



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

RAPHAEL WASSERMAN PAES DE FIGUEIREDO

BRASIL E ISRAEL:
UM PARALELO ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Rio de Janeiro
Dezembro de 2007

RAPHAEL WASSERMAN PAES DE FIGUEIREDO

**BRASIL E ISRAEL:
UM PARALELO ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**

Monografia apresentada à Escola de Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como um
dos pré-requisitos para obtenção da Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro
Dezembro de 2007

RAPHAEL WASSERMAN PAES DE FIGUEIREDO

**BRASIL E ISRAEL:
UM PARALELO ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**

Monografia apresentada à Escola de Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como um
dos pré-requisitos para obtenção da Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Aprovada em ____/____/____.

Banca Examinadora.

*Profª Drª Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
(UNIRIO)*

*Profª Drª Janaina Specht da Silva Menezes
(UNIRIO)*

*Prof Dr Sul Brasil Pinto Rodrigues
(UNIRIO)*

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objeto de estudo concepções e práticas de educação integral em tempo integral desenvolvidas nos contextos israelense e brasileiro, especificamente, as experiências das escolas dos kibutzim, (comunidades agrícolas israelenses de orientação socialista-sionista) e as escolas dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública, implementados na rede pública do Rio de Janeiro).

Este estudo tem como objetivos analisar projetos de Educação Integral implementados em diferentes contextos sociais e históricos, suas respectivas vertentes e experiências práticas, investigando seu alcance social e seu papel na conjuntura socioeconômica e política e, a partir da síntese de categorias de análise, estabelecer analogias e traçar paralelos entre as teorias e práticas que fundamentam projetos de Educação Integral em Israel e no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Integral – Kibutz – CIEPs

ÍNDICE

1- INTRODUÇÃO.....	06
1.1- Objetivos	
1.2- Justificativa	
1.3- Metodologia	
2- KIBUTZ	11
2.1- Fundamentação histórica	
2.2- A Estrutura do Kibutz	
2.3- Educação do Kibutz	
3- CIEPs e CIACs.....	23
3.1- Origem : O Primeiro e o Segundo Programas Especiais de Educação	
3.2- O projeto, hoje.	
4- RESULTADOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	34
4.1- Concepções e Práticas Educativas	35
a) Referenciais político-epistemológicos	
b) Referenciais teórico-metodológicos	
4.2- Perfil dos Protagonistas do Processo Educativo.....	38
a) Aluno, estudante, discente	
b) Professor, pedagogo, educador	
4.3- Estrutura Organizacional da Instituição Educativa.....	41
4.4- Estrutura Curricular.....	43
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72

1- INTRODUÇÃO:

Meu primeiro contato com a Educação Integral em Tempo Integral se deu através de uma experiência de intercâmbio de estudos, quando freqüentei colégio agrícola, em Israel. No ano de 2001, tive a oportunidade de cursar o 2º ano do Ensino Médio numa instituição de ensino israelense chamada *Kefar Hanoach Ayanot*, a qual se constitui num semi-internato, onde desenvolve-se uma ampla gama de atividades educativas, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Médio e Cursos Técnicos. Além disso, havia atividades de extensão curricular, tais como utilização de laboratórios de idiomas e de informática, aulas-passeio em visitas a locais históricos e religiosos, estágios de treinamento militar, de atividades agrícolas e de trabalhos comunitários. A estrutura funcional adotada pela referida instituição baseia-se no modelo dos “*kibutzim*” (do singular “*kibutz*”) - comunidades agrícolas auto-sustentadas, as quais foram implementadas na colonização da região da então chamada Palestina, a partir de 1909, desde antes da criação do Estado de Israel, em 1948.

Ao iniciar o curso de graduação em Pedagogia na UNIRIO, em 2003, tive a oportunidade de conhecer o trabalho realizado pelo Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI), de natureza interinstitucional, coordenado pela professora Lígia Martha Coelho, e que realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão, relacionadas à temática da Educação Integral. Foi quando comecei a me interessar pelo **tema** de pesquisa – Educação Integral, em Tempo Integral¹ – almejando a possibilidade de participar ativamente do mesmo. Através da leitura de pesquisas realizadas no NEEPHI, pude aprofundar meus conhecimentos a respeito de experiências de EITI realizadas no Brasil, em particular a experiência dos Centros Integrados de

¹ Vamos utilizar a sigla EITI quando nos referirmos à Educação Integral em Tempo Integral.

Ensino Público – os CIEPs – os quais, segundo nosso entendimento, constitui um projeto educacional que propõe-se a suprir deficiências sócio-educativas e culturais, desempenhando inclusive um importante papel comunitário, visando atender às demandas ligadas a educação, saúde, alimentação, cultura e lazer de grupos sociais economicamente menos favorecidos, no Estado do Rio de Janeiro.

Por outro lado, determinadas instituições de ensino integral em Israel preconizam um paradigma educacional que abrange diversos aspectos do ser humano, no sentido de procurar proporcionar ao educando condições favoráveis ao desenvolvimento amplo de suas potencialidades inatas e múltiplas faculdades intrínsecas.

Penso que tanto os CIEPs quanto as escolas dos *kibutzim* israelitas, ou aquelas baseadas em seu modelo, guardam semelhanças significativas entre si, em detrimento de suas particularidades e distinções recíprocas óbvias. Porém, afirmamos que, ao menos em tese, ambos os exemplos constituem-se em projetos de implementação de instituições educacionais que tem como parâmetro norteador uma prática educativa socialmente responsável e comprometida com os direitos e deveres próprios do cidadão.

A despeito da dificuldade que encontramos para definir com rigor científico e precisão metodológica a Educação Integral, temos em vista as ricas contribuições provindas da constatação empírica de seus resultados práticos. Nesse sentido, passamos a ampliar nossas concepções sobre Educação, vendo-a não como um sistema fechado, com padrões rígidos e inflexíveis, mas sim enquanto um laboratório criativo e dinâmico que tem o potencial de viabilizar a construção consciente, coletiva e dialógica de conhecimentos significativos, lançando

mão de inúmeros recursos para viabilizar a sua consecução. Nela, educandos e educadores são protagonistas de novas realizações nos diversos campos do saber, nas artes em geral, na pintura e na escultura, na música e na dança, no esporte e lazer.

Nesta perspectiva, estudar a Educação Integral está além de uma discussão terminológica, apontando para um processo educativo que perpassa por um trabalho nas esferas cognitiva, emocional, perceptiva, psicológica, intelectual, política e espiritual. Possibilitando, assim, uma formação educativa integrada, humanista e humanitária, crítica e politizada, voltada para o exercício pleno da cidadania.

1.1- Objetivos:

Tendo em vista a minha vivência concreta em uma escola de EITI em Israel, fui orientado pela professora Lígia no sentido de definir o meu **objeto de estudo** dentro dessa perspectiva. Assim, me propus a estudar a Educação Integral nos contextos sócio-culturais israelense e brasileiro, tendo, como **problema**, as concepções e práticas desenvolvidas nos *kibutzim* e nos CIEPs. Assim, a monografia tem, como **objetivos**:

1) Identificar as práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos *kibutzim*, analisando-as como projetos de Educação Integral implementados em Israel, investigando suas origens conceituais e seu alcance sócio-educativo, tendo em vista as suas respectivas vertentes e experiências práticas.

2) Estabelecer aproximações pertinentes, traçar analogias e paralelos de forma coerente e congruente, entre as teorias e práticas que fundamentam projetos dessa natureza nos distintos

contextos de Israel (*kibutzim*) e do Brasil (CIEPs).

1.2- Justificativa:

As teorias e práticas de Educação Integral, concebidas e experimentadas em contextos históricos, culturais e socioeconômicos determinados, assumem um caráter especial devido à sua natureza ímpar e potencialidade intrínseca para a pesquisa nas Ciências Sociais, particularmente no que tange o âmbito educacional.

Levando em consideração que a Educação Integral, a qual não é desenvolvida exclusivamente em nosso país, constitui uma temática que pode e deve ser melhor explorada em função dos resultados positivos de seus projetos de implementação, justifico a importância da realização de um estudo desta natureza, cogitando a possibilidade de aprofundar as investigações deste objeto, analisando a amplitude de suas repercussões dentro de contextos específicos, nos quais esta monografia se insere.

Assim, a importância de estabelecer uma tentativa de aproximação entre concepções e práticas de EITI desenvolvidas nestes dois países (Israel e Brasil), se encontra na possibilidade de analisar as contribuições entre os resultados das suas respectivas experiências, seus prós e contras, guardadas as devidas proporções e contextos sócio-políticos, econômicos e culturais.

1.3- Metodologia:

Este trabalho é resultado de estudo de caráter teórico e prático. Ele realiza-se através de

pesquisa bibliográfica e coleta de dados em pesquisa de campo. As fontes bibliográficas a respeito da educação do kibutz consistem em textos publicados em Israel, a maioria na língua inglesa, os quais foram submetidos à tradução para o português, para posterior análise do referencial teórico. Apresentam importantes estudos desenvolvidos por especialistas da área de educação, abrangendo o tema da EITI trabalhada nas escolas dos *kibutzim* sob um enfoque multidisciplinar, através das perspectivas sociológica, política, ideológica e psicológica, as quais dialogam entre si de forma complementar. Já a pesquisa de campo é constituída por entrevistas semi-abertas realizadas com profissionais e estudantes que tiveram contato com a educação desenvolvida em *kibutzim* e possam contribuir com informações e relatos pessoais a respeito do tema, fornecendo subsídios para enriquecer a análise do conteúdo teórico obtido das fontes primárias.

Por outro lado, as fontes teóricas a respeito das experiências de Educação Integral desenvolvidas no Brasil foram coletadas através de pesquisa realizada sob orientação da professora Lígia Martha Coelho, as quais consistem em estudos e artigos acadêmicos que tratam da temática de EITI, levantando diversas questões a respeito de sua implantação nos CIEPs. A pesquisa bibliográfica se baseou, por um lado, nos livros oficiais do Programa, os quais lançam as suas bases filosófico-educativas, políticas e ideológicas, quais sejam: *O livro dos Cieps*, *O Novo livro dos CIEPs e Carta: falas, reflexões, memórias*, todas publicações de Darcy Ribeiro. Por outro lado, procuramos outros referenciais que pudessem contrapor o discurso oficial de governo com críticas bem fundamentadas, realizadas através de dados científicos provenientes de pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, selecionamos obras relevantes de autoras como Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, Ana Maria Cavaliere, Lúcia Velloso Maurício, Lia Faria, Ana Maria do Valle, Guiomar Namó de Mello, dentre outros. No sentido de complementar os dados

teóricos obtidos, também foi realizada uma sucinta pesquisa de campo no CIEP Agostinho Neto, no estado do Rio de Janeiro, constituída por observação participante na referida escola.

A partir do referido material teórico-prático, este estudo foi realizado utilizando a técnica de análise de conteúdo preconizada por Laurence Bardin (*Análise de Conteúdo* -1985). Com este referencial metodológico, elaboramos determinadas categorias de análise no sentido de viabilizar uma investigação mais efetiva a nível conceitual e terminológico dos conteúdos apresentados nas fontes teóricas. Estas categorias, por sua vez, serviram de base para o estudo de aproximação teórica entre as experiências e práticas de Educação Integral em Israel e no Brasil, constituindo a segunda fase do trabalho. Neste sentido, as bibliografias a respeito dos projetos brasileiros e israelenses de EITI foram confrontadas e cotejadas no intuito de estabelecer as possíveis aproximações teóricas, analisando as contribuições potenciais advindas dos resultados positivos de suas experiências, conforme foi previsto em nossos objetivos. Ao categorizar as informações obtidas, creio estar contribuindo com material novo e significativo para estudo e reflexão conjunta no NEEPHI – Núcleo de Estudos-Escolas Públicas de Horário Integral.

2- KIBUTZ

Para que possamos estudar a natureza das concepções e práticas de EITI desenvolvidas nas escolas dos *kibutzim* e analisar suas principais características, faz-se necessário focar o fenômeno do movimento *kibutziano* como um todo, remontando à suas origens.

O *kibutz* (em hebraico “coletivo” ou “reunião”) é definido como uma comunidade rural voluntária, baseada no princípio de propriedade coletiva (e comum) dos meios de produção e de consumo, constituindo um sistema socioeconômico fundamentado na igualdade, na ajuda mútua e na justiça social, na cooperação de produção, consumo e educação. É considerado o maior movimento comunitário do mundo e um exemplo de concretização do postulado socialista: “*de cada um segundo as suas capacidades, para cada um de acordo com as suas necessidades*”.

2.1- Fundamentação Histórica

Em 1909, foi fundado em *Degania*, na região de *Hadera*, o primeiro assentamento coletivo independente da Palestina, propriedade de seus membros-trabalhadores, formando a primeira “*kvutzá*”, colônia cooperativa de proporção familiar. A partir de então, o pequeno agrupamento coletivo da *kvutzá* passou por uma evolução estrutural no sentido de atender às crescentes necessidades daquela nova e crescente população. Ele se transformou num estabelecimento maior, no qual a agricultura foi combinada com a indústria e o artesanato, de forma complementar e interdependente, no intuito de construir uma unidade econômica autônoma e auto-suficiente, que pudesse suprir as principais necessidades de seus habitantes, otimizando inclusive a prestação de serviços comuns como a educação e a saúde comunitárias.

Seus fundadores pioneiros (*chalutzim*) eram jovens imigrantes da Europa Oriental, provenientes principalmente da Rússia, imbuídos pelos ideais Socialistas e Sionistas característicos daquele contexto social e histórico. Organizações de ativistas, tais como o *Movimento para independência social e do povo judeu* e o *Movimento para a liberdade dos grupos juvenis* eram inspirados, por um lado, pela iminente Revolução Russa, e por outro, pela idéia messiânica do retorno para a Terra de Israel, e almejavam protagonizar a construção de uma nova pátria e nova identidade judias, ideais que se expressaram em seu posicionamento político na fundação de assentamentos judeus na Palestina por meio do cultivo auto-sustentável dos seus campos.

