontade e de forma mais efetiva e afetiva.

FIGURA Nº 23



Alunos do CIEM em atividades de Tarefa de Casa

Se por um lado, o aluno do CIEM não possui problemas com as tarefas escolares, devido à qualidade da orientação e acompanhamento que recebe de seus professores, por outro, questiona-se o fato de este mesmo aluno não ter oportunidades de entrosamento e cooperação com os seus pais através da escola por meio da tarefa de casa.

Ainda caminhando nessa linha de pensamento, não poderíamos deixar de abordar a questão da influência da televisão na realização da tarefa de casa, causa de preocupação, lamento e transtornos de muitos pais.

Almeida e Silva (1981, p. 113-22) após realização de uma pesquisa com 145 famílias brasileiras, de diversas classes sociais, para verificar as preferências e os hábitos diários de crianças, na faixa etária dos sete aos 12 anos, com relação ao uso da televisão, concluíram que as crianças assistem, diariamente, mais de quatro horas de televisão por dia. Constataram também que os pais não controlam os horários, o tempo e nem os programas preferidos ou assistidos pelos filhos.

Esses autores citam de uma forma muito oportuna e adequada a questão do curto prazo que as crianças brasileiras permanecem na escola, sendo em média de quatro horas, em comparação com as crianças americanas ou européias que passam integralmente seu tempo na escola, tornando-as menos cativas ao vídeo que as crianças brasileiras. Concluem, esses autores que é quase certo que o hábito de assistir televisão possa dificultar o desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo com Almeida e Silva (1981, p.12 e 121-2):

“ (...) caso o sistema educacional primário fosse modificado, aumentando o tempo de permanência das crianças nas escolas primárias, a rotina da criança brasileira seria fundamentalmente alterada com maior proveito para sua formação básica.”

“(...) a televisão (...) oferece uma facilidade aparente de aprendizagem com estímulos que sensibilizam a audição e a visão, mas que não facilitam processos complexos de aprendizagem que pedem elaboração e tempo”.

Com base no discurso de todos esses autores elencados, podemos concluir sobre a importância da tarefa de casa no rendimento escolar do aluno e relacionarmos esse fato com um dos indicadores prováveis da eficácia do ensino de tempo integral, uma vez que essa questão é altamente valorizada dentro desse sistema de ensino, possibilitando mais benefícios do que desvantagens, na realização da tarefa de casa. Embora o aluno, na verdade, realize a tarefa na própria escola, ela é feita com outro enfoque e apresenta finalidades diferentes das atividades habituais em sala de aula.

Aprofundando um pouco mais nessas conclusões, dedicamo-nos a verificar, através de um questionário, com os especialistas e professores que ministravam aulas tanto para alunos do tempo parcial, quanto no tempo integral, da Escola Municipal Urbana Frei

Eugênio, o que eles pensavam acerca da tarefa de casa dos alunos do CIEM, comparados com os outros alunos de tempo parcial.

Foram feitas duas perguntas, a primeira com a intenção de descobrir a opinião dos entrevistados em relação ao fato dos alunos do CIEM realizarem as tarefas na própria escola e disporem, para isso, de horário, espaço e um professor orientador. Totalizando um número de dezessete especialistas e professores que ministram aulas, tanto para o tempo integral, quanto para o tempo parcial, foi-nos possível, além de sugerir uma comparação entre esses dois sistemas de ensino, também colher dados que demonstraram ser a tarefa de casa um importante instrumento na concretização da aprendizagem escolar. Verificamos também que a tarefa se torna muito mais significativa ao ser realizada com a orientação de professores e em horários e lugares apropriados.

FIGURA Nº 24



Alunos do CIEM em atividades de Tarefa de Casa

Passaremos a descrever em seguida os relatos dos professores, confirmando nossas conclusões e possibilitando uma análise mais rica e fidedigna desta pesquisa:

(...) a tarefa de casa é a oportunidade de rever a matéria que foi dada, aprender o que ficou pendente e criar no aluno o hábito de estudo, de responsabilidade, de aproveitar o tempo ocioso, ir criando o gosto pelo estudo, mas desde de que essa tarefa seja pouca, bem dosada e não seja cansativa.

I. S.

O aluno do CIEM se sente mais seguro em ter o acompanhamento de suas tarefas por um professor, isso lhe proporciona a oportunidade de fixar e ampliar seus conhecimentos, garantindo uma melhor aprendizagem.

J.H.I.

(...) as aulas de Estudos e Tarefas do CIEM fazem parte do grande objetivo da educação: garantir a aprendizagem a todos os alunos do ensino de tempo integral. (...) os professores responsáveis e orientadores das tarefas, são grandes assessores no enriquecimento ensino-aprendizagem. Graças a essa integração não temos nenhuma reclamação ou observação dos pais dos alunos.

M.I.C.

Acho correto a forma como são feitas as tarefas no CIEM, porque o aluno quando sai da escola às 17h e 15 min, já vai para a casa com as tarefas prontas para descansar com a família, uma vez que ele já cumpriu suas obrigações na escola com pessoas aptas a ensiná-lo.

M.G.F.S.

Eu considero que o acompanhamento tem surtido bons resultados, principalmente para aqueles alunos que não possuem o hábito de estudar e/ou fazer tarefas.

R. M. R. S.

O professor que orienta o aluno à tarde em suas tarefas precisa ser além de um monitor nas suas respectivas disciplinas, ser também um “paizão” ou uma “maizona” que pega no pé com muito carinho, exigindo responsabilidade na execução das mesmas (...)

E. A. M.

Como professora desses alunos no ensino regular, percebo que as tarefas são feitas todos os dias e com muito capricho.

C.R.C.S.

Os alunos do CIEM além de terem um professor especializados no auxílio das suas tarefas, possuem também a disposição a biblioteca da escola e material pedagógico. Dessa forma é muito melhor, pois em casa, geralmente o pai e a mãe trabalham e não têm tempo para acompanhar as tarefas do filho.

E.F.B.

Por estarem sendo acompanhados por um profissional da área, a qualidade e rendimento da aprendizagem dos alunos são muito maiores comparadas aos outros que não dispõem desse acompanhamento.

J.H.S.

È muito bom que as tarefas desses alunos sejam acompanhadas por um professor, uma vez que apresentam dificuldades, têm a oportunidade de contar com ajuda adequada.

M.T.L.S.A

Quanto a integração professor/aluno/família, acho que ela se quebra um pouco, uma vez que o aluno faz suas tarefas na escola. Em contrapartida o fato do aluno ter um professor ao seu lado para fazer os exercícios, só pode ser bom para

ele, pois o professor tem o conhecimento e a didática necessária para tirar suas dívidas (...)

A.C.G.

Fizemos a esses mesmos professores a seguinte questão: Comparando os alunos de tempo parcial, com os alunos de tempo integral, quanto à realização das tarefas de casa você percebe:

- não há diferença
- alunos do CIEM são menos comprometidos
- alunos do CIEM são mais comprometidos
- os pais dos alunos do CIEM não se integram com a escola no que se refere às atividades escolares.

Dos dezessete professores entrevistados, apenas um disse que não havia diferença na sua disciplina, e o restante, dezesseis professores, afirmaram que os alunos do CIEM são mais comprometidos.

Isso nos faz compreender que as tarefas de casa dos alunos do tempo integral se comparadas às dos alunos do tempo parcial apresentam melhores resultados, demonstrando portanto, que os alunos do CIEM, pelo fato de fazerem as tarefas na própria escola e com auxílio de professores, adquirem hábitos de estudos tornando-se mais comprometidos.

Quanto ao fato de os pais dos alunos não integrarem com a escola através das tarefas nada foi citado ou questionado em relação a isso.

2.3 - GRUPOS OPERATIVOS

Grupo é...grupo

A cada encontro: imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas.

A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos.

A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido.

A cada tempo: novo parto novo, compromisso fazendo história.

A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança.

A cada emoção: faceta insuspeitável.

A cada encontro: descobrimentos de terras ainda não desbravadas.

Grupo é grupo.

MADALENA FREIRE (1997, p. 23).

Partindo da hipótese estabelecida por nós de que pode ser a atuação de um serviço de psicologia ou, mais especificamente de Grupos Operativos no CIEM, um dos fatores determinantes para o sucesso de uma escola de tempo integral, passaremos a seguir a dissertar sobre esse tema.

Contêm este capítulo duas seções. A primeira se destina a uma revisão da literatura, buscando através de um referencial teórico compreender o tema: Grupos Operativos. A segunda seção tenta relatar o porquê e como ocorre a atuação desse grupo no CIEM.

2.3.1 - Uma visão panorâmica

Antes de abordarmos exatamente o tema central deste capítulo, os ***Grupos Operativos***, achamos conveniente falar um pouco a respeito da estreita relação que existe entre grupos/indivíduo/relações interpessoais/ensino-aprendizagem.

MaiklhioT (1991, p.63 - 87), apropriando-se dos estudos de Kurt Lewin e em seguida de W. C. SCHUTZ, sobre a comunicação humana e a dinâmica dos grupos de trabalho, ressalta em sua obra, inicialmente as grandes experiências de Lewin quando descobriu que, tanto a produtividade de um grupo quanto sua eficiência estão diretamente associadas, não somente com a competência de seus membros, mas, sobretudo com solidariedade de suas relações interpessoais. Essas descobertas de Lewin ocorreram dentro do seu próprio grupo de estudo, quase por acaso. Com uma intuição de gênio identificou com perspicácia que o fato de os membros do seu grupo não se integrarem realmente, de suas pesquisas pouco progrediam, só podiam estar ocorrendo em razão de bloqueios entre eles ao nível de suas comunicações. Diante dessa hipótese propôs ao grupo que paralelamente às sessões de trabalho se reunissem com a finalidade de questionar os seus modos de comunicações. E para que esse aprendizado fosse válido todos deveriam não só estar de acordo em participar, mas também preocupados e com vontade de aprender tão somente a comunicar-se de modo autêntico. Pela primeira vez na história da humanidade,

um grupo de pessoas, com uma mesma intenção, realizava a auto-avaliação de seu trabalho de grupo não sobre o conteúdo de suas discussões e de suas decisões, mas, principalmente sobre os processos de suas trocas. Essa foi, com certeza, a primeira experiência, nunca antes tentada, de sensibilização para as relações humanas. A partir desses encontros, o que se sabe, é que Lewin e seus colaboradores, desde que consentiram em dialogar, tomaram consciência de que suas relações interpessoais, aparentemente confiantes e positivas, eram de fato sem autenticidades, pela razão de não terem como base comunicações abertas entre eles. Não somente existiam neles e entre eles grandes fontes de bloqueios, criando zonas de silêncio, como também comprometiam suas próprias comunicações, correndo o risco de serem filtradas em razão de não serem preparadas num clima de confiança. Desde que conseguiram trabalhar as fontes de bloqueios e de filtragem em suas comunicações, suas relações interpessoais evoluíram, tornando-se mais autênticas. A coesão e a solidariedade resultantes desses encontros mudaram significativamente a atmosfera de suas sessões de trabalho, que se tornaram muito mais produtivas e criativas.

Em seguida, ainda dentro do tema *relações humanas e dinâmica dos grupos de trabalho*, Mailhiot se dedica a explicar o pensamento e os estudos de Schutz, um psicólogo americano que leva um pouco mais longe do que Lewin, a exploração e a análise dessas relações.

Registra em sua obra a grande luz trazida por Schutz sobre a interdependência e a estreita correlação que existe em todo grupo de trabalho entre seu grau de integração e seu nível de criatividade, acrescentando como inovação sua teoria das “*necessidades interpessoais*”

Mailhiot (1991, p. 66) explica que Schutz pretendia com esse conceito especificar o seguinte:

“os membros de um grupo não consentem em integrar-se senão a partir do momento em que certas necessidades fundamentais são satisfeitas pelo grupo. (...) são fundamentais porque todo ser humano, que se reúne em um grupo qualquer, as experimenta ainda que em graus diversos. Por outro lado, essas necessidades (...) são interpessoais no sentido de que somente em grupo e pelo grupo elas podem ser satisfeitas adequadamente.”

