




**E  
D  
U  
C  
A  
Ç  
Ã  
O  
I  
N  
T  
E  
G  
R  
A  
L**

GUIA DE REFERÊNCIA

**GUIA DE REFERÊNCIA**

São Paulo, janeiro de 2000



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

- I- RESUMOS INDICATIVOS – TESES E DISSERTAÇÕES
- II- LEITURA ORIENTADA – TESES E DISSERTAÇÕES, LIVROS E ARTIGOS
- III- LOCALIZANDO A BIBLIOGRAFIA
- IV- ÍNDICE DE PALAVRAS-CHAVES

## APRESENTAÇÃO

Este Guia de Referência tem por objetivos subsidiar reflexões sobre a concepção de *educação integral* e as condições de desenvolvimento de uma educação nessa perspectiva, considerando premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (art.34 e 87) ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiros da escola, experiências extra - escolares (LDB, art. 3, item 10).

Ressurge hoje, fortalecido, o ideal de uma formação completa do homem como a base para a evolução civilizatória e, novamente, a educação aparece como um dos principais instrumentos de transformação social, num contexto de agravamento da pobreza e das desigualdades. Daí a importância de se registrar, além da exigência, a pressão e a luta constante pela popularização da educação, no sentido de uma escola universal com educação de qualidade para todos e que prepare efetivamente para a vida, o desenvolvimento histórico da concepção de educação integral (que não cabe-nos aqui recompô-lo, mas sim sinalizar perspectivas para o presente)

Uma pesquisa que realizamos sobre concepções de educação integral mostram que há várias correntes interpretativas:

Aquela que aproxima *educação* de *formação integral*, defendendo o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Considera-se aí que, apesar da

preponderância eventual de um aspecto, o homem é uno, integral e não pode desenvolver-se plenamente senão pela conjugação de suas capacidades globais. Educação integral supõe assim, uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

Outra, que enfatiza a *integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais*. Considera que dinâmica da socialização e os processos educacionais ocorrem em diferentes lugares e de modos variados e reconhece que não há um só modo de ensinar, um único processo de transmissão de conhecimentos, mas uma integralização de experiências e conhecimentos que podem se articular no processo educativo. A interdisciplinariedade se funda na unidade da realidade cuja apreensão é compartimentada dentro do modelo de desenvolvimento da ciência moderna.

Questionando o paradigma da ciência moderna que disjunta, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento humano em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, essa concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que procura contemplar o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral.

Uma outra que nos remetem principalmente à idéia de um *currículo baseado nas vivências e experiências* e numa ação pedagógica organizada por projetos ou temas geradores. Nesta perspectiva se dá ênfase ao desenvolvimento integral a partir de uma área do conhecimento como eixo de organização para o desenvolvimento de outras competências . O trabalho, a arte, o esporte, o lazer, a sexualidade, o meio ambiente, a saúde, etc. nestes casos, não são temas transversais mas ao contrário , constituem um



projeto que aglutina conhecimentos e estabelece conexão com outras necessidades de aprender dos sujeitos.

Destaca-se aí principalmente uma metodologia participativa que envolve a vida prática comunitária, focalizada em questões que inquietam ou estimulam a vida cotidiana e que por isso mesmo exercem forte motivação e interesse. Os projetos são desenvolvidos de forma colaborativa em diversos ambientes de aprendizagem e colocam o aluno como centro do projeto desenvolvendo sua autonomia.

Essa escolha é geralmente priorizada pelas organizações não-governamentais que atuam como um espaço sócio-cultural flexível, mediador entre a família, a escola e a comunidade cuja capacidade de congregar recursos, apoios e parcerias está mais ativada .

Temos ainda a concepção de educação integral aparecendo também na perspectiva de *tempo integral* de atendimento. Diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentavam-se como propostas de “educação integral” . Porém, a descontinuidade desses programas é indicativa das dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação dessas propostas. Embora se reconheça que a formação para a vida extrapola o currículo da escola formal, a ampliação da jornada escolar é vista por alguns críticos como um desvio do papel da escola, quando se considera que o atendimento em período integral significa para a escola envolver-se na política de proteção social, foco de atuação da Assistência Social ou assumir a responsabilidade de outras políticas públicas resolvendo os problemas da fome, da violência e do abandono, da doença , etc..

O novo panorama legal reafirma a centralidade da educação básica. O direito universal à educação, indica também a garantia de uma “educação de qualidade para todos”. Isso não significa , entretanto a homogeneização de currículos mas o asseguramento de uma aprendizagem qualificada que não elimina as diferenças, a diversidade cultural e regional. Ainda, como o Estado tem tido dificuldade de penetrar nas microesferas da sociedade a efetivação das políticas públicas vai encontrando mediadores sociais nas diferentes organizações da sociedade civil. Um novo desenho de ações públicas na área vem sendo experimentado na articulação entre o Estado e as ONGs – Organizações não-governamentais.

Em consonância com as indicações dos fóruns internacionais, a LDB e o Plano Nacional de Educação ampliam o conceito de educação incorporando a família, as organizações da comunidade e outros setores sociais como responsáveis pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O desafio dos novos tempos é o da construção das novas estruturas que sustentarão os sistemas educativos, articulando na prática a malha de serviços e de projetos necessários para garantir que a criança e o jovem possam desenvolver-se integralmente.

Pensar a educação hoje exige desvestir certezas para tentar entender as pistas e os sinais do novo paradigma educacional que está por ser construído.

## I - INTRODUÇÃO

O presente Guia de Referência é resultante de uma pesquisa bibliográfica realizada pela equipe do CENPEC que atuou no Projeto “Educação Integral, com o intuito de subsidiar o Seminário *Educação Integral – articulação de projetos e espaços de aprendizagem*, bem como o início de uma reflexão sobre o marco teórico-metodológico e conceitual sobre a concepção de “educação integral”.

A pesquisa consistiu basicamente no levantamento, seleção e confecção de pequenas sínteses e/ou resumos com *leitura orientada*, com olhar dirigido para livros, artigos, dissertações e teses, produzidos a partir da década de 90 – porém, sem excluir obras consideradas significativas anteriores à década selecionada -, cujo foco de análise tenha utilizado-se , explícita ou implicitamente, de alguma concepção de educação integral. Leitura orientada, pois com o olhar seletivo dos pesquisadores bastante dirigido para algumas das diversas questões e facetas (pressupostas) que permeiam a temática pesquisada, em seus vários aspectos e temáticas pertinentes ou correlatas (ações complementares, ações comunitárias, arte e educação, esporte e educação, reforço escolar, meninos de rua, criança em situação de risco, avaliação de programas, período integral, etc. ). Visto que, como a própria pesquisa demonstrou, o conceito e a utilização do termo educação integral estar em emergência e, portanto, ainda não consolidado nas pesquisas acadêmicas, dificultando a pesquisa com remissão direta à referida temática.

A pesquisa foi, primeiramente, realizada em 3 universidades, escolhidas por possuírem cursos de graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação - PUC,

UNICAMP, USP - e, portanto, acervos bibliográficos, que poderiam, entre outras, serem considerados significativos e/ou representativos enquanto universo de pesquisa sobre a temática da “educação integral”. Posteriormente, diante a necessidade e possibilidade de ampliação da pesquisa, realizamos a mesma também na biblioteca do próprio CENPEC, evidenciando co-incidências e acrescentando algumas referências bibliográficas significativas para a temática pesquisada.

Para tanto, na consulta aos referidos acervos bibliográficos, em todas suas formas de bases informacionais, informatizados ou em fichários, foram utilizados, para o devido levantamento bibliográfico, num primeiro momento, os seguintes descritores: **-integral; -global; -educação integral; -formação integral; -formação global; -desenvolvimento integral; -desenvolvimento global; -ensino integral; -ensino global; -período integral; -escola de tempo integral; -tempo integral**. Um segundo momento, que mostrou-se necessário devido à identificação de determinadas vinculações com a temática, foram utilizados também os seguintes descritores: **-educação complementar; -educação permanente; -educação não-formal; -educação informal; -educação extra-escolar; -educação vocacional; -desenvolvimento da criança; -desenvolvimento afetivo; -desenvolvimento cognitivo; -inteligência, -inteligências múltiplas; -educação para a vida prática; educação para a cidadania, educação sexual, -educação ambiental; e educação musical**.

Em relação às dissertações e teses levantadas nas três universidades escolhidas, esclarecemos que algumas (poucas) não foram produzidas nas mesmas instituições cujos acervos foram selecionados para a realização da pesquisa. Do total de 1420 de teses e dissertações, defendidas no período de 1990-1999 e por nós levantadas, após a devida análise e seleção, percebeu-se que apenas 128 (9,01 %) delas se relacionam



direta ou, na maioria das vezes, indiretamente, isto é, que de algum modo, se articulam com a temática pesquisada de acordo com o olhar dos pesquisadores (orientados também pelo olhar da equipe), à temática da “educação integral”, das quais, neste Guia apresentamos uma amostra de 30 exemplares, consideradas a mais significativas, em resumos indicativos (ver pp. 9-16), das quais 5 foram aprofundadas na leitura orientada (ver pp. 17-46)

Em relação ao livros e artigos na área de Educação, devido à grande extensão do universo a ser pesquisado/levantado (e lembrando inclusive que geralmente os mesmo são considerados e/ou divulgados nas teses e dissertações), optamos pela seleção direta de alguns exemplares, amostras significativas: 23 livros, e 4 artigos (ver pp. 17-46), também indexados e levantados nos acervos bibliográficos pelos já referidos descritores.

Uma análise preliminar do material demonstrou que, apesar de concepções de educação integral permearem estes trabalhos, bem como os livros e artigos, em diferentes graus e níveis, grande parte deles não as têm por objeto de estudo explícito e deliberado. Ainda, de modo geral, a pesquisa bibliográfica da produção acadêmica demonstra que o tema não mereceu muita atenção dos pesquisadores nos últimos nove anos.

## II – RESUMOS INDICATIVOS – TESES E DISSERTAÇÕES

1 - **ABREU**, Rosana Velasco de, 1994. *Ações integradas de educação e saúde, estratégias de reversão da exclusão escolar - análise da Ação Educativa nos Centros de Convivência e Cooperativa da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, São Paulo.; Supervisão e Currículo. 132p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

✓ **Síntese:** O estudo analisa fatores institucionais que contribuem na produção do fracasso escolar. O trabalho pretende ampliar a compreensão do processo de exclusão escolar e contribuir para sua reversão, através de **ações integradas de educação e saúde**.

2 - **AGUIAR**, Carmen Maria (1998). *Educação, natureza e cultura: um modo de ensinar*. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP: Administração Escolar. 206p.

