

Novas relações e saberes em uma escola de tempo integral na área rural

Iolene Mesquita Lobato

Faculdade Padrão, Goiânia, GO – Brasil.

gnoliveira@uneb.br

Cléria Neri dos Santos

Universidade Federal de Goiás, GO – Brasil

clerianeri@hotmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O presente artigo lança o olhar sobre a realidade escolar de tempo integral na zona rural do município de Iaciara/GO. A investigação percorre o cotidiano escolar e tem como objetivo analisar de que maneira a referida instituição planeja suas atividades (regulares e complementares/oficinas), e se as mesmas são articuladas com as manifestações culturais locais. Os métodos utilizados para a coleta de dados junto aos professores, monitores, pais, gestores e alunos, da instituição, são de natureza qualitativa, com a realização de entrevistas e aplicação de questionários. Buscam-se as concepções de educação integral e as possibilidades de espaços educativos localizados na área rural. Ao final, percebe-se que os sujeitos participantes reconhecem a ampliação da jornada escolar como importante para o processo de ensino-aprendizagem, e que a realidade cultural da região deve ser contemplada no cotidiano escolar. A investigação revelou a deficiência na formação continuada dos educadores e, conseqüentemente, certa resistência no sentido de vislumbrar, no contexto rural, outras possibilidades de espaços educativos.

Palavras-chave: Educação Integral. Novos Saberes. Cultura Local.

New relationships and knowledge in a school full-time in rural

Abstract

This article takes a look at the reality of full time school in the municipality of rural Iaciara, no Goiás State, Brazil. The research covers the daily school and aims to analyze how that institution plans its activities (regular and complementary / workshops), and whether they are articulated with local cultural events. The methods used to collect data from teachers,

monitors, parents, administrators and students of the institution, are qualitative in nature, such as interview and questionnaire. Were sought in the concepts of holistic education and the possibilities of educational spaces located in rural areas. At the end, one realizes that subjects participants recognize the extension of the school day as important to the process of teaching and learning and the cultural reality of the region that should be included in daily school life. The investigation revealed the deficiency in the continuing education of teachers and therefore some resistance to glimpse in rural areas, other possibilities of educational spaces.

Keywords: Integral Education. New Knowledge. Local Culture.

1 Introdução

A arte não é passatempo. As artes visuais em situações de ensino deveriam priorizar as vivências e a produção de experiências (Ana Mae Barbosa, 1989, p. 179)

A escola de tempo integral, em processo de construção no Brasil, se caracteriza como um desafio a toda comunidade escolar. Alicerçada na construção de novos espaços e tempos de escolarização, e voltada para a formação integral do aluno, a educação integral exige compromissos, mudanças estruturais dentro da escola e a participação dos educadores, educandos e comunidade. É o diálogo e a troca de saberes (entre os saberes da escola e da comunidade) que formularão outros saberes diferenciados, possibilitando a formação do sujeito. Assim, se reconhece a educação como libertadora, ou seja, uma educação baseada no diálogo, no desenvolvimento do pensamento autônomo e da consciência crítica (FREIRE, 2005).

A educação integral não é um assunto recente e nem tampouco uma temática desconhecida no cenário brasileiro, pelo contrário, já se desenvolvia, ao longo dos anos (1930 a 1960), uma educação voltada para a formação integral do sujeito. E teve como representantes: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. A educação integral foi legalmente reconhecida na Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996 e o Estatuto da Criança e Adolescente /ECA (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010).

Todavia, como programa político educacional surgiu em abril de 2007, com o Programa Mais Educação¹ cujo objetivo foi “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens

¹ Instituído pela Portaria Normativa Interministerial n° 17/2007 e pelo Decreto 7.083/2010.

matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2009, p. 21).