A seguir, Mailhiot (1991, p. 66-68) descreve as três necessidades que Schutz identificou em suas pesquisas como sendo as três necessidades interpessoais fundamentais de uma pessoa. São elas:

a) Necessidade de inclusão – é a necessidade que experimenta todo membro novo de um grupo em se perceber e em se sentir aceito, integrado, valorizado totalmente por aqueles aos quais se junta;

b) Necessidade de controle – consiste para cada membro, em definir para si mesmo suas próprias responsabilidades no grupo e também as de cada um que com ele forma o grupo, é a necessidade que experimenta cada novo membro de se sentir totalmente responsável por aquilo que constitui o grupo: suas estruturas, suas atividades, seus objetivos, seu crescimento, seus progressos;

c) Necessidade de afeição - é o secreto desejo de todo indivíduo tem de ser percebido como insubstituível no grupo. Não somente aquele que se junta a um grupo aspira a ser respeitado ou estimado por sua competência ou por seus recursos, mas a ser aceito como pessoa humana, não apenas pelo que tem, mas também pelo que é.

Mailhiot (1991, p. 69-70), dando continuidade em sua exposição, afirma que as teorias de Schutz sobre as necessidades interpessoais marcaram um evidente progresso sobre as descobertas de Lewin. Schutz conseguiu explicar experimentalmente o que Lewin havia percebido de modo intuitivo: como e por que um grupo que não concluiu sua interação é incapaz de criatividade duradoura. Por outro lado, Schutz não conseguiu ir além do nível das relações interpessoais e lhe escapou o que Lewin havia pressentido antes dele: as relações interpessoais não podem tornar-se mais positivas, mais socializadas e o grupo integrar-se de modo definitivo, enquanto subsistirem entre os membros fontes de bloqueios e de filtragens em suas comunicações.

Hoje já se aceita como um fato real que somente em um clima de grupo em que as comunicações são abertas e autênticas, as necessidades interpessoais podem encontrar satisfações adequadas.

Ainda nesta mesma obra Mailhiot (1991, p. 84-85) faz referências à questão da influência do preconceito nas relações interpessoais. Afirma que os bloqueios e as filtragens na comunicação humana tornam-se permanentes e tendem a se cristalizar cada vez que as relações interpessoais são prejudicadas pelos preconceitos. Dos preconceitos nascem os conformismos e a incapacidade de dialogar com o outro. As distâncias sociais, os bloqueios, as filtragens permanentes, as comunicações humanas prejudicadas ou rompidas são fenômenos que estão diretamente ligados ou possuem sua origem nos nossos preconceitos.

Freire e outras (1997, p. 17-18) definem o que é um grupo, apropriando-se do conceito de Pichon-Riviere (1982), afirmando que pode-se falar em grupo, “*quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúnem em torno de uma tarefa específica*”. Não é um amontoado de indivíduos, no cumprimento de desenvolvimento das tarefas. Assumem-se, enquanto participante de um grupo, com um objetivo mútuo, embora, cada participante exercite sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seus pontos de vista, descobrindo que mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente, tem sua identidade. Nesse exercício de diferenciação, construindo sua identidade, cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si. Portanto, a identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Nesse sentido, afirma Freire que todo indivíduo está povoado de outros grupos internos da sua história.

Osório (1989, p.127) também se apropriando da definição de Pichon-Riviére afirma que:

“(...) grupo é um conjunto restrito de pessoas que, ligadas por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna, se propõe de forma explícita ou implícita à realização de uma tarefa que constitui sua finalidade, interagindo para isso através de complexos mecanismos de adjudicação e assunção de papéis.”

Para esse autor, através da interação continuada e dos processos de comunicação e aprendizagem, os integrantes de um grupo vão estabelecendo vínculos, e cada um vai internalizando os demais.

Bleger (1980, p. 56-57) considera que, na realidade, grupos de aprendizagens ou grupos de ensino constituem passos dialéticos inseparáveis e integrantes de um processo único em permanente movimento, não só em razão do fato de que quando existe alguém que aprende tem que haver outro que ensina, como também em virtude do princípio segundo o qual não se pode ensinar corretamente enquanto não se aprende e durante a própria tarefa de ensinar. Dentro de uma postura tradicional teríamos o contrário, uma dissociação entre quem ensina (um status) e quem aprende.

Assim, surge em 1957, os **Grupos Operativos**, introduzido por Enrique Pichón-Riviere, constituindo uma nova maneira de abordar a coordenação de grupos de trabalho. Osório (1989, p.135-156) retrata bem essa questão, acrescentado ainda que a importância da obra desse psicanalista argentino reside não só no fato de oferecer uma teoria integrativa dos processos de mudança em grupos que incluem, complementando a obra de

Lewin, as descobertas, contribuições e conceitos psicanalíticos, como também as verdades da psicologia social, da sociologia, da teoria da comunicação, da economia, da administração de empresas, da estratégia militar e da “Poética” de Aristóteles. Tudo isso trazendo como consequência a importância de que “grupo operativo não é um termo utilizado só para se referir a uma técnica específica de coordenação de grupos, ou especificamente como “grupo terapêutico”, “grupo de aprendizagem”, ou “grupo de discussão”, mas sobretudo se refere a uma forma de pensar e operar em grupos, que pode se aplicar a vários tipos de grupo, com uma ampla situações em que podem ser utilizados. Existem, portanto, grupos operativos terapêuticos, familiares, de aprendizagem, de reflexão e outros.

Bleger (1980, p. 55), cita Pichon-Rivière para definir grupo operativo, afirmando que: *“é um conjunto de pessoas que com um objetivo comum procuram abordar trabalhando como equipe”*.

Nessa mesma obra Bleger (1980, 55-82) faz relevantes considerações a respeito do tema Grupos Operativos ligado ao Ensino, que oportunamente passaremos a evidenciar com a intenção de compreendermos melhor os objetivos e a dinâmica de trabalho que estão ligados a esse tema:

- O grupo operativo tem objetivos, problemas, recursos e conflitos que devem ser estudados e considerados pelo próprio grupo, à medida que vão aparecendo; serão examinados em relação à tarefa e em função dos objetivos propostos;
- no ensino, os grupos operativos trabalham sobre um tópico de estudo, mas embora estejam ligados a uma tarefa, o fator humano e os relacionamentos têm importância primordial;
- não se pode pretender organizar o ensino em grupos operativos sem que os docentes entrem no mesmo processo dialético que os estudantes, sem dinamizar e relativizar os papéis e sem ampliar a possibilidade de um ensino e uma aprendizagem mútua e recíproca;
- na aprendizagem e no ensino em grupos operativos não se permite só transmitir informação, mas sobretudo conseguir que seus membros incorporem e manipulem os instrumentos de indagação;

- aprendizagem e ensino estão tão solidariamente relacionados que podem ser chamados de “Ensinagem”;
- o grupo trabalha a partir de certa informação, porém, essa pode aparecer de diferentes maneiras; pode ser trazida diretamente em forma intelectual, latente ou através de uma atuação;
- no decorrer do ensino em grupos operativos deve-se estudar e investigar o próprio ensino, portanto, o clima de liberdade torna-se imprescindível;
- no ensino operativo deve-se procurar caminhar para o desconhecido, para a indagação daquilo que ainda não está suficientemente elucidado;
- aprender nos grupos operativos significa uma modificação mais ou menos estável de linhas de conduta, entendendo-se por conduta todas as modificações do ser humano, seja qual for a área em que apareçam;
- o pensar é o eixo da aprendizagem, e muito do que chamamos pensar é somente um círculo vicioso e estereotipado. Uma das maiores virtudes dos grupos operativos é a possibilidade que oferece de aprender a agir, pensar e fantasiar com liberdade;
- no grupo operativo constrói-se paulatinamente um esquema referencial grupal, que é o que realmente possibilita a sua atuação como equipe, com unidade e coerência;
- deve-se conseguir que cada membro do grupo trabalhe com sua ideologia;
- no grupo operativo podem existir três reações típicas, segundo o tipo de ansiedade predominante: reação paranóia, depressiva e confusional, que aparecem quando o objeto de conhecimento ultrapassa a capacidade de discriminação e de controle do ego ou de objetos que confundem;
- na atuação em grupos operativos, não só se dramatiza a formação recebida, como também a reação à ansiedade que tal informação provoca: despersonalização, reações fóbicas, paranóides, obsessivas, etc;
- no grupo operativo, cada um atua em sua medida pessoal com seu próprio “repertório” de conduta e em sua forma característica;
- o trabalho em grupo operativo valoriza a contribuição de cada um e de todos;

- o falar é uma manifestação muito importante no grupo operativo. O coordenador deve procurar facilitar o diálogo e estabelecer a comunicação em um nível mais integrado e de plenos resultados;
- deve-se evitar confrontos estereotipados, de tal maneira que as contradições se resolvam dentro de um processo dialético;
- a técnica do grupo operativo só pode ser aprendida através da experiência pessoal;
- o grupo operativo deve funcionar com um tempo limitado, previsto e regular. Melhor fazê-lo em sessões de mais de uma hora de duração.

Osório (1989, p. 136-140), também faz relevantes considerações a respeito do tema Grupos Operativos, aproveitando a primeira tentativa de definição de BLEGER (1961, p. 57) em que ele afirma ser: “(...) *um conjunto de pessoas com um objetivo comum o qual tentam abordar, operando como equipe*” Osório, (1989) analisa esses aspectos e conclui que a existência de um objetivo comum supõe a necessidade de que os membros do grupo realizem um trabalho ou tarefa comum para alcançarem seus objetivos. Essa tarefa constitui, portanto, em um organizador dos processos de pensamento, comunicação e ação que se dão entre os membros do grupo. Reconhece ainda a existência de dois tipos de tarefa: uma *tarefa externa*, que é aquele trabalho produtivo, cuja realização constitui a razão de ser do grupo (aprendizagem, reflexão, cura, tomada de decisões etc) e uma *tarefa interna*, que consiste na totalidade das operações que devem realizar os membros do grupo de maneira conjunta para constituir, manter e desenvolver o grupo como equipe de trabalho. Portanto, as duas tarefas são complementares, uma não faz sentido sem a outra e nem podem se realizar separadamente como tarefa. A tarefa interna exige que os membros realizem uma permanente indagação das operações que se realizam no interior do grupo, em função da relação com a tarefa externa, vista como organizadora do processo grupal. São essas constantes indagações que justificam o termo “operativo” para se referir a estes grupos.

Conseqüentemente a função do coordenador, após estabelecer um enfoque adequado para a operação do grupo, é a de ajudar, por meio de intervenções interpretativas, para que o grupo realize sua tarefa interna reflexiva e se coloque em condições de desenvolver a tarefa externa. Essas interpretações permitem aos membros tomarem

consciência e enfrentar racionalmente os obstáculos que, se permanecerem inconscientes, continuariam interferindo na realização externa da tarefa.

Esses fazeres dentro de um processo grupal, requerem que o grupo operativo seja necessariamente dinâmico, reflexivo, e democrático quanto à tarefa. E, portanto, segundo Osório (1989, p 138), a função do coordenador do grupo deverá ser de:

(...) ajudar a constituição, desenvolvimento e manutenção do grupo como equipe de trabalho, assumindo uma liderança funcional somente naqueles casos nos quais seu treinamento pessoal o capacite para preencher uma necessidade do grupo (...) porém respeitando sempre os líderes funcionais que surgem dentro do grupo. (...) o coordenador não deve assumir, nunca, uma função que possa ser realizada por outro membro do grupo. (...) A única linguagem que pode ser utilizada para fazer comentários sobre o que está acontecendo no grupo é (...) a linguagem da interpretação.