[Biblioteca da FEUSP]

✓ **Síntese:** A autora procura estudar os processos educacionais, processos de transmissão de conhecimentos, **modos de ensinar e de socialização**, em uma comunidade específica, considerando que a educação extrapola os conceitos de ensino e aprendizado escolar, podendo ocorrer em diferentes lugares e de modos variados.

3 - **ALMEIDA**, Elmir de (1996). *Subúrbio, política cultural e identidades coletivas juvenis: mediações de Diadema*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP: Administração Escolar. 316p.

[Biblioteca da FEUSP]

✓ **Síntese:** O autor trata da temática da produção e reprodução social do espaço urbano, enfocando particularmente os **novos padrões das práticas culturais** das novas gerações e sociabilidades juvenis aí gestadas, considerando suas próprias

vivências na academia, na burocracia pública e na militância política, em relação à proposições de programas e propostas de governo para as áreas de Educação e Cultura.

4 - **ANGOTTI**, José André Peres (1991). *Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências*. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP: Didática. 2 v.

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** Considerando que a categoria dual fragmentos e totalidades é contemplada tanto na criação científica quanto no seu ensinar-aprender, o autor propõe a adoção de **conceitos supradisciplinares e unificadores** para ancorar o tratamento didático-pedagógico dos conhecimentos científicos na estruturação de unidades interligadas de saber.

5 - **ARANTES**, Ana Cristina (1996). *Educação física e o processo de alfabetização nas primeiras séries do primeiro grau*. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP: Filosofia e História da Educação. 334p.

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** Arantes teve por objetivo maior investigar as possíveis contribuições da Educação Física para a aquisição de conhecimentos e habilidades, verificando se os professores implementavam de forma interdisciplinar, os conteúdos das diversas disciplinas escolares. Partido do pressuposto de que a aprendizagem depende da convergência de inúmeros fatores (aspectos físicos, psíquicos, afetivos e cognitivos), considera que um enfoque interdisciplinar do processo de ensino-aprendizado é uma condição importante para a aprendizagem que visa a favorecer o **desenvolvimento global** do aluno.

6 - **BARCELLOS**, Myrian Arantes (1983). *Centro lúdico e artístico em situação de lazer, em proposta de educação não formal para criança de periferia enquanto resgate de valores culturais e socialização: recuperação crítica do Projeto Piloto do "Jardim Três Corações" – período 1975-1979*. Dissertação de mestrado, São Paulo: USP/ECA. 2v.

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** A pesquisadora, estudando a arte em situação de lazer, analisa a viabilidade de desenvolvimento de *ações sócio-educativas*, em programas governamentais. Refletindo sobre a vivência de dois núcleos experimentais de projetos culturais que ofereciam programas de lazer educativo, identifica assim as várias artes enquanto instrumental de estímulo perceptivo e socializante para o **desenvolvimento integral** das crianças, a ser realizados em *Centros Lúdicos e Artísticos*.

**7 - BORGES**, Livia Freitas Fonseca (1994). *A escola de tempo integral no Distrito Federal – uma análise de três propostas*. Dissertação de mestrado, Brasília: UnB: Educação. 174p. + anexos

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** A autora, considerando os propósitos da política nacional de educação no sentido da gradativa ampliação da jornada escolar nas escolas da rede oficial de ensino, pesquisa três escolas públicas que desenvolvem programas de tempo integral. Conclui que as propostas públicas de **educação de tempo integral**, então mais a nível da intencionalidade e das propostas, do que propriamente próximas ao alcance dos resultados a que se propõe.

**8 - CARVALHO**, Isolda Paiva (1997). *Centro da Juventude do Jardim do Éden: um estudo sócio-antropológico*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP: Administração Escolar. 197p.

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** A pesquisadora objetivou investigar a realidade social e comunitária do Jardim do Éden, especificamente os fatores que interagem e interferem no **processo de socialização** dos adolescentes de 12 a 17 anos de idade, e o alcance da intervenção do programa “Centro da Juventude” da S. M. da Família e Bem-Estar Social da P. M. de São Paulo.

**9 - COLOMBO**, Dora Alice (1991). *Ontologia de Pestalozzi e a prática da Educação Moral em Stans*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP: Didática. 182p.

[Biblioteca da FEUSP]



- ✓ **Síntese:** A autora procura apreender as propostas de Pestalozzi para o **desenvolvimento integral** da criança (em três etapas: o amor pedagógico, a intuição e a linguagem), a partir do desvendamento de aspectos da concepção filosófica e da prática educacional de Pestalozzi.

**10 - COSTA, Gildo Jose da (1997).** *A interdisciplinaridade numa escola paulistana : uma faceta da Educação Popular em busca de sua efetivação.* Dissertação de mestrado, São Paulo, PUC/Educação: Historia e Filosofia da Educação. 153p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo e da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** Este estudo tratou de resgatar a forma como ocorreu a implantação do projeto de **interdisciplinaridade** da SEME, Movimento de Reorientação Curricular, numa das escolas que aderiu a proposta na perspectiva da educação popular.

**11 - CORTEZ, Alejandro Mario Chagua (1990).** *Cata sucata da tua casa e cria: uma experiência de arte/educação na periferia.* Campinas: UNICAMP: Educação.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** O autor analisa uma **experiência de arte/educação** em um bairro de Campinas, onde o trabalho com arte fundamenta o processo de aprendizagem e atuação "integral" à comunidade. A experiência contribui para a formação de crianças/pessoas mais ativas, fortes e participantes da comunidade.

**12 - FERREIRA, Maria Elisa de Mattos Pires (1996).** *Interdisciplinaridade como poiesis.* Tese de Doutorado, São Paulo: PUC/Educação: Supervisão e Currículo. 228p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** O trabalho da pesquisadora busca contribuir para a divulgação dos principais fundamentos da fenomenologia e das características da **atitude interdisciplinar**, e para o des-velamento de outros modos-de-ser da Educação e da Escola enquanto instituição social.

13 - GARDENAL, Araldo Fernandes (1995). *Movimentos de inter e transdisciplinaridade : panorama crítico das teorias e práticas*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/Educação: Supervisão e Currículo. 113p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** Esta dissertação focaliza, fundamentalmente, os movimentos de **inter e transdisciplinaridade**, numa perspectiva panoramico-crítica em dupla dimensão: prático-teórica e teórico-prática.

14 - GASTARDI, Luiz Antonio (1998). *Educação informal para crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado, São Paulo: PUC/Serviço Social. 141p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** Este trabalho abre o debate sobre a necessidade da educação informal como uma alternativa para prevenir a **formação das crianças adolescentes** num contexto formado pela violência, pela marginalidade. A base para este debate é a experiência do trabalho de educação informal realizada no Instituto de Educação Social Joana D'Arc.

15 - KLEIN, Luiz Fernando (1997). *O atual paradigma pedagógico dos jesuítas e a proposta de Pierre Faure: educação personalizada e solidariedade*. Tese de Doutorado, São Paulo, FEUSP: Didática. 382p.

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** O autor procura explicitar a metodologia de ensino e a didática do atual paradigma pedagógico dos jesuítas, bem como a proposta de Pierre Faure, considerando a necessidade de uma **educação integral** personalizada e a solidariedade, perguntando-se pelas condições de possibilidade para concretizá-la no sentido de oferecer a melhor educação integral.

16 - MALACO, Laís Helena (1994). *O currículo de educação física e as disciplinas humanísticas*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/Educação: Supervisão e Currículo. 325p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** A proposta deste trabalho é conhecer a percepção de alunos e docentes sobre o currículo de **educação física e as disciplinas humanistas**.

**17 - MARQUEZ**, Izabel Maria M. de Azevedo (1996). *Dança no contexto - uma proposta para a educação contemporânea*. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP: Didática. 210p. + anexos

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** Estudando o ensino da dança na sociedade contemporânea, Marques ressalta as idéias de Paulo Freire, defendendo a valorização do contexto ampliado do aluno, em permanente interação com o imaginário contemporâneo. Visto que o vivido, o percebido e o imaginado são elementos constitutivos desse contexto, precisam ser abarcados no processo de ensino-aprendizagem, de modo que disciplinas escolares pré-moldadas, isoladas, passem a fazer parte de um **currículo tecido em rede**, articulando disciplinas, alunos, escola, cultura e sociedade.

**18 - MOURA**, Dacio Guimarães de (1993) *Dimensão lúdica no ensino de ciências: atividades práticas como elemento de realização lúdica*. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP: Didática. 292p. + anexos

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** O autor, considerando que a escola e o ensino das ciências estão em crise no Brasil, propõe que a melhoria do ensino considere **fatores afetivos e estéticos, aliados ao desenvolvimento dos elementos cognitivos**, focalizando especialmente o elemento lúdico e buscando a integração entre o ensino e elementos comumente identificados com os campos da arte e da tecnologia.

**19 - NASCIMENTO**, Aurelio Eduardo do (1994). *Oficina educativa de criação de mosaicos: uma experiência de educação pelo trabalho*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/Educação: História e Filosofia da Educação. 110p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** Para o desenvolvimento desta monografia, o autor considera como "objeto" de seu estudo a "Oficina de criação de mosaicos", uma experiência de **educação pelo trabalho** ocorrida durante o período de 1990 a 1992 de forma mais efetiva.

**20 - PACHECO, Lígia Rodrigues (1996).** *Formação da autoconfiança no processo de construção do indivíduo: relato de uma experiência.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP: História e Filosofia da Educação. 154p.

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** A autora objetiva avaliar a interferência do trabalho pedagógico na **construção da pessoa**, mais especificamente, de sua autoconfiança, enfatizando-a como um ser biológico e social, cognitivo e afetivo, colocando em evidência a teoria walloniana, a partir de uma experiência vivida pelo pesquisador, via uma prática pedagógica de vivências.

**21 - ROSIM, Rosângela Sossolote (1997).** *A gestão social de uma política pública como ação político-pedagógica: a experiência da FUNDHAS (Fundação de Atendimento a Criança e ao Adolescente Prof. Helio Augusto de Souza) no período de 1993 a 1996.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/Serviço Social. 224p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** O objetivo do trabalho é explicitar o processo de gestão social da FUNDHAS (Fundação de **Atendimento a Criança e ao Adolescente Prof. Helio Augusto de Souza**) no período de 1993 a 1996, a partir da perspectiva de direcionamento de todo o seu trabalho social. O campo no qual se dá o engedramento histórico dessa política é o da Assistência Social, que dá identidade à instituição e peculiariza sua resposta a uma determinada demanda social.

**22 - SAMARTINI, Luci Silva (1988).** *O programa de formação integral – PROFIC: um espaço na escola pública.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/Educação: Supervisão e Currículo. 102p. + anexos

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo e da FEUSP]



- ✓ **Síntese:** Pesquisando a experiência de implantação do PROFIC, Samartini desenvolve uma reflexão sobre a escola pública de tempo integral particularmente quanto ao conceito de **formação ou educação integral**. Preocupada com a educação das classes subalternas e em responder a tais indagações a autora tentará então ... *situar a idéia da formação integral na história da educação* (p. 5) com intuito de distingui-la da concepção de "educação integral" de vertente liberal.