Depois da 1ª Guerra Mundial, dos anos 20 até os anos 40, intensificou-se o movimento migratório para a região (que passara do domínio Otomano ao Mandato Britânico) e a população dos *kibutzim* começou a crescer, até atingir o ponto culminante durante a 2ª Guerra Mundial, quando outros grupos seguiram este modelo de colonização, totalizando mais de 30 comunidades daquele tipo na região. A década de 30 foi testemunha do surgimento de um movimento *kibutziano* religioso que, ao contrário de seus predecessores seculares (laicos), tinham como ideais, além da igualdade, a ajuda mútua e a construção do país, a concretização de uma vida judia aos moldes ortodoxos.

Em 1948, com a criação do Estado de Israel, os *kibutzim* constituíam uma sociedade singular que representara, ao longo do início do século XX, um instrumento na luta pela criação do Estado e o seu embrião por excelência. Neste sentido, os *kibutzim* tiveram uma função estratégica no assentamento de novas áreas próximas às fronteiras do novo Estado, na absorção de novos imigrantes, na defesa do país e no desenvolvimento agropecuário. O movimento

kibutziano representou, portanto, as ‘sementes’ de um projeto de implementação de uma sociedade coletivista cooperativa integral em Israel, orientada por uma ideologia mista que procurou combinar os ideais sionistas com uma forma socialista de organização.

Nas primeiras décadas da vida independente do Estado, apesar de alguns altos e baixos, foi visto um crescimento acelerado dos *kibutzim*, tanto em nível demográfico quanto econômico. Nasceram uma terceira e uma quarta gerações de *kibutznikim* (membros do *kibutz*) o que deu lugar à formação de grandes grupos familiares. O nível de vida aumentou; na década de 60, cresceu mais depressa que no país em geral.

Dessa forma, os *kibutzim* se organizaram em federações de ajuda mútua, divididos segundo diferentes filosofias políticas e métodos econômicos. Em 1927, os *kibutzim* haviam se unido para formar o *Kibutz Hameuchad* (a Federação Unificada dos Kibutzim), com o propósito de facilitar, de todos os modos possíveis, o desenvolvimento sócio-econômico, político, cultural e educacional de cada *kibutz* enquanto uma unidade social e economicamente autônoma, por meio de financiamentos e empréstimos de um banco central.

Porém, com a Guerra Fria e o reflexo da polarização Oriente e Ocidente, formaram-se divergências internas sob diferentes matizes políticas e ideológicas, levando à formação de três dissidências. A mais marcadamente marxista é o *Ha-Shomer Há-Tzair* (Os Jovens Vigilantes), cuja federação chama-se *Kibutz Artzi*; a facção social-democrata, que aderira ao Partido Trabalhista de Israel, formou o *Ichud Hakvutzot Vehakibutzim* (a União dos Estabelecimentos Cooperativistas); e os *kibutzim* religiosos se agruparam no *Kibutz Dati*, federação composta por membros do *Ha-Poel Ha-Mizrachi* (O Trabalhador Religioso).

Após a Independência do Estado, no início dos anos 50, ocorreu uma renovação das idéias políticas que influenciaram os movimentos dos trabalhadores. Nesta época, devido às dificuldades financeiras e ao conseqüente prejuízo da qualidade de vida, o número de habitantes dos *kibutzim* diminuiu drasticamente com a evasão em massa da nova geração de jovens, caracterizando um ambiente de fracasso. A partir de 1967 (Guerra dos Seis Dias), o número de habitantes estabilizou-se e, numa tentativa de resgate dos ideais originais, muitos foram reabsorvidos à sua vida. Havia, porém, dificuldades internas decorrentes da influência da comunidade circundante: baixo nível de renda, problemas sociais, insegurança, instabilidade e desigualdade econômica.

Depois da guerra de Iom Kipur (1973) até a reforma política em 1977, houve a formação da “Unidade Kibutziana”, que teve como objetivo prestar apoio institucional às respectivas federações. No entanto, no começo dos anos 80, os *kibutzim* entraram numa grande crise sócio-econômica, que acarretou em mudanças e reestruturações, e a sociedade do entorno, cujo nível de vida era mais elevado, absorveu estes antigos colonos, levando a uma diminuição na população dos *kibutzim*. Assim, desde que as funções da Unidade Kibutziana passaram às mãos do governo, a interação entre os *kibutzim* e a sociedade geral diminuiu significativamente.

Na década de 80, a inflação de três dígitos e as exorbitantes taxas de juros levaram muitas fábricas *kibutzianas* e as comunidades nas quais se encontravam praticamente à ruína. As dívidas que os *kibutzim* haviam contraído com os bancos cresceram drasticamente junto com a inflação. O quadro de instabilidade causou problemas severos para o movimento *kibutziano*, que havia recorrido a grandes empréstimos para viabilizar o desenvolvimento das suas indústrias, e

efetuando mudanças em sua estrutura interna. Em 1985, um terço dos *kibutzim* estavam em dificuldades financeiras.

O governo, os bancos e as federações *kibutzianas* chegaram a dois grandes acordos para o cancelamento e a reestruturação das dívidas. O preço foi alto: alguns *kibutzim* tiveram de vender terras produtivas para pagar as dívidas; outros, precisaram reduzir drasticamente seus custos operacionais, encontrar novas fontes de renda e aumentar a produtividade. No intuito de contornar a crise, houve contratações de profissionais de fora das comunidades, e os orçamentos para alimentação e despesas operacionais foram privatizadas, com exceção de habitação, saúde e educação, as quais permaneceram sob responsabilidade coletiva na maioria dos *kibutzim*.

A crise econômica revelou, no entanto, a crise social mais grave que começara na década de 50 e se aprofundara desde então, em um contexto de contradição entre os valores sionistas e socialistas do kibutz e o ascendente mercado capitalista em Israel, com a queda do Bloco Soviético e o estreitamento de vínculos com USA. Surgiram questionamentos a respeito da racionalidade econômica do kibutz enquanto um meio de vida, sua seguridade social a longo prazo (apenas alguns possuíam fundos de pensão para seus membros) e o dilema da sua auto-perpetuação em vista do êxodo massivo de jovens e crianças.

Acontecimentos nacionais e internacionais influenciaram diretamente o pensamento *kibutziano*: ideologicamente, o colapso da URSS ocasionou uma ruptura, e os membros do kibutz se viram expostos às novas tecnologias das comunicações globais. A televisão a cabo ou via satélite foi introduzida em muitas comunidades, onde rapidamente se difundiu o uso do computador e da Internet, tanto no trabalho diário como na casa. Como resultado de todos estes

fatores ampliaram-se as possibilidades para os *kibutzianos*, que se viram expostos a um novo modelo de organização societária através de um movimento de reconsideração dos seus princípios e valores básicos. Assim, as crises socioeconômica, ideológica e demográfica levaram à profundas mudanças no projeto original do *kibutz*.

“Apesar dos contratemplos econômicos e de uma ideologia em declínio, o movimento *kibutziano* se converteu no maior movimento comunitário do mundo” (FELDER, 1999). Em 2000, cerca de 120.500 pessoas viviam em 269 *kibutzim*, ao longo de todo o país. Desde as Alturas de Golan, ao norte, até o Mar Vermelho, no sul. E o número de membros vai de menos de cem em alguns casos até mais de mil em outros *kibutzim*; sendo que a maioria conta com várias centenas de membros.

Hoje, os *kibutzim* se encontram implicados em um complexo processo de mudança e adaptação à nova realidade social, econômica e cultural no Ocidente e em Israel. Em pleno século XXI, passam por uma fase de progressiva reestruturação organizacional, consolidando um paradigma que expressa a idéia da existência humana como fruto do diálogo entre a utopia e a realidade social.

2.2- A Estrutura do Kibutz

A despeito das diferenças que possam distingui-los em suas formas ideológicas e estruturais, em suas atitudes sociais, morais e religiosas, ou mesmo em seus métodos de trabalho, cada *kibutz* se constituiu fundamentalmente como uma estrutura social horizontalizada, engendrada por um grupo voluntário autogestionário que, através do exercício da democracia

direta, julga coletivamente a adequação ou conveniência daqueles que pretendem juntar-se a ele. A terra que o *kibutz* cultivava não lhe pertence, mais foi adquirida pelo Fundo Nacional Judaico, sendo um bem permanente da nação judaica.

A estrutura decisória do *kibutz* consiste, geralmente, em uma assembléia-geral, diversos administradores e comitês de trabalho. A assembléia geral, que abrange todos os membros adultos, visa atuar de forma absolutamente democrática no encaminhamento de discussões e alcance de decisões. Ela realiza reuniões semanais e decide, pelo voto da maioria, a respeito de todas as questões concernentes aos processos comunitários internos. Os comitês de trabalho são escolhidos pela assembléia geral para assessorar aos vários comitês executivos no cumprimento de suas respectivas responsabilidades. Desta maneira, há em funcionamento no *kibutz* vários comitês de direção e de planejamento de trabalho, de atividades escolares, de saúde e cultura. Em geral, grande parte dos membros do *kibutz* se encontra envolvida em, pelo menos, uma de suas atividades operacionais, situação que se encontra em consonância com o objetivo central do *kibutz*: promover a vida coletiva e cooperativa.

No *kibutz*, a vida cotidiana e as relações sociais e de trabalho estão pautadas num aguçado senso de solidariedade humana, norteadas pela luta por subsistência, fazendo com que um se apóie no outro em prol do bem comum. A maioria dos *kibutzim* tem uma disposição semelhante, com instalações comunais como a sala de jantar (refeitório coletivo), sala de estar, os escritórios e a biblioteca no centro, cercados pelas casas dos moradores e os jardins, que rodeiam também as instalações educacionais e desportivas; geralmente, os edifícios industriais e a terra de cultivo ficam no perímetro.

A rotina diária se fundamenta na realidade do trabalho e na necessidade de obtenção de progresso material prático. Há pouco serviço doméstico, e muito serviço no campo, na oficina e na fábrica. As crianças moram juntas em alojamentos especiais próprios; depois que termina o horário escolar, passam algumas horas com seus pais, mas voltam para dormir no dormitório coletivo. A escolaridade, com duração obrigatória de doze anos, vai desde o berço até o final do Ensino Médio, e se encontra inteiramente integrada com todas as atividades práticas e culturais do *kibutz*. Dessa forma, a criança cresce com uma perspectiva ampliada, vendo a educação e a vida como um todo orgânico.

2.3- A Educação do Kibutz

O *kibutz*, enquanto uma sociedade única, desenvolveu um sistema educativo baseado em seus próprios valores e princípios centrais: *sionismo socialista, igualdade, cooperação e responsabilidade coletiva, democracia e dedicação ao trabalho*. A educação, tanto escolar quanto não-formal, representou parte fundamental da programação comunal do *kibutz*. O ensino *kibutziano* preconizou uma pedagogia calcada em valores socialistas e trabalhistas, voltada primordialmente para a integração comunitária e o exercício da participação democrática.

De caráter essencialmente coletivista, cooperativo e comunal, esta educação visou promover o compromisso para com o empreendimento comunitário. Assim, a comunidade torna-se responsável pela educação de suas crianças (tal como um “pai e mãe coletivos”) se comprometendo a dar oportunidades iguais para todos. Dessa forma, o ambiente educacional se caracterizou pelo relacionamento diário dentro da comunidade, onde eram desenvolvidos programas educacionais de caráter judaico-sionista e socialista.

2.3.a- Fontes que inspiraram a educação cooperativa

Na Enciclopédia oficial de Educação publicada pelo Ministério de Educação e Cultura em 1960 em Israel, são apontadas as fontes de influência para a educação do kibutz pelo autor Shmuel Golan:

- a) O movimento de libertação do povo judeu (Sionismo);
- b) Os movimentos trabalhistas socialistas da União Soviética e da Europa Oriental;
- c) Os movimentos juvenis;
- d) Os movimentos de Educação Progressiva;
- e) O desenvolvimento da Psicologia Moderna.

Um ano depois, Segal publicou *Educação no kibutz (fonte, natureza e lições)*, de onde Dror cita o trecho:

“Todo trabalho verdadeiro e original tem sua origem em fontes ancestrais. A educação do kibutz vem das águas de três fontes principais: a tradição de gerações da educação judia, o ethos da educação socialista, e a criticidade e a ambição da educação progressiva. (...) estes não são mundos opostos: pelo contrário, seus melhores valores, são valores em comum, e cada um representa uma contribuição única.” (p.67)

Segal definiu a educação progressiva como uma ciência que abraça muitas fontes da educação do kibutz, tal como o Judaísmo, o Sionismo, o Socialismo e o estilo de vida do kibutz em si. Segundo este autor, as concepções e práticas de educação progressiva abarcariam:

- a) Historicidade da educação (ou desenvolvimento social através da educação);
- b) Democracia educacional (educação para todos os estratos sociais.);
- c) Busca da resolução da oposição entre o indivíduo e a sociedade;
- d) Integração de conteúdos culturais (estudo acadêmico, trabalho, arte, atividades sociais) através de educação formal e não formal por meio de abordagem interdisciplinar;
- e) Aprendizagem integrada à vida quotidiana;
- f) Técnicas e métodos de estudo ativo e independente;
- g) Prática de ‘procedimentos da vida adulta’, como uma preparação para a inserção dos educandos na sociedade mais ampla.

2.3.b- Princípios básicos da educação no kibutz

A partir da leitura atenta dos artigos “*A Educação no Kibutz: entre a continuidade e a transformação.*” de Yuval Dror, e “*Educação do Kibutz: um relato sociológico.*” De Yechezkel Dar, procurei sistematizar os princípios básicos da educação no kibutz, tal como se segue:

- a) Responsabilidade do kibutz em relação à educação: Correlação entre o ensino, a vida em comunidade e o trabalho.

A união dos estudos com vida social e o trabalho, através de práticas de educação formal e não formal, caracterizou a educação cooperativa das instituições da Tendência Operária, as quais trabalhavam com a idéia de “educação total” (conceito similar à educação integral), na qual integrava-se os estudos com trabalho e atividades sociais, especialmente através de contato entre

a escola e os movimentos juvenis. Os estudos em classe transcorriam pela manhã e à tarde dedicavam-se ao trabalho manual, principalmente na agricultura e nos serviços ocupacionais do kibutz.

O ensino é visto enquanto ação coletiva, sendo desenvolvido dentro da comunidade como um todo, numa relação entre educação e trabalho. A centralidade do trabalho manual como um fim em si mesmo evidenciou-se pela interligação entre as tarefas educativas e comunitárias, possibilitando uma rotação de funções dentro do kibutz (por exemplo, serviços comunitários como agropecuária, limpeza, manutenção, etc.)

b) Autonomia do indivíduo dentro do igualitarismo comunitário, e responsabilização para com a comunidade.