Finalizando, nessa mesma obra, Osório (1989, p.139) afirma ser “os grupos operativos não uma técnica, mas uma ideologia”. Pois não é possível opor grupos operativos aos grupos psicanalíticos ou de terapia, já que todo grupo, incluindo esses últimos, pode ser conduzido como grupo operativo, ou de alguma outra maneira. Para esse autor pode-se dizer que, em certo sentido, o que caracteriza os grupos operativos é o fato de que o coordenador se esforça para manter uma “atitude analítica” frente a tudo o que ocorre no grupo.

2.3.2 - Crescer em conjunto: Uma proposta de Grupos Operativos para o CIEM

Passaremos agora, a descrever o projeto: **Crescer em conjunto: Uma proposta de Grupos Operativos para o CIEM**, na tentativa de demonstrar com clareza a prática de Grupos Operativos que é desenvolvida no CIEM, que se diferencia, em alguns aspectos, da proposta psicanalítica.

Partimos do princípio de que há muito as questões relacionadas à educação têm sido motivos de reflexões e são muitos os autores que se dedicam a analisar a tarefa de “educar”

Pensar educação é antes de tudo ter clareza sobre como a concebemos, é saber definir seus objetivos e o tipo de relação educativa que queremos ter. É localizar e compreender a dimensão afetiva necessária à aprendizagem que está contida nessa relação. É ter coragem para aceitar-se educando, enquanto educador. É também se dar conta da dimensão política inerente a qualquer concepção. Pensar educação como prática transformadora é refletir no todo de seus elementos constitutivos e definir, para nós educadores, que homem queremos formar. Isso implica buscar, compreender, a relação sujeito-objeto de conhecimento.

Tendo em vista a necessidade de se conceber o espaço escolar como um espaço significativo de aprendizagem, transformando-o em um ambiente cooperativo, no qual o aluno possa viver suas estratégias de aprendizagem, construindo o sentido de sua vida escolar é que pensamos desenvolver um trabalho de grupos operativos com os alunos do CIEM, cujo pressuposto básico é a ação do aluno no seu processo de aprendizagem e formação do seu caráter.

O aluno como sujeito de sua aprendizagem, produtor de algo que tenha significado e utilidade em sua vida prática, trabalhando em interação com a comunidade escolar é o objetivo desse trabalho com grupos operativos através do qual, pouco a pouco, todos vão se conhecendo em profundidade, facilitando um trabalho solidário, em que o essencial é saber trabalhar em equipe, buscando compreender a dinâmica de grupo.

A idéia fundamental dessa proposta é criar na escola um clima emocional adequado, no qual todos se respeitem, cresçam em responsabilidade e sejam atendidos em sua globalidade, por acreditar na educação como instrumento de transformação da prática social.

Esse projeto tem como finalidade diagnosticar e trabalhar por meio de “grupos Operativos” as dificuldades no âmbito relacional na comunidade escolar do CIEM.

Seu objetivo geral é aplicar princípios da Psicologia da Aprendizagem, da Motivação do Desenvolvimento e do Ajustamento, com enfoque de “Grupos Operativos” para o estudo do comportamento do adolescente escolar e do seu meio educacional, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento humano através da prevenção, identificação, avaliação e redução dos problemas educacionais nos diversos níveis de escolaridade.

Especificamente esse projeto busca alcançar os seguintes objetivos:

- Propiciar o conhecimento em profundidade, através de um trabalho solidário;
- desenvolver um trabalho em equipe, buscando compreender a dinâmica de grupo;
- respeitar o repertório do aluno, direcionando-o para a formação da cidadania;
- aprimorar a interação social, possibilitando o crescimento individual;
- valorizar o potencial latente do aluno;
- estimular a participação, o raciocínio, o julgamento e a associação, tornando o aluno atuante e crítico;
- promover a autonomia e autenticidade nas decisões;
- oportunizar e desenvolver a formação de bons hábitos, a organização e a auto estima;
- integrar todo o pessoal envolvido no CIEM, numa dinâmica mútua e recíproca;
- criar um clima psicológico favorável à aprendizagem nos diversos aspectos sociais e intelectual.

A estratégia do trabalho consiste em diagnosticar e trabalhar, por meio de grupos operativos, as dificuldades no âmbito relacional entre os alunos, professores, funcionários e administração.

Para esse trabalho de caráter coletivo, no decorrer do ano letivo, através de eleições, são criadas comissões mistas, compostas de alunos, professores e funcionários, que atuam como equipe, procurando resolver e orientar-se sobre problemas internos e externos da escola.

As comissões têm as seguintes atribuições:

- a) **Comissão de Limpeza;** Ajuda e supervisiona os trabalhos de limpeza em geral da escola. Participantes: cinco alunos, um serviçal e um professor.

FIGURA Nº 25



Comissão de Limpeza em atividades de “Grupos Operativos”

- b) **Comissão de Alimentação:** Atua como avaliadora e como auxiliar na área de alimentação, cuidam da conservação dos alimentos, elaboram cardápio, adaptando-o às reais condições da escola, listam as falhas e ocorrências e encaminham relatórios à Comissão Central. Participantes: cinco alunos, uma cozinheira e um professor.
- c) **Comissão de Relacionamento:** Observam o comportamento dos alunos e encaminham aqueles que sentem dificuldades nos relacionamentos. (aluno x aluno; aluno x professor etc.) Participantes: cinco alunos, um professor e um psicólogo.
- d) **Comissão Pedagógica e Recreativa:** Criam, organizam, supervisionam e avaliam a parte pedagógica e recreativa dos cursos executados. Participantes: cinco alunos, um professor e um especialista em educação (pedagogo).
- e) **Comissão Central:** Filtram as sugestões e reorientam os trabalhos de cada comissão. Participantes: cinco alunos, diretor e psicóloga escolar.

FIGURA Nº 26



Reunião da Comissão Central de Grupos Operativos

O objetivo dessas comissões é preparar o aluno para viver em sociedade, de forma participativa, valorizando desde as funções consideradas inferiores, como as de limpeza, até aquelas de ensino e supervisão.

As reuniões de Grupos Operativos ocorrem sempre que se fazem necessário. E essa necessidade é detectada não só pelos alunos representantes de cada grupo, os que formam as comissões, como também por professores, inspetores, direção, pais ou qualquer outro funcionário da escola que encaminha algum aluno com dificuldades de relacionamento, aprendizagem ou qualquer outro motivo que esteja comprometendo a qualidade do ensino.

Sabemos que a educação, a formação de bons hábitos, a organização, a auto estima, a segurança do aluno, assim como o compromisso com os estudos são adquiridos nos primeiros anos de vida, sendo a família o elemento de maior importância para tais aquisições. Porém, a escola e os professores podem e devem dar continuidade na formação do caráter de seus alunos, trabalhando esses aspectos e ajudando a recuperar ou introduzir hábitos adequados.

Dentro de um processo de Grupos Operativos, professores e alunos ensinam e aprendem numa interação social, na qual o indivíduo possa se conhecer e ser capaz de compreender a importância e as reações íntimas do outro, tornando o espaço escolar um espaço significativo.

Para melhor compreender e avaliar a dinâmica dos Grupos Operativos, bem como o Serviço de Psicologia Escolar, atuante no CIEM, achamos por bem, realizar uma entrevista com alunos, professores, especialistas, direção, serventes, funcionários da secretaria, pais e inspetores de alunos, envolvidos nesse projeto.

Entrevistamos 43 pessoas, pedindo a eles que relatassem por escrito suas opiniões, fazendo uma avaliação a respeito do *Atendimento Psicológico* oferecido ao CIEM através do Serviço de Psicologia Escolar que realiza seu trabalho com enfoque em *Grupos Operativos*. Perguntamos também se já haviam ou não beneficiados alguma vez por esse serviço.

O relato dessas entrevistas, que serão apresentados a seguir, mostram não só uma avaliação desse trabalho, como também nos faz compreender um pouco mais a dinâmica dos Grupos Operativos. Isto é, pelos depoimentos de uma amostra de todos os envolvidos, podemos perceber como acontece no dia a dia a prática de Grupos Operativos nessa instituição.

Gostaríamos de ressaltar que os depoimentos foram transcritos na íntegra e que apenas tomamos a liberdade de não repetir entrevistas, textos e frases iguais. O nome do entrevistado foi resguardado, mas achamos conveniente registrar a sua função no CIEM, até mesmo para avaliarmos o que cada segmento da escola pensava a respeito dos Grupos Operativos e até que ponto estavam envolvidos com esse trabalho.

“Conheci os Grupos Operativos em 1987, aqui na escola, e como ficava em tempo integral com os alunos, fazia parte das equipes que integravam o trabalho. As vezes estava na Comissão de Relacionamento, visando solidariedade, respeito, amor entre todos e, as vezes em outras como: Alimentação, Limpeza , (...) tenho certeza absoluta que Grupo Operativo é o melhor e grande parceiro das famílias e da escola no desenvolvimento e educação do aluno.”

Professora.

“Essa proposta de Grupos Operativos, visa uma mudança profunda na relação professor/aluno. É uma relação ativa. O aluno participa das atividades propostas sem medo de ser criticado. Seu saber é valorizado. Respeita-se o repertório do aluno. (...)Essa proposta direciona suas atenções não só para o aluno, mas tudo que o envolve, sua família, a instituição escolar, a comunidade. Ela rompe com a educação tradicional que faz do aluno um

expectador passivo, ele é atendido na sua globalidade: intelecto, afetivo e social (...) Sempre me beneficieei dos Grupos Operativos, participo ativamente e coopero quando sou solicitada (...) Acredito que encontramos nessa proposta o grande desafio para a melhoria do ensino, pois não se pode falar em democracia sem colocar em cheque as relações de poder no interior das instituições educacionais”.

Supervisora Escolar.

“Esse trabalho é de imensa importância, porque existem muitos alunos carentes, com problemas familiares graves, o que faz com que tenham dificuldades de relacionamento com todos na escola, e os Grupos Operativos com a psicóloga os ajudam a conviverem melhor uns com os outros (...) fazendo com que adquiram bons hábitos e se mostrem mais felizes.”

Servente Escolar

“Como secretária da escola, estou sempre ouvindo os pais dizerem que o trabalho da psicóloga é excelente, que ela sabe ouvir os alunos e ajuda-os quando necessário. Na minha opinião penso que este trabalho é muito bom, principalmente pelo fato do grande número de pais que procuram o CIEM querendo uma vaga para seu filho”

Secretária da escola

“É um trabalho muito eficiente, pois em cada grupo Operativo que é trabalhado, desenvolve-se a auto-estima, a responsabilidade e o verdadeiro espírito de equipe. As crianças do CIEM são mais conscientes de suas obrigações e deveres, além de serem muito mais calmas e extremamente dóceis. Para o professor com a ajuda de um psicólogo, pode-se trabalhar a criança como um todo (cognitivo, afetivo e social) e sem dúvida com esse trabalho o relacionamento entre professor e aluno fica muito melhor e a turma caminha sem problemas.”

Professora

“O trabalho de Psicologia Escolar é de fundamental importância no CIEM. Sobretudo pelo fato do aluno permanecer em tempo integral. (...) os Grupos Operativos cria um clima de responsabilidade entre os educandos, levando-os a serem sujeitos de sua ação e não objeto dela. (...) fortalece as ações positivas na formação integral do aluno, norteando o seu desenvolvimento. Portanto, minha avaliação é positiva e também expansiva, deixando claro que na minha opinião tal trabalho deveria existir também no ensino de tempo parcial (...)”

Professor

“É um trabalho necessário e de grande valia para os alunos, pais e professores da escola, uma vez que levanta questões de discussão em grupo, deixando explicitados os problemas e as formas de resolução dos mesmos. Estas resoluções por serem em grupo, têm grande possibilidade de aceitação e o comprometimento de todos nas tomadas de decisões. O Psicólogo Escolar tem por formação um olhar e uma ação diferenciada dos outros especialistas da escola, podendo somar com estes. Um dos paradigmas atuais da educação é a valorização de uma equipe multidisciplinar, para levantamento e resolução dos problemas enfrentados atualmente pela escola. Por isso, é tão necessária a colaboração efetiva do psicólogo dentro do espaço escolar.”