Esse programa possibilitou, no cenário nacional, a discussão sobre o papel da família, da escola e da sociedade na formação do sujeito (crianças, adolescentes e jovens), reelaborando conceitos como o de tempo escolar e somando novas categorias (intersectorialidade, saberes comunitários), ao debate sobre a educação integral no Brasil (BRASIL, 2009).

Bomeny (2009) enfatiza que, de 1983 a 1986, a educação renovada e abrangente foi defendida por Darcy Ribeiro que idealizava uma escola pública aberta a todos, em tempo integral, de forma a iniciar as crianças na sociedade, no relacionamento e no preparo para a vida. Como consequência, haveria o melhoramento das instituições de ensino, a ampliação do número de vagas nos estabelecimentos escolares e a universalização básica para todos.

Nessa mesma linha, Anísio Teixeira destaca que a escola eficaz seria de tempo integral, tanto para os alunos quanto para os professores. Um dos pilares do seu pensamento era a universalização da educação básica, pois acreditava que a educação não era privilégio, mas direito de todos os cidadãos (TEIXEIRA, 1959).

Assim, a ideia de educação integral, historicamente contextualizada, passou a fazer parte de reflexões do cenário brasileiro, marcadas por profundas transformações no campo político, econômico, cultural e social. Desse modo, o Programa Mais Educação inaugura uma proposta de educação em tempo integral para as escolas de ensino básico. Essa nova roupagem, temporal e espacial, do ambiente escolar, ressignifica conceitos e reelabora novas categorias, dentre elas, os saberes comunitários.

Dentro dessa perspectiva, busca-se compreender a realidade desses saberes (escolares e comunitários) no âmbito escolar e, de que maneira são pensados e planejados em uma escola localizada na área rural do nordeste goiano. A pesquisa realizou-se em uma escola situada no campo, na zona rural do município de Iaciara/GO.

A zona rural de Iaciara está inserida numa região conhecida pelas diversas manifestações culturais, como a Congada, a Folia de Reis, a Folia do Divino Espírito Santo, as cantigas de roda e a malhação do Judas. E, atualmente, pelas festas de rodeio e montaria. Esses eventos festivos representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que os discentes trazem para a instituição escolar, independente de suas condições econômicas e

sociais. Dessa forma, os saberes se caracterizam como veículos para a aprendizagem. Por esse motivo, os alunos devem ser orientados e estimulados a usar seus saberes a fim de formularem e construir o saber escolar (BRASIL, 2009).

Segundo os pressupostos da educação integral, onze áreas constituem o campo do saber: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e o calendário local (BRASIL, 2009).

Essas onze áreas contemplam e articulam a estrutura da realidade social e cultural de um povo. Assim, durante a pesquisa de campo, realizada em junho de 2012, direcionaram-se os olhares aos bens culturais que a região oferece, com o objetivo de verificar o que a escola tem feito, a partir das vivências de seus alunos, com os saberes comunitários, e como são utilizados no desenvolvimento dos saberes escolares. Uma vez que se constituem a partir das estratégias do fazer e do pensar (BRASIL, 2009), por meio da curiosidade, do questionamento ou da experimentação, pretende-se refletir sobre essas questões.

1.1 Escola e interfaces pedagógicas.

A escola municipal de tempo integral, em Iaciara/GO, aderiu ao programa Mais Educação no ano de 2011. A partir dessa data passou a funcionar das 07h30m às 17h e suas atividades passaram a ser distribuídas em dois períodos: o matutino voltado para as aulas regulares da matriz curricular e o vespertino para as oficinas.

Ao atender em período integral, a instituição escolar enfrentou muitas dificuldades, uma delas foi a inadequação da infraestrutura. Segundo o relato da gestora: “Precisamos de um refeitório. A refeição, ou seja, o ato de comer é realizado na própria sala de aula, e isso dificulta transformar esse momento em um momento de socialização, de diálogo” (G, 53 anos, gestora).