A educação cooperativa se desenvolveu através de contatos de mão-dupla entre as estruturas educacionais e a sociedade em torno destas. As atividades educacionais possuíam caráter **paedocêntrico** (centrada no educando), com o objetivo de promover habilidades por um estilo de vida comunal alicerçada na solidariedade, e no compromisso emocional para com a comunidade e o seu empreendimento coletivo, funcionando em um contexto de tensão proveniente de um dualismo conceitual: um coletivismo extremo aliado a ênfase na autonomia do indivíduo.

c) Exercício de decisão participativa e democrática.

O processo de democratização da escola se deu pela independência mútua entre alunos e professores, através de interações formais e não formais, acadêmicas e pessoais, dentro da concepção sionista-socialista característica dos grupos de trabalhadores, desenvolvida no *kibutz*. Equipes de professores das escolas e os ativistas dos grupos juvenis, estavam relacionados e

entrosados na educação do kibutz, nos estudos especiais e de ajuda didática.

- d) Promoção da habilidade de exercer juízos morais e de assunção de posições em assuntos sociais e políticos.

O sistema de autogestão é representado pela assembléia geral dos membros do *kibutz*, a qual decide acerca dos principais temas e elege diretamente as comissões e os encarregados de executar os trabalhos.

- e) Interdisciplinaridade.

A estrutura do *kibutz*, sua economia, história e filosofia são assuntos de estudo. Este é de natureza interdisciplinar pois se estrutura em projetos educativos que trabalham questões pertinentes ao ambiente imediato da criança, bem como assuntos gerais relacionados à cultura, sociedade e ciência. O pensamento crítico tornou-se preferencial em detrimento da proficiência e o processo de aprendizagem baseou-se na experimentação e investigação, sendo valorizado tanto quanto o produto final do processo. Valores como o esforço, o comportamento moral e a contribuição para sociedade foram priorizados da mesma forma que as realizações acadêmicas. As atividades não acadêmicas e principalmente o trabalho comunitário estão integrados com o currículo escolar.

- f) Escola multifacetada: *“uma instituição não-seletiva, sem uma trajetória pré-estabelecida, que combina educação acadêmica, profissional, estética, moral, social e ideológica sem dar primazia para o aspecto funcional em detrimento dos aspectos morais e expressivos”*

[(Golan, 1961) citado por Dar, 1995].

A educação progressiva trabalhava com instruções baseadas em atividades: trabalho e pesquisa individual e em grupo, estudo em sala de aula, abordagens interdisciplinares, aprendizagem ativa, métodos informais. A educação centrada no educando requereu métodos de ensino e aprendizagem adaptáveis às características individuais pessoais tal como nos métodos de liderança dos movimentos juvenis os quais objetivavam o desenvolvimento de habilidades de cada membro do grupo educacional.

Os educandos eram preparados para o estudo propriamente dito através da introdução de jogos, atividades manuais, música e exercitando também tarefas caseiras e comunitárias. A multiplicidade de objetivos e atividades, junto com a diminuição do perfil acadêmico, permitiam um alto grau de igualitarismo e comunalismo na aprendizagem. Isto se dá principalmente nas dinâmicas inerentes ao corpo discente mas também caracteriza as relações entre os estudantes e professores.

O princípio da não-seletividade se evidencia pelo método flexível de avaliação que substitui o sistema de classificação padronizado, e a preparação de projetos é preferida à aplicação de exames. Não há nenhuma forma de seleção. No agrupamento de habilidades, se objetivou mais a ajuda aos estudantes carentes do que o avanço acadêmico.

g) Prioridade da realização coletiva em detrimento da realização pessoal: cooperação mais valorizada do que a competição.

A centralidade do grupo educacional constitui um referencial na vida da criança, o que compete com a centralidade da família. Diferentemente do papel social desenvolvido pela criança urbana, disperso entre vários grupos sociais, o papel social da criança do *kibutz* está circunscrito

dentro de um determinado grupo. É neste grupo que a criança vive, aprende, é educada, participa em atividades formais e não formais, de lazer e faz amigos. Este fator aumenta o poder do grupo, reduzindo o domínio privado no espaço de vida do indivíduo, no sentido de cooperar para o alcance de objetivos comuns, considerando os outros no seu esforço por metas pessoais.

3- CIEPs e CIACs

Este capítulo se divide em duas etapas: a primeira é a de fundamentação histórica, na qual procuramos discorrer sucintamente a respeito do desenrolar dos acontecimentos decorrentes da criação do I e II Programas Especiais de Educação (PEE), relacionando-os com um breve quadro da situação atual dos CIEPs; a segunda é a de fundamentação teórica, na qual procuramos traçar, em linhas gerais, as principais concepções educacionais de determinados pensadores que fundamentaram práticas bem sucedidas em escolas públicas e influenciaram (direta ou indiretamente) a proposta dos CIEPs, tal como John Dewey e Anísio Teixeira, ao qual Darcy Ribeiro prestou tributo na elaboração do Projeto; a terceira e última parte da pesquisa se resume na categorização de dados obtidos das fontes teóricas, com fins de sistematização do conteúdo no capítulo posterior.

A princípio, podemos definir como elementos comuns a essas três concepções de Educação Integral o trabalho voltado para o intelecto, corpo, saúde, cultura e trabalho, concebendo o homem como um ser plural que precisa ser trabalhado em suas diferentes potencialidades.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram instituições idealizadas e planejadas por Darcy Ribeiro, na parte organizacional, e por Oscar Niemeyer, na concepção arquitetônica, constituindo-se como principal projeto de Leonel Brizola em seus governos, no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas. Acreditamos que, para criar os CIEPs, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio

Teixeira, datado de 1950.

A escola foi projetada para atender 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades recreativas ou esportivas, acesso a leituras de livros e revistas na biblioteca, atividades em sala de vídeo e participação em atividades culturais. A assistência médico-odontológica, alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condições para o atendimento em horário integral de alunos provindos majoritariamente de segmentos sociais desfavorecidos.

A criação dos primeiros CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, visou à promoção de uma ação social transformadora nos níveis sociais, culturais e econômicos, incorporando os ideais de Anísio Teixeira pela construção de uma escola de ensino fundamental de perfil democrático e inclusivo, que buscasse suprir as carências e oferecer oportunidade de educação de qualidade para crianças de baixa renda.

Através de uma proposta pedagógica inovadora, alunos de 7 a 13 anos estavam destinados a estudar durante uma jornada de 8 horas diárias, além do oferecimento de cursos noturnos de recuperação para jovens entre 14 e 20 anos. Esta tarefa demandou a qualificação de 150 mil professores e outros 50 profissionais da área de educação e saúde, capacitados para promover ensino de qualidade, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária, em um sistema escolar de educação integral em tempo integral.

Diante do desafio de educar crianças social e culturalmente heterogêneas, provenientes

em sua maioria de classes socioeconômicas menos favorecidas, a proposta pedagógica dos CIEPs e CIACs tinha como objetivo o desenvolvimento de um trabalho educativo para a promoção de condições adequadas a uma formação estudantil de qualidade, a qual propiciasse aos alunos estarem capacitados para fazer uso apropriado das habilidades de leitura e escrita, além do exercício consciente de sua cidadania.

Além das aulas curriculares convencionais, os estudantes deveriam receber outras formas de assistência educacional: a) programas de estudo dirigido com recursos educativos apropriados; b) estudos no laboratório de Processamento de Dados, duas vezes por semana, onde os estudantes aprenderiam a operar com computadores estudando Língua, Matemática, História e Ciência; c) programas diários de informação e recreação adequados a cada faixa etária, através de programas televisivos educativos; d) tanto em CIEPs quanto CIACs, as crianças receberiam 4 alimentações diárias, educação física, recreação e banho, bem como assistência médica curativa e odontológica; e) a política escolar visou garantir avanço contínuo, de forma que cada estudante pudesse progredir para o ano escolar seguinte, visando atender às suas necessidades específicas.

A proposta político-pedagógica da escola de horário integral pretendia, assim, dar conta do processo de reconstrução contínua de conhecimento, possibilitando que todos os alunos tivessem acesso ao saber historicamente produzido pelo homem, contribuindo para reverter o quadro dramático de repetência e de evasão que se verifica até hoje na rede pública de ensino em todo o país.

Atividades de informática, de tele-educação e de estudo dirigido tiveram como objetivo possibilitar o apoio necessário para o aprofundamento e consolidação dos conceitos científicos,

juntamente com um trabalho de articulação da vida comunitária com o processo educacional através da animação cultural, no intuito de resgatar a cultura local, incorporando-a ao dia-a-dia da escola.

3.1- Origem : O Primeiro e o Segundo Programas Especiais de Educação

Na década de 50, foi inaugurado na Bahia o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, projeto-piloto de horário integral idealizado e implementado pelo eminente educador Anísio Teixeira. Inspirado por esta experiência, Darcy Ribeiro procurou aperfeiçoar a idéia de seu mestre, cerca de 30 anos depois, ao implementar no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública, unindo no espaço educacional o ensino regular e as atividades complementares, onde a criança permaneceria ao longo do dia.

O Programa Especial de Educação (PEE), que implantou o horário integral em escolas públicas do Rio de Janeiro, foi gestado no período da retomada da democracia no Brasil. Época de reorganização de entidades representativas da sociedade civil, greve de professores na rede pública de ensino, criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Educação (ANDE), os quais realizaram a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1980, em São Paulo, e a II CBE, em 1982, em Belo Horizonte.

O governo do Estado do Rio de Janeiro, empossado em março de 1983, sob gestão de Leonel Brizola, do PDT, teve seu programa educacional influenciado pelos debates e discussões

desenvolvidas nestas Conferências. Foi nomeada uma Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, presidida por Darcy Ribeiro, vice-governador e secretário de cultura, e integrada pelas secretárias de educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro, Iara Vargas e Maria Yedda Linhares, respectivamente. Esta Comissão foi o órgão diretor do Programa Especial de Educação.

As Diretrizes Educacionais do governo foram publicadas em três blocos de teses, discutidas no Primeiro Encontro de Professores do Primeiro Grau da Rede Pública do Rio de Janeiro, ocorrido em Mendes, município do estado do Rio de Janeiro. No ano de 1984, foi publicado o orçamento para a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os quais passaram a ser criticados como plataforma política para a iminente candidatura de Leonel Brizola à presidência da República, desencadeando amplo debate e aprofundando o fosso entre a academia e a política de implantação de escolas públicas de horário integral.

Em 1983, a III CBE ocorreu em Niterói, no estado do Rio de Janeiro, organizada pelas instituições ANPEd, CEDES e ANDE, com a presença de 5 mil participantes, entre militantes partidários, sindicais e estudantes, onde acirram-se as controvérsias ao redor do projeto dos CIEPs. Em maio de 1985, foi inaugurado o primeiro CIEP na capital do estado do Rio de Janeiro, recebendo o nome de Tancredo Neves, presidente da República recém-falecido. A vitória do PDT possibilitou a continuidade da política em vigor, apesar da campanha contrária efetivada pela mídia.

Em 1986, o PMDB vence as eleições para governador em 22 estados, inclusive no Rio de Janeiro. No mesmo ano, Darcy Ribeiro editou o *Livro dos CIEPs* (1986), descrição completa do I PEE, o qual, segundo CAVALIERE (1996), faz um diagnóstico essencialmente político e não

técnico da educação pública brasileira, e que propõe um currículo comprometido ideologicamente com a transformação social.

O horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e se diferencia de um semi-internato pelo fato de preconizar uma justificativa estritamente pedagógica para sua implementação: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, no intuito de desenvolver uma prática educativa que possibilite a formação do cidadão. O currículo apresenta diferentes origens filosóficas e sócio políticas, refletindo as diversidades do pensamento educacional brasileiro.

No novo governo, sob gestão de Moreira Franco, a descontinuidade da verba para alimentação e a redução do quantitativo de professores acabaram por inviabilizar o funcionamento dos CIEPs, levando à supressão do horário integral na rede estadual. No município do Rio de Janeiro, a mudança de prefeito levou a uma reorientação da política educacional, abandonando-se também o funcionamento em horário integral das escolas municipais.

Em 1991, Darcy Ribeiro foi eleito para o Senado e Leonel Brizola para segundo mandato de governador, pelo PDT. A partir de então, uma Secretaria Extraordinária foi criada pelo governo do estado do Rio de Janeiro, para que os CIEPs antigos fossem recuperados e novos fossem implantados, sendo todos eles novamente equipados e lotados com profissionais qualificados.

Em 1994, a meta de construção de 500 CIEPs foi atingida, ampliando significativamente a

oferta de matrículas em horário integral. Ainda neste ano, além de ter sido realizado o primeiro concurso do Estado para selecionar professores em regime de 40 horas, para trabalharem nos CIEPs, foi implementado o projeto experimental Ginásio Público, com currículo integrando programas de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, em seis anos, com opção de horário integral ou parcial.

Em 1995, assistiu-se novamente à desativação da rede de escolas de horário integral, durante a gestão de Marcelo Alencar. Dessa vez, o processo teve maior repercussão em relação ao desmonte ocorrido na gestão anterior, pelo fato de que o quantitativo de escolas e de alunos ter sido o triplo em relação ao governo de Moreira Franco. Chegou a ser instalada uma CPI na Assembléia Legislativa para apurar as responsabilidades em relação à descontinuidade do projeto. Apesar das conclusões aprovadas por unanimidade, jamais foram a plenário por falta de interesse político.

Os CIEPs, chamados popularmente de *Brizolões*, começaram a ser estigmatizados como escolas para população pobre a partir da campanha anti-brizolista disseminada durante os governos Moreira Franco (1987-1991) e Marcelo Alencar (1995-1998), que deixaram os prédios de Oscar Niemeyer rotulados como resultado de uma política fracassada.

3.2- O projeto, hoje

Durante os anos 80 e 90 (ao longo dos dois períodos governamentais de Leonel Brizola, de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994) foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs, escolas públicas de tempo integral com concepção administrativa e pedagógica próprias.