**23 - SAMPAIO, Sonia (1993).** *O período integral nas escolas municipais de Educação Infantil de São Paulo: retomando a polêmica.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP: Didática. 135p.

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** A pesquisadora, a partir de um histórico do **período integral** nas Escolas Municipais de Educação Infantil no município de São Paulo, procura situar os problemas da concretização das propostas educacionais. Analisando a possibilidade de funcionamento do período integral, conclui que a polêmica do período integral tem seu fundamento na precariedade das condições materiais, no número elevado de alunos por classe que agrava o problema do espaço para o movimento das crianças e ausência de formação permanente para os professores.

**24 - SANTIAGO, Rosemary Aparecida (1998).** *Educação : uma contribuição ao estudo da política de convênios no campo educacional brasileiro – 1980 –1995.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/Educação: Historia e Filosofia da Educação. 151p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** A dissertação estuda a política de convênios estabelecida entre Estado e sociedade civil, que visa ao **atendimento educacional de crianças e adolescentes** na faixa etária de 7 a 14 anos. Examina a política de convênios como dispositivo legal que tanto pode ser utilizada para a democratização, quanto para a privatização da educação pública, inserindo-a no debate teórico sobre a relação entre publico e privado.

**25 - SENE, Maria Luíza Ramos (1998).** *Artes visuais, meio ambiente e educação escolar: um estudo sobre professores e aulas de arte em 3ºs. e 4ºs. ciclos de escolas de ensino fundamental em São Paulo.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP: Didática. 110p. + anexo

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** A autora analisa a relação entre **artes visuais, meio ambiente e educação escolar**, a partir da participação das ciências humanas nos estudos do ambiente. Considerando especificamente a atividade artística e aulas de artes visuais, apresenta o que pensam, concebem e propõe professores de arte sobre essa relação, evidenciando como o ensino e a aprendizagem de arte pode contribuir para a consciência ambiental.

**26 - SOUZA, Ricardo Luis de (1995).** *A atitude interdisciplinar como fundamentação para o ensino de matemática.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/Educação: Supervisão e Currículo.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** A dissertação procura questionar a visão do ensino de matemática decorrente do paradigma da ciência moderna, colocando-a como ultrapassada, se contraposta a uma concepção científica contemporânea e à **atitude interdisciplinar**, que procura contemplar o indivíduo de maneira mais abrangente.

**27 - VECCHIATO, Elisabete Gomes Rodrigues (1998).** *A formação socio-educativa dos programas de educação complementar: os Centros de Juventude.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/Educação: História e Filosofia da Educação. 106p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** Este estudo tem por objetivo compreender o sentido da **formação socio-educativa** em duas unidades do Programa Centro de Juventude a partir das representações dos diferentes atores envolvidos no seu cotidiano.

**28 - VIEIRA, Elio (1990).** *Educação, trabalho e participação: um estudo baseado em experiências vividas no meio rural baiano.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP. 361p.

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** O autor descreve e analisa uma experiência educacional centrado no valor trabalho e na metodologia participativa, desenvolvida em duas comunidades rurais do interior da Bahia, objetivando discutir e elucidar questões sobre a integração entre **educação e trabalho no currículo**, bem como na organização escolar das comunidades estudadas.

**29 - WARSCHAUER, Cecilia (1991).** *Roda e registro: caminhos para a parceria entre professor e aluno na construção dos conhecimentos.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP: Didática. 218p.

[Biblioteca da FEUSP]

- ✓ **Síntese:** A autora procura contribuir para a construção de uma **metodologia do projeto interdisciplinar na escola**, a partir da constatação de que se a escola, ao mesmo tempo que reproduz a fragmentação do saber e as relações de poder existentes na sociedade, possibilita também um espaço para a criação de alternativas, que considere o lúdico, a afetividade e o imaginário.

**30 - ZANOTTO, Mara Sophia, (1998).** *Ontos de fada, jogos de computador e educação pelos valores.* Tese de Doutorado, São Paulo: PUC: Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. 178p.

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo]

- ✓ **Síntese:** A pesquisa objetiva investigar a possibilidade de uma educação sistemática pelos valores, que possa minimizar a fragmentação do ser humano nos dias atuais, unindo **razão e emoção**. Esta proposta é coerente com as críticas feitas ao paradigma objetivista, por Lakoff & Johnson (1980), que propõem o experiencialismo como uma forma de eliminar a dicotomia entre razão e emoção.



### III – LEITURA ORIENTADA - TESES E DISSERTAÇÕES, LIVROS E ARTIGOS

1 - ANTUNES, Celso (1998). *Marinheiros e professores – crônicas simples sobre escola, ensino, disciplina, inteligências emocionais, criatividade, construtivismo, inteligências múltiplas, professores, alunos ...*. 2ª. ed., Petrópolis: Vozes. 112 p.

[Biblioteca da FEUSP]

O livro de Antunes é composto por 52 crônicas e situações quase que verossímeis usadas como metáforas- pretextos para análises bem humoradas de situações que envolvem escola, ensino, disciplina, inteligências emocionais, criatividade, construtivismo, inteligências múltiplas, professores, alunos e a própria luta do professor pela construção de um ensino realmente criativo e eficiente.

Considerando que contemporaneamente “descobrimos” e passamos a valorizar as inteligências múltiplas, o autor sugere a configuração de um novo papel para a educação, centrado em um aluno a ser reconhecido em sua extrema singularidade. Segundo Antunes, atualmente o professor, *marinheiro dos novos tempos*, emerge enquanto um dos mais importantes profissionais do século, visto que tem o privilégio de participar diretamente na **formação integral** da criança para o novos tempos, ... *de fazer surgir, deste novo aluno, um novo ser humano* (p. 10).

Nessas crônicas-metáforas, o autor procura demonstrar que o acesso a uma escola e ensino mais realista, bem como à técnicas pedagógicas mais avançadas, necessitam contemplar as múltiplas inteligências e as diversas habilidades operatórias humanas. Segundo ele, um tipo de ensino assim direcionado pode ser praticado pelos professores na escolas, desde que estes dominem alguns fundamentos básicos da educação.

Inspirando-se numa perspectiva possibilitada pelo paradigma construtivista, o autor sugere uma educação mais eficiente, a partir do uso do conteúdo e da prática de habilidades operatórias como processo para o desenvolvimento integral do ser humano. Desvelando diferentes estratégias que demonstram a eficiência do estímulo às inteligências múltiplas em sala de aula, o autor propõe ainda formas de avaliação que se centralizem no progresso pessoal do educando.



**2 - ARANTES, Ana Cristina, (1996).** *Educação física e o processo de alfabetização nas primeiras séries do primeiro grau.* Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP: Filosofia e História da Educação. 334p.

[Biblioteca da FEUSP]

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem depende da convergência de inúmeros fatores (físicos, psíquicos, afetivos e cognitivos), Arantes investigou possíveis contribuições da Educação Física para a aquisição de conhecimentos e habilidades. Considerando que um enfoque interdisciplinar do processo de ensino-aprendizado é fundamental para o desenvolvimento global do aluno, buscou verificar se os conteúdos das diversas disciplinas escolares eram implementados interdisciplinarmente.

Refletindo sobre como todas as atividades do currículo devem estar vinculadas à **formação integral** e podem receber um tratamento integrado, ela faz sugestões que acredita serem capazes de viabilizar a prática interdisciplinar no ensino de 1º. Grau. Para ela, a "festa escolar" (festas, gincanas, teatro, feiras, ou qualquer outra manifestação escolar), pode se tornar um projeto de síntese entre as atividades do ensino formal, pois, retomando o sentido do fazer/prazer, apresentam a possibilidade de síntese do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Segundo a pesquisadora, ... *ainda que haja a divisão didática das atividades e certa compartimentalização dos conteúdos, o processo ensino-aprendizagem não deve ser fragmentado. Ao contrário, estamos propondo e evidenciando a possibilidade um ensino formal interdisciplinar!* [Pois] ... *por parte do aluno, haveria uma melhor compreensão dos conteúdos escolhidos pelos professores. Por parte dos docentes, haveria, por certo, economia de esforços. No tocante ao plano geral da escola, não se correria o risco de haver a superposição dos conteúdos das atividades formais* (p. 231-232). Conclui que ... *sem perder a especificidade de cada componente do currículo, e sem desconsiderar as expectativas sociais e o nível de desenvolvimento dos alunos, é possível oferecer um ensino mais adequado do que observamos nas escolas públicas e particulares* (p. 231), na perspectiva da formação integral do educando.

**3 - ARROYO, Miguel Gonzales (1988).** "O direito ao tempo de escola". *Caderno de Pesquisa* (65):3-10, São Paulo.

[Biblioteca da FEUSP]

Segundo Arroyo, ... *a defesa da escola de tempo integral, para a classe trabalhadora não pode se esgotar na garantia do direito à instrução* (p. 9). Visto que ... *a lógica que moveu a ampliação de seu tempo não foi na direção apontada pelas propostas de educação integral* (p. 9), o aumento do tempo na escola não ocorreu devido às exigências de mais saber pelas camadas médias ou populares no contexto da sociedade moderna. Por outro lado, ... *a escola vem se tornando uma experiência sócio-cultural cada vez mais forte na vida das pessoas* (p. 9). É precisamente por cada vez mais se ampliar o tempo de permanência na escola, por alongar-se a condição de estudante enquanto condição ... *definidora do ser e fazer (ou do não-fazer, não-trabalhar) na vida de inúmeras pessoas, [que] a experiência escolar se tornou forte enquanto momento sócio-cultural* (p. 9).

Conforme afirma o autor, ... *o maior tempo de escola não tem tanto a função de transmitir mais saber sistematizado nos livros ou nos mestres, mas de introduzir, habituar internalizar o modo de ser, pensar, se virar, tirar proveito das regras do jogo dominante. Se cada vez mais ... a experiência sócio-cultural que a escola permite passa a ser alargada* (p.10), o autor indaga-se sobre ... *como uma experiência mais longa de escola poderia contribuir para o fortalecimento político-cultural dos trabalhadores num projeto de classes? Não apenas no sentido de torná-los mais sabidos na lógica mercantil, para poder sobreviver e ultrapassar mais facilmente obstáculos, ou para encontrar saídas nos becos sem saída, nos estreitos espaços permitidos pelo capital, mas como um maior tempo de escola poderia contribuir no domínio da lógica real que regula a sociedade, a história, os processos de produção e, sobretudo, os mecanismos de sua transformação* (p. 10).