A preocupação da gestora procede, pois de acordo com Da Matta (1996, p. 22), a comida “[...] se refere a algo costumeiro e sadio, alguma coisa que ajuda a estabelecer uma identidade, definindo, por isso mesmo, um grupo, classe ou pessoa”. Em outras palavras, esse momento voltado para o ato de comer constitui-se em um aprendizado social e está intrinsecamente ligado à cultura de um povo.

Além dessa dificuldade inicial, surgiram outros problemas que foram mencionados pela gestora da instituição, entre eles: como manter o alunado ocupado o dia todo na escola? O que oferecer e como oferecer?

O cotidiano da escola passa a ser modificado e exige ser pensado coletivamente (ÁVILA, 2012). Em outras palavras, o tempo e o espaço escolares foram literalmente ressignificados. No âmbito da educação integral, a proposta educacional é construída no coletivo, abraçando o grupo (escola, família, comunidade e sociedade civil), planejando o tempo que passa a ser qualitativo. Assim, percebem-se as mudanças nas relações entre os diversos agentes educativos, mudanças nos papéis de educadores e gestores, enfim, alterando significativamente o cotidiano escolar.

A gestora, participante da pesquisa, também apontou algumas conquistas alcançadas com a implantação da escola integral, ainda que limitadas, porém significativas. Dentre elas, destacam-se a ampliação da cozinha e a construção de uma área coberta que propiciou melhoria na aprendizagem das crianças e maior assiduidade. Como mostra o relato a seguir:

Tivemos muitas conquistas após a chegada do recurso do Mais Educação, uma delas foi ampliação da cozinha, que refletiu no preparado da merenda, melhoria na aprendizagem. Paralelamente as oficinas foram fundamentais para que o discente não faltasse mais as aulas. Hoje quando propomos brincadeiras que estimulem a curiosidade, o desafio, o colocarem-se em risco, todos participam. E isso sem dúvida contribui para o processo de ensino aprendizagem (G, 53 anos, gestora).

A escola pesquisada possui 79 alunos, sendo 40 meninas e 39 meninos. Um corpo docente formado por 05 professores concursados e 04 monitores (02 recebem benefícios do programa Mais Educação), os demais são voluntários. A família tem um contato estreito com a escola, participando das reuniões pedagógicas, das apresentações artísticas que ocorrem trimestralmente, bem como acompanhando as atividades de seus filhos.

Ao longo do dia, são oferecidas três refeições: o café da manhã (leite com café ou achocolatado e pão de sal), o almoço (arroz, feijão, carne, saladas) e o lanche (suco com bolacha).

As oficinas ofertadas pela instituição contemplam arte, música, teatro, leitura, informática e brinca-campo. São ministradas pelos monitores e planejadas a partir do conteúdo trabalhado em sala de aula. Segundo dados levantados na pesquisa, a oficina com maior procura é a *Brinca-campo*, que oferece brinquedos e proporciona diversas brincadeiras aos alunos.



Figura 1- oficina brinca-campo (interação na brincadeira)
Fonte: autoras



Figura 2- tradicional x moderno
(bambolê e dança eletrônica)
Fonte: autoras

As imagens se referem à oficina *Brinca-campo*, uma das mais procuradas pelo alunado do quarto ano. De acordo com uma das monitoras², no dia dessa oficina, as atividades são planejadas com o objetivo de resgatar brincadeiras tradicionais e pouco conhecidas pelas crianças como, o pique-esconde, pular corda, bambolê, campeonato de bolinha de gude e roda.

No início tivemos muitas resistências, poucos queriam brincar de corda, participar do campeonato de bolinha de gude. Mas, aos poucos fomos mostrando que essas brincadeiras fazem parte da cultura brasileira, da cultura local e não devem ser esquecidas e nem substituídas (L, 29 anos, monitora).