No período citado, criaram-se estruturas extraordinárias, corporificadas pelo 1º e 2º Programa Especial de Educação (PEE) no sentido de implantar e gerir 500 novas escolas, as quais deveriam consolidar-se como instituições exemplares e inovadoras que funcionariam como um parâmetro para as demais escolas da rede pública. Dessa forma, elas atuariam como pólos de irradiação de seu projeto pedagógico, funcionando inclusive como escolas de aperfeiçoamento de professores.

O PEE previa que todos os CIEPs deveriam funcionar ordenados dentro de um projeto pedagógico único, com profissionais qualificados para assumir suas funções em uma escola de horário completo, que exigia um planejamento integrado de suas atividades, com a adoção da Avaliação Contínua e um sistema construtivista de Alfabetização.

Para tanto, além do treinamento específico para Diretores, Professores, bolsistas e pessoal de apoio, foram elaborados Manuais Operacionais de Recursos Humanos e Materiais, de forma que as tarefas e procedimentos fossem bem definidos, viabilizando a aplicação de um projeto pedagógico claro.

As autoras CAVALIERE e COELHO (2002) afirmam que, apesar de terem sido criados em um programa centralizado e uniformizador, os CIEPs *“apresentam quadros que englobam toda a gama de realidades escolares presentes nas redes públicas do estado e do município do Rio de Janeiro”* (p.148).

Segundo o artigo citado, avaliar o programa atualmente apresenta dificuldades em função

da precariedade dos dados e estatísticas oficiais, além das distinções presentes entre os CIEPs da rede estadual e os que foram municipalizados, juntamente com as diferenças internas.

O fato de os governos subsequentes às duas gestões do PDT não terem dado continuidade ao projeto, levou ao desmonte, por duas vezes, das recém-inauguradas escolas, fato que enfrentou pouca resistência e “*não chegou a desencadear um movimento com expressão política*”. (CAVALIERE e COELHO, 2002, p.152)

As escolas que permaneceram funcionando com êxito ao final de cada gestão foram aquelas que haviam consolidado uma experiência educativa substancial, através do trabalho integrado de uma equipe, possuindo assim motivação e condições objetivas pra defender a qualidade de sua prática.

Por outro lado, a maioria das escolas de tempo integral da rede estadual (especialmente do Grande Rio) tornaram-se instituições problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema, em regiões abandonadas pelo poder público, tendo sua qualidade depreciada pelas difíceis condições sociais das localidades.

Além disso, os CIEPs, com sua auto-imagem de escola inovadora sob a condição de programa especial do governo, tornaram-se estigmatizados como escolas inoperantes, fracas e desorganizadas, pelo fato de representarem instituições recém-criadas e pouco consolidadas no sentido de responder às inúmeras demandas sócio educacionais da população fluminense.

Soma-se a isso, a concomitante criação do *bloco único*, o qual previa cinco anos de

escolarização (da Alfabetização à 4ª série) onde estaria vedada a reprovação (sendo que ao final do último ano, os alunos com dificuldades teriam mais um ano de escolaridade como complementação). Este foi um programa que atingiu toda a rede estadual, porém, a população associou a prática da ausência de reprovação aos CIEPs, que passou a ser injustamente considerada uma *escola populista onde todos os alunos passam de ano sem esforço*.

Destaca-se ainda que a falta de tradição de tempo integral na escola brasileira e o encaminhamento equivocado dado ao tema por setores do governo, fortaleceram a associação entre a idéia de escola integral com a de internato e reformatório para crianças infratoras, sem cuidados familiares ou semi-marginalizadas.

Nesse sentido, na pesquisa realizada por CAVALIERE e COELHO (2002), alguns diretores relataram experiências de projetos de integração entre a comunidade escolar interna e externa no intuito de desmistificar alguns preconceitos da população em relação ao trabalho educacional desenvolvido no CIEP:

Parece que a possibilidade de recuperação da proposta pedagógica dos Cieps, que foi concebida para o ensino fundamental, depende antes de tudo, de um equacionamento do papel da rede estadual de ensino e também de uma avaliação, praticamente caso a caso, município a município, sobre a melhor destinação de um prédio construído em função de uma proposta pedagógica específica. (p.158).

Conclui-se que as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública de ensino são agravadas em uma escola de tempo integral. As responsabilidades por parte destes são ampliadas em relação ao alunado, em função de uma rotina mais abrangente, a qual necessita maior diversidade de atividades.

Os problemas estruturais, como a falta de recursos humanos e materiais, decorrentes da omissão do poder público, tornam-se mais difíceis de serem contornados no caso do regime de tempo integral, prejudicando a consecução da proposta, quando não inviabilizando-a. De maneira que as experiências bem sucedidas na reversão deste quadro demandam uma mobilização intensa por parte dos profissionais envolvidos na busca de soluções.

Atualmente, dos 501 CIEPs existentes no estado, apenas 113 (22,5%) funcionam exclusivamente em horário integral - um dos principais pilares do projeto idealizado pelo educador Darcy Ribeiro no primeiro governo Leonel Brizola (1983 - 1986). Entre os 331 Cieps que ainda pertencem à rede do estado, apenas 37 (11%) funcionam exclusivamente em horário integral. Outros 146 (41,4%) oferecem o sistema misto. Os 148 (44,8%) restantes têm dois ou mais turnos. O próprio estado admite, no entanto, que mesmo as escolas que constam oficialmente como sendo de tempo integral podem ter o horário reduzido ao longo do ano, por causa da eventual ausência de um professor de turma ou de atividades complementares.

Segundo Iza Locatelli, educadora que trabalhou na implementação dos CIEPs, o projeto nunca conseguiu impor sua filosofia original pelo fato de jamais haver recebido apoio social por ter sido considerado eleitoreiro e assistencialista. A professora Irene Rizzini, por exemplo, do Departamento de Serviço Social da PUC-RJ, considera boa a concepção do CIEPs como escola de tempo integral, adotada com sucesso em países da Europa. Para ela, a idéia tinha grande potencial para ser bem sucedida, não fossem os interesses políticos e as discontinuidades das ações dos governos: - *Se o programa de ensino integral, aliado a uma proposta pedagógica séria, tivesse sido levado adiante, poderia ter atingido crianças que estão nas ruas, sozinhas em*

casa ou em abrigos, muitas delas expostas à violência.

Ainda assim, o município do Rio de Janeiro é o que mantém o maior número de CIEPs em horário integral: das 101 escolas administradas pela prefeitura, 71 (70,2%) oferecem exclusivamente o turno único. Treze (12,8%) funcionam em regime misto e 17 (16,8%) em dois turnos. A secretária municipal de Educação, Sônia Mograbi, afirma que não é intenção da prefeitura acabar com o horário integral nos CIEPs. Mas ressalta que o conceito vem sendo discutido: *- O horário integral pode se dar ou não no mesmo espaço escolar. Nossa secretaria tem programas de extensão como clubes escolares, núcleos de arte e pólos de educação pelo trabalho.*

Tatiana Memória, subsecretária do Programa Especial de Educação do segundo governo Brizola (1991-1994), argumenta, no entanto, que mesmo na capital o horário integral não é eficiente: *-Quando há horário integral, não há projeto pedagógico. O CIEP virou um depósito de crianças que entram às 8h e ficam até 16h sem terem o que fazer. É uma brincadeira botar criança dentro da escola à toa. Segundo ela, Darcy Ribeiro concebera o mais completo programa de educação já visto no Brasil, o qual continha não só a unidade curricular, mas também o horário integral do aluno, com todas as atividades integradas, inclusive saúde e cultura, para fazer do aluno um cidadão, proposta a qual não vem sendo levada a cabo como deveria.*

Por outro lado, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Estado do Rio melhorou seus indicadores educacionais nas duas últimas décadas, pois a taxa de repetência no ensino fundamental, por exemplo, caiu de 32,7% em 1981 e passou para

19,2% em 2003. A melhoria coincide com o período de implantação dos CIEPs, mas ainda é muito difícil avaliar o real impacto do programa nestes resultados. Isto porque, no município do Rio, os 101 CIEPs representam apenas 9,6% das 1.055 escolas. Já na rede estadual, os 331 CIEPs representam 19,7 do total de escolas.

4- RESULTADOS: CATEGÓTIAS DE ANÁLISE

Apresentaremos, a seguir, a síntese de temas relevantes, dando prosseguimento à análise dos primeiros conteúdos abordados anteriormente.

Inicialmente, temos como primeira categoria de análise “Concepções e Práticas Educativas”, a qual abrange os princípios básicos da educação do *Kibutz* e do CIEP, bem como uma síntese de suas respectivas fundamentações teóricas e conceituais, sendo constituída pelas sub-categorias *Referenciais político-epistemológicos*, e *Referenciais teórico-metodológicos*. Em seguida, apresentamos a categoria “Perfil dos Protagonistas do Processo Educativo”, na qual procuramos traçar, em linhas gerais, determinadas características significativas dos principais sujeitos participantes do processo educativo desenvolvido no âmbito do *Kibutz* e do CIEP, bem como aspectos relevantes das relações estabelecidas entre eles, baseado em estudos de casos específicos apresentados nas fontes bibliográficas. Assim, esta categoria se divide nas seguintes sub-categorias: *Aluno-estudante-discente*; *Professor-pedagogo-educador*; *Diretor-coordenador*, e, no caso da educação do *Kibutz*, os personagens *“Madrich”* (guia), *“Mehanech”* (tutor) e *“Metapel”* (ajudante).

Dando continuidade ao estudo, segue-se a categoria *Estrutura Organizacional da Instituição Educativa*, a qual tem como principal objetivo, traçar um panorama da estrutura administrativa e organizacional do *Kibutz* e do CIEP, procurando investigar o papel estratégico da educação institucional e comunitária nas suas respectivas dinâmicas de funcionamento. Em seqüência, a categoria *Estrutura Curricular* tem a função de levantar alguns pontos relevantes dos currículos produzidos para serem trabalhados em escolas do *Kibutz* e nos CIEPs, suas metas e

objetivos para a educação, as políticas educacionais elaboradas e implementadas, juntamente aos Projetos Pedagógicos aos quais estes currículos estão relacionados.

Categorias de Análise:

4.1- Concepções e Práticas Educativas

Esta categoria é fundamental para a sistematização desta pesquisa, pois o seu estudo serve como base para as categorias subsequentes, as quais representam os diversos enfoques do mesmo objeto de estudo. Em “*Concepções e Práticas Educativas*”, procuramos analisar as relações entre a Teoria e a Prática educacional desenvolvida em diversos kibutzim, seus fundamentos conceituais e ideológicos, bem como o paradigma educativo que funcionou como parâmetro norteador para o surgimento do conjunto de fatores que constituem o fenômeno educativo kibutziano.

Para tanto, faz-se necessário pontuar os princípios básicos da educação do kibutz, procurando analisá-los à luz dos valores e da ideologia característicos do contexto socioeconômico, histórico e cultural onde o nosso objeto de estudo está inserido. Da mesma forma, procuramos investigar as origens, a coerência e a permanência dos principais referenciais políticos e epistemológicos, que prevêm determinadas metas e estratégias educacionais e configuram os referenciais teóricos e metodológicos dos processos educativos no contexto dos *kibutzim*. A seguir, fazemos uma breve síntese explanatória dos principais pontos a serem abordados ao longo de nossa pesquisa.

a) Referenciais político-epistemológicos

O kibutz (em hebraico “comunidade”) pode ser conceitualmente definido como um assentamento rural voluntário, baseado no princípio de propriedade coletiva e comum dos meios de produção e de consumo. Constitui um sistema socioeconômico auto-gerido que visa a auto-sustentabilidade, sendo fundamentado na **igualdade**, na **ajuda mútua** e na **justiça social**, na **cooperação de produção, consumo e educação**. As decisões são tomadas de forma autônoma e conjunta, por voto majoritário, **por meio de democracia direta e responsabilização coletiva**. Princípio básico do kibutz: *“de cada um de acordo com a sua capacidade - para cada um de acordo com a sua necessidade”*.

O kibutz, enquanto um sistema social único, desenvolveu um ensino baseado em seus próprios princípios e valores centrais: *igualdade, cooperação e responsabilidade coletiva, democracia, Sionismo socialista e dedicação para o trabalho coletivo* (Segal, 1955, Golan, 1961, citados por Shohan). A partir da leitura dos artigos *“A Educação no Kibutz: entre a continuidade e a transformação”*, de Yuval Dror, e *“Educação do Kibutz: um relato sociológico”*, de Yechezkel Dar, procuramos levantar os princípios básicos da educação no kibutz; quais sejam: a correlação entre o ensino, a vida em comunidade e o trabalho; o respeito à autonomia do indivíduo dentro do igualitarismo comunitário, e a sua responsabilização para com a comunidade; o exercício de decisão participativa e democrática; a promoção da habilidade de exercer juízos morais e de assumir posicionamentos coerentes em assuntos sociais e políticos; a interdisciplinaridade; uma escola multifacetada; a prioridade da realização coletiva em detrimento da realização pessoal; a cooperação mais valorizada do que a competição.

A educação, tanto escolar quanto não-formal, representou parte fundamental da programação comunal do *kibutz*. O ensino *kibutziano* preconizou uma pedagogia calcada em valores socialistas e trabalhistas, voltada primordialmente para a integração comunitária e ao exercício da participação democrática. De caráter essencialmente coletivista, cooperativo e comunal, esta é uma educação *paedocêntrica* (centrada na criança) cujo objetivo é a promoção de valores traduzidos no compromisso para com a comunidade e o seu empreendimento coletivo, para um estilo de vida comunal alicerçado na solidariedade. Assim, o ambiente educacional se caracterizou pelo relacionamento diário dentro da comunidade, onde eram desenvolvidos programas educacionais de caráter judaico-sionista e socialista.

b) Referenciais teórico-metodológicos

No livro *O kibutz e sua educação* (1947), o pesquisador israelense Mordechai Segal delinea alguns aspectos dos referenciais metodológicos da educação do *kibutz*. Ele aponta a sua criação como fruto de **situações empíricas** nas quais procedimentos determinados foram se consolidando a partir das demandas educacionais presentes nos primeiros *kibutzim*:

Quando a primeira criança nasceu em Degania, a assembléia geral discutiu o que deveria ser feito. Uma visão favoreceu colocar a mãe fora de seu trabalho regular, dando a ela o cuidado do bebê. Joseph Bussel, por outro lado, demonstrou o plano para a casa coletiva de crianças, a qual permitiria às mães permanecerem no trabalho que haviam escolhido... Além das considerações que surgiram diretamente da vida e do trabalho do kibutz havia idéias socialistas, (...) [além das] abordagens pedagógica, psicológica e didática desenvolvidas na Europa Central nos idos dos anos 1900 (...) Isto mostra que a educação cooperativa não emerge por completo e de uma forma unificada (...) A educação cooperativa tornou-se neste ponto o fruto de uma situação empírica, de uma convivência ideológica e do livre jogo de forças. Hoje, porém, temos milhares de crianças

e centenas de educadores. Conseqüentemente tornou-se urgente destacar um caminho claro para a educação cooperativa –uma metodologia educacional, particularmente na educação cooperativa, deve ser responsabilidade da comunidade inteira e não apenas dos professores. (p. 40)

A educação do kibutz é desenvolvida dentro da comunidade como um todo, enquanto **prática coletiva, intimamente relacionada com as atividades produtivas**. Em termos de educação não formal, todos os membros do kibutz, com suas respectivas tarefas e responsabilidades, são tidos como potenciais educadores, na medida em que desempenham suas funções e interagem com as novas gerações. Assim, a **centralidade do trabalho manual**, tido como um fim em si mesmo, viabiliza uma dinâmica funcional onde as tarefas educativas e comunitárias encontram-se interligadas através da rotação de funções dentro do kibutz em seus diversos setores.