Segundo Arroyo, ... *o direito dos trabalhadores à cultura, ao saber, ao pensar, à educação não se esgota na escola, nem de tempo integral. Esta só adquirirá seu sentido se fizer parte de uma luta mais total pelo fortalecimento político-cultural das forças populares* (p. 10).

**4 - BARCELLOS, Myrian Arantes (1983).** *Centro lúdico e artístico em situação de lazer, em proposta de educação não formal para criança de periferia enquanto resgate de valores culturais e socialização: recuperação crítica do Projeto Piloto do “Jardim Três Corações” – período 1975-1979.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: USP/ECA. 2v.  
[Biblioteca da FEUSP]

Barcellos analisa a utilização da arte em programas governamentais que buscam atender a população em geral e, em especial as crianças, estudando a experiência do programa da Ação Social do Palácio do Governo de São Paulo. Ela retoma criticamente a vivência de núcleos experimentais de projetos culturais de lazer educativo, que tomavam como base para suas ações, as várias artes ... (*artes plásticas, teatro, teatro de fantoche, construções, música, esporte e recreação*) (p. 3), enquanto instrumental de estímulo perceptivo e socializante para o desenvolvimento de ações sócio-educativas. Segundo ela, procurando apreender o problema da criança e da família de baixa renda no seu aspecto global, inclusive considerando a manutenção da tradicional ação assistencial para atender a clientela no próprio local onde se encontravam fixados, diversas secretarias de estado foram mobilizadas em apoio ao programa sócio-educativo, cuidando do aspecto saúde, higiene, alimentação e, basicamente, da assistência à infância.

Conforme texto oficial do programa, o mesmo ... *estava centrado na criança, no seu desenvolvimento integral visando “dar a ela elementos para que se tornasse um ser criativo, auto-confiante, livre para fazer opções e para assumir seu papel social”, (...)* baseando-se nos procedimentos artísticos para atingir essa meta (p. 5).

Nesse sentido, a situação de lazer é proposta pela pesquisadora ... *como um espaço sócio-cultural flexível e mediador entre a família, a escola e a comunidade visando o desenvolvimento global da criança e sua interação com o meio* (p. 7), e a arte ... *como instrumento para desenvolver as aptidões cognitivas, perceptivas e afetivas da criança, visando também a assimilação do meio ambiente e ação sobre ele* (p. 7), a arte ... *como elemento integrador do cognitivo e do afetivo* (p. 6-8).



5 - **BORGES**, Livia Freitas Fonseca (1994). *A escola de tempo integral no Distrito Federal – uma análise de três propostas*. Dissertação de mestrado, Brasília: UnB: Educação. 174p. + anexos.

[Biblioteca da FEUSP]

Segundo o autor, as atuais discussões em torno da qualidade do ensino público no Brasil, sobre o ensino fundamental, resgataram um pouco da história das experiências relevantes de escolas de **tempo integral** desenvolvidas em nosso país.

Para ele, os recentes propósitos da política nacional de educação se fizeram refletir no Distrito Federal, mais precisamente no período de 1989 à 1992, dando origem à gradativa ampliação da jornada escolar, em várias escolas da rede oficial de ensino e escolas conveniadas com órgãos públicos do Distrito Federal.

Nesse contexto, três escolas públicas que desenvolveram programas de tempo integral se constituíram no seu objeto central de estudo.

Borges conclui que as propostas públicas de educação de tempo integral então mais a nível da intencionalidade e de propostas, do que propriamente próximas ao alcance dos resultados a que se propõe. Conforme o pesquisador, seu estudo demonstra que a existência da escola pública de tempo integral, só poderá ser um caminho viável se:

- *A sua manutenção não implicar em prejuízos de recursos financeiros, materiais, humanos e tecnológicos para as escolas de tempo parcial;*
- *Que a escola vai mal em turno parcial, será pior em tempo integral, porque produz cansaço, indisciplina, reduz a motivação dos professores e alunos para o cumprimento das tarefas escolares, contribuindo ao contrário do que se propõe, para a perda de alunos e para a queda do rendimento escolar;*
- *Que a escola de tempo integral poderá ser um caminho viável para solucionar a problemática da educação brasileira, desde que tenha clareza da sua missão e das estratégias de operacionalização quanto ao seu projeto pedagógico;*
- *Que o problema da qualidade do ensino público é muito mais uma questão política, do que propriamente técnico-pedagógica, o que poderá repercutir tanto nas escolas de tempo integral, quanto nas escolas de tempo parcial (“Resumo”).*



**6 - CARVALHO**, Maria do Carmo Brant de e .**GUARÁ**, Isa Maria F. da Rosa (1996). *Brasil criança cidadã: subsídios para programas de proteção integral a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos no campo da Assistência Social*. São Paulo: IEE/PUC-SP; Brasília: Secretaria de Assistência Social. 64p.

[Biblioteca do CENPEC]

Nesse livro, as autoras explicitam as bases introdutórias e diagnósticas, bem como as diretrizes, do programa *Brasil criança cidadã*, fornecendo também subsídios concretos para sua implementação.

Considerando que já há no Brasil uma rede significativa de programas e serviços assistenciais voltados a criança e adolescentes de 7 a 14 anos que desenvolvem atividades sócio-educativas no **período complementar à escola** ou em período integral para aqueles que estão fora da escola, o programa apresentado no livro, procura, articulando a Lei Orgânica da Assistência Social e o Estatuto da Criança e do Adolescente, contribuir para o rompimento do ciclo da pobreza e garantir pleno e efetivo acesso a bens e serviços (saúde, educação, cultura, lazer, etc.) de direito as crianças e adolescentes.

Partindo da constatação de que a educação básica não se restringe aos muros da escola, sendo preciso ampliar e articular os meios e o raio de ação, incluindo espaços, recursos, alianças, movimentos, atividades e programas em cada comunidade, o programa centra-se no conceito de ações complementares à escola (que não é um conceito novo no Brasil, pois já existe uma vasta experiência nesse campo acumulada em décadas de trabalho no Brasil), isto é, na concepção de programas baseados na intercomplementariedade de propósitos e de ações entre família/escola/comunidade, e tem por objetivo nuclear o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso escolar.

As autoras afirmam ainda que a complementariedade em relação à escola supõe o desenvolvimento de atividades promotoras do crescimento educacional que favoreçam o sucesso escolar pelo aumento da bagagem de informações e vivências e pelo apoio social, afetivo e intelectual que oferece; não se trata, portanto, de programas compensatórios ao insucesso do ensino regular, pois tais programas devem ter suas próprias finalidades, devendo estar articulados e integrados à escola fundamental *sem a* pretensão de substituí-la, tampouco a família.

7 - CATÃO, Francisco (1993). *A educação no mundo pluralista*. São Paulo: Paulinas. 105p. (Série Atualidade em diálogo)

[Biblioteca da FEUSP]

Catão, a partir da perspectiva construtivista, postula a necessidade de repensarmos ética e interdisciplinarmente a educação e a escola, tomando como referência um pluralismo humanista, baseado ... *na compreensão do ser humano em sua originalidade* (p. 6).

Afirmando que a escola não pode mais se contentar com o ensino de generalidades e devendo sim preparar para a vida, o autor defende ... *uma pedagogia voltada para o aprendizado da vida pessoal e em sociedade, que não se meça em termos de resultados, mas de valores orientados para o aperfeiçoamento qualitativo do educando* (p. 5).

Para tanto, segundo Catão, é fundamental ... *que todas as atividades escolares converjam ordenadamente para esses objetos, de tal forma que o educando disponha das melhores condições para integrar o que aprende na busca do autodesenvolvimento solidário com que está comprometido como homem em sociedade* (p. 76).

O autor ainda ressalta a necessidade de as instituições educacionais (família, escola, entidades, etc.) trabalharem na perspectiva da **integralidade** do homem, seus saberes e habilidades, de modo a desenvolvê-los ao máximo, integrando-os interdisciplinarmente num projeto existencial e pedagógico ... *efetivamente voltado para a preparação do educando para a vida* (p. 77), a partir de três fundamentos: a unidade do educando, a unidade da realidade e a integração cultural.

Segundo ele, ... *o educando é um só, na unidade de sua pessoa* (p. 78), de modo que a escola e demais instituições educacionais só cumprem o papel de educar, ... *quando se põe a serviço das pessoas, facilitando-lhes, por um ensino e uma prática integradas, a descoberta do seu próprio caminho em meio a todas as especialidades* (p.78) e fragmentações desse mundo.

Para o autor a interdisciplinaridade se funda também na unidade da realidade e a fragmentação dos conteúdos tende a explodir essa unidade. Nesse sentido, afirma que é impossível transformar a realidade com uma visão fragmentária do mundo, decorrente de um ensino não interdisciplinar que produz analfabetos políticos.

**8 - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.**  
**(1998) Nós, você e sua equipe.** São Paulo: CENPEC. 23p.

(1999) *ONG: espaço de convivência.* São Paulo: CENPEC. 79p.

(1999) *ONG: identidade em mutação.* São Paulo: CENPEC. 63p.

(1999) *ONG: parceria da escola.* 2ª ed., São Paulo: CENPEC. 111p.

(1999) *ONG: parceria da família.* São Paulo: CENPEC. 68p.

(1998) *ONG: sua ação mobilizadora.* São Paulo: CENPEC. 52p.

(1998) *ONG: sua função social.* São Paulo: CENPEC. 92p.

(1998) *ONG: tendências e necessidades.* São Paulo: CENPEC. 92p.

(Série Educação & Participação)

[Biblioteca do CENPEC]

Com o apoio do UNICEF, o CENPEC vem realizando desde 1993 o Projeto Educação e Participação. A iniciativa é baseada na convicção de que a cooperação da sociedade civil com o Estado é fundamental para a implementação de políticas públicas eficazes e para o fortalecimento de parcerias entre os setores público, privado e comunitário.

Comprometido em promover a visibilidade de experiências inovadoras e a qualificação do trabalho educativo de organizações não-governamentais que desenvolvem atividades complementares à escola, o CENPEC produz e distribui materiais e publicações de apoio que ajudam a difundir referências e subsidiar debates e reflexões voltados para o aprimoramento e integração das práticas educativas e da visão estratégica das organizações não-governamentais na sociedade brasileira.

A partir da realização de Encontros Regionais de Educadores o CENPEC procura oferecer orientação técnica necessária para a realização de um trabalho socioeducacional inserido em padrões técnico-pedagógicos atualizados, voltados para a construção da cidadania na perspectiva da formação e desenvolvimento integral. Encontros esses que possibilitam o intercâmbio de experiências e a maior articulação entre as entidades, das diferentes regiões do País, que desenvolvem ações complementares à escola, que envolvam diferentes áreas, como Saúde, Educação, Lazer etc. (em atividades de reforço escolar, esportes, arte, cultura, recreação, etc.), realizadas diretamente com crianças e jovens. Essas ações devem estimular a frequência e o sucesso escolares, o desempenho estudantil dos participantes e contribuir para uma **educação integral**.