Assim, a fala da participante, na verdade, revela um dado da pesquisa que parece contraditório. Por ser uma escola na área rural, supõe-se que os alunos conheçam e pratiquem essas brincadeiras diariamente, no entanto, preferem usar o computador e o celular (quando possuem). Passam boa parte do tempo trocando mensagens, jogando *on-line* ou ensaiando coreografias de cantores famosos (Lady Gaga, Madonna etc.) que os meios de comunicação de massa divulgam. Continua a monitora,

[...] sem dúvida, é importante saber utilizar as ferramentas tecnológicas, todavia no seu cotidiano, em suas residências/ sítios a realidade é bem diferente, a maioria não possui internet e nem antena de celular. Assim, acreditamos que propor ações voltadas para a realidade do aluno e ao mesmo tempo trabalhar, por meio das brincadeiras, a hibridação entre o tradicional e o moderno, possibilitaremos uma aprendizagem significativa (L, 29 anos, monitora).

² Um dos papéis da monitora da escola de tempo integral é mediar o processo de ensino aprendido nas oficinas realizadas.

As diversas modalidades ofertadas, na escola de tempo integral, têm o objetivo de propiciar vivências para o desenvolvimento de valores como cooperação, respeito, solidariedade, confiança, senso crítico e “atitudes positivas em relação ao ambiente escolar e à convivência coletiva; além de inculcar noções de saúde, higiene, participação e cidadania” (BRASIL, 2011, p. 50)

No decorrer da pesquisa, procura-se vislumbrar as interfaces pedagógicas que a escola, localizada numa área rural, lança mão no seu cotidiano escolar. Para atingir esse objetivo perguntou-se aos educadores qual a percepção do espaço/território – rural – e como ele pode ser trabalhado nas disciplinas. De imediato, percebe-se a dificuldade de alguns professores, especificamente dois, em localizar e visualizar esse espaço como educativo. Observam-se esses dados nos seguintes fragmentos:

Nunca pensei em trabalhar a aula de português fora da sala de aula. Nem imagino como fazer isso. O mais longe que fomos foi à biblioteca que fica aqui mesmo na escola. Lá fazemos rodízio dos livros e incentivamos nossos alunos à leitura (M, 42 anos, professora).

Não consigo visualizar minhas aulas de inglês fora da escola. Aqui na zona rural temos limitações, dificuldades físicas, como transporte, que nos impedem de ir à cidade mais próxima que é Formosa (P, 34 anos, professora).

As falas sugerem que o espaço limita-se apenas ao espaço físico, todavia a proposta da educação integral vislumbra outra perspectiva em relação ao meio, seja urbano ou rural, que passa a ser compreendido como espaço de educação e de aprendizagem. Nessa linha, o trabalho de Milton Santos (2004, p. 37) nos mostra que “um território é um lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum”.

Em contrapartida, os demais professores conseguiram direcionar suas aulas aos outros espaços educativos. Foram capazes de visualizar outras interfaces pedagógicas com as aulas que ministram. Como relata uma das professoras:

Já realizei duas aulas, de ciências, fora da sala de aula. E foi uma experiência impar! A primeira aconteceu em agosto de 2011, com a turma do 9º ano, momento que visitamos a nascente do riacho Macambira, aqui na região. O que fomos fazer lá? Trabalhar a questão ambiental, para isso, garrafas pets e sacolinhas plásticas de supermercado substituíram o giz e o quadro negro. Expliquei a importância da nascente de um riacho, destaquei o tempo que o plástico, destes materiais, leva para desaparecer na natureza, foi enfatizada a importância das matas ciliares ao redor da nascente do riacho. A segunda aula aconteceu em fevereiro deste ano, com a turma do oitavo ano. Nosso objetivo foi localizar na mata próxima ao riacho Macambira, pequenos animais e insetos da região, bem como a vegetação da mesma. Os alunos foram orientados a desenhar os pequenos animais que encontrassem como perdizes, as codornas e os tucanos. E deveriam ainda coletar as

folhas das plantas da estação (pequi, caju, mangaba, cagaita etc.) e pequenos insetos que por ali circulavam (K, 33 anos, professora).