Há uma compreensão tácita de que, em vista de um bom funcionamento da escola, todos têm o direito à expressão da sua opinião própria no que concerne às suas metas gerais e decisões de cunho político e administrativo. Assim, o processo de democratização da escola se deu pela independência mútua entre alunos e professores, através de interações formais e não formais, acadêmicas e pessoais, a partir das concepções ideológicas sionistas-socialistas características dos movimentos do kibutz. Equipes de professores e ativistas dos grupos juvenis estiveram relacionados e entrosados na educação do kibutz, em estudos especiais e de ajuda didática.

4.2- Perfil dos Protagonistas do Processo Educativo

Esta categoria objetiva levantar características relevantes a respeito dos atores sociais

participantes das práticas educacionais desenvolvidas no âmbito do kibutz, segundo consta em nossas fontes teóricas e a partir de depoimentos e outros dados coletados, no intuito de elucidar quais os principais aspectos das suas relações e expectativas recíprocas, conjuntos de habilidades e qualidades demonstrados, padrões de comportamento e modelos idealizados.

Os perfis dos participantes do fenômeno educativo do kibutz, são traçados a seguir baseados no estudo de caso (citado no artigo *Grande e Pequena Tradição em uma Escola de Kibutz* de Ainat Kainan) do Ensino Secundário da *Escola Inclusiva Dror*, localizada em uma área rural, e atendendo a 1.200 estudantes provenientes de 11 kibutzim circunvizinhos.

a) Aluno, estudante, discente

Os estudantes do sistema educativo do kibutz eram tidos como os futuros membros da sua sociedade comunal e potenciais líderes comunitários, de modo que o seu perfil esteve relacionado às características atribuídas a cidadãos participativos, críticos e transformadores que pudessem levar adiante a difícil tarefa de perpetuar o projeto societário do kibutz.

De um modo geral, a segunda e terceira gerações de membros nativos do kibutz demonstraram características tais como um forte compromisso para com a comunidade, capacidade para inovação e flexibilidade adaptativa no ajuste a mudanças, tendência para o voluntariado em diversas atividades, revelando a necessidade de traduzir orientações de valor em papéis sociais e ações concretas.

A opinião de Ayelet, um respeitado professor da escola *Dror*, ilustra algumas idéias

comumente defendidas: "Um adulto educado é aquele que se preocupa com a sua sociedade e seus ambientes - que sente responsabilidade pelo mundo; um cidadão ativo." Ayelet, Zvia e Jacob escreveram aos seus alunos: "Nós queríamos que vocês fossem os membros iguais nos direitos e nos fardos da vida no kibutz e na sociedade israelita; em resumo serem seres humanos".

b) Professor, pedagogo educador

A imagem do "professor ideal" evidenciou-se no estudo de caso da *Escola Inclusiva Dror*, na qual atribui-se uma das principais razões para a profusão de novos projetos educativos o alto padrão de qualidade dos professores da escola. Esta qualidade é geralmente explicada pelo fato de que membros dos kibutzim, especialmente os pais, estiveram interessados em proporcionar para as suas crianças uma boa educação, justificando a escolha de profissionais gabaritados para assumirem a função de professores.

Há uma forte expectativa de que os profissionais de educação dentro do kibutz devam ser fortemente motivados, bem educados, intelectualizados, tenham a habilidade de analisar e discutir, e sejam interessados por tudo o que acontece ao seu redor na escola. O bom professor é visto como alguém criativo que pode sugerir idéias originais as quais serão de proveito para a escola como um todo. Um profissional ativo, capaz de persuadir seus pares para trabalharem em conjunto, e investir as próprias energias para fazer de suas próprias idéias, trabalho concreto. Por causa disto, é esperado que os professores de *Dror* tenham padrões de trabalho muito altos.

Os professores são eleitos pelos membros do kibutz, estabelecendo uma relação de

cumplicidade, de responsabilidade em relação as suas comunidades, que por sua vez deposita confiança e aprovação num laço de reciprocidade. Dessa forma, ser professor é uma tarefa bastante exigida, especialmente no que tange as demandas de uma postura inovativa e o alto padrão de motivação, porém há a compensação de este se estabelecer com parte integrante de um grupo de elite.

c) "Madrich" (guia), "Mehanech" (tutor), "Metapel"(ajudante)

Há os professores de disciplinas e os *mehanchim* ou *madrichim* (os professores das moradias juvenis). O *mehanech* (tutor) ou *madrich* (guia) é a pessoa adulta mais próxima do estudante na escola, e possui um perfil multifacetado pois age como conselheiro psicológico, trabalhador social, intermediador entre outros professores, guia social e pedagogo (educador), fundidos numa só função (Gordon & Ackerman, 1984, citados por Kainan).

Cada *madrich* ou *mehanech* é responsável por um grupo etário, e em geral é muito influente na escola, pois o diretor não deve decidir sobre qualquer assunto importante sem antes consultar a sua opinião. Eles se encontram todas as semanas, e junto com o diretor, formam o comitê pedagógico da escola. O *mehanech* tem grande autonomia nas suas classes e são responsáveis por quase tudo o que acontece aos estudantes. Eles tomam conta do currículo, dos projetos sociais, da disciplina, e da vida social das suas classes. Isto lhes dá grande responsabilidade.

d) Diretor, coordenador

Em geral, os diretores são eleitos por um comitê especial de delegados dos kibutzim regionais. No intuito de manter a ideologia do kibutz e seus procedimentos administrativos tradicionais, o seu mandato é de um período de 4-6 anos após o qual o diretor retorna para outro trabalho em seu kibutz. Muitos diretores estiveram envolvidos tanto com a fundação de escolas quanto dos seus kibutzim, além de terem sido membros proeminentes de movimentos políticos Sionistas.

Dani, o terceiro diretor da *Escola Dror*, ingressou como professor em 1960 e foi eleito diretor durante os anos 1968-1974. Ele é conhecido como um grande crente na educação aberta. Ele disse: *"Eu deixarei que as crianças façam qualquer coisa que elas quiserem, a menos que fira a sua saúde ou segurança".* (...) *"Nós não admitimos a fusão da política de nosso movimento com assuntos da escola porque nós fomos acostumados a pensar de um modo independente".* (pág. 12)

Os diretores da *Escola Dror* passaram a idéia de que sua função é como uma em um time, desprovida de grande autoridade em relação aos outros. Se viram na função de encorajar e ajudar os professores, enquanto os estimulavam a criar novas idéias e programas. Por outro lado, cada um dos diretores contribuiu com algo novo e diferente, tendo liberdade para desenvolver sua própria idéia sobre a natureza da escola e as suas metas, além da autonomia de pensar os aspectos mais importantes do processo educativo.

4.3- Estrutura Organizacional da Instituição Educativa

O kibutz foi concebido originalmente como uma **estrutura social horizontalizada, auto-**

gerida por um grupo voluntário que, através do exercício da democracia direta, assume decisões e julga coletivamente os assuntos administrativos. **A assembléia geral é o espaço democrático para o encaminhamento de discussões e tomada de decisões.** Ela promove reuniões semanais e decide, pelo voto da maioria, a respeito de todas as questões concernentes aos processos comunitários internos. **Os comitês de trabalho são escolhidos pela assembléia geral para assessorar aos vários executivos no cumprimento de suas respectivas responsabilidades.**

Desta maneira, há em funcionamento no *kibutz* vários comitês de direção e de planejamento de trabalho, de atividades escolares, de saúde e cultura. Em geral, grande parte dos membros do *kibutz* se encontra envolvida em, pelo menos, uma de suas atividades operacionais, situação que se encontra em consonância com o objetivo central do *kibutz*: promover a vida coletiva e cooperativa.

“A autonomia foi uma tendência central no sistema educacional israelita na última década” (Shmida, 1987, citado por Shohan). A autonomia escolar é um conceito ideológico relativamente novo e difere da atitude tradicional de centralização que marcou o sistema de ensino de Israel no passado. *“A instituição educativa visa as metas do Ministério de Educação mas é livre para decidir a melhor forma de alcançá-los”* (Shapira, 1989, citado por Shohan).

Tal como foi apresentado por Edna Shohan, os diálogos eram a tentativa de se obter a cooperação por meio da persuasão argumentativa e do consenso, e quando não havia nenhum outro recurso, prevalecia a decisão da maioria. A discussão de classe levantou as questões de quem decide o que, como e quando, como também o lugar da opinião pública no exercício

decisório.

Há comitês para trabalho de rotina (por exemplo, um comitê de *mehanchim* para cada grupo etário) e então são criados comitês de trabalho sob demanda. Membros de alguns comitês podem ser designados pelo diretor, enquanto outros são compostos por voluntários para lidar com um problema determinado. Assim, trabalhar através de comitês é parte integrante da vida em todo kibutz, e a equipe escolar, sendo constituída principalmente por membros do kibutz, estende este estilo de exercício-decisório para a escola.

O kibutz foi um modo de vida que foi criado dentro de estruturas ideológicas, políticas e sociais muito claras, e as pessoas que formam um kibutz estão muito conscientes destas convicções ideológicas como uma questão regular de suas vidas. A maioria da equipe escolar é formada por membros do kibutz e, assim, falar sobre ideologia é algo que eles são acostumados a fazer. Cada um deles possui alguma forma de ideologia política sistematizada, explícita e abstrata, como também uma a nível educacional.

A escola de um kibutz é normalmente auto-gestionada, pertencendo, inclusive, a um determinado movimento político. A necessidade de construir escolas para servir a vários kibutzim pertencentes a diferentes movimentos políticos e forças partidárias, faz com que os professores ponham de lado as suas distinções político-sociais enquanto estão na escola.

4.4 - Estrutura Curricular

Em vista da ideologia educacional do movimento kibutziano como um todo, os seus

currículos são desenvolvidos a partir da práxis educativa desenvolvida dentro das escolas, por um professor ou uma equipe de professores visando obter soluções práticas para dilemas próprios da vida do kibutz, e satisfazer as necessidades particulares daquela escola, seu pessoal e seus alunos. Para tanto, conta com o **envolvimento da comunidade no planejamento do currículo**, no seu aconselhamento e em seu seguimento. No currículo escolar do kibutz a própria **escola é o enfoque de planejamento**, caracterizando parte da abordagem autônoma. A ideologia educacional em curso dá para as escolas mais autonomia, de acordo com a perspectiva educacional do kibutz.

Um currículo de estudo do kibutz é localizado, pois **tem a comunidade kibutziana e seus valores como o assunto básico de estudo**, depreendendo temas selecionados de seu ambiente local imediato. No curso de estudos pedagógicos do kibutz, estes se relacionam à valores morais tais como: igualdade e liberdade, cooperação e ajuda mútua, democracia, o trabalho em geral. Os temas secundários do currículo eram a educação, a economia, a história e a cultura do kibutz, além do Judaísmo e de valores nacionais que enfatizam o amor à pátria, porém com ênfase menor.

Segundo Dror (1994), a educação ideal do kibutz preconizou em seus postulados o princípio da não-seletividade, o qual se evidenciou pelo método flexível de avaliação que substituiu o sistema de classificação padronizado, e a preparação de projetos sendo preferida à aplicação de exames, não havendo nenhuma forma de seleção. No agrupamento de habilidades, se objetivou mais a ajuda aos estudantes carentes do que o avanço acadêmico.

A literatura educacional do kibutz (Ben-Porat, 1986; Ossem 1988, citados por Kainan)

aponta que houve e ainda há dificuldades por parte de educadores para trabalhar o kibutz enquanto um tema para estudo. Isto se explica pelo fato de que os educandos se encontram imersos no contexto específico do modo de vida do kibutz, o qual não se constitui em uma teoria ou realidade distante da qual se possa abstrair. Segundo Kainan, este fato justificaria a aversão para tratar o kibutz enquanto assunto acadêmico. Como resultado, muito da pesquisa revela que falta aos alunos conhecimento das próprias teorias e ideologias nas quais o kibutz se baseia. Assim, a concentração nos valores e no estilo de vida do kibutz por parte dos seus currículos de estudos é uma tentativa de confrontar as dificuldades de transmissão de uma herança cultural única às próximas gerações.

Por outro lado, a crescente discrepância entre os valores e princípios básicos e a sua aplicação prática tornou cada vez mais difícil a promoção de um projeto educativo voltado para os ideais do kibutz. Os professores sofreram constrangimento a partir do momento em que eles não puderam dar respostas satisfatórias sobre as brechas percebidas pelos alunos entre os princípios e práticas dos postulados kibutzianos e as casas de seus pais.

CIEPs: Categorias de Análise

Apresentaremos, a seguir, alguns temas relevantes para a nossa pesquisa, dando prosseguimento aos primeiros conteúdos elencados anteriormente. Tal como vimos no caso israelita, temos como primeira categoria de análise, as “Concepções e Práticas Educativas”, a qual abrange os princípios básicos das principais postulados teóricos que fundamentariam os projetos educativos previstos para o CIEP, sendo constituída das sub-categorias que visam discutir os *Referenciais político-epistemológicos*, e os *Referenciais teórico-metodológicos* relacionados à sua teoria e prática educacional.