Nesses encontros O CENPEC procura conhecer, divulgar, apoiar projetos que



estejam iniciando suas atividades com forte participação comunitária e com possibilidade de êxito e que possuam caráter auto-sustentável; demonstrem participação ativa da população de baixa renda; possuam como linha principal de ação o enfoque educacional voltado para o ingresso ou regresso, a permanência e o sucesso na escola. Como um dos resultados das palestras, mesas-redondas e debates dos encontros a equipe do CENPEC elabora as publicações.

As publicações da Série Educação & Participação trazem à discussão questões importantes sobre as ONGs que, apesar do constante debate público e acadêmico, ainda carecem de uma melhor demarcação de sua função social, do impacto de suas práticas educativas e de sua responsabilidade na definição de políticas públicas nas áreas sociais. ←

*Nós, você e sua equipe* é um encarte que introduz os dois primeiros volumes da coleção e discorre de modo geral sobre organizações não governamentais. No primeiro volume - *ONG: sua função social* – focaliza-se as relações entre Estado e sociedade civil, ressaltando o protagonismo das ONGs. No segundo volume- *ONG: tendências e necessidades*, destaca-se a função educativa dessas organizações, ao mesmo tempo que sinaliza tendências atuais e aponta alguns pontos críticos na área gerencial. O terceiro volume - *ONG: sua ação mobilizadora* – partindo de um resgate da reflexão teórica sobre o tema, bem como da análise de algumas experiências, mostra os processos de mobilização social no país que buscam a melhoria da qualidade da educação básica por meio de parcerias diversificadas com instâncias governamentais, grupos organizados da sociedade civil e cidadãos. Este quarto volume - *ONG: identidade em mutação* - reflete sobre os caminhos já trilhados pelas ONGs e sua identidade, fazendo um balanço da trajetória, apresentando uma análise histórica do surgimento e desenvolvimento das organizações não governamentais. No quinto volume -*ONG: parceria da escola* – ressalta-se a importância da articulação dos esforços dessas duas instituições.

O sexto volume - *ONG: espaço de convivência* - tem a intenção de fornecer elementos para aprofundar a discussão sobre a organização de grupos, assim como refletir sobre as possibilidades de intervenção dos educadores na formação integral de crianças e jovens. Ele é dirigido, portanto, a todos aqueles que têm sobre sua responsabilidade, direta ou indireta, um grupo e, especialmente, aos que exercem o papel de educadores sociais, coordenando crianças e jovens em um trabalho coletivo. Já em *ONG: parceira da família*, o sétimo volume da coleção, a preocupação foi de refletir e de fornecer elementos para a articulação e/ou construção de propostas de trabalho que envolva a família, a escola e demais organizações de atendimento socio-assistencial e educacional.



No conjunto, essas publicações divulgam e contextualizam experiências, discutem reflexões teóricas, orientam e propõem caminhos para o desenvolvimento e fortalecimento de ações e estratégias. Essas publicações são destinadas à ONGs e foram distribuídas nacionalmente à entidades de várias regiões do País.

**9 - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (1998).** *Guia de ações complementares à escola para crianças e adolescentes.* 2ª ed., São Paulo: CENPEC/UNICEF. 212p.

[Biblioteca do CENPEC]

O Guia foi elaborado a partir de uma pesquisa desenvolvida junto às instituições não-governamentais e governamentais que implementam ações ou programas complementares à escola (assistência social, culturais, esporte, lazer, cultura, iniciação ao trabalho, etc.) para crianças e adolescentes desfavorecidos, de modo a garantir-lhes aprendizagem efetiva e **desenvolvimento integral**. E que, portanto, reafirmam a centralidade da ação educacional escolar.

Discutindo a importância das instituições e programas que oferecem tais atividades educativas, o Guia destaca o importante papel que desempenham, ao propiciar à criança e ao adolescente o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores que contribuam, indireta mas decididamente, para o desejado sucesso escolar e para a formação integral. Preocupando-se, ainda, em contribuir para a reversão de um quadro em que a escola pública encontra-se descolada da realidade de sua clientela, mostra como os educadores podem contribuir também para a formação do cidadão contemporâneo, levando a criança e o jovem a buscar melhorar sua própria qualidade de vida, aprender a tomar decisões, construir relações afetivas saudáveis e reconhecer-se como sujeito ativo e participante dentro de seu grupo social.

Nessa perspectiva, defende que as alianças entre a escola e todos os setores que atendem a essa população podem gerar forças capazes de promover as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento e formação. Propõe, então, um novo alinhamento dos programas sociais que trabalham com crianças e adolescentes em relação à escola. A idéia é que é possível proporcionar educação o dia inteiro à população infante juvenil das periferias urbanas e áreas rurais pauperizadas, sem que, para isso, tenhamos necessariamente que oferecer escola o dia inteiro.

Orienta, ainda, passo a passo, a organização e o desenvolvimento de tais programas e ações que articula escola, comunidade e família, bem como divulga experiências inovadoras realizadas em várias regiões do País.

10 - DELORS, Jacques (org.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

(Biblioteca do CENPEC)

Segundo Delors, os atuais sistemas educativos formais precisam responder aos múltiplos desafios das sociedades da informação, enriquecendo continuamente os saberes e o exercício da cidadania. Portanto, qualificá-los não é crescer uma nova disciplina a programas escolares já sobrecarregados, mas reorganizar os ensinamentos em uma visão de conjunto em torno da solidariedade e do meio ambiente.

Conforme o autor, se a educação, em suas diversas formas, tem por objetivo criar vínculos sociais fundados em referências comuns, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, é preciso fortalecer o sentimento de partilha de valores e de projetos comuns. Pois, ela tem responsabilidade especial na construção de um mundo solidário, sendo necessário um novo humanismo, que a própria educação deve ajudar a construir, marcado por com um componente ético essencial: o reconhecimento da diversidade cultural e dos valores.

Para ele, os sistemas educativos formais limitam a realização pessoal, impondo às crianças um mesmo modelo cultural e intelectual; desconsidera a diversidade de talentos individuais e privilegia o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas (imaginação, aptidão para comunicar, dimensão espiritual ou habilidade manual, etc.). Propõe então um ensino personalizado e a adaptação da escola aos talentos e aspirações individuais, que valorize a originalidade e apresente opções (de disciplinas, atividades ou artes). Para tanto, é preciso criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e diversificar os sistemas de ensino, envolvendo parcerias educativas (famílias, escolas, diversos setores sociais). Propõe ainda que a educação seja organizada em torno de quatro aprendizagens igualmente fundamentais para que a educação seja uma **experiência global** para cada indivíduo: - *aprender a conhecer*, - *aprender a fazer*, - *aprender a viver juntos*, - *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

11 - ÉBOLI, Terezinha (s/d). *Uma experiência de educação integral*. INEP: s/l. 84p.  
[Biblioteca da FEUSP]

A autora descreve uma experiência de **educação integral** realizada na Bahia, na década de 50, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizada por Anísio Teixeira.

Éboli define a educação integral enquanto processo educativo que considera o educando na inteireza da sua individualidade, desenvolvendo-lhe todos os aspectos da personalidade e procurando afirmar nele responsabilidade, pensamento crítico, senso das artes, disposição da convivência solidária, espírito aberto à novas idéias, capacidade de trabalhar produtivamente.

Segundo ela, para uma educação integral é então fundamental o processo de auto-educação decorrente de atividades vivenciadas em grupo, enquanto práticas educativas (teatro, biblioteca, pesquisas, excursões, entrevistas, etc.), de modo que os alunos possam se organizar em “centros de interesse” ou “unidades de trabalho”, agrupados e distribuídos em turmas também pela idade.

Éboli afirma ainda que, sendo a educação direito impostergável de todos e de cada um individualmente, somente o Estado tem condições de oferecer a todos uma escola de currículo completo e dia letivo integral.



**12 - EQUIPE DE EDUCADORES DOS GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO E SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL, (19??).** *Planos pedagógicos e administrativos dos ginásios estaduais vocacionais no Estado de São Paulo: extratos de uma experiência educacional.* São Paulo: Renov. 255p.

[Biblioteca da FEUSP]

O *Planos pedagógicos...* registra a prática dos Ginásios Estaduais Vocacionais no Estado de São Paulo. Segundo ele, esses ginásios buscavam a interação entre as escolas e a área cultural onde se situavam, estimulando a integração escola-pais. A partir de sondagem e coleta de dados, para subsidiar seus programas educacionais e testagem da receptividade do currículo na comunidade, obtinham informações que eram debatidas pelos professores, orientadores e grupos de pais, para efeito de programações comuns, treinamento de professores e planejamento de currículo.

Os ginásios vocacionais, objetivando um currículo e uma prática pedagógica orientados para a formação de um homem-consciência, postulavam a necessidade de um **currículo integrado** cujas bases se assentariam na Antropologia e Psicologia. Face ao problema da fragmentação dos conhecimentos em unidades estanques, defendiam a necessidade de definição de uma área de significância maior (no caso, os Estudos Sociais - Geografia, História, Sociologia, Economia, Antropologia), estabelecendo um sistema de relações entre as disciplinas (Português, Matemática Ciências Físicas e Biológicas, Artes, Artes Industriais, Economia Doméstica, Práticas Comerciais, Agrícolas, Educação Física, etc.).

Postulavam ainda o desencadeamento do processo de estudo através de problemas postos em projetos de estudo, que levassem o aluno a realizar efetivamente as operações que estão na base das noções ou das idéias a assimilar; afirmavam que as atividades planejadas deveriam mobilizar as operações básicas do raciocínio como seriar, classificar, relacionar, analisar, sintetizar, induzir, deduzir, localizar no tempo e no espaço, interpretar, julgar, provar, etc., conforme a natureza do objeto em estudo. Nesse sentido, privilegiavam o estudo do meio, compreendendo o meio como um todo complexo vivo onde a natureza e cultura se interpenetram.

13 - **GARDNER**, Howard (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas. 257 pp.

[Biblioteca da FEUSP]

Segundo Gardner, as capacidades intelectuais são determinadas pelos contextos e pelos recursos materiais e humanos aí disponibilizados, havendo ... *um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo* [que são] tão fundamentais quanto àquelas historicamente capturadas pelos testes de QI (p. 3).