Orientadora Educacional

“Sou beneficiada por esse serviço desde o início desta escola, isto é, há quinze anos. (...) Sempre que preciso sou atendida prontamente pela psicóloga, considero muito importante seu trabalho dentro da escola. (...) Quem dera toda escola pudesse contar com uma psicóloga. (...) Tanto o corpo docente, quanto o discente, sentem-se mais seguros com essa ajuda. Sentimos “amparados” com o seu respaldo.”

Supervisora Educacional

“Acho um ótimo trabalho, tanto para os alunos, quanto para os funcionários (...) qualquer pai ficaria satisfeito de ter seu filho aqui na escola.”

Inspetora de alunos

“É um trabalho muito bom, envolvendo alunos, serventes, professores, direção. (...) o relacionamento dos alunos melhoram muito, pois eles mesmos passam a observar e corrigir seus próprios comportamentos.

Professora

“Para conseguir um bom resultado na formação psicológica, intelectual e social do adolescente, é preciso fazê-lo participar ativamente de todo o projeto que o envolve. Fazendo parte do processo, ele se sente valorizado e desenvolve sua auto-estima (...) esse trabalho é bem realizado na escola através da atuação dos Grupos Operativos. (...) Como vice-diretora, sempre que tenho que chamar a atenção dos alunos do CIEM, gosto de ouvir dos mesmos as palavras “desculpas” “vamos procurar não fazer isso novamente.”

Direção

“Excelente e fundamental para que haja um bom desempenho por parte dos alunos e também para dar respaldo aos professores que atuam no CIEM. Já fui beneficiada diretamente como professora, recebendo ajuda em situações difíceis na relação com alguns alunos. (...) No CIEM, a grande maioria vem de estrutura familiar comprometida e só através de acompanhamento psicológico e trabalhos realizados pelos Grupos Operativos, aprendem a viver socialmente. A nossa escola ganha muito com isso.”

Professora

“Super importante no desenvolvimento social e intelectual de nossos filhos. Ensinando a relacionarem com problemas e buscando soluções tanto no convívio escolar quanto no familiar.”

Mãe de aluno

“O trabalho com Grupos Operativos é de grande importância no ambiente escolar, pois desperta nos alunos o espírito de colaboração, tornando-os mais solidários e atuantes (...) os laços de amizade são mais fortes, porque os problemas que surgem são resolvidos em reuniões com base em conversas francas, fazendo crescer o grupo como um todo. Como trabalho com alunos que fazem parte desse grupo, estou sempre sendo beneficiado por ele”

Professora

“É um projeto muito bom, mas tem que ser levado a sério por todos os envolvidos, para que se coloquem em prática as decisões estabelecidas pelas

comissões. Já fui beneficiada várias vezes pelos Grupos Operativos. Hoje faço parte da Comissão de Limpeza e auxílio os alunos não só a preservar a higiene da escola, como também a desenvolver trabalhos preventivos e educativos dentro da escola.”

Professora

“Os Grupos Operativos me ajuda muito na convivência com meus colegas, com os professores e até mesmo com minha família, porque eles me ensinam a conversar.” (...)

Aluno do CIEM

“Esse trabalho, que é desenvolvido pela psicóloga da escola é aprovado por nós do CIEM. Um dia, eu e mais quatro colegas fomos mandados para fora de sala de aula e encaminhados para o Serviço de Psicologia da escola, por problemas de indisciplina e também por não termos feito nossas tarefas. A Psicóloga nos orientou a formar uma comissão com o auxílio de outros alunos dos Grupos Operativos, para ajudarmos a olhar a distribuição de lanche, olhando os alunos e também realizando palestras educativas nos grupos, para que os alunos tivessem mais educação durante as refeições e não desperdiçassem alimentos. Nos sentimos como se fossemos adultos civilizados, passamos a respeitar e sermos respeitados por todos. Ao invés de sermos castigados, procuramos reparar o nosso erro realizando uma boa ação, que além de prazerosa serviu para que sentíssemos úteis e responsáveis.

Aluno do CIEM

“Já fui muito auxiliado com as tarefas através da Comissão Recreativa e Pedagógica dos Grupos Operativos. Esta comissão é composta por monitores que nos auxiliam quando não estamos dando conta de fazer alguma tarefa de casa ou deixamos de realizar algum trabalho escolar.”

Aluno do CIEM

“Eu avalio como um trabalho especial, que permite ajudarmos e sermos ajudados. Isso faz com que o clima do CIEM seja bom. Faço parte da Comissão recreativa e Pedagógica, ajudo os alunos que são encaminhados pelos professores por não estarem fazendo tarefa ou por não ter o caderno completo. Realizo esse trabalho com amor e percebo que os meus colegas ficam agradecidos por serem ajudados.”

Aluna do CIEM

“(...)Eu já fui beneficiada pela Comissão de Relacionamento, estava muito triste, desanimada e com problemas que eu achava impossível resolvê-los, mas alguns colegas dessa comissão conversou comigo, me aconselhou, e eu consegui me livrar dos problemas que me atormentavam.”

Aluna do CIEM

“(...) Minha maior satisfação e orgulho é participar da Comissão Central. Nos reunimos sempre que alguma Comissão necessita auxílio, ajudo a encontrar soluções para os problemas apresentados, faço os relatórios das reuniões e encaminho as sugestões para a direção da escola, quando esta não pode estar presente às reuniões. (...) Agradeço sempre a Deus por ter a oportunidade de estudar no CIEM, gosto de ajudar a todos e principalmente

desenvolver trabalhos solidários em equipe, promovendo a formação de bons hábitos e criando um clima favorável para a aprendizagem de todos.”

Aluno do CIEM

“Os grupos Operativos é de grande importância para nós. Muitas idéias boas já saíram das reuniões realizadas pelas comissões, os passeios que fazemos todo mês, a tarde da higiene e da saúde, as aulas de Educação Sexual, e muitas outras.(...)”

Aluno do CIEM

“(...) Eu nunca tinha visto isso em outra escola, só aqui no CIEM é que tem Psicóloga e Grupos Operativos, e eu fiquei bem mais desenvolvido depois que vim para cá (...)”

Aluno do CIEM

“ Acho que é muito bom e válido ter uma psicóloga na escola. Tenho um filho com 12 anos no CIEM. (...) ele está numa fase difícil porque está passando pela adolescência. As vezes acha que em certas situações já pode bancar o machão e fica confuso, não sabendo qual o melhor caminho seguir. Já houve caso dele envolver em desacordo com colegas e ser preciso todos conversar com a psicóloga que tomou a atitude adequada e fez com que meu filho refletisse e chegasse a conclusão de que brigas não levam a nada e nem valem a pena, e que devemos resolver nossos problemas através do diálogo. Por isso acho que é muito válido.”

Mãe de aluno

Analisando tais depoimentos, podemos afirmar que o Serviço de Psicologia Escolar, desenvolvido no CIEM, através do enfoque de Grupos Operativos, parece ser bem aceito por todos e reconhecido como um trabalho válido, importante e que muito tem beneficiado a comunidade escolar.

Percebemos também, através do relato de alguns professores e de especialista dessa escola, que além de avaliarem positivamente o trabalho dos grupos operativos, ressaltam a importância da presença de um psicólogo na escola, demonstrando não só ser essencial e possível a formação de uma equipe multidisciplinar, como também reconhecem a importância do psicólogo dentro do espaço escolar.

Parece que todos os entrevistados demonstram conhecer o trabalho de Grupos Operativos desenvolvido na escola. A maioria cita já ter sido beneficiado por esse serviço.

Uma entrevistada, professora, participante das comissões, relata que o projeto é muito bom, mas tem que ser levado a sério por todos os envolvidos. Penso que quis dizer com isso que todos os envolvidos devem colocar em prática as decisões estabelecidas pelas comissões, incluindo alunos, professores, direção, inspetores etc.

Percebemos, também pelo depoimento de um professor que ministra aula tanto para o CIEM, tempo integral, quanto para o ensino de tempo parcial, o registro de que não se deve privilegiar apenas o CIEM com os Grupos Operativos, mas estendê-los também ao ensino regular de tempo parcial. Nota-se aqui que esse professor reconhece a importância desse serviço não só para alunos em tempo integral e aproveita a entrevista para reivindicar e deixar clara sua opinião de que esse trabalho coletivo pode beneficiar toda a escola e não apenas uma parcela da mesma.

Quanto aos depoimentos dos alunos, podemos perceber em seus relatos, tanto a compreensão da finalidade e objetivo dos Grupos Operativos, quanto o entusiasmo e prazer que sentem em participar e serem beneficiados por esse trabalho, ou simplesmente pelo fato de terem uma psicóloga na escola em que estudam.

Para encerrar esse tema “Grupos Operativos” achamos oportuno lembrar aqui um grande educador marxista Anton Semionovitch Makarenko, que durante 30 anos de sua vida dedicou-se à atividade pedagógica, cuidando de crianças e jovens tidos como delinquentes, em escolas de tempo integral. Capriles (1989, p. 176) relata, apoiado em pesquisas, toda a trajetória de trabalho desse educador, afirmando que Makarenko, na sua visão filosófica, tinha como princípio que o sucesso da educação dependia da capacidade do sujeito de se autocorriger.

“Makarenko enfocou de maneira inovadora os problemas da disciplina : esta segundo ele, não deve se esgotar em uma ordem externa, ou em regras de repressão. A disciplina (...) deve ser o resultado de um trabalho educacional; uma disciplina de luta voltada para a superação das dificuldades impostas pelos objetivos do coletivo. A base da disciplina deve ser a exigência da participação de todos nos interesses gerais do coletivo. (...)”

Makarenko afirmava que todo trabalho coletivo, necessariamente, tem que ter um líder, um “diretor”, onde todas as regras devem ser discutidas e resolvidas em comissões e uma vez assim determinadas, não poderiam deixar de ser cumpridas por nenhum membro da comunidade. Educar, para ele, é socializar pelo trabalho coletivo em função da vida comunitária. Uma verdadeira coletividade não despersionaliza o homem, mas cria novas condições para o desenvolvimento da personalidade de cada membro na vida em comum.

Podemos concluir, acreditando que o pensamento de Makarenko muito se assemelha às propostas de Grupos Operativos vivenciados pelos alunos do CIEM, uma vez

que ambos, rejeitam a fórmula tradicional de lidar com a indisciplina, reduzida somente à relação entre professor e aluno, a partir de métodos punitivos e adotam formas coletivas ao mesmo tempo, como meio e fim da educação, como um conjunto de regras e decisões “ligados entre si” mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo. Makarenko afirmava que não era necessário educar uma pessoa isolada, mas todo um coletivo. Nos Grupos Operativos, tal como aplicados no CIEM, também se procede dessa forma. Pouco a pouco todos vão se conhecendo, assumindo responsabilidades diante do grupo e facilitando um trabalho solidário, em que o essencial é saber trabalhar em equipe, buscando compreender a dinâmica de grupo. Assim, pode-se dizer que essa preocupação com o coletivo difere da proposta psicanalítica, pela qual a atitude analítica do coordenador considera mais importantes os fatores subjetivos e, portanto, internos ao indivíduo, para uma análise, do que as condições concretas de vida ou de aprendizagem, tal como consideradas no CIEM.

Makarenko deixou várias obras que são lidas e reconhecidas por muitos educadores que se preocupam com a formação humana de seus educandos. Encontramos nos seus ensinamentos a possibilidade de tornar o mundo melhor e diferente. Um mundo no qual todos possam confiar e acreditar uns nos outros, buscando ser solidários e cooperativos.