Em seguida, apresentamos a categoria “Perfil dos Participantes do Processo Educativo”, na qual procuramos traçar, em linhas gerais, as características gerais dos protagonistas deste processo educativo, bem como aspectos relevantes das relações estabelecidas entre eles, baseado em estudos de casos específicos apresentados nas fontes bibliográficas. Assim, esta categoria se divide nas seguintes sub-categorias: *Aluno, estudante, discente; e Professor, pedagogo, educador*.

Dando prosseguimento ao estudo, segue-se a categoria *Estrutura Organizacional da Instituição Educativa*, a qual tem, como principal objetivo, traçar um panorama da macroestrutura administrativa e organizacional do CIEP, procurando investigar o papel estratégico da educação institucional e comunitária nas suas dinâmicas de funcionamento. Finalmente, na categoria *Estrutura Curricular*, traçamos pontos relevantes da proposta pedagógica dos CIEPs e os conteúdos previstos para o seu ensino.

Categorias de Análise:

1- Concepções e Práticas Educativas

Esta categoria é fundamental para a sistematização desta pesquisa, pois o seu estudo serve como base para as categorias subsequentes, as quais representam os diversos enfoques do mesmo objeto de estudo. Em “*Concepções e Práticas Educativas*”, procuramos elencar determinadas concepções educacionais dos pensadores John Dewey e Anísio Teixeira, os quais influenciaram Darcy Ribeiro na concepção e consolidação do Projeto dos CIEPs, e, secundariamente, analisar as relações entre a teoria e a prática educacional desenvolvida nos CIEPs, seus fundamentos conceituais e ideológicos, bem como o paradigma educativo que funcionou como parâmetro norteador para o surgimento do conjunto de fatores que o constituem.

Para tanto, faz-se necessário pontuar os princípios básicos da educação no CIEP, procurando analisá-los à luz dos valores e da ideologia característicos do contexto socioeconômico, histórico e cultural onde o nosso objeto de estudo está inserido. Da mesma forma, procuramos investigar as origens, a coerência e a permanência dos principais referenciais políticos e epistemológicos, que prevêem determinadas metas e estratégias educacionais e configuram os referenciais teóricos e metodológicos dos processos educativos no contexto dos CIEPs.

a) Referenciais político-epistemológicos

Jonh Dewey

Dentre as suas reflexões filosóficas, o interesse de Dewey pela educação levou-o a questionar tanto as concepções que a vêem como o desenvolvimento de algo previamente existente no ser, quanto as concepções que a vêem como uma aplicação de técnicas e metodologias externas sobre um ser passivo. Segundo ele, os fins da educação e a educação em si não podem estar dissociados. Se viver é educar-se e educar-se é viver, os objetivos educacionais e os processos pelos quais se educa são indissociáveis. A escola e suas práticas deixam de ser apenas um instrumento para se alcançar objetivos. Em vez disso, a escola passa a ser um ambiente onde se vivem experiências em si mesmas educativas, com significado próprio. Abandona-se assim a concepção de educação como preparação para a vida.

De acordo com estas idéias, a educação formal desenvolvida na instituição escolar não deve ser qualitativamente diferente do fenômeno global de vida + experiência + aprendizagem que caracteriza a própria condição humana. Ele afirma que educação escolar é uma necessidade das sociedades complexas e um excelente meio para o desenvolvimento das "experiências reflexivas". Isto significa que a escola constitui um ambiente intencionalmente instituído, no qual as aprendizagens são planejadas e selecionadas, e onde o processo educacional deve ser caracterizado pela integração entre ação, interesse, compartilhamento e pensamento.

Para o pensador americano, é preciso que a vida escolar seja uma seleção daquelas experiências que possam constituir "modelos vivos" de uma sociedade almejada. Dessa forma, o autor defende a proposição de transformar a escola em uma "micro-sociedade". Isso significa propor uma prática escolar onde experiências reais, com fim em si mesmas, e não apenas

"preparatórias", ocorram. Onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos aconteçam de maneira integrada ao cotidiano.

Segundo ele, a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, o que significa que o fenômeno educativo se dá através de vivências e não necessariamente da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos. Assim, para que o ambiente escolar possa favorecer as "experiências significativas", aquelas que segundo Dewey favorecem a reflexão e o pensamento, este deverá ser capaz de favorecer o mais diversificado e intenso compartilhamento de experiências.

O ambiente escolar, tal como Dewey o prefigura, não está constituído em função de objetivos fechados ou de projetos pré-determinados, mas em função de esboços de objetivos a se tentar executar. (...) Seu projeto de escola é fundamentalmente um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, na qual se possibilitará, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva (p.11)².

Uma micro-sociedade intencionalmente preparada necessita de uma permanente e intensa troca com a realidade político-cultural vigente, para que possa atuar como um ambiente de favorecimento da "reconstrução da experiência". Dessa forma, constituir-se como uma "micro-sociedade" dentro de uma sociedade maior é, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, deixar de ser auto-suficiente e passar a dialogar com as referências das diversas instâncias desta sociedade maior da qual todos participam.

Entretanto, sem o funcionamento desenvolvido, refletido e continuamente recriado das vias de comunicação entre família, sociedade e comunidade escolar, tal micro-sociedade será tão frágil que tenderá a se tornar um mundo artificial e socialmente insignificante ou a ser engolida pela força da sociedade estabelecida e suas exigências.

² CAVALIERE (2001)

Anísio Teixeira

Anísio Teixeira explica que a democracia surgiu historicamente como reivindicação política de ideais individualistas que encontraram sua formulação teórica no liberalismo político e econômico. Segundo ele, uma sociedade democrática ideal é aquela na qual os diversos grupos sociais que a constituem gozam de direitos e interesses comuns, além do respeito mútuo. Nela, a participação entre seus membros, em termos iguais, deve assegurar o exercício da democracia nas esferas política, social e econômica. Ao mesmo tempo, a igualdade de oportunidades e responsabilidades para com o bem comum, caracterizarão as bases de uma sociedade eminentemente democrática.

Nesse sentido, Anísio prega uma concepção democrática da Escola, que é aquela instituição que possibilita a promoção de seus ideais, incorporando-os às atitudes do professor, do aluno e da administração. O currículo, os métodos, a organização e a participação ativa de todos os seus membros nas questões escolares, devem ser orientados a luz dos critérios democráticos. Assim, uma educação intencional organizada é condição *sine qua non* para a construção da sociedade democrática.

A tarefa de democratização da instituição escolar não é um processo fácil, pois a própria escola não surgiu com a democracia e sim com e para a aristocracia. Segundo ele, ela foi criada para atender aos interesses das classes dominantes no sentido de formar a chamada elite social. O ensino primário foi cunhado socialmente como uma educação paternalista destinada a educar as classes governadas que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam decidir e mandar

(denúncia do dualismo educacional). Atualmente, a escola primária passa por um processo de renovação de suas bases no sentido de formar para a cidadania.

Por ser uma “comunidade em miniatura”, a escola comum e democrática deve formar o indivíduo para ser participante ativo na sociedade na qual está inserido, no sentido de partilhar do convívio social, ao contrário da escola tradicional, que segrega, isola e aliena. Dessa forma, os preceitos necessários a uma escola democrática são: iniciativa, cooperação, espírito de equipe, reconhecimento do mérito próprio e dos seus pares. São eles que viabilizarão a construção de uma sociedade cada vez mais democrática a partir do exercício da cidadania e da solidariedade mútua por parte de seus membros.

Proposta Pedagógica do CIEP

Em contraste com as escolas públicas superlotadas e em condições precárias, o CIEP se propôs a **funcionar como uma verdadeira escola-casa**, a qual proporcionaria aos seus alunos **múltiplas atividades tais como recreações, esportes e atividades culturais no intuito de complementar o trabalho desenvolvido em sala de aula:**

As ações pedagógicas desenvolvidas no CIEP emanam de uma visão interdisciplinar, de modo que o trabalho de cada professor integre, complemente e reforce o trabalho dos demais. (p. 48)³

Professores, técnicos e funcionários tinham a responsabilidade de participar como colaboradores ativos do processo educativo. O respeito ao universo cultural dos alunos é um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP, que visa introduzir a criança no domínio

³ RIBEIRO (1986).

do código culto e, ao mesmo tempo, valorizando a sua vivência e bagagem cultural, servindo de ponte entre conhecimentos práticos já adquiridos e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada.

Assim, a proposta do CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, desenvolvendo uma relação mais ampla junto à comunidade. Os pais dos alunos são chamados para discutir com os professores a educação de seus filhos e cada professor, por sua vez, deveria ser permanentemente estimulado a visitar e conhecer a comunidade na qual a escola está inserida.

No dia-a-dia dos CIEPs, a educação não pode mais estar dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daquelas que já se desenvolveram no interior da própria comunidade. Afinal, elas são a ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola e vice-versa (p.49).

O êxito de uma escola voltada para o atendimento das camadas populares, capaz de alfabetizar e tornar efetiva a apropriação de conhecimentos científicos por parte dos estudantes, somente se faz possível se houver *vontade e compromisso político dos educadores* para com sua clientela majoritária. De forma que a todos os alunos devem ser propiciadas iguais oportunidades e condições de aprendizagem.

b) Referenciais teórico-metodológicos

Partindo do pressuposto de que os conhecimentos não são acabados, externos ao homem, a Consultoria Pedagógica procurou demonstrar que os novos saberes só terão valor efetivo na medida em que possibilitem aos estudantes a apreensão e a transformação da realidade na qual se inserem. Nessa concepção, o conteúdo só terá validade se contiver, enquanto objeto de cada

ciência, a sua origem, a fundamentação teórica e as suas ferramentas de análise, articuladas com o contexto histórico de sua produção. Nesse sentido, a *essencialização dos conteúdos* representa um aumento real das possibilidades dos estudantes adquirirem o domínio básico da língua, da matemática, das ciências humanas e naturais e das diversas formas de expressão. O desenvolvimento deste processo aponta para a elaboração de uma proposta curricular que atenda às necessidades reais detectadas pelo conjunto de professores da rede pública.

A proposta **preconiza uma pedagogia que leva em conta as diferenças culturais**, que se proponha a perguntar, a escutar e a valorizar os conhecimentos e habilidades trazidos pela criança, construídos na luta pela sobrevivência, no seio das relações sociais. Assim, reconhecer a diversidade e multiplicidade de manifestações culturais, no intuito de estabelecer pontes entre os conhecimentos populares e os conhecimentos acadêmicos se constitui numa estratégia educacional que visa minimizar as disparidades socioculturais presentes entre os setores dominantes da sociedade (cujas crianças possuem acesso privilegiado a meios de comunicação tais como TV, vídeo, computador, jornais, livros e revistas) e a grande massa popular carente, a qual constitui a clientela principal do CIEPs.

Uma vez definida a filosofia educacional que conduz o processo de ensino-aprendizagem, seus objetivos e, portanto, a linha metodológica de ensino, são articuladas interdisciplinarmente as formas de se produzir o conhecimento, a lógica que estrutura a construção e a apropriação do saber que está sendo socializado. Nesse contexto, a Língua Portuguesa é assumida como o elo integrador, uma vez que o domínio dos conteúdos das demais disciplinas se efetiva através da linguagem.

Em sua fase inicial de implantação, a proposta pedagógica do CIEP procurou priorizar o atendimento às classes de alfabetização e à 5ª série, pelo fato de ser nestes estágios onde se registram os maiores índices de repetência (uma média de 50%). Nesta primeira etapa, as classes de alfabetização foram tratadas como classes experimentais, com material didático específico e orientação pedagógica intensiva.

O material didático foi elaborado por professores e especialistas habilitados por formação acadêmica e experiência adquirida na prática docente. Este material passou por constante aperfeiçoamento, conforme as respostas obtidas pelos professores no trabalho direto com os alunos.

Dessa forma, a proposta educacional do CIEP visou adotar uma postura política que pressupõe o oferecimento de tratamento diferenciado aos alunos com dificuldades no sentido de prover carências e erradicar progressivamente o baixo nível de aprendizagem, a evasão e a repetência.

Para isso, os alunos matriculados em turmas de alfabetização deveriam ser agrupados em três categorias: novos, repetentes e renitentes (repetentes mais de uma vez). As turmas de alunos novos e repetentes possuíam até 25 alunos. As formadas pelos renitentes não ultrapassavam o limite de 20 alunos, os quais merecem atenção especial no que se refere à metodologia de alfabetização. O atendimento a estes grupos visa à restauração do sucesso escolar pela participação positiva dos alunos através do resgate da sua auto-estima, encorajando-os e estimulando-os para que pudessem recuperar a vontade e o gosto de aprender.

2- Perfil dos Participantes do Processo Educativo

a) Aluno, estudante, discente

O programa educacional do CIEP está voltado para uma clientela específica, constituída por crianças e jovens oriundos de segmentos socioeconômicos menos favorecidos. Em vista disso, o perfil geral do aluno do CIEP se configura como filho de pais trabalhadores, o qual é morador de um bolsão de miséria e não possui acesso a atividades socioculturais suficientes, sendo geralmente usuário dos serviços públicos de saúde e educação de baixa qualidade.

De uma forma geral, este aluno tem a necessidade de trabalhar em algum tipo de serviço remunerado para poder complementar a incipiente renda familiar. Tem a tenacidade característica do povo brasileiro que luta diariamente pela sobrevivência, e demonstra capacidade e inteligência excepcionais na consecução desta árdua meta, porém, possui grandes dificuldades para se adequar ao sistema formal de ensino, que exige habilidades e competências incompatíveis com seu modo de vida próprio.

Dessa forma, temos em mente que a pedagogia da escola integral deve lançar mão de inúmeros recursos educacionais para auxiliar estes pequenos trabalhadores a desenvolverem seus potenciais inatos e capacidades cognitivas de acordo com os recursos humanos e materiais disponíveis, no sentido de promover a sua inclusão na sociedade letrada, a partir de suas habilidades prévias.

b) Professor, pedagogo, educador

Em vista da ampla gama de atividades desenvolvidas na escola de tempo integral, o perfil deste professor–especialista demanda uma formação teórico-prática solidamente embasada em experiências de educação integral. Para trabalhar de forma integrada junto aos estudantes através de projetos relacionados com a educação integral, o professor lançará mão de propostas alternativas e inovadoras, desde a prática dialógica da *contação de estórias* à dramatização coletiva, confecção de obras literárias, artes plásticas e escultura (massinha, barro, gesso), utilizando técnicas diversificadas de pintura (tais como tinta-guache, *hidrocor*, bastão de cera, pastel-óleo, nanquim e outros), elaboração conjunta e democrática de jornal comunitário, que poderá ser utilizado como um instrumento de participação e prática da cidadania, dentre outras possibilidades.