Percebe-se, na fala da professora, um interesse maior por parte dos alunos em relação à temática estudada, quando é discutida e trabalhada além dos muros da escola. Assim, “O conceito de espaço na educação integral assume contorno de território [...]; trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas [...]” (RABELO, 2012, 124-125).

A professora da disciplina de matemática, durante a pesquisa, informou que suas aulas tomaram outro rumo quando passou a desenvolvê-las em diálogo com as manifestações culturais da cidade. Mencionou que já tinha utilizado todos os recursos possíveis, pautados no livro e em técnicas, para ensinar a resolver situações-problemas, no entanto, sem êxito. Como demonstra o relato:

Foi difícil entender, mesmo sendo professora de matemática, que decorar tabuada e ficar presa ao livro didático, não são ferramentas eficazes para ensinar e pensar matemática. Foi a partir dessas dificuldades que modifiquei minha prática educativa em sala de aula. Hoje, utilizo o livro, mas elaboro situações problemas voltadas para a realidade do aluno, como por exemplo, direciono-os a resolver problemas nos momentos festivos da região. Um exemplo, em junho do ano passado aconteceu a festa do Divino, com muitas barracas (alimentação, terços, roupas, bijuterias etc.), para arrecadar fundos para a igreja. Nessa ocasião, a turma do sexto ano, foi dividida em cinco grupos. Cada grupo ficou em uma barraca, fazendo a contagem do que seria vendido, do que seria arrecadado, quanto gastaram e o lucro obtido. E nem perceberam que estavam aprendendo matemática (operações, contagens, comparações), resolvendo problemas aplicados na vida cotidiana dos mesmos (T, 37 anos, professora).

A narrativa mostra que “a ciência matemática é produto cultural e seu ensino precisa considerar o contexto social e suas demandas culturais para dar efetividade, [...] o que implica a transformação do saber científico em saber escolar” (MORAES, 2009, p. 97). Em outras palavras, aprender e ensinar matemática, no contexto contemporâneo, seja na área rural ou urbana, não se limita ao treinamento de técnicas, mas é necessário instigar a observação, a experimentação e a busca de soluções em situações de vida prática.

Outro dado relevante chegou através de uma das monitoras da oficina de dança, ao relatar que busca desenvolver suas aulas voltadas para a realidade da região.

Não dá pra ensinar balé, numa escola que as condições econômicas dos alunos não permitem comprar sequer a sapatilha. Dessa forma, tenho montado os cenários das apresentações, com rosas e margaridas, flores com abundância na região. As roupas são as que as alunas têm, repaginamos com flores, e bastante colorido. O repertório musical é variado (frevo, forró, sertanejo, etc.), mas nas apresentações, nos preocupamos, a valorizar a música local, como a catira. Os eventos acontecem aqui na escola e na Praça da Matriz em Formosa, aberto a toda comunidade. Como

não temos cinema e nem teatro, sempre que posso trago vídeos e filmes que retratam sobre a dança (D, 29 anos, monitora).

Na fala (D, 29 anos), evidencia-se que a arte possibilita a produção de três momentos: interação, expressão e cultura (BARBOSA, 1989).



Figura 3 - apresentação de dança
Fonte: autoras



Figura 4 - oficina de teatro
Fonte: autoras

As imagens 3 e 4 mostram esse momento de interação e expressão entre os alunos envolvidos, porque as oficinas mobilizam as dimensões afetivas, cognitivas que estimulam a aprendizagem. É um fazer coletivo que *derruba* as barreiras da discriminação, da exclusão e promovem um tempo singular de aprender, respeitando o jeito, o ritmo de cada um e as diferentes formas de expressão cultural, com o intuito de promover um saber, até então, não experimentado (BRASIL, 2011).