CAPÍTULO 3

3.1 - REPERCUSSÕES DO HORÁRIO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DO ALUNO DO CIEM

“Um fator importante do nosso baixo rendimento escolar reside na exigüidade do tempo de atendimento que damos à criança”

DARCY RIBEIRO (1986, p.13)

Através da observação e da análise de dados estatísticos oferecidos pela secretaria da escola quanto ao rendimento de aprendizagem escolar das disciplinas do currículo regular dos alunos do CIEM, comparados com os demais alunos que não estudam em tempo integral, constatamos que os resultados dos alunos matriculados em regime de tempo integral foi consideravelmente superior em todos os conteúdos. Percebe-se também que nesse regime, tanto o número de alunos evadidos, quanto os transferidos e desistentes é muito menor, se comparados com outros alunos de tempo parcial. Podemos constatar tais fatos através dos gráficos a seguir:

GRÁFICO Nº 11

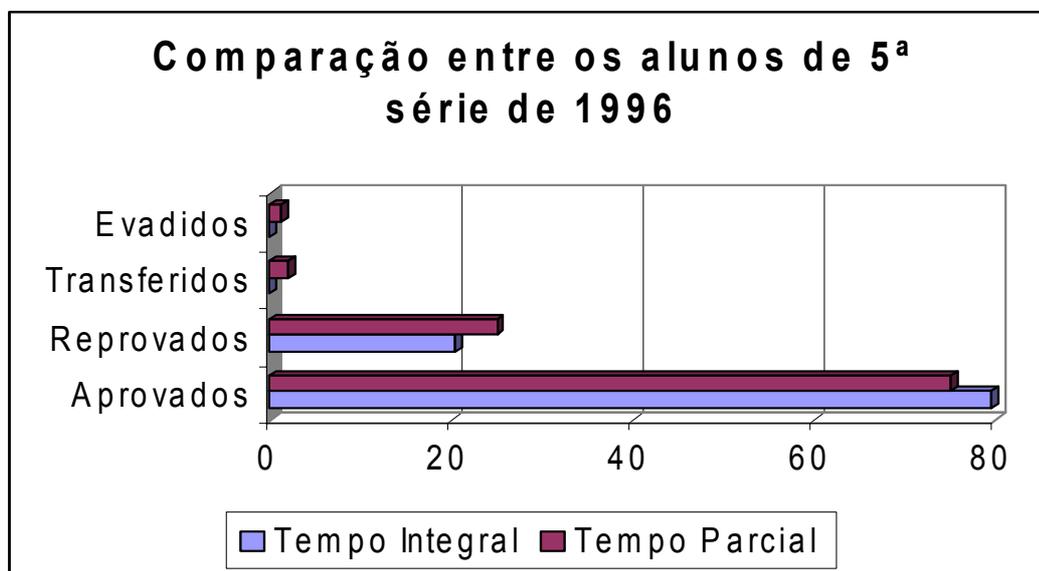
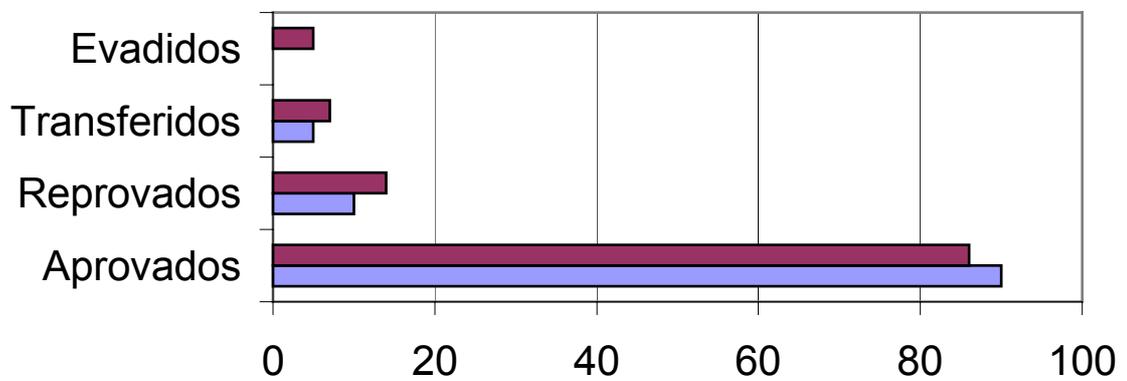
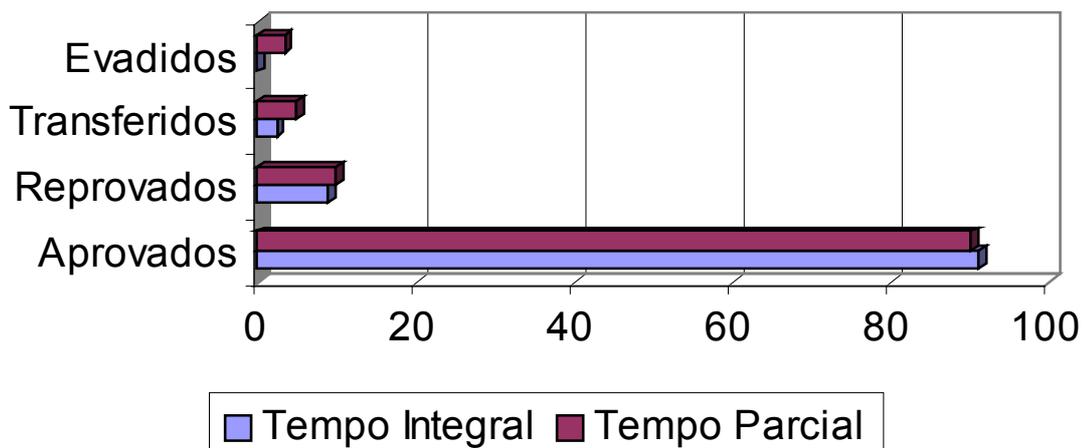