A qualificação de profissionais de educação atuantes nos CIEPs/CIACs incluiu dois programas: *Intensivo* e de *Atualização*. O programa intensivo teve o objetivo de divulgar a proposta político-pedagógica do Programa Especial de Educação e as diretrizes básicas dos conteúdos curriculares, discutindo questões que contemplam aspectos gerais da rotina diária da escola. Nela estão envolvidos diretores, professores, tutores, animadores culturais, assistentes e demais profissionais que atuam no programa, que ocorre na fase inicial de implantação de cada unidade.

O programa de Atualização e Aperfeiçoamento devia ocorrer ao longo do ano letivo, tendo como objetivo a discussão do processo educativo de construção de uma nova prática educacional, a qual contemple:

-A utilização de uma metodologia baseada numa concepção de educação integrada e integrativa, enquanto processo dialético e transformador, o qual permita o diagnóstico dos possíveis equívocos ou desvios, com vistas às reformulações. Procedimento o qual deve estar centrado na atitude dialética de ação/reflexão/ação, no intuito de erradicar o fracasso e a evasão.

- A articulação entre teoria e prática, a qual coloca a pesquisa como elemento essencial para uma ação renovadora que possa garantir a qualidade permanente restabelecendo a autenticidade do trabalho pedagógico, efetivando assim uma legítima *praxis* educativa.

- A criação de condições necessárias para a promoção de uma gestão/administração democrática, experienciada coletivamente na rotina diária enquanto responsabilidade coletiva.

3- Estrutura Organizacional da Instituição Educativa

O professor, educador, escritor, antropólogo e poeta Darcy Ribeiro, sob inspiração de Anísio Teixeira, idealizara uma instituição educativa estatal e democrática. Ela deveria exercer um papel contra-hegemônico que possibilitasse às classes subalternas acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, combatendo assim, a dualidade educacional.

Ao menos assim rezava o ideário político-ideológico que acolheu a iniciativa de concretizar o projeto educacional estadual de maior amplitude nacional, sob a gestão do caudilho social-democrata Brizola, condecorado como honorável estadista em seu falecimento. A engenharia arquitetônica de Oscar Niemeyer, a qual materializara escolas integrais pré-moldadas, fora árduamente rechaçada como *faraônica*, apontada como autora de vultuosos gastos públicos

com a manutenção dos recursos humanos e materiais, os quais eram fundamentais à sobrevivência da escola: o pagamento dos salários dos profissionais alocados e o custeio de equipamentos, material educacional, móveis, instrumentos e a infraestrutura física dos amplos edifícios escolares.

O CIEP fora concebido como uma **estrutura escolar gerida com recursos públicos, que se propõe a fornecer 8 horas de serviço educacional diário, além de 4 refeições diárias e serviço médico-odontológico gratuito à cerca de 600 crianças.** Uma escola pública de horário integral que teve como objetivo suprir carências alimentares, sócio culturais e educativas, guarnecida por uma Equipe Escolar qualificada, composta por diversos funcionários tais como diretores, professores, médicos, dentistas, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, merendeiras, inspetores, supervisores, além de artistas e agentes culturais, os quais poderiam participar do trabalho educativo desenvolvido junto aos educandos, atuando de maneira integrada no sentido de aglutinar pais, familiares e membros da comunidade no trabalho educacional em prol do desenvolvimento da participação democrática e do exercício da cidadania.

Dessa forma, a democratização da escola exige um questionamento das relações de poder no interior das instituições educacionais, visando à superação da arbitrariedade e da centralização do poder através da construção de canais de informação e de participação que se constituam como verdadeiros espaços de formulação/reformulação, reflexão e debate contínuo sobre as práticas pedagógicas. Devem participar deste processo professores, funcionários, alunos e pais de alunos. Assim, a democratização da gestão e dos processos decisórios, no âmbito da escola, está ligada ao movimento da sociedade vista em seu conjunto.

4- Estrutura Curricular

A proposta curricular dos CIEPs pautou-se em uma filosofia de ensino **integrado, de modo que as atividades desenvolvidas na escola se encontrassem entrelaçadas com o trabalho educativo em sala de aula, na sala de Estudo Dirigido e leitura, na Biblioteca, na sala de vídeo, de informática educativa e no Salão Polivalente**, estando integradas e intimamente vinculadas aos conteúdos disciplinares, estando assim, a serviço da educação integral das crianças.

Os referenciais filosóficos, políticos e ideológicos da Proposta pedagógica do CIEP se traduzem no perfil da função social da escola (considerando sua clientela majoritária). Assim, o seu currículo esteve pautado na seleção e priorização de determinados conteúdos programáticos, metodologias e estabelecimento de diretrizes práticas que permitissem a efetivação das condições que propiciassem aos estudantes um real crescimento de suas possibilidades de participação na sociedade.

Material Didático

O material de apoio didático destinado às classes de alfabetização foi elaborado em três versões, destinadas respectivamente aos alunos novos, repetentes e renitentes. Foi caracterizado por sua dupla função enquanto recurso auto-instrutivo pelo professor alfabetizador, durante o período de treinamento em serviço e pelos alunos, como material de apoio. O material se apresentava em unidades divididas em blocos, que incluíam conteúdos pedagógicos e sugestões diárias de atividades, sendo que cada unidade cobriu cerca de um mês de aulas. Os exercícios do

material didático foram programados em uma série de atividades instrutivas e facilitadoras da intercomunicação dos professores com os alunos e destes entre si. As atividades propostas possibilitavam perceber, compreender, criar e reter conhecimentos.

Biblioteca

A biblioteca constitui um valioso e indispensável instrumento pedagógico em uma escola de tempo integral, pelo fato de ser um reduto de importante patrimônio cultural, o qual contribui para a formação dos educandos.

Na proposta do CIEP/CIAC, a Biblioteca trabalha de forma sistemática, interligada às bibliotecas de outros CIEPs e diretamente ligada à Biblioteca Central do Estado. A esta compete a atribuição de organizar a infra-estrutura das demais, auxiliando na implementação de projetos culturais.

Dentro de uma proposta pedagógica de incentivo à leitura, a Biblioteca do CIEP possuiria cerca de 1000 títulos, abrangendo desde os clássicos universais, enciclopédias e dicionários, até a literatura mais moderna e atual. Incluiria literatura infanto-juvenil e até mesmo uma *gibiteca*, além de material de apoio pedagógico, buscando na versatilidade de seu acervo um recurso complementar às atividades curriculares, introduzindo as crianças no universo da escrita.

Objetivando a democratização de conhecimento, a biblioteca buscaria oferecer o acesso à livros de qualidade, não apenas à alunos, mas também aos professores e funcionários e à comunidade em geral,

Estudo Dirigido

A proposta dos CIEPs/CIACs previa que a criança tivesse acesso, diariamente, a atividades de informática, vídeo e televisão, bem como a trabalhos desenvolvidos na Sala de Estudo Dirigido. As possibilidades de trabalho nessa sala eram múltiplas, pois ela continha livros de literatura infantil, brasileira e internacional, com aproximadamente 100 títulos, além de jornais e revistas. Possuía também dicionários, mapas, globo terrestre e uma série de cerca de noventa livros para-didáticos que atendem ao objetivo da pesquisa em geral.

Na área de jogos educativos, contava ainda com uma dezena deles, que variavam das experiências numéricas às de alfabetização, ciências e geografia, passando por aqueles que estimulam o aguçamento dos sentidos e habilidades. No sentido de estimular a predisposição para as observações e experimentações científicas, o material básico abrange: lupa, bússola, termômetro, aquário, terrário, etc. A Sala de Estudo Dirigido contou também com infra-estrutura de apoio, sendo provida com lápis de cor, hidrocor, cartolina, cola, tesoura, sucata, entre outros, constituindo um espaço que oferece os recursos necessários para que o estudante construa o seu conhecimento de forma dinâmica e criativa.

Assim, o Estudo Dirigido funcionou como uma atividade dinâmica que visava concretizar a interdisciplinaridade, buscando integrar as modernas tecnologias ao trabalho educacional, no qual a **leitura**, o **estudo** e os **jogos** adquirem uma nova dimensão para a prática pedagógica, cuja proposta tem como objetivo a formação de futuros cidadãos participantes, ativos, críticos e criativos.

A utilização intensiva da técnica do Estudo Dirigido visou favorecer a elevação do rendimento global de todos os alunos, facultando um tempo específico para os deveres, trabalhos e atividades. Teve como objetivo possibilitar ao aluno da escola pública um acompanhamento mais individualizado e mais sistemático de seu processo de aprendizagem, através da realização de exercícios de aplicação e/ou fixação de conteúdos trabalhados em sala de aula. Por meio do sistema de rodízio, todas as turmas freqüentavam essas salas, as quais possuíam material pedagógico elaborado pelos professores, exemplares de livros diversificados, textos de leitura recreativa, informativa ou literária, revistas variadas, material de caligrafia e desenho, gravuras, fichas, cadernos, jogos, etc.

Avaliação Permanente

A concepção de avaliação da proposta pedagógica do CIEP/CIAC esteve calcada na convicção de que todas as crianças precisam e são capazes de aprender os saberes socialmente necessários. A avaliação tradicional, de caráter quantitativo e autoritário passou a ser substituída por uma avaliação permanente, democrática e coletiva, que assume uma função diagnóstica.

Para combater a repetência e a evasão, o 2º Programa Especial de Educação instituiu o regime de progressão contínua, no qual o aluno teve assegurado o acesso anual ao nível seguinte, em turma especialmente atendida segundo sua necessidade.

Recolhendo dados no decorrer do trabalho e comparando-os com os objetivos propostos, professor e alunos têm a possibilidade de analisar suas respectivas atuações e o desempenho do grupo como um todo. São objetos de avaliação: a relevância dos conteúdos, a eficácia da

metodologia, o desempenho do aluno e a atuação do professor, bem como as condições de interação entre os mesmos. Desta forma, os dados obtidos da avaliação contribuem para uma reelaboração permanente da proposta de trabalho e do processo pedagógico.

Uma das tarefas dos educadores atuantes nos CIEPs foi a de transformar a avaliação num instrumento de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, em detrimento do seu caráter histórico tradicional enquanto mecanismo de controle, autoritarismo, reprovação, e conseqüente fracasso e evasão escolar. Para tanto, torna-se necessária a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, numa ação coerente em todos os níveis. É preciso que, ao avaliar a aprendizagem estudantil, os professores avaliem também o seu próprio trabalho e que, paralelamente, a escola também seja avaliada e questionada: como está funcionando, como se dão as relações de poder, qual o significado das trocas que se efetuam entre todos os que participam do processo.

A vida nos CIEPs

SAÚDE

Havia em funcionamento no CIEP uma unidade pré-planejada de atendimento denominada Centro Médico, onde desenvolvia-se um trabalho nos moldes preferenciais da medicina preventiva e curativa, utilizando de material padronizado para racionalizar custos, agilizar a rotina e facilitar a reposição. O Centro pretendeu oferecer atendimento odontológico, oftalmológico, assistência profissional em nutrição, procurando promover concomitantemente um trabalho de educação para saúde, com o objetivo de capacitar o aluno e/ou morador da

comunidade para ser um agente multiplicador/ disseminador de boas práticas higiênicas e normas sanitárias em sua residência e vizinhança.

O Centro deveria funcionar durante o período matutino, vespertino e noturno, submetendo todos os alunos e funcionários a *exame médico admissional*, encaminhando os casos graves às instituições hospitalares do setor público. O exame admissional consistiria em uma consulta clínica individual com avaliação física completa, incluindo histórico prévio de saúde, situação imunológica e estado de nutrição. Além disso, o profissional médico deveria realizar o *exame antropométrico*, que consiste na aferição de peso, altura, perímetro cefálico (dados que são transformados em gráficos para acompanhamento do desenvolvimento da cada criança).

Cada escolar passaria também pela *avaliação de acuidade visual* e, se necessário, exames de *refração e fundo de olho*, sob a supervisão da Equipe de Oftamologia. Sendo detectada a necessidade, os alunos deveriam receber óculos gratuitamente e, dependendo do grau de especificidade do distúrbio, seriam encaminhados para serviços especializados. Não havia, obrigatoriamente, consultórios odontológicos fixos no CIEP. O atendimento era feito através de clínicas desmontáveis, cada uma composta por três consultórios simplificados os quais poderiam permanecer cerca de um mês em cada escola. O objetivo geral da equipe de Odontologia era promover a melhoria das condições de saúde bucal dos escolares, mediante tratamento curativo (restauração de dentes cariados) e por meio de ações preventivas (aplicação de flúor e criação de novos hábitos alimentares e de higiene bucal). A equipe de Odontologia também poderia atuar no sentido de realizar levantamentos epidemiológicos para planejamento e avaliação das atividades conjuntas.

Esportes e Educação Física

Pelo fato de a faixa etária de 7 a 13 anos encontrar-se em pleno processo de crescimento, torna-se indispensável que a escola proporcione aos alunos múltiplas oportunidades de exercícios físicos, assegurando um crescimento saudável.

No programa dos CIEPs/CIACS, as atividades de Educação Física visavam ao resgate dos jogos e brinquedos populares, priorizando sua ludicidade como suporte para aquisição de habilidades motoras nos esportes. Assim, o perfil da Educação Física foi caracterizado pelas três manifestações esportivas: esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance.

Todo CIEP possuía um ginásio coberto, com arquibancada e vestiários. Este era denominado de Salão Polivalente pelo fato de ser um espaço privilegiado onde os escolares recebiam Educação Física e praticavam esportes, além de ter o potencial de abrigar a realização de espetáculos teatrais, musicais, rodas de capoeira ou festas promovidas pela Associação de Moradores local. Assim, a integração das atividades físicas, artísticas, culturais e sociais ao processo de aprendizagem escolar pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, melhorando seu desempenho global e aproveitamento escolar.