Dessa forma, os “saberes comunitários e os escolares possuem pontos comuns de investigação embora com metodologias e formulações diferenciadas” (BRASIL, 2009, p. 46). O professor é o mediador que irá relacionar esses saberes, fazendo com que a aprendizagem de conteúdos seja potencialmente interessante para o aluno e, dessa forma, possa conferir significado e sentido ao que aprende.

Os pais também contribuíram com a pesquisa, elencando os *pontos fortes e fracos* da escola de tempo integral, que revelou três fatores importantes: a proteção da criança, a melhoria na aprendizagem e as oficinas.

2 A proteção da criança.

Segundo a maioria dos pais, com a ampliação da jornada escolar a criança passa mais tempo na escola e, esse fato, a impede de permanecer ociosa ou em situação de risco. Um dos pais mencionou que, mesmo na área rural,

[...] o perigo tem rodado as fazendas e sítios aqui da região. Antes íamos para a roça e deixamos as crianças na sede. Hoje ou deixamos uma pessoa adulta com elas, ou as levamos conosco (W, 53 anos, pai de aluno).

Uma mãe de aluno destacou que, além da proteção, a escola também acompanha os casos de violência doméstica,

[...] minha filha chegou em casa contando que a professora descobriu que uma amiguinha de sala enfrentava violência doméstica em casa, ou seja, sofria maus tratos do padrasto. A escola denunciou o caso ao conselho tutelar (H, 44 anos, mãe de aluna).

Assim, evidencia-se que a escola possibilitar novas aprendizagens, o aluno é acompanhado de perto durante a sua permanência na escola. Dessa maneira, ajuda a retirar a criança da rua e de condições de vulnerabilidade social, oportunizando o acesso à cultura, ao lazer e ao esporte.

2.1 A melhoria na aprendizagem.

Outro ponto destacado pelos pais foi em relação à aprendizagem. Na zona rural, a dificuldade de chegar à escola é muito grande. Na maioria das vezes, o aluno enfrenta a poeira, a chuva e o transporte escolar, por isso, quando chega à instituição, está cansado. No entanto, com a escola de tempo integral a situação foi se modificando, pois, mesmo exausto, o aluno sabe que depois do almoço terá um intervalo de descanso e que no período da tarde fará atividades diferenciadas, como a dança e o teatro.

A escola de tempo integral ofereceu outras possibilidades que, segundo relatam algumas das mães, participantes da pesquisa, mostraram contribuições positivas na aprendizagem dos alunos e envolveu a participação dos pais.

Hoje meu filho não fica preso somente ao livro didático, ele aprende muito mais coisa: educação ambiental, educação alimentar, prevenção contra as drogas, educação sexual. Nas aulas de educação ambiental ele leva esterco e algumas plantas lá do quintal de casa, para serem estudadas. E isso é bom, ele passa a valorizar mais o que temos (J, 39 anos).

Eu tenho pouca leitura, e fico fascinada com o interesse da minha filha com os livros. Um dia desses, ela levou um livro e toda a noite lia um trecho para nós. Foi um momento muito importante (P, 31 anos).

2.2 As oficinas.

As oficinas desenvolvidas pela escola têm gerado satisfação entre pais e alunos. A possibilidade de realizar atividades voltadas para a arte e para o esporte desperta o interesse dos discentes. De acordo com a fala de uma das alunas,

Antes tinha tanta vontade de aprender a dançar, ser uma bailarina, mas era algo distante, para uma menina que mora na fazenda. Hoje com as oficinas na escola, meu sonho começa a se desenhar. Quando apresentamos na Praça Matriz em Formosa é como se eu estive num palco realizando meu sonho de dançar, de voar (E, 12 anos).

Assim, as falas de professores, monitores, pais e alunos dessa instituição dão indícios de que a aprendizagem se dá no cotidiano, seja na hora de pegar o adubo no quintal de casa e levar para a aula de ciências, ou no momento da apresentação de dança diante da comunidade local. E, ainda, corroboram com a ideia de que os saberes escolares e os saberes comunitários se hibridizam mediante articulações promovidas pelos educadores.