GRÁFICO Nº 12

Comparação entre alunos da 6ª série de 1996



Comparação entre os alunos de 5ª série de 1997



■ Tempo Integral ■ Tempo Parcial

GRÁFICO Nº 14

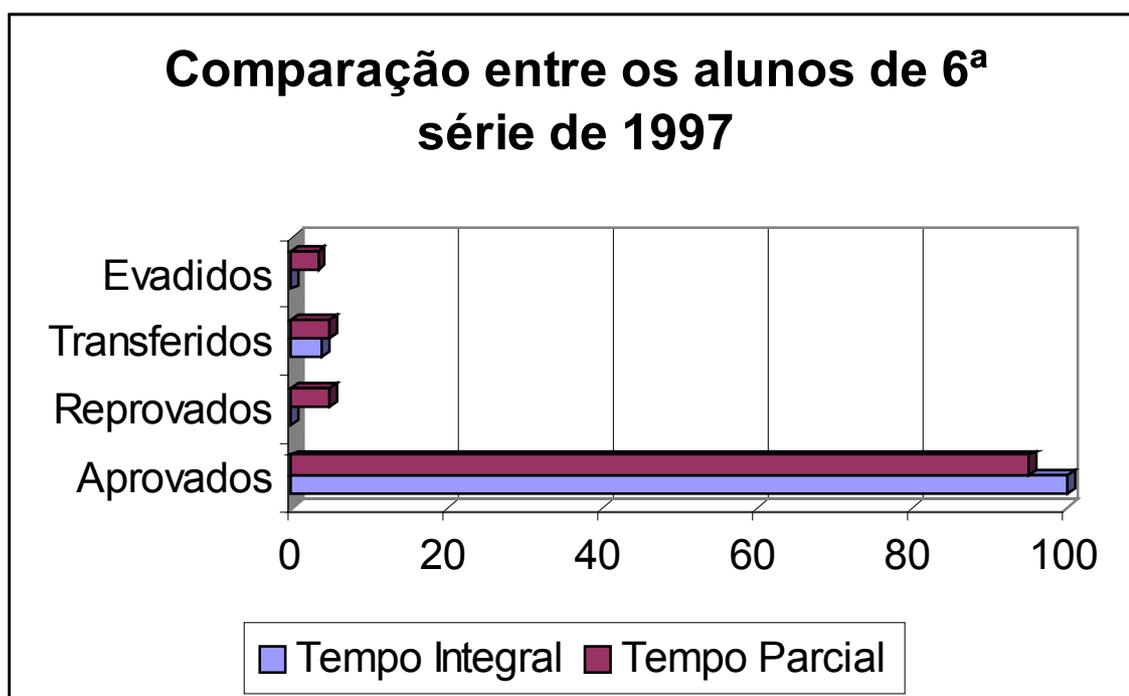


GRÁFICO Nº 15

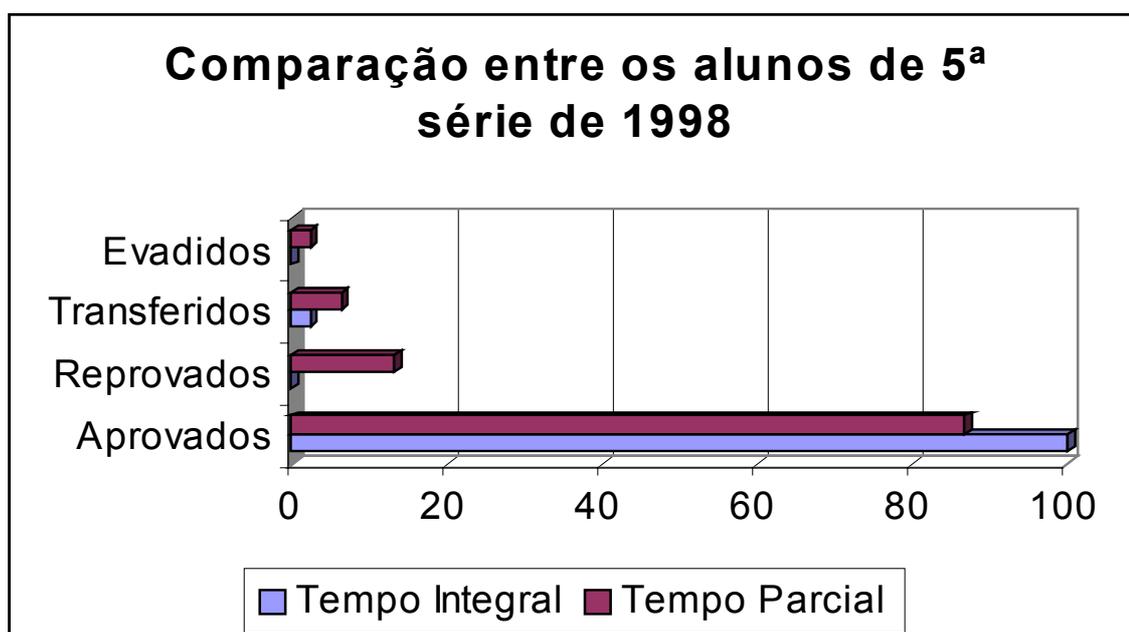


GRÁFICO Nº 16

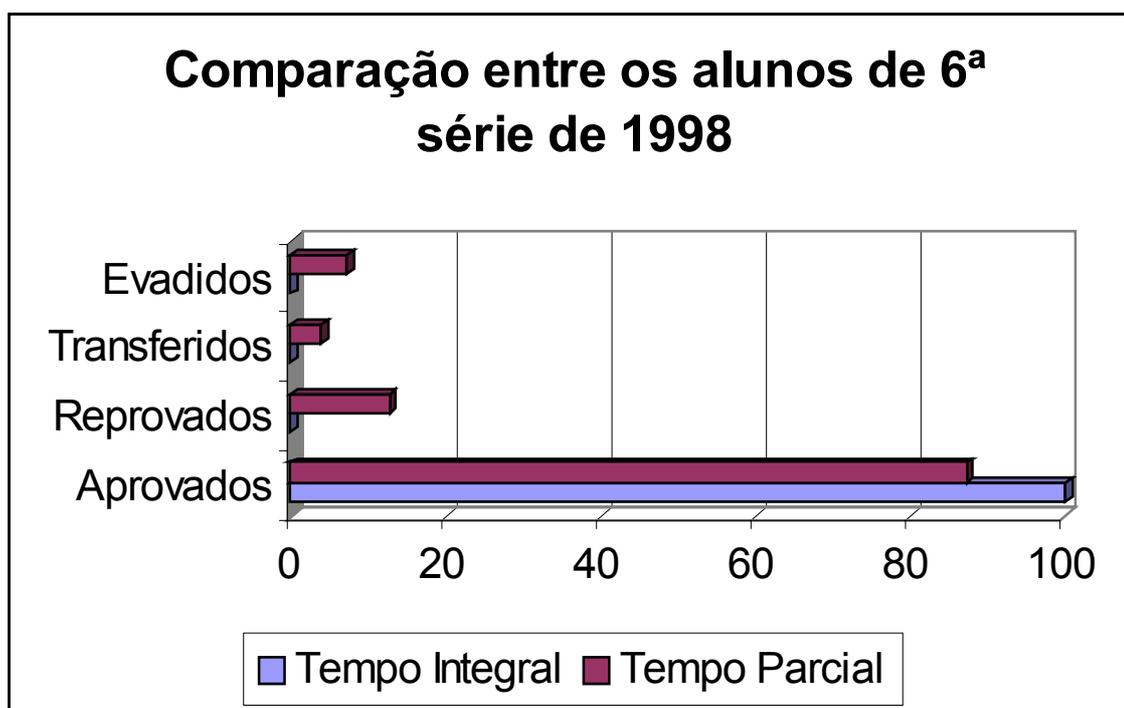
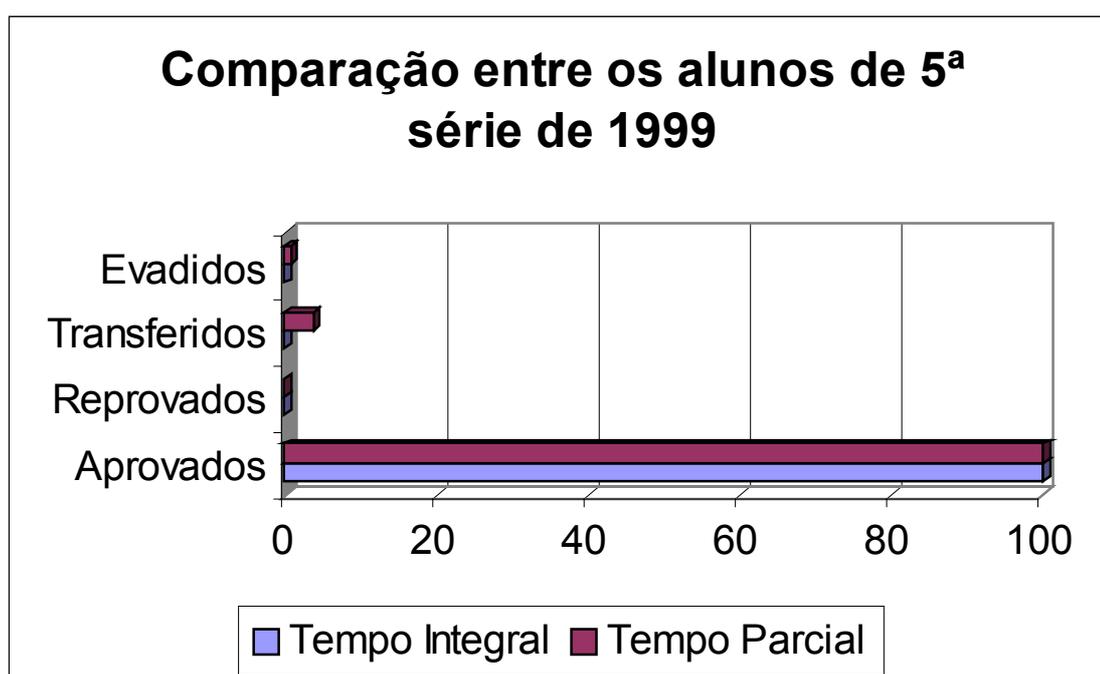
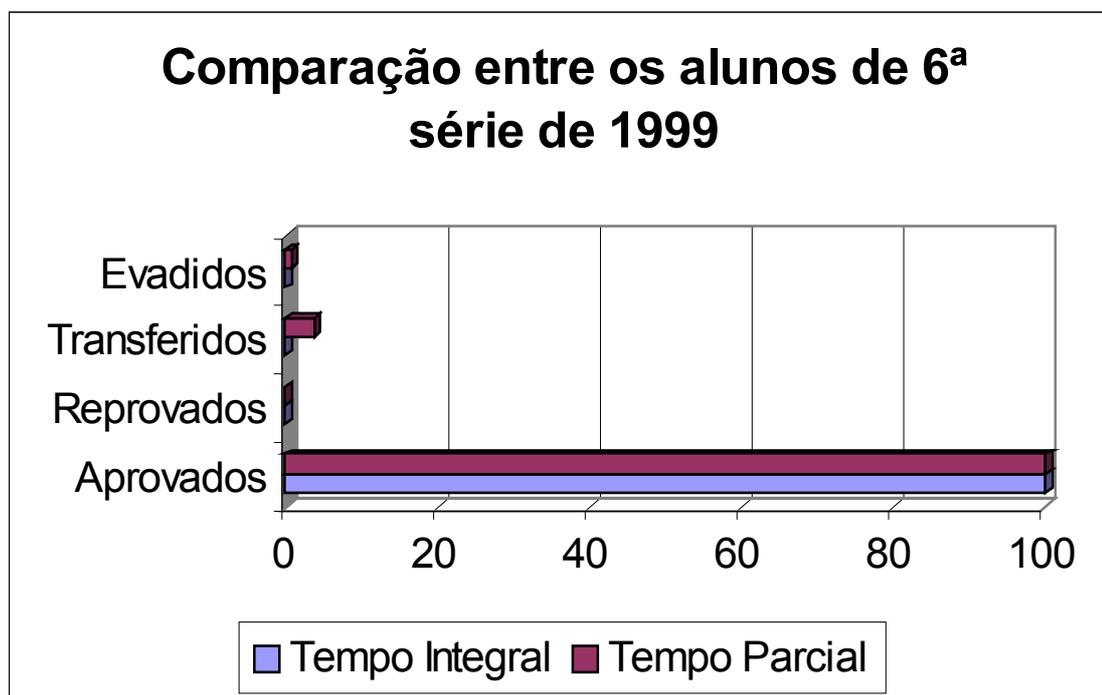


GRÁFICO Nº 17





Se observarmos os gráficos anteriores, a primeira vista, podem não parecer tão acentuadas as diferenças de aprendizagens e evasão escolar entre os alunos de tempo integral, se comparadas com os alunos de tempo parcial. Mas se considerarmos o fato de que os alunos do CIEM (tempo integral) não possuem as mesmas características sociais, culturais e econômicas dos outros alunos de tempo parcial, essa diferença, embora quantitativamente demonstrada pequena, na realidade, se torna muito mais significativa se levarmos em consideração o fato de que a clientela de alunos de tempo parcial são alunos pertencentes a classe sociais média que habitam o centro da cidade, conforme resultados de pesquisa realizada anteriormente e citadas no capítulo 1. Como já foi dito também, a escola Municipal “Frei Eugênio” situa-se no centro da cidade e legalmente necessita atender aos alunos que pertencem ao seu zoneamento abrangente, no caso, alunos do centro da cidade, com situações financeiras melhores e uma estrutura familiar mais definida.

Já os alunos do CIEM, oriundos de toda a periferia urbana, critério legalmente adotado, pois se nos dispusermos a atender somente alunos pertencentes ao zoneamento da

escola não estaremos atendendo ao objetivo primeiro do projeto CIEM, que é acolher realmente alunos necessitados e carentes.

É compreensível que esses alunos possuem menos chance de terem aproveitamento escolar bom, considerando todo o seu comprometimento social, familiar e econômico que evidenciam. Embora comparados aos outros alunos de tempo parcial, com situações totalmente diferentes, podemos observar que mesmo assim possuem um rendimento escolar melhor e evadem, transferem ou desistem bem menos que os outros.

Oportunamente gostaríamos de esclarecer que os resultados apresentados, quanto a questão da reprovação nas figuras 07 e 08 de 1999, mostram-se iguais entre ensino parcial e integral, em decorrência do fato de que a partir desse ano foi implantado na escola o ensino através de ciclos, e, portanto, não há caracterização de retenção.

Os alunos evidenciaram em seus depoimentos que, com o tempo integral ampliaram-se muito as possibilidades de atendimento as suas necessidades, pois além de terem oportunidade de participar dos cursos oferecidos, têm espaço, material pedagógico e orientação dos professores para realizarem suas tarefas escolares, não sendo necessário estudar em casa.

Demonstram também que apreciam prazerosamente a oportunidade que lhes são oferecidas de participarem das atividades extra-curriculares, condizentes com seus interesses e que lhes permitem ver a escola como lugar agradável e não como "*um momento chato do dia*".

"(...) o CIEM nós dá disposição para estudar".

Ewertom dos Santos – 12 anos

"Estudar numa escola de tempo integral me ajuda porque faço mais atividades do que os outros que não são do CIEM"

Flávio Roberto Cirilo Sousa – 12 anos

"Temos aulas de estudos e tarefas todos os dias, com professores nos ajudando. Isto é bom porque adquirimos o hábito de estudar diariamente".

Matheus Fernando da Silva – 11 anos

"(...) me ajuda a ser um aluno especial, a ser inteligente e esperto, pois com os cursos que fazemos, podemos até garantir uma ótima profissão"

Jean Carlos Ribeiro 11 anos

"Estudar em escola de tempo integral é bom porque tem alguém sempre para me ajudar em minhas tarefas

(...) E também porque faço atividades como: capoeira, judô, voley, música, pingue-pongue, dama xadrez, dança, arte-culinária, pintura, serigrafia. Além de tudo isso, podemos almoçar e termos as refeições no horário certo."

Cintia Carvalho Mariano – 11 anos

“Muitas pessoas pensam que a gente vive preso, mas é porque eles não sabem como é que vivemos aqui no CIEM. (...) até minha vida e meu relacionamento em casa e com meus parentes melhorou.”

Wesley Loureiro Gonçalves – 11 anos

“Tenho muita satisfação e orgulho de estudar no CIEM, principalmente por participar dos Grupos Operativos, junto com a psicóloga da escola, ajudando e sendo ajudado pelas comissões. (...) esta é a única escola que conheço que tem um Serviço de psicologia, e isso é muito bom para todos nós.”

Alan Damas de Freitas – 12 anos

“(...) aprendemos como lidar com os colegas e família. E temos uma psicóloga para nos ajudar nos problemas na escola e na família”

Michael Hudson Lopes Tosta – 12 anos

“estudar em tempo integral é bom porque não ficamos na rua o dia todo. E em vez de ficar em casa todos os dias assistindo televisão ou brincando é melhor ficar na escola aprendendo vários cursos e assistindo aula de orientação sexual”

Flaviane Cunha Costa – 11 anos

3.2 - PESQUISA DE SEGUIMENTO - FOLLOW-UP

“A essa educação abstrata por motivos puramente externos chama Dewey treino. A verdadeira educação se processa com o segundo passo, quando o educando não somente aprende uma nova coisa, mas compreende e participa de seu sentido social”

TEIXEIRA (1928, p.17)

Uma vez que o CIEM, a escola de tempo integral aqui pesquisada, corresponde a apenas dois anos do ensino fundamental, ou seja, o terceiro ano do segundo ciclo (5ª série) e o primeiro ano do terceiro ciclo (6ª série), e que nos anos seguintes: o segundo e terceiro ano do terceiro ciclo (sétima e oitava séries) o aluno volta a estudar em tempo parcial, sentimos a necessidade de acompanhar e observar através de uma pesquisa o rendimento escolar acadêmico desses alunos ao término do ensino fundamental. Isto é, pretendíamos saber se as repercussões positivas do horário de tempo integral na formação do aluno do

CIEM acompanhava-no até o término do ensino fundamental, mesmo estando afastado da escola de tempo integral.