O autor afirma que, como as **inteligências múltiplas** ... *funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais (...)* o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passa-tempo adequados ao seu espectro particular de inteligência (p. 15-16). Considerando que ninguém aprende tudo e determinadas escolhas são inevitáveis, ele indica-nos que pelos menos sejam feitas "escolhas informadas". Propõe... *uma escola centrada no indivíduo* (p.13), (...) *voltada para um entendimento e desenvolvimento ótimos do perfil cognitivo de cada aluno* (p. 16), baseada na ciência cognitiva e na neurociência. Segundo ele, essa escola ...*procuraria adequar os indivíduos não apenas a áreas curriculares, mas também a maneiras particulares de ensinar esses assuntos. E depois dos primeiros anos, a escola também procuraria adequar os indivíduos aos vários tipos de vida e de opções de trabalho existentes em sua cultura* (p.16).

Gardner esboça então novos papéis para os educadores, como: ... *compreender, tão sensível e completamente quanto possível, as capacidades e interesses dos alunos de uma escola [sendo] "justos para com a inteligência" de cada um* (p. 16); (...) *ajudar a combinar os perfis, objetivos e interesses dos alunos a determinados currículos e determinados estilos de aprendizagem* (p.16), [combinando] ... *cada aluno com o modo de aprendizagem mais confortável para ele* (p.17); ... [adequar] *os alunos à oportunidades de aprendizagem na comunidade mais ampla* (p.17), *encontrando ... situações na comunidade, determinadas opções não disponíveis na escola* (p. 17).

14 - GELPI, Ettore (1983). *Lazer e educação permanente: tempos, espaços, políticas e atividades de educação permanente e do lazer*. São Paulo: SESC.

[Biblioteca do CENPEC]

De acordo com Gelpi, o termo “educação permanente” compreende o conjunto de políticas educativas relativas à infância, adolescência e adultos, que visam o **desenvolvimento global** do homem e não termina com o encerramento dos diferentes períodos escolares. Compreende, portanto, a educação formal e informal – por exemplo, o lazer sócio-educativo como campo prioritário de ação educativa - e atende tanto aos objetivos de um indivíduo quanto aos de grupos sociais.

O autor afirma a necessidade de se refletir no futuro da educação, onde haverá uma concentração da pesquisa científica nos países industrializados, a unificação do mercado de trabalho, uma reserva potencial da força de trabalho que determinará o enfraquecimento do poder de negociação dos trabalhadores, o desenvolvimento de novas tecnologias na implantação de novas indústrias. Recomenda, assim, que as reformas educativas sejam essencialmente estruturais e devem estar alicerçadas por uma vasta e permanente mobilização popular. Segundo Gelpi, uma das causas da crise dos sistemas educativos está no fato de eles apenas se preocuparem em reagir às transformações científicas e de não levarem em conta aquelas que operam no plano cultural.

Conforme o autor, no Brasil, a participação no debate pedagógico pela população é muito modesta. E, uma concepção de educação permanente que inclua a educação inicial e contínua, formal e não formal, institucional e de auto-aprendizagem, pode ser um instrumento para transformar o sistema educativo brasileiro e permitir-lhe chegar a um sistema de participação de toda a população jovem e adulta. Alerta-nos ainda que, se pudéssemos distinguir as críticas de maior importância feitas à alfabetização e à formação profissional desenvolvidas no contexto da estrutura educativa, possivelmente perceberíamos que a mais importante é aquela que diz respeito à marginalização dessas duas atividades educativas em relação ao sistema educativo e, conseqüentemente, em relação ao sistema de produção.



15 - GOHN, Maria da Glória Marcondes (1999). *Educação não-formal*. São Paulo: Cortez.

[Biblioteca do CENPEC]

Para a autora, a Conferência Internacional de Educação de JOMTIEN, afastou-se das concepções de saber que separam conhecimento e ação, destacando novamente a educação como mola mestra de geração de novas potencialidades e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos, apesar do contexto de crise do Estado, da educação pública e de emergência de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra-curriculares.

Segundo ela, as ONGs, via terceiro setor, já na década de 80, atuavam em programas com meninos nas ruas, jovens em situação de risco, direitos humanos, civildade no trânsito, saúde, educação ambiental, etc.. Porém, nos anos 90, passam a valorizar metodologicamente a aprendizagem em grupo e os valores culturais locais, trabalhando com conteúdos não formais cujo objetivo principal é a cidadania. Para a autora, a educação não –formal dispõe dos seguintes campos: aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; capacidade para o trabalho por meio de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; aprendizagem e exercício de práticas de organizações com objetivos comunitários; educação desenvolvida pela mídia; cursos de autoconhecimento; técnicas de relaxamento, convivência, inteligência emocional; educação transmitida pelos pais, amigos, leitura de jornais; etc.

Para Gohn, a escola do 3º milênio articulará a educação formal e não-formal, e deverá aumentar a capacidade dos indivíduos de ser sujeitos e de compreender o outro em sua cultura. O que exige uma escola social e culturalmente heterogênea, definida por um forte elo de pertencimento, não voltada para a preparação, ou inserção econômica, no mundo do trabalho, mas para a compreensão da complexidade do mundo e da vida.

Gohn sinaliza que a forma de superação da atual crise não se dá pela via da atuação pública predominantemente estatal/governamental, considerando que novas regras de contrato social envolvem parcerias entre o público estatal com Terceiro Setor - público não-estatal -.



16 - GOMES, Cândido Alberto e DINI, Renzo (1994). *Os Centros de Educação Integral no município de Curitiba*. Brasília: CRIE/INEP/MEC. 56p. (Série *Inovações educacionais*, nº. 5)

[Biblioteca da FEUSP e do CENPEC]

Gomes alerta-nos principalmente para a necessidade de uma proposta pedagógica de **educação integral** voltada para os interesses e necessidades do aluno, bem como para os problemas da ampliação da jornada letiva em condições adversas. Em relação à jornada ampliada nos indica que, de modo geral, há um consenso quanto à importância da ampliação do tempo letivo. Segundo ele, as divergências ficam por conta do que acontece dentro da escola e dos melhores modos de aumentar este tempo, maximizando a relação custo-benefício.

Alerta-nos para o fato de que inovações isoladas acabam por se contrapor ao currículo estratificado, acirrando uma visão maniqueísta do processo educacional. Concluindo, traça as seguintes considerações:

- há que se considerar as diferentes necessidades das famílias e comunidades, sem ceder à tentação de generalizar experiências,
- não pretender que a escola supere a pobreza, que depende de outras políticas públicas, em detrimento das tarefas que lhe são próprias;
- a tentação de dividir benefícios para multiplicar o número de beneficiários pode comprometer ainda mais a qualidade e a equidade neste país. Tanto a concentração de benefícios para poucos como também dar pouco para muitos trazem o espectro do populismo.

17 - LÜCK, Heloisa e .CARNEIRO, Dorothy Gomes (1985). "Desenvolvimento afetivo na escola: doutrinação ou orientação?". *Tecnologia Educacional* (v.13, nº. 64): 28-32, Rio de Janeiro, maio/jun.

[Biblioteca da FEUSP]

As autoras postulam que ... *quando se considera o homem integralmente e não apenas em um dos aspectos de sua organização pessoal, verifica-se que este se constitui em um feixe entrelaçado de componentes cognitivos, afetivos e psicomotores que, em interação, caracterizam sua personalidade e seu comportamento* (p. 28), pois o ser humano é ... *uno, integral* (p. 28). Por isso as legislações estabelecem como um dos principais objetivos da educação a promoção do **desenvolvimento integral** do educando.

Contudo, para as autoras há ... *no processo educacional vigente, uma tendência a se separar aquilo que, em realidade, é indissociável* (p. 29); ... *a própria organização curricular privilegia, na maior parte de suas disciplinas, os objetivos de promoção do desenvolvimento cognitivo, embora propondo, outras poucas, para aqueles objetivos voltados à promoção do desenvolvimento psicomotor. Quanto ao desenvolvimento afetivo, este é deixado, quase sempre, a cargo da orientação educacional, em um cantinho desintegrado do currículo* (p. 29). Para concretizarmos o desenvolvimento integral do educando, devemos organizar o ... *currículo, estruturar atividades, organizar experiências, definir estratégias de ensino-aprendizagem, propor métodos e técnicas que, em todos e em cada um de seus aspectos, integrem aos aspectos cognitivos e psicomotores da formação do aluno o aspecto afetivo* (p. 29).

Conforme as autoras, ... *o domínio afetivo do comportamento humano tem sido o mais desatendido e desconsiderado na escola, apesar de sua relevância para o processo educativo, tanto quando se considera o desenvolvimento do aluno como pessoa, tanto quando se atenta à aprendizagem de qualquer conteúdo ou processo* (p. 29). Evidencia-se assim a importância de se considerar especialmente o domínio afetivo, a fim de que possamos realmente equilibrar o processo educativo, no sentido de uma educação integral, visto que ... *educação não é tão somente o preparo para a vida, mas sim, a própria vida* (p.29).

**18 - MARQUEZ,** Izabel Maria M. de Azevedo (1996). *A dança no contexto - uma proposta para a educação contemporânea*. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP: Didática. 210p. + anexos

[Biblioteca da FEUSP]

Marques, pesquisando sobre o ensino da dança na sociedade contemporânea, considera que todo conhecimento se dá na intersecção da experimentação, da codificação e da informação e que, portanto, o fazer torna-se tão importante quanto o pensar e entender.

A pesquisadora ressalta as idéias de Paulo Freire que, ao propor o trabalho na escola através de temas geradores, valoriza o contexto do aluno em um sentido mais abrangente, ou seja, num contexto palpável ( a fome, a habitação, etc.) em permanente interação com o imaginário contemporâneo. Ela afirma ainda que a intersecção entre estas realidades faz parte de nossas práticas espaciais no mundo contemporâneo, articulando três esferas distintas: o espaço vivido (bens, dinheiro, trabalho), o espaço percebido ( medidas sociais, mapas mentais, espaços de representações) ou o imaginado (atração, repulsão, distância, desejo).

Desse modo, segundo Marques, o vivido, o percebido e o imaginado podem ser entendidos como elementos constitutivos e construtivos daquilo que se chama contexto ampliado dos alunos. E, portanto, precisam ser abarcados no processo de ensino-aprendizagem, de modo que a dança e demais disciplinas escolares pré-moldadas, isoladas, passem a fazer parte de um **currículo tecido em rede**, articulando todas as disciplinas, os alunos, a escola, a cultura e a sociedade, de modo a desconstruí-las e transformá-las.



19 - PARO, Vitor Henrique *et al* (1988). *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 232p.

[Biblioteca da FEUSP e do CENPEC]

Segundo Paro, o provimento de escolaridade de 1º grau em regime de **período integral** por parte do Estado tem recebido posições de duas naturezas. Os que são contra, e criticam o caráter excessivamente assistencial que os projetos podem assumir e/ou as condições concretas em que se dá o ensino no sentido de garantir uma educação de qualidade no período parcial, para depois poder-se falar em extensão da escolaridade para período integral. Os que a defendem, e utilizam como justificativa central a necessidade de resolver o problema do menor abandonado.