Outra questão abordada no trabalho diz respeito à formação continuada dos professores. Quando perguntados sobre o tema, a maioria respondeu que não têm nenhuma leitura sobre a educação integral, não fizeram nenhum curso de formação e nada leram sobre os precursores da educação integral, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, durante a graduação. Apenas duas professoras leram a obra de Paulo Freire, mesmo assim, não vislumbraram a educação integral em seus escritos.

Dessa forma, emergem alguns questionamentos que merecem destaque: como operacionalizar uma proposta de educação integral, se os professores não possuem condições teóricas e nem práticas para tal fim? Se a escola modificou-se substancialmente, com a educação integral, como os educadores e mediadores de todo o processo farão para vislumbrar os espaços educativos que a área rural oferece? E para estabelecer uma formação completa, crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos? Ou para promover vivências significativas em sala de aula?

De fato, a complexidade que envolve essas questões não está respondida no presente estudo, apenas algumas reflexões em torno do tema. Dessa forma, sugere-se uma formação continuada, pautada, inicialmente, nos pressupostos da educação integral (os escritos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Cavaliere, Jaqueline Moll e outros), nos marcos legais da educação integral no Brasil (a Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e Adolescentes-ECA e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Ainda, é importante ressaltar que há vários cursos, ofertados por Instituições de Ensino Superior- IES, que abordam essa temática. Alguns deles a distância e sem ônus para o professor.

Com essa formação, ou seja, conhecendo mais sobre a educação integral, os docentes saberão direcionar os novos saberes e vislumbrar os espaços educativos fora do âmbito escolar. A formação continuada dos professores, gestores e monitores é o primeiro passo para se pensar e desenvolver ações educativas voltadas para a formação integral do sujeito.

Para legitimar a importância da formação continuada na escola de tempo integral apresenta-se, de forma sucinta, uma experiência vivenciada no curso de extensão em Educação Integral e Integrada oferecido pela Universidade Federal de Goiás/UFG. O curso realizou-se em 2009, e capacitou 350 alunos (professores de escolas públicas), distribuídos em 10 municípios do centro-oeste goiano.

Inúmeras atividades foram desenvolvidas durante o curso, todavia, uma merece destaque: cada aluno deveria localizar em sua região – nesse caso na zona rural – espaços educativos que pudessem ser utilizados como um laboratório de ensino-aprendizagem e apresentar uma proposta de atividade no referido espaço. Segue uma das atividades apresentadas pela aluna (W), descrita nos próximos parágrafos.

A aluna apresentou, como possibilidade de espaço educativo rural, um pequeno sítio localizado a 30 km de Posse/GO. Segundo ela, havia uma riqueza de frutas nativas (jatobá, cagaita, jabuticaba e outras) da região, uma pequena plantação de milho, um curral com algumas cabeças de gado, uma criação de suínos e aves. No fundo da propriedade, uma bica d'água que mantinha a casa sempre abastecida e, aos arredores, um pequeno e conservado casarão, da década de 1890.

Sua proposta de atividade foi a de levar sua turma, do quarto ano fundamental, para visitar e passar o dia no sítio. E, assim, durante o caminho a professora iniciou sua fala, mostrando a paisagem, as árvores de jatobá, os pés de pequis, as aves (tucanos, papagaios e periquitos) e as diversas porteiras abertas durante o caminho, cada uma delas, com uma história para contar.

Os alunos observaram, ao longo da estrada de terra, a presença de sacolas plásticas jogadas no chão. Essa foi a ocasião exata para trabalhar a questão do lixo e da preservação ambiental.