Para tal procedimento, identificamos 24 alunos egressos do CIEM, que concluíram o terceiro ano do terceiro ciclo (8ª série) no ano de 2000, e comparamos seus perfis com outros 24 alunos que só haviam estudado em tempo parcial. A escolha desses últimos alunos foram realizadas através de sorteio.

Os dados para essa pesquisa foram fornecidos pela secretaria da escola, através do **“Mapa demonstrativo do desenvolvimento global dos alunos segundo o Conselho de Classe.”**

Esse mapa contém informações preenchidas pelos professores sobre as avaliações referentes à **“Postura e Ética, Habilidades Básicas e Conteúdos Curriculares de Base Nacional Comum e Parte Diversificada”**.

As seguintes questões forneceram dados para análise do item “Postura e Ética”:

a) Auto Conceito:

- 1- Acredita em sua capacidade de aprender/crescer
- 2- Apresenta iniciativa em pesquisar e progredir/comprometimento.

b) Relações Humanas:

- 1- Aceita e respeita professor, colegas e demais profissionais da escola.
- 2- Cumpre normas da classe e da escola. Assiduidade e pontualidade.
- 3- Participa ativamente das atividades curriculares e extracurriculares.

c) Relação com o Ambiente e Material:

- 1- Preserva o mobiliário e prédio escolar.
- 2- Organização e cuidado no uso do material.
- 3- Apresenta-se com higiene e boa aparência.

O registro dessas avaliações (Postura e Ética) corresponde à seguinte legenda:

- A - Atitudes desejáveis.
- B - Atitude apática.

C – Atitude hostil, agressiva.

Comparando à avaliação dos alunos egressos do CIEM, com as dos alunos que não estudaram em tempo integral, quanto às condutas mencionados acima no item Postura e Ética, obtivemos os seguintes resultados:

ITEM ANALISADO: POSTURA E ÉTICA			
CONCEITO	A	B	C
ALUNOS			
TEMPO INTEGRAL	89,1%	10,9%	0%
TEMPO PARCIAL	79,7%	20,3%	0%

QUADRO Nº 13

Podemos concluir, através do quadro acima, que os alunos providos do CIEM (tempo integral), ao término do ensino fundamental, se comparados com outros alunos da mesma escola, classe e faixa etária, matriculados somente em regime de tempo parcial, obtiveram conceitos melhores nos itens “Postura e Ética”. Sendo o conceito “A” o mais desejável e positivo para a escola, percebe-se uma diferença de quase 10% a mais de “A” se comparados com a avaliação dos outros alunos que não eram do CIEM. Enquanto os alunos que eram do CIEM alcançaram uma porcentagem de 89,1% de “A”, em suas avaliações, os outros alunos tiveram apenas 79,7%. Com isso podemos afirmar que os benefícios da “formação integral” desenvolvida com o aluno durante o período de ensino de tempo integral, já comprovados por pesquisas realizadas nesse trabalho, acompanham-nos nas séries seguintes.

Quanto às “**Habilidades Básicas**” o mapa de avaliação proporciona a análise das seguintes questões:

- 1- Lê com fluência e interpreta.
- 2- Escreve corretamente, redige com clareza.
- 3- Relaciona fatos/idéias com coerência e lógica.
- 4- Organiza-se para execução das tarefas.
- 5- Sabe ouvir, concentra-se.
- 6- Participa de trabalho em grupo
- 7- Aplica conhecimentos.

O registro dessas avaliações (Habilidades Básicas) corresponde à seguinte legenda:

- A – Desempenho desejável.
- B – Dificuldade cognitiva média.
- C – Dificuldade cognitiva acentuada.

Ao computarmos os registros referentes a esses dados, obtivemos os seguintes resultados:

ITEM ANALISADO: HABILIDADES BÁSICAS			
CONCEITO	A	B	C
ALUNOS			
TEMPO INTEGRAL	72,7%	26%	1,3%
TEMPO PARCIAL	57,7%	40%	2,3%

QUADRO N° 14

Podemos constatar, através dos dados em porcentagens acima, que, enquanto os alunos oriundos do CIEM obtiveram 72,7% de conceito “A” que significa “**Desempenho desejável**” em suas avaliações, os alunos matriculados em regime de tempo parcial alcançaram apenas 57,7% de “A”.

Mais uma vez concluímos que a influência dos estudos em tempo integral, quanto à aquisição de Habilidades Básicas, permanecem com o aluno durante sua vida escolar, mesmo não pertencendo mais ao ensino de tempo integral.

Finalmente, o mapa de avaliação forneceu os conceitos referentes aos **“Conteúdos Curriculares de Base Nacional Comum e Parte Diversificada”**.

O registro dessas avaliações correspondem também à seguinte legenda:

A – desempenho desejável

B – Dificuldade cognitiva média

C – Dificuldade cognitiva acentuada

Os quadros a seguir possibilitam uma análise detalhada dos conceitos atribuídos aos conteúdos estudados pelos alunos que eram do ensino de tempo integral, comparados com os que não estudaram em tempo integral:

CONTEÚDO: LÍNGUA PORTUGUESA			
CONCEITO	A	B	C
ALUNO			
TEMPO INTEGRAL	42%	54%	4%
TEMPO PARCIAL	33%	54%	13%

QUADRO N° 15

CONTEÚDO: MATEMÁTICA			
CONCEITO ALUNGS 	A	B	C
TEMPO INTEGRAL	59%	37%	4%
TEMPO PARCIAL	33%	63%	4%

QUADRO Nº 16

CONTEÚDO: CIÊNCIAS			
CONCEITO ALUNGS 	A	B	C
TEMPO INTEGRAL	71%	29%	0%
TEMPO PARCIAL	50%	37%	13%

QUADRO Nº 17

CONTEÚDO: GEOGRAFIA			
CONCEITO 	A	B	C
TEMPO INTEGRAL	42%	42%	16%
TEMPO PARCIAL	41%	46%	13%

QUADRO Nº 18

CONTEÚDO: HISTÓRIA			
CONCEITO 	A	B	C
TEMPO INTEGRAL	83%	17%	0%
TEMPO PARCIAL	71%	29%	0%

QUADRO Nº 19

CONTEÚDO: EDUCAÇÃO FÍSICA			
CONCEITO ALUNOS	A	B	C
TEMPO INTEGRAL	100%	0%	0%
TEMPO PARCIAL	100%	0%	0%

QUADRO Nº 20

CONTEÚDO: VALORES HUMANOS			
CONCEITO ALUNOS	A	B	C
TEMPO INTEGRAL	71%	29%	0%
TEMPO PARCIAL	71%	29%	0%

QUADRO Nº 21

CONTEÚDO: LITERATURA			
CONCEITO  ALUNOS	A	B	C
TEMPO INTEGRAL	56%	41%	0%
TEMPO PARCIAL	42%	46%	12%

QUADRO Nº 22

CONTEÚDO: REDAÇÃO			
CONCEITO  ALUNOS	A	B	C
TEMPO INTEGRAL	71%	21%	8%
TEMPO PARCIAL	54%	38%	8%

QUADRO Nº 23

CONTEÚDO: LÍNGUA ESTRANGEIRA			
CONCEITO	A	B	C
ALUNOS			
TEMPO INTEGRAL	67%	33%	0%
TEMPO PARCIAL	25%	71%	4%

QUADRO Nº 24

A análise das porcentagens contidas nos quadros anteriores mostram mais uma vez que os ex-alunos do CIEM continuam apresentando melhores resultados nas avaliações dos conteúdos curriculares, quando comparados com outros alunos que não frequentaram o ensino de tempo integral.

Portanto, podemos assegurar, com base nessa pesquisa de seguimento (follow-up) que os alunos egressos do CIEM, traduzem em seu desempenho escolar, habilidades, competências e atitudes que os diferenciam dos outros alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

FIGURA Nº 27



Alunos do CIEM almoçando no refeitório

Oportunamente, convém lembrarmos que a realização dessa pesquisa partiu do princípio de que o CIEM, escola de tempo integral, vem demonstrando, nos últimos anos, ser uma escola pelo menos aparentemente bem sucedida. Esse sucesso foi aqui notificado com base em registros do desempenho escolar dos alunos do tempo integral, comparados com os alunos do tempo parcial e também pelo fato de os pedidos de ingresso, para o tempo integral, chegarem a corresponder a dez vezes mais ao número de vagas oferecidas.

Com isso, enquanto tantos falavam em fracasso escolar, optamos por pesquisar o porquê desse sucesso. Portanto, essa pesquisa teve como objetivo **levantar e estudar os fatores que, possivelmente, têm contribuído para o aparente sucesso escolar dessa escola de tempo integral.**

Diante de muitos fatores que poderiam estar determinando esse sucesso, optamos por pesquisar as seguintes práticas educativas que ocorrem no cotidiano dessa escola:

- a) as características da formação continuada do pessoal da escola;
- b) a assistência pedagógica dada aos alunos, o curso de “Estudos e Tarefas”; e a tarefa de casa assistida;
- c) e por último o fato de esse projeto ser coordenado por um serviço de Psicologia Escolar com fundamentações em Grupos Operativos.

Sabemos que muitas experiências educacionais começam e acabam sem que sequer uma avaliação ocorra durante todo o processo, que justifique a sua interrupção. Isso causa grande incômodo aos educadores que buscam maiores informações sobre uma dada experiência, para embasar a sua prática, bem como aos pesquisadores que pretendam colher dados sobre a realidade educacional brasileira.

Portanto, a análise dos resultados das pesquisas possibilitou-nos concluir que a formação continuada dos professores, a tarefa de casa assistida e a contribuição de um serviço de psicologia escolar, podem ser considerados alguns dos determinantes responsáveis pelo sucesso escolar dessa escola.

Foi-nos possível perceber também que esses determinantes, por sua vez, desencadearam outros fatores aliados ao sucesso escolar dessa instituição. Através de observações e depoimentos de alunos, pais e profissionais envolvidos, pudemos notar que tanto os cursos, quanto os projetos desenvolvidos pelos alunos de forma prazerosa, contribuíram sobremaneira, senão para o sucesso escolar demonstrado pelo melhor rendimento acadêmico dos alunos do CIEM, pelo menos serviram para mantê-los motivados em relação à sua vida escolar, criando um clima de participação constante.

A comparação feita entre os alunos de tempo integral e de ensino comum, bem como o acompanhamento feito dos alunos egressos do tempo integral e que atualmente estudam apenas em tempo parcial, nos permitiu concluir que o bom desempenho escolar desses alunos não se dá apenas enquanto alunos do CIEM, mas continua nas séries seguintes demonstrando que os ganhos obtidos não são transitórios. O estudo registrou também aspectos importantes ligados ao auto-conceito desses alunos e seu comportamento ético e social.

Numa retrospectiva à história da educação e as políticas educacionais percebemos que o estudo em escolas de tempo integral não é uma novidade no Brasil. Porém, sabemos que as lideranças governamentais gastam muito mais em atendimento a menores infratores

e com dificuldades escolares e polirrepetências do que em projetos de promoção de condições para uma vida escolar bem sucedida.

Foi lembrado também o respaldo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que prevê em seu artigo 34 § 2º: “*O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino.*” Assim, parece que os que fazem as leis reconhecem que o ensino em tempo integral pode ser um importante caminho para um ensino de qualidade. Contudo, ações nesse sentido não estão acontecendo.

Esperamos que esse trabalho não seja apenas uma avaliação de uma experiência educacional, mas também a oportunidade para que reflexões sejam feitas que auxiliem no encontro das razões pelas quais um aluno com todas as características de um perfil de risco para o fracasso escolar acaba tendo um rendimento escolar satisfatório e que perdura mesmo após deixar a escola.

Sabemos que nos últimos anos têm ocorrido mudanças significativas no mundo em geral. Isto é observado praticamente em todos os setores. A evolução industrial, a tecnologia, os avanços da ciência, mostram claramente o quanto o mundo mudou, que não é mais o mesmo.