O autor afirma ainda que: -os altos custos da escola de tempo integral têm impedido sua generalização para além de parcela muito pequena da população, mas também porque, historicamente o propósito principal é a solução de problemas sociais; - os projetos de escola de tempo integral são em si mesmos, indicadores da falência ou pelo menos da deficiência das políticas públicas existentes na área da saúde, educação, alimentação; -o efetivo compromisso com as classes subalternas só ocorrerá quando houver solidariedade com os interesses dessas classes, enquanto interesses históricos, visando sua afirmação enquanto classe social e não se limitando a adequação dos "desviantes" ao modelo da "boa sociedade".

Conclui então que, se de fato há preocupação com a situação da educação escolar, é preciso, prioritariamente, fixar-nos na solução de seus principais problemas, o que levará naturalmente a um amplo espectro de medidas passíveis de serem adotadas para esse fim. A partir daí nada impede que a extensão da escolaridade seja examinada como uma das alternativas a serem levadas em conta. É preciso tomar cuidado para não pensar que é de natureza pedagógica, passíveis de soluções escolares, muitos problemas sociais cuja solução não é da competência da escola. A grande transformação só se dará na medida em que a escola contaminar-se de tudo o que diz respeito a comunidade a que serve: seus problemas, seus interesses, a presença constante de seus membros com suas opiniões e sugestões.

20 - PIPITONE, Maria Angélica Penatti (1995). "Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (v.76, n.º 182/183): 367-402, Brasília, jan./ago.

[Biblioteca da FEUSP]

Segundo Pipitone, as primeiras experiências de **educação integral** foram orientadas para a formação da elite, mas a partir da década de 50, com o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, ... esse ideário transferiu-se para as escolas das classes populares (p. 369).

Conforme ela alerta-nos, ... os motivos que aproximam jovens das escolas de tempo integral não coincidem com a preocupação de muitos educadores e pais com a formação integral do corpo, da mente e do espírito dos jovens (p.370), pois ... a aproximação das crianças às escolas de tempo integral se deu, na verdade, segundo as necessidade impostas pelo sistema capitalista, que requer cidadãos formados pela cartilha do trabalho (p. 370).

Nessa perspectiva, ... a lógica das escolas de tempo integral parece ter caminhado no sentido de reintegrar à sociedade as crianças provenientes das camadas menos favorecidas da população, papel este que as instituições e entidades sociais não têm conseguido realizar com êxito (p. 371). Escamoteia-se assim que os problemas sociais ... têm como determinantes processos estruturais ligados ao modelo econômico (Paro apud Pipitone , p. 372).

Enfim, conclui a autora que ...a extensão da jornada escolar seja pensada enquanto uma alternativa possível. Contudo, constata-se que é preciso estar atento para não cometer equívocos. Segundo Paro, o primeiro equívoco seria o de julgar como de caráter pedagógico, ou passíveis de solução, via escola, os problemas sociais cujas causas e soluções transcendem o âmbito da escola. Por essa interpretação, cai por terra a tese da 'escola redentora de problemas da humanidade', que aparece como um dos eixos norteadores das propostas de escola de tempo integral, como o Ciep, o Profic e o Ciac (p. 374). Ainda , conforme a autora, ... as precariedades do atual sistema escolar público são tantas que estender a jornada escolar hoje pode significar, na realidade, atender às quatro horas exigidas pela legislação do ensino brasileiro (p. 374).

21 - **PUIG**, Josep Maria, (1998). *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*  
São Paulo: Casa do Psicólogo.

[Biblioteca do CENPEC]

Puig, evidenciando a necessidade de se instrumentalizar os profissionais da educação com programas centrados em uma educação através de valores, na perspectiva de uma **formação integrada** dos alunos a partir de temas interdisciplinares e/ou transversais, afirma que os valores vinculados à construção da democracia, da cidadania e de relações interpessoais mais justas e solidárias podem coexistir de maneira articulada com as disciplinas curriculares tradicionais.

Indicando novos caminhos teóricos e práticos, métodos e técnicas que permitem a instrumentalização dos professores que decidam integrar os chamados temas transversais (como ética) às disciplinas tradicionais, o autor propõe uma educação que não se pautar pela transmissão dos valores da classe dominante em detrimento do respeito à diversidade.

Segundo o autor, a temática da moralidade não tem sido muito e devidamente valorizada, embora se trabalhe com valores no interior da escola e, de modo geral, as escolas estejam transmitindo valores discriminatórios baseados na verdade, nos valores e na moralidade de cada grupo ou professor.

Contudo, para Puig, com a introdução dos P.C.N.s e a novidade dos temas transversais que não necessitam de serem tratados como disciplinas, mas de maneira integrada, interdisciplinar e transversal, cria-se um desafio para o educador, ou seja como trabalhar com a ética e alguns valores universalmente reconhecidos sem incorrer nos mesmos erros do passado, como a Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros.



22 - RAMOS, Albenides (1998). "A inteligência emocional e os desafios para a prática docente – algumas considerações". *Tecnologia Educacional* (v.26, n.142):27-33, Rio de Janeiro, jul/ago/set.

[Biblioteca da FEUSP]

Segundo Ramos, Daniel Goleman defende que ... o controle das emoções é imprescindível para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo, o sucesso e a felicidade das pessoas (p. 27), afirmando assim a importância da competência emocional, do cultivo da mesma e propondo uma "alfabetização emocional". Conforme Ramos, se ... há pessoas com alto QI que fracassam e pessoas com QI modesto que têm surpreendente sucesso (p. 28), as idéias de Goleman nos indicam que ... a diferença está nas aptidões chamadas de **inteligência emocional** – que inclui autocontrole, zelo e persistência – e a capacidade de motivar a nós mesmos (p. 28), que devem ser bastantes estimulas nas crianças. Goleman procura basicamente ... entender o que significa – e como – levar inteligência à emoção; levar cognição ao campo dos sentimentos (p. 28), pois os sentimentos mais profundos são guias essenciais para a ação.

Ramos mostra que Goleman relativiza a dicotomia razão/emoção postulando que ... temos duas mentes: a que pensa [racional] e a que sente [emocional]. Esses dois modos fundamentalmente diferentes de conhecimento interagem na construção de nossa vida mental (p. 29), de modo que o desempenho da pessoa acaba por ser determinado pelas duas. Para Goleman, segundo Ramos, ... é nesse sentido que a inteligência emocional é uma aptidão mestra, uma capacidade que afeta profundamente todas as outras, facilitando ou interferindo nelas (p. 30); já que ... no dia-a-dia nenhuma inteligência é mais importante que a intrapessoal (...) precisamos treinar as crianças em inteligências intrapessoais na escola (p. 30).

Nesse sentido, segundo Ramos, Goleman propõe um novo modelo para a educação, baseado no enfrentamento de desafios, de modo que a pessoa exerça o mais plenamente possível suas capacidades, aumentando suas aptidões. Remetendo-nos à Gardner, Goleman aponta para a necessidade de prepararmos os jovens para a vida, ... com uma nova visão do que as escolas podem fazer para educar o aluno, de forma integral (p. 33).

23 - RODRIGUES, Marli de F. (1998). *Escolas especiais e visão classista*. Ponta Grossa: UEPG.

[Biblioteca do CENPEC]

Rodrigues descreve e analisa, considerando estudos de Saviani, Arroyo e Demo, diversos programas de atenção à criança e ao adolescente e projetos de **formação integral** brasileiros; afirma que esses podem funcionar como uma pedagogia da exclusão, ou serem revertidos num processo político-educativo na perspectiva de cidadania ativa. Segundo a autora, a concepção originária desses programas e projetos visavam retirar o indivíduo do ambiente normal da sociedade e transformá-lo seguindo as normas prescritas. É preciso, portanto, entender a lógica que desencadeou o surgimento destas instituições e sua trajetória, considerando os condicionamentos econômicos, sociais e político-ideológicos para então reverter seu caráter de exclusão.

Para Rodrigues a atenção integral precisa ser entendida como um programa pontual e tem um papel a desempenhar na luta contra a exclusão, mas não se constitui o "locus" por excelência capaz de romper com as estruturas que geram a exclusão. Já sobre a concepção de tempo integral, afirma que as indicações históricas das escolas de tempo integral para as classes populares nos remete a dois objetivos articulados: acolher, sob os cuidados do Estado, as crianças e jovens num espaço específico e reeducar e disciplinar para o mundo do trabalho. Ainda, a formação/educação integral é de natureza diversa de atendimento/atenção integral. Se articularmos a formação/educação integral à idéia de atendimento, atenção ou período integral se estará implicitamente demarcando um caráter histórico vinculado à perspectiva disciplinadora, compensatória e higiênica de formação.

Conforme a autora, a escola não tem o papel de compensar, disciplinar, vigiar, promover a higiene social, mas de estimular a rica vivência do aprendizado intelectual, cultural, estético, afetivo e ético. Nesse sentido, a educação integral ocorre na perspectiva de articular o processo educativo que se dá nas relações sociais, na vida concreta, com a escola, visto que ela se define nas múltiplas práticas sociais.

24 - ROLIM, Liz Cintra (1989). *Educação e lazer – a aprendizagem permanente*. São Paulo: Ática. 118 p.

[Biblioteca da FEUSP e do CENPEC]

Rolim mostra o quanto trabalho e lazer são vistos como atividades distintas, fato que tem se refletido na Educação, fortalecendo o privilégio dado ao processo formal de aprendizagem. Apontando para uma possível alternativa a essa situação, que vincule lazer e processo educativo, a autora indaga-se sobre que funções o lazer pode nele desempenhar, isto é, como o processo de aprendizagem pode ser vivenciado através do lazer, na perspectiva da realização integral do ser humano.

Ela nos chama a atenção também para o fato de que atualmente o lazer exerce uma intensa atração sobre as pessoas, em todas as idades e camadas sociais, pois é algo com a qual todos estamos ligados, conscientemente ou não. Lembra-nos que, se no sentido mais imediato, o lazer está relacionado com tempo livre, obtenção de prazer, relaxamento das tensões sociais, etc., ele não deixa de ser fundamental para a vida humana podendo estar associado com uma aprendizagem permanente. Pois, segundo ela, há uma profunda inter-relação entre as duas atividades e, se tivermos como perspectiva o **desenvolvimento integral** da pessoa humana, sem dúvida cabe aí, ao lazer, uma contribuição fundamental.