Na entrada do pequeno sítio, a porteira de madeira da propriedade, feita da aroeira, foi outro exemplo utilizado pela professora para explicar, aos alunos, a exploração do homem no campo e a extinção dessa árvore. A turma visitou diferentes lugares do sítio, no curral saborearam o leite ordenhado na hora, ajudaram a separar os ovos no galinheiro e na alimentação dos suínos, foram ao pequeno milharal separar o milho para o almoço, no quintal correram atrás das galinhas, no pomar saborearam laranjas, mexericas, jaboticabas e acerolas.

Depois do almoço, o dono da casa (J, 80 anos) começou a contar as histórias da região, as lendas, e falou sobre os animais ferozes que ali passaram. A turma toda se manteve atenta a cada história contada.

No retorno à escola, a turma mencionou como a aula tinha sido interessante e, ao chegarem à instituição, retrataram em forma de desenho tudo que aprenderam. Em seguida, as atividades foram colocadas no mural da escola.

Essa atividade instigou a professora e seus alunos, que, mesmo vivendo numa região rural, não olhavam detalhadamente para o seu entorno. A professora, aluna do curso, relatou que, antes da proposta, os espaços eram vistos como um elemento do campo, da roça e não havia despertado para o seu uso na prática pedagógica. Moll (2012, p. 124, 125) destaca que “o território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites [...]”.

O exemplo da aluna (W), de conhecer o entorno em que vive, é uma das possibilidades que o curso e a troca de experiências favoreceram. Portanto, a formação continuada se faz necessária para elaborar e direcionar as ações que podem ser desenvolvidas em uma escola de tempo integral. Dessa forma, possibilitará aos educadores novos olhares sobre a cultura local, desenvolvendo atividades voltadas para as perspectivas de aprendizado que a região oferece. Assim, a educação integral é “a possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo” (LEITE; CARVALHO; SAID, 2010, p. 46).

3 Considerações finais.

O presente estudo mostrou, de forma sucinta, o cotidiano de uma escola de tempo integral localizada na zona rural do nordeste goiano, bem como o universo pedagógico cercado pela deficiência na formação continuada dos professores que ali atuam.

A proposta deste estudo, acerca dos saberes comunitários, ganha redirecionamento e contornos que exigem não somente a ampliação da jornada escolar, mas ações pedagógicas que contemplem a herança cultural do aluno e a cultura local. Sendo assim, o educador na perspectiva da educação integral, na área rural ou urbana, deve saber conduzir, de forma criteriosa e espontânea, as vivências e habilidades daqueles que circulam pela instituição escolar.

Evidenciou-se, na presente pesquisa, que mesmo com as limitações físicas da instituição escolar, e de forma incipiente, ela tem proposto ações pedagógicas que extrapolam os muros da escola e que oferecem ao aluno outras possibilidades de aprendizagem, como as visitas a outros espaços educativos, o acesso à informática, o teatro e a dança. Aliada a essa realidade, está a presença da família na escola, na participação das reuniões pedagógicas, nos eventos culturais e no acompanhamento das atividades diárias de seus filhos.

O estudo destacou que a escola de tempo integral, embora com indícios que possibilitem a formação integral e completa do aluno, tem gerado *medo*, na comunidade docente, por se configurar como um momento de mudanças, de transição que exige metodologias diferenciadas, tempos e espaços ressignificados.

Assim, evidencia-se que a educação é um processo contínuo e um campo que está em constante renovação e mudança, que instiga ao debate e a novas discussões.

Referências

ÁVILA, I. S. Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**, Porto Alegre: Penso, 2012. p. 258-266.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje expectativas futuras. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-192, set/dez. 1989.

BOMENY, H. A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1474/1223>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRASIL. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social- CENPEC, 2011.

BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: Ministério da educação, 2009.

DA MATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; SAID, C. do C. **Educação Integral e Integrada**: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOLL, J. Educação Integral como política pública: compromissos para sua consolidação como política pública. In: _____. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2009.

RABELO, M. K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012. p.118-128.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2004.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

Enviado em Setembro/2012

Aprovado em Maio/2013