Portanto, torna-se necessário e imprescindível à sobrevivência humana, que o homem compreenda e acompanhe essas mudanças. A educação não só deve fazer parte desse mundo em mudanças, como também precisa inserir o educando nesse contexto. Pensar uma educação que esteja voltada para os interesses do cidadão e que atenda às necessidades de cada um que procura adaptar-se dentro de sua realidade social, política e histórica, é, antes de tudo, compreender e definir que perfil de professor e aluno devemos ter e qual concepção de conhecimento temos em mente.

Tanto esse perfil do professor e aluno, quanto a concepção de conhecimento que temos, não poderão jamais estar desvinculado da realidade e necessidade em que o educando está inserido. De acordo com tantas exigências que o mundo moderno propõe, torna-se indispensável um educador que seja reflexivo, aberto às mudanças, pesquisador, interativo e que procure sempre uma formação continuada, buscando competência na sua prática educativa.

O aluno, por sua vez, necessita ser também reflexivo, questionador, pesquisador, detentor de saberes, ser histórico e acima de tudo ser curioso e ousado.

Precisamos entender “conhecimento” como algo não mais apenas transmitido, mas, sobretudo, construído, experienciado, provisório, dinâmico e problematizado.

É preciso que nós educadores, ao desempenharmos nossas funções, deixemos claro que tipo de educando queremos formar. Que escola queremos ter.

Sabemos que há alguns anos, equivocadamente se valorizavam muito o Q.I. do indivíduo, supondo que, quanto mais elevado fosse o seu coeficiente de inteligência mais produtivo ele seria. Hoje verificamos que não é bem assim. Que mais importante e significativo do que o indivíduo possuir inteligência cognitiva é ele ter um equilíbrio emocional desejável, que lhe permita conviver com dificuldades diárias, buscando soluções para tal e sabendo conviver bem com pessoas que fazem parte do seu meio social, familiar e profissional.

Diante de tais reflexões, parece-nos óbvio que muito se tem feito em torno de mudanças na educação, mas, percebemos também que ainda há muito por se fazer.

Ora! se pretendemos formar um aluno “integralmente” sendo reflexivo, questionador, feliz, emocionalmente equilibrado é preciso que a escola ofereça subsídios para tal.

Não conseguimos conceber tal formação, que atenda a tantas exigências de nossa sociedade atual, sem mudar nossos sistemas de ensino, aumentando o número de horas que o aluno permanece na escola. Por que não uma escola de tempo integral? Que ofereça atividades prazerosas e condizentes com os interesses dos alunos? E que mesmo competindo com a grande capacidade manipuladora da televisão, dos atrativos das ruas e até mesmo da ociosidade doméstica, consiga despertar no educando um interesse pelos estudos e a satisfação em ir para a escola?

Com certeza o CIEM é hoje uma importante realidade social e pedagógica pela sua maneira diferente de tratar o adolescente. Muitas instituições talvez tenham tido seus fracassos por pensarem e acreditarem que os meios para atingirem seus objetivos estavam apenas em profissionalizar seus discentes; no entanto, o sucesso parece estar mais no prazer dos alunos em atuarem e participarem da comunidade escolar, pois a verdadeira e mais fecunda formação é adquirida quando o sujeito assimila os bens culturais mediante um esforço ativo, no qual toma clara consciência dos objetivos e resultados de sua ação.

O homem deve ser educado não só para viver numa sociedade democrática, mas também para formar tal sociedade. Sobretudo hoje, quando se observam as dificuldades

encontradas pela família para educarem seus filhos de modo satisfatório, quando a sociedade confia em que a escola complete esse dever, parece que a escola de tempo integral, tal como concebida pelo CIEM, possui a disponibilidade de tempo, espaço, recursos e filosofia que pode possibilitar ao aluno condições de aprendizagem e de cidadania.

No estudo de tempo parcial, no mínimo, a criança e o adolescente com o mesmo perfil dos alunos do CIEM estão abandonados na metade do dia. E esse abandono é o suficiente para desfazer o que, por acaso, tenha sido feito nesta outra metade do dia. Ao passo que, se tivessem oportunidade de permanecerem o dia todo na escola, em atividades como as do CIEM, estariam sendo “retirados” das ruas com maiores possibilidades de se integrarem socialmente. Um estudo futuro de seguimento desses alunos poderia justamente contemplar essa integração social e sua atuação como cidadão responsável.

No momento em que se procura encontrar soluções para as crises existentes na educação brasileira, especificamente, na escola pública, parece razoável que a extensão da jornada escolar seja pensada e refletida enquanto uma alternativa possível, já experimentada há muito em outros países.

À guisa de conclusão gostaríamos de nos apropriar de uma sábia expressão do Professor Carlos Rodrigues Brandão, para enfatizarmos o objetivo maior deste nosso trabalho: deixar registrado uma experiência de escola de tempo integral que parece estar dando certo, pois ***“os livros não mudam o mundo. Os livros mudam as pessoas. As pessoas mudam o mundo.”*** Nosso propósito com este trabalho é que os responsáveis pela educação reflitam acerca desta proposta, considerando-a não com preconceito ou como uma estratégia política, mas como uma ação educativa que de fato tem se preocupado com a formação integral e cidadã dos nossos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. R. de, e SILVA, J. A. da. Televisão, pais e filhos: um estudo de preferência e hábitos diários. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.33, nº4, p. 113-22, out/dez. 1981
- ALVARADO PRADA, L. E. **Formação Participativa De Docentes Em Serviço**. Taubaté, Cabral Editora Universitária, 1997.
- ALVES, R **Conversas com quem gosta de Ensinar**. São Paulo, Ars Poética, 1995.
- ARROYO, **Da escola carente à escola possível**. São Paulo, Loyola, 1986.
- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, número 65, p. 3-9, maio, 1988.
- BARBIERI et al. Formação continuada de profissionais de ensino: algumas considerações, **Caderno CEDES**, Educação Continuada, Campinas, Papyrus, nº36, p. 29-36, 1995.
- BLEGER, J. **Temas de Psicologia: Entrevistas e Grupos**. São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda, 1980.
- BORGES, L. F. F. **A Escola de Tempo Integral no Distrito Federal – Uma análise de três propostas**. Brasília: Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, 1994. (Dissertação de Mestrado)
- CADERNOS da Escola Cidadã, Secretária de Educação Municipal de Uberaba.
- CAPOEIRA, N. **Capoeira os Fundamentos da Malícia**, Rio de Janeiro, Record, 1992 –6ª edição, 2000.
- CAPRILES, R. **Makarenko**. O Nascimento da Pedagogia Socialista, São Paulo. Editora Scipione Ltda. 1989.
- CARVALHO, A. M. P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que uma mudança curricular. **Em aberto**, Brasília, ano 12 nº 54, p. 51-64, abril/junho. 1992.
- DAVINI, Juliana et all. **Série Seminários. Psicanálise e Educação: em busca das tessituras grupais..** São Paulo, Espaço Pedagógico, 1998.
- DEMO, P. Formação de Formadores básicos. **Em Aberto**, Brasília, ano 12 nº 54, p. 23-42, abril/junho 1992.
- DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Caderno CEDES**, Educação Continuada, Campinas, Papyrus, nº36, p. 21-28, 1995.
- EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Fundação Getúlio Vargas – Instituto Nacional do Livro - IBGE. Rio de Janeiro: 1969.
- ESCOLA Sagarana, Educação para a Vida com Dignidade e Esperança; Governo de Minas Gerais. 1999.
- FREIRE, Madalena et al. **Séries Seminários. Grupo- Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- FREITAS, L.C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em aberto**, Brasília. Ano 12, nº 54, abril/junho. 1992.

- JUNGER, W, REINERT, G. **En busca de tareas para la casa que causen placer**. Educacion, Tubingen – Alemanha: v. 39, 1980.
- JUNQUEIRA, R. T., **A Questão da Tarefa de Casa no último período da educação infantil**. São Paulo: Pontifca Universidade Católica de São Paulo, 1997. (Dissertação de Mestrado)
- KUDO, K. **Judô em Ação**. São Paulo: Sol S.A. 1997.
- LARROYO, F. **Historia Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974/79
- Lei Nº 9394 de 20 de dezembro DE 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.**
- LEI ORGÂNICA DO MUNICIPIO – Uberaba – 1996
- MAILHIOT, G. B, **Dinâmica e Gênese dos Grupos**. São Paulo, Dualidades, 1991.
- MATURANO, Edna M. et al. **Estudos em Saúde mental**. Ribeirão Preto. FMRP – USP, 1997.
- OLIVEIRA, M. de O. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1993.
- ORTEGA, P. Médios sócio-familiares y motivación y ayuda al estudio. **Anales de Pedagogia**, 1983, 1: 207-228.
- OSORIO, L. C. et al. **Grupo terapia hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PARO, et al. **Escola de tempo integral: Desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PATTO, M. H.. **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.
- PERRENOUD, Phillipe. **Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar**. Portugal: Porto editora, 1995.
- PIPITONI, M. A. P. Considerações em Torno das Propostas de Escola de Tempo Integral. Trabalho apresentado durante a 15ª Reunião Anual Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Caxambu – M.G. 1995. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**., Brasília, v. 76, nº 182/183, p.367-402, jan/ago. 1995.
- RIBEIRO, D. CIEPs: A Educação como Prioridade. **Carta**. Brasília (DF) nº5, p. 25-48, 1992.
- RIBEIRO, D. **O livro do CIEPs**, Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.
- RODRIGUES, R. M. G, **Dever de Casa e Desempenho Acadêmico na Disciplina Matemática das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1996. (Dissertação de Mestrado).
- ROGAR, S. Educação – Pacote Escolar. Ocupados demais para ficar levando seu filho a aulas disso e daquilo? Período integral nele. **Revista VEJA**. Ano 33, nº 8 de 23/02/00
- SCHIEFELBEIN, E, e SIMMONS, J. Os determinantes do Desempenho Escolar: Uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 35, p. 53-71, nov. 1980.
- SOUZA, R. P. et al. , **A criança, a família e a Escola- Educação para o lar**, vol. 2, Porto Alegre: Editora Globo, 1979.
- STROILI e GONÇALVES. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. **Caderno CEDES**, Educação Continuada, Campinas, nº 36, p. 47-56, 1995.
- TEIXEIRA, A. **Aspectos americanos de educação: Relatório apresentado ao Governo do Estado da Bahia pelo Diretor Geral de Instrução**. Salvador. Tipografia de São Francisco, 1928

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração escolar: 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997

_____. **Aspectos Americanos de Educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928

TEIXEIRA, H. V. **Educação Física e Desportos**, São Paulo: Editora Saraiva, 1995.

TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TOMMASI, Livia De (org) **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

TUBIRA, L. O homem que sonhou a UNB. **UNB revista. Edição Especial**. Julho 2000

ANEXO I

**FICHA DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES (OFICINAS)
REALIZADAS NO CIEM**

ANEXO II

**ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS DOS ALUNOS DO ENSINO DE
TEMPO PARCIAL.**

ANEXO III

ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS DOS ALUNOS DO ENSINO DE TEMPO INTEGRAL

ANEXO IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ANEXO V

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES – COMPLEMENTAÇÃO

ANEXO VI

**QUADROS DEMONSTRATIVOS DE PARTICIPAÇÃO DE
TODOS OS FUNCIONÁRIOS ENVOLVIDOS NO PROJETO CIEM, QUE
CURSAM E NÃO CURSAM AS ATIVIDADES DO CEFOR.**

ANEXO VII

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM PROFESSORES, ESPECIALISTAS, DIREÇÃO, ALUNOS DO CIEM, FUNCIONÁRIOS DA SECRETARIA, SERVENTES ESCOLARES, INSPETORES E PAIS DE ALUNOS, PARA SONDAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS GRUPOS OPERATIVOS.

ANEXO VIII

**FICHA DO MAPA DEMONSTRATIVO DO DESEMPENHO
GLOBAL DOS ALUNOS SEGUNDO O CONSELHO DE CLASSE**