Considerando que a vida ... *pede uma educação ao longo da existência, apontando a permanência na 'impermanência', de um ser inacabado e perfectível como o homem* (p. 102), a autora conclui que ... *a educação permanente não prepara o homem para a ação, o faz agir. Obriga-o a assumir-se autoformando-se, respondendo assim às características que lhe são inerentes como ser livre, responsável e engajado* (p. 102). Assim, a atitude dos educadores em relação as pessoas devem ser de: ... *confiança, abertura, intencionalidade, dialógica, ação pessoal e comunitária. Quanto ao meio, a educação deve se definir pró ou contra os sistemas vigentes, pois jamais poderá ser neutra. A escola deve ser vista como um caminho entre outros caminhos, pois no processo de educação permanente e auto transformação ela pode e deve até não existir* (p. 103).



**25 - SAMARTINI, Luci Silva (1988).** *O programa de formação integral – PROFIC: um espaço na escola pública.* Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/Educação: Supervisão e Currículo. 102p. + anexos

[Biblioteca Central da PUC/São Paulo e da FEUSP]

A pesquisadora, analisando a experiência de implantação do PROFIC, desenvolve uma reflexão crítica sobre a escola pública de tempo integral, particularmente quanto ao conceito de **formação ou educação integral**, em três momentos: ... 1-*investigando a gênese deste preceito pedagógico na história do socialismo – dos utopistas a Marx e Engels*; 2-*fazendo referência às duas experiências mais importantes da escola pública de tempo integral, no Brasil*; e 3) *focalizando tendências no pensamento pedagógico brasileiro atual, que buscam uma educação integralizadora dos aspectos cognitivo, afetivo e social na formação do educando* (“Resumo”).

Preocupada principalmente com a educação das classes subalternas, Samartini situa a idéia da formação integral na história da educação com intuito de distingui-la da concepção de “educação integral” de vertente liberal, confrontando ... *as raízes socialistas do termo e seu significado no PROFIC* (p. 5). Segundo ela, o ideário da formação/educação integral tem origem na Grécia Antiga, encontrando, posteriormente, seu maior desenvolvimento em Marx e Engels. Ela também situa... *as tendências educacionais atuais, no Brasil, que se preocupam com o desenvolvimento de multilateralidades no homem, a saber; que na educação se dê importância aos processos afetivos, à criação artística, ao ludismo, à expressão corporal e a outras manifestações humanas* (p. 6-7).

Para a pesquisadora, a concepção de “educação integral” ... *é uma concepção de aprendizagem em que se supõe um tripé afetivo-cognitivo-social no desenvolvimento da criança, incrementado este pelo alargamento das experiências na escola, nas quais se permitam processos autênticos de ser e de aprender. Por isso, sendo a metodologia apenas uma faceta do ensinar/aprender, nela não se centram estas propostas* (p. 7). Elas, na verdade, centram-se muito mais na diversificação do currículo (particularmente no que tange ao tipo de currículo a ser oferecido no horário suplementar), na desvinculação do sistema de promoção/retenção, bem como na ... *ênfase na construção de um saber coletivo, da valorização do que é popular* (p. 7).

26 - SAMPAIO, Sonia (1993). *O período integral nas escolas municipais de Educação Infantil de São Paulo: retomando a polêmica*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP: Didática. 135p.

[Biblioteca da FEUSP]

A pesquisadora alerta-nos para a diferenciação de concepções de **período integral** entre os países desenvolvidos e os países de 3º mundo. Segundo ela, para os primeiros significaria a ampliação da ação de Escola na formação de cidadãos preparados para enfrentar as aceleradas mudanças tecnológicas; para os segundos, têm a sua função vinculada ao controle social mais do que propriamente uma forma de investimento para a formação de recursos humanos ou de cidadãos com uma base escolar mais sólida.

Sampaio pontua ainda que a existência de instituições de atendimento em período integral no Brasil significa um provável benefício para o desenvolvimento infantil e uma necessidade da família, em função das transformações na estrutura familiar ocorridas nos últimos tempos, apesar de serem vistas, equivocadamente, como solução para problemas cujas bases estão fora da Escola. Segundo ela, a ideologia da educação compensatória está bastante presentes no conteúdo das propostas de período integral.

Para a pesquisadora, o aspecto que mais afeta a organização e funcionamento do período integral nas escolas é a ampliação do tempo de permanência da criança dentro da instituição. Para ela, é fundamental o desenvolvimento de propostas alternativas junto aos alunos de período integral, evitando uma possível repetição de atividades que atuem como fator desestimulante ou empobrecem as possibilidades de aproveitamento do tempo maior de permanência da criança dentro da instituição. Sampaio também demonstra o quanto a polêmica do período integral tem seus fundamentos na precariedade das condições materiais, no número elevado de alunos em cada sala de aula, na ausência de formação permanente para os professores e falta de equipamentos pedagógicos, recreativos, etc., diversificados (por exemplo: brinquedoteca, televisão, vídeo, computador, etc.). Daí, segundo ela, a necessidade de construção de mais escolas, classes, salas, de diminuir o número de alunos por classe e evitar o rodízio de classes que usam a mesma sala, o que muito interfere no cotidiano escolar das crianças.

27 - SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação (1986). *Programa de formação integral – PROFIC - Relatório 1986*. São Paulo: SEE/ATPCE/CIE. 101 p.  
[Biblioteca da FEUSP]

Conforme Eduardo O. C. Chaves, o PROFIC foi idealizado e amadurecido por docentes da UNICAMP, como ... *um plano para atacar, de maneira global e direta (...), o problema do menor carente, bem como o daqueles que, mesmo indo à escola, pouco a pouco se desencantam e, na falta de criatividade, se encaminham ao desestímulo, e daí para a evasão e para a marginalidade* (p. 11). A partir da realidade da situação do menor e do sistema escolar, propôs-se então ... *uma solução trans-secretarial, sediada na Secretaria da Educação* (p. 11), (...) ... *em virtude do caráter predominantemente educativo que devemos dar ao problema da criança ou do menor* (p.13). Segundo José Aristodemo Pinotti, tratava-se de ... *integrar, ampliar e administrar (...) atividades* [de diversas secretarias do governo] *sob um enfoque global: o da formação integral* (p. 17).

Para Ubiratan D'Ambrósio, o PROFIC atacou ... *o problema novo, crescente, que é do menor marginalizado, e que tem sido tratado não pela pedagogia ou por pedagogos, mas vergonhosamente, por mecanismos de repressão e policiamento. Ao ampliar a preocupação da escola para abarcar até o marginal, novas formulações teóricas se fazem necessárias e um novo referencial se impõe. [O que se pretende] É mais do que uma aculturação do jovem à cultura dominante: é a construção de um novo modelo cultural, enriquecido pela experiência e vivência de novos participantes. É o reconhecimento de que a educação não é um sistema condicionador de comportamento, mas é mais um gerador dessa rede de comportamentos e atitudes em permanente evolução. A escola, ao se estender ao que se chama "marginal", não é o enquadrador desses indivíduos ao bom comportamento numa ordem vigente, mas é o gerador de inquietações e reflexões sobre essa ordem, e o instrumento para a ação modificadora dessa realidade que os marginalizou. É a oportunidade de produzir, sem os traumas da violência, uma sociedade mais justa. A busca de práticas e teorizações para isso é, em si, o referencial onde se situa o PROFIC.* (p. 11-12).



28 - WALLON, Henri. "Plano de reforma Langevin-Wallon". p. 175-221, In: .MERANI, Alberto L. (1977). *Psicologia e pedagogia (as idéias pedagógicas de Henri Wallon)*. 1ª. ed., Lisboa: Notícias. 322p.

[Biblioteca da FEUSP]

Segundo Merani, o "Plano de reforma Langevin-Wallon", elaborado para a reconstrução da educação e do ensino da França pós-2ª Guerra, mas ainda bastante atual, pretendeu pôr em prática princípios de um humanismo moderno, que possibilitasse o desenvolvimento da reflexão e espírito críticos, impedindo assim que "o cientista e o técnico separarem-se do humano", tornando-se ... *inclusivamente desumano com a investigação ao serviço da guerra ou de interesses de domínio* (p. 168).

No plano, anexado integralmente ao livro de Merani, seus autores defendem ... *como as disciplinas literárias e artísticas podem ajudar eficazmente as disciplinas científicas; e, inversamente, como o método científico pode penetrar gradualmente nas disciplinas literárias. Além disso, o valor educativo do trabalho é reivindicado para ocupar o lugar que lhe corresponde na cultura, tanto científica como geral* (p.169). Afirmam ainda ... *a unidade da escola e da vida, do real e do pensamento, da matéria e da idéia, da cultura geral e da formação profissional* (p. 169). Considerando a cultura algo vivo e humano, eles nos alertam para a necessidade de termos consciência das reciprocidades existentes entre as diversas atividades humanas, bem como de **desenvolvimento global** do educando.

De acordo com os autores do plano, um ensino de qualidade e de real valor cultural, deve propor-se a dar ... *a qualquer homem, por mais humilde que seja a sua origem, o mínimo de conhecimento indispensáveis para convertê-lo em cidadão consciente, para enriquecer o seu espírito e alargar os seus horizontes* (p. 176), isto é, uma ... *educação do produtor e do cidadão, (...) oferece[ndo] a todos uma formação cívica, social e humana* (p. 177). Daí a necessidade de uma reforma completa e profunda das instituições de ensino permitindo-lhes ... *assumir plenamente o papel que devia ser o seu numa democracia moderna* (p. 176), fazendo com que a estrutura do ensino seja rapidamente adaptada à estrutura social, acompanhando a evolução e transformações fundamentais que vive a humanidade.

#### IV – LOCALIZANDO A BIBLIOGRAFIA

##### **BIBLIOTECA DO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC)**

Endereço: Alameda Gabriel Monteiro da Silva, nº 2138  
Jardim América – São Paulo/SP  
CEP: 01441-001  
Telefone/Fax: (011)852-8311 - (011)852-8113 – ramal: 7232  
E-mail: [info@cenpec.org.br](mailto:info@cenpec.org.br)  
[htt://www.cenpec.org.br](http://www.cenpec.org.br)

(biblioteca informatizada, porém ainda não disponível na Internet)

##### **BIBLIOTECA CENTRAL DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/São Paulo)**

Endereço: Rua Monte Alegre, nº 984  
Perdizes – São Paulo/SP  
CEP: 05014-901  
Telefone: (011)3670-8265  
Fax: (011)36708017  
E-mail: [bib.pos@pucsp](mailto:bib.pos@pucsp)  
[Http://www.pucsp.br](http://www.pucsp.br)

(biblioteca em fase de informatização, ainda não disponível na Internet)

##### **BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)**

Endereço: Av. da Universidade 308  
Cidade Universitária – São Paulo/SP  
CEP: 05508-9000  
Telefone: (011)818-3206  
Fax: (011)818-3148  
E-mail: [bibse@edu.usp.br](mailto:bibse@edu.usp.br)  
[htt://www.usp.br/sibi](http://www.usp.br/sibi)

(biblioteca informatizada, disponível na Internet - Sistema Dedalus)