Alimentação

O refeitório do CIEP possuía capacidade para 200 pessoas, onde eram fornecidas 4 refeições diárias para os alunos que estudavam em regime de horário integral e aos alunos residentes. A assistência alimentar integrava-se às demais atividades de saúde, procurando

incorporar às refeições diárias das crianças alimentos de alto valor nutritivo, com refeições preparadas sob orientação de um nutricionista profissional.

Alunos Residentes

No edifício principal ou sobre a biblioteca do CIEP havia moradias para abrigar crianças desamparadas, que eram assistidas por um casal-residente especialmente capacitado para desempenhar a importante tarefa de cuidá-las a semelhança de pais adotivos. O atendimento de crianças e adolescentes em situação de carência ou abandono, devido a completa ou parcial impossibilidade dos pais, restringiu-se a 24 alunos por CIEP (um casal para cada 12 crianças).

As crianças acolhidas estavam na faixa de 6 a 12 anos nos CIEPs de 1ª a 4ª série, e na faixa de 12 a 14 anos nos CIEPs de 5ª a 8ª série. Durante a permanência, os Alunos-Residentes inseriam-se nas atividades escolares de rotina, a partir das 8 horas, recolhendo-se às residências do CIEP ao fim do dia. Nos finais de semana, feriados e férias escolares, esses alunos voltam à convivência com seus pais ou responsáveis, sempre que possível.

O projeto de Alunos-Residentes não representou uma forma de internato. O seu objetivo era que a permanência da criança nas residências do CIEP fosse temporária, dado que esta assistência constitui-se num recurso extremo que, uma vez adotado, implica necessariamente um trabalho junto aos responsáveis pela criança, visando seu retorno ao núcleo familiar tão logo seja viável.

O projeto Alunos-Residentes não pretendeu resolver o grave problema social da criança

carente e marginalizada, mas pôde contribuir na medida do possível com novas alternativas e estratégias no sentido de a instituição escolar pública assumir uma responsabilidade social em relação a esta questão crônica. Assim, a presença de alunos residentes nos CIEPs se fez de suma importância na medida em que contribuiu para superar o alheamento da escola perante as contingências sociais crônicas que afetam diretamente o educando atendido por ela.

Geralmente, o aluno-residente era provindo da comunidade próxima ao CIEP, podendo estar ou não nele matriculado, de família que não tem condições de dar-lhe assistência. Pode ser um menor abandonado e/ou infrator. O estudo da situação da criança e de seu grupo familiar era efetuado por assistentes sociais nas bases físicas do PEE/RJ, localizadas próximas aos CIEPs e consistia em entrevistas e visitas domiciliares para elaboração de parecer com indicação de encaminhamento ou não às residências dos CIEPs.

A implementação do projeto esteve a cargo de consultores do Programa Especial de Educação, Secretaria de Estado de Ciência e Cultura, as Secretarias de Estado e Municipal de Educação. Dada a sua complexidade, o projeto privilegiou 3 processos básicos para sua operacionalização: a seleção dos casais, o treinamento e a supervisão local.

Os casais-residentes eram funcionários remanejados de órgãos do Estado (tais como Polícia Militar e Corpo de Bombeiros) e cedidos ao CIEP, os quais passavam por um processo de triagem, onde eram avaliadas suas condutas funcionais e depois submetidos à entrevista com profissionais da área educacional, social e de psicologia. Nela, buscou-se avaliar as expectativas do casal quanto à dinâmica da “vida familiar” no CIEP, sua disponibilidade em face das exigências da programação, as perspectivas de integração de seus eventuais filhos com os alunos-

residentes, as relações com a Direção, corpo técnico pedagógico, pessoal de apoio, além da sua percepção sobre o que vem a ser educação e o seu papel na escola. Após a entrevista, os casais considerados elegíveis eram submetidos à avaliação destinada a aferir suas atitudes e habilidades em face de situações que, provavelmente, viveriam em seu cotidiano como casais-residentes. Após serem encaminhados a *exame de saúde física e mental*, os considerados aptos faziam entrevista com diretores e equipes dos CIEPs e eram finalmente lotados conforme pareceres das Direções.

Todo o desenvolvimento do projeto Alunos-Residentes foi acompanhado por uma equipe responsável que, através de treinamento, promoveu permanentes discussões sobre os objetivos, conteúdos e aspectos específicos do projeto como, por exemplo, as funções do casal e o processo educativo a seu cargo. Cabia ao casal, junto com os alunos residentes, a definição das rotinas domésticas e distribuição das tarefas pelo sistema de rodízio. Cabia ainda o zelo pela higiene e conservação das instalações, o encaminhamento das crianças para exame ou tratamento médico, a observância do cumprimento do horário escolar e o entrosamento com a Direção e o corpo técnico do CIEP.

O funcionário-residente, além da participação no dia-a-dia das crianças, ficava à disposição da Direção do CIEP, isento de qualquer outra atividade no seu órgão de origem. Essa dedicação integral confere sua responsabilidade pela proteção do patrimônio físico do CIEP. Isto não significa que os residentes desempenhassem a função de vigia, porque, havendo entrosamento do universo escolar com a comunidade, é esta que passa a zelar pelo CIEP.

A Direção de cada CIEP estabelecia as funções do residente como elemento de apoio, o

qual era geralmente designado para auxiliar na coordenação dos serviços no refeitório, limpeza, conservação, estocagem e, muitas vezes, para colaborar diretamente nos serviços de conserto e manutenção de equipamentos. Na área educativa, vários diretores incumbiam os residentes de desenvolver com os alunos atividades ligadas à educação para o trânsito, prevenção de saúde, prevenção de acidentes ou primeiros socorros, além de práticas esportivas, que nos finais de semana estavam abertas à participação da comunidade.

O processo de supervisão do projeto foi tão importante quanto à seleção e a qualificação de pessoal para o seu êxito completo. Somente o contato constante com diretores, casais e alunos residentes, no próprio local em que trabalhavam e viviam, pôde permitir que se avaliasse com seriedade o curso desta experiência. E foi observando as contradições e dificuldades práticas que a equipe de consultoria do projeto teve a possibilidade de discutir com as pessoas envolvidas os problemas explícitos, tais como normas, funções, critérios, além de outros velados tais como dificuldade de lidar com o novo, relações de poder, preconceitos, etc.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa primeira leitura pôde nos parecer incipiente a possibilidade de aproximação teórica entre experiências educacionais tão singulares quanto complexas, como é o caso das escolas *kibutzianas* e os CIEPs, circunscritos em contextos sociais, políticos e históricos bastante distintos, que em detrimento de suas diferenças recíprocas óbvias, guardam determinadas semelhanças entre si que apontam para as potenciais contribuições significativas advindas de seus resultados.

Em primeiro plano, temos um sistema societário autogestionário de economia cooperativa que visa a auto-sustentabilidade, o qual constrói uma concepção educacional a partir da necessidade de criar os filhos dos seus membros, desenvolvendo uma experiência inédita de educação cooperativa fundamentada nos seus princípios, valores e ideais os quais garantiriam a consolidação e continuidade da comunidade do *kibutz*. A sua prática educativa, portanto, veio antes da sua teoria, sendo que seus membros fundadores vieram da Europa imbuídos das teorias sionistas socialistas e, a partir destas, criaram o kibutz por tentativa e erro.

As concepções e práticas educacionais desenvolvidas preconizaram um ensino integrado com as tarefas produtivas e funcionais do *kibutz*, interligando a educação formal de sala de aula (teórica e acadêmica) com a não-formal, experimental, a qual poderia se debruçar sobre o domínio de uma atividade produtiva ou técnica. O trabalho educacional dentro do kibutz não esteve restrito exclusivamente à escola, mas constituiu fruto de práticas desenvolvidas de forma conjunta, complementar e interdependente, por cada um dos agentes comunais constituintes da estrutura organizacional da sociedade educacional: a *família*, a *escola*, a *comunidade*, os *grupos*

etários e a casa das crianças.

Desde tenra idade, as crianças estiveram submetidas ao cuidado cooperativo das *metapelet* (cuidadoras de crianças), mulheres que se especializavam na importante tarefa. Na medida em que cresciam, os meninos e meninas passavam a ser educados e socializados de acordo com as respectivas faixas etárias nas casas de crianças, onde passavam a maior parte de seu tempo desenvolvendo atividades propostas em conjunto com os guias (*mehanech*), enquanto seus pais trabalhavam. Sob supervisão tácita de um tutor (*madrich*) a próxima etapa da educação cooperativa era a constituição das sociedades das crianças, as quais procuravam reproduzir em menor escala os diversos setores operacionais do *kibutz* adulto.

A partir daí, cada um teria a oportunidade de participar pelo menos uma vez de cada uma das atividades produtivas e funcionais da comuna, denotando um aspecto integrador do processo educacional, o qual prevê o oferecimento de um amplo leque de oportunidades de atuação e participação através de uma integração das possibilidades de estudo, trabalho e atividades culturais. Assim, o sistema educacional do *kibutz* objetivou a realização de compromissos sociais, devido a sua capacidade inovadora de viabilizar o exercício de valores em papéis e ações concretas.

Apontamos assim, como conclusão preliminar, a importância que as experiências educacionais realizadas nos *kibutzim* representam dentro do cenário histórico e político israelense e mundial, pelo fato de terem se consolidado, durante cerca de 40 anos, em um dos mais bem sucedidos movimentos de organização socioeconômica alternativa da História contemporânea.

Durante a sua época áurea (em torno de 1920 à 1960), os *kibutzim* resistiram bravamente às intempéries da conjuntura política mundial como ilhas de cooperativismo num mar de economia capitalista, o qual finalmente incorporou-os sem desconfigurá-los por completo. Mesmo assim, seu modelo societário inovador continua representando uma possibilidade palpável de utopia, filho prodigioso do movimento socialista-sionista e uma alternativa possível ao modelo econômico capitalista, consumista e descartabilista, protagonista da atual crise civilizacional planetária.

Assim, em detrimento de todas as dificuldades inerentes à proposta do *kibutz*, o seu exemplo de vida coletivista, cooperativista e comunal representa uma possibilidade concreta de estabelecimento de uma organização societária mais justa, fraterna e solidária, calcada em valores humanistas universais representados pelo respeito e ajuda mútuos, pelo cultivo auto-sustentável da terra e pela crença na possibilidade de uma vida comunitária mais digna e bem sucedida na qual todos estão irmanados na mesma causa do bem comum.

Historicamente, os princípios fundamentais da teoria do *kibutz* podem ser resumidos como um modo de vida de matriz ideológica Sionista e Socialista, com uma organização social cooperativa e igualitária, e onde a produção, o consumo e a propriedade são coletivas, e os membros são mutuamente responsáveis pela seguridade social de cada um dos demais. Nesse sentido, as concepções e práticas educativas trabalhadas no *kibutz* desempenharam papel importante na consolidação e desenvolvimento do mesmo, constituindo elemento fundamental da sua programação comunal. O ensino *kibutziano* preconizou uma pedagogia calcada em valores trabalhistas, voltada primordialmente para a integração comunitária e ao exercício da participação democrática.

Atualmente, o kibutz se encontra num impasse ideológico e organizacional, em função da crise socioeconômica, política e demográfica e a diminuição da capacidade dos agentes educacionais para o alcance de sua meta de socialização dos jovens para vida comunal do kibutz.

Em segundo plano, temos a experiência educacional dos CIEPs, com seus erros e acertos, a qual representa uma iniciativa de oferecimento de uma instituição educativa pública de tendência social-democrata encampada pelo governo PDT nas décadas de 80 e 90 no Estado do Rio de Janeiro. Ela deveria exercer um papel contra-hegemônico que possibilitasse às classes subalternas acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, combatendo assim, a dualidade educacional.

Segundo Oscar Niemeyer, o governador Leonel Brizola abraçou a idéia de Darcy Ribeiro de implementar um modelo de escola que abrigasse alunos carentes por quase todo o dia. Uma escola onde eles tivessem condições adequadas para estudar inclusive fora da sala de aula e dispusessem de assistência médica, dentária, psicopedagógica, além de espaço para a prática de esportes. Ao escrever o prefácio do "Livro do CIEP" de autoria de Darcy, em outubro de 1986, Brizola previu: *Dos CIEPs não de sair aqueles homens e mulheres que irão fazer pelo povo brasileiro e pelo Brasil tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer.*

Os Centros Integrados de Educação Pública, apelidados de Brizolões, representaram uma novidade no cenário educacional do Rio. No projeto original, funcionavam em horário integral, das 8h às 17h, oferecendo quatro refeições diárias (café, almoço, lanche e jantar) e atividades curriculares e paralelas. Tinham consultórios médico e dentário, quadra de esportes e biblioteca e

os alunos recebiam uniforme e todo o material didático.

A proposta pedagógica do CIEP explicita seu objetivo de atender aos segmentos sociais menos favorecidos da população, oferecendo aos alunos de baixa renda ensino de qualidade, refeições, banho, esporte, lazer e eventual tratamento médico, oftalmológico e odontológico, configurando-se como um projeto pioneiro de implementação de escolas públicas de horário integral, sendo inclusive o referencial de maior porte de educação integral (501 prédios escolares) que já tivemos por parte de um governo estadual no Brasil.

Através do trabalho dos animadores culturais (eram previstos 3 por cada CIEP) buscou-se uma integração entre a escola e a comunidade na qual está inserida, no sentido de contribuir para o resgate da auto-estima e da identidade de seus alunos, crianças e jovens alijados de seus direitos e vitimizados pela desigualdade e exclusão sociais. Assim, no intuito de recuperar o verdadeiro papel político da escola, propôs-se o resgate de uma relação mais estreita e efetiva desta com a comunidade, contribuindo para a consecussão de uma educação coletiva mais ampla. Desse modo, a proposta educativa do CIEP procura não dissociar-se das manifestações culturais e artísticas em geral, e principalmente daquelas desenvolvidas no seio da própria comunidade.

Os princípios democráticos do CIEP preconizam a oferta ao educando de um domínio suficiente da leitura e da escrita em uma formação voltada para a cidadania, e que o habilite a exercer os seus deveres reivindicar os seus direitos, trabalhar e progredir em sociedade. O respeito ao universo cultural dos educandos, e os seus saberes socialmente construídos na luta diária pela garantia de subsistência é um postulado central da proposta. Ao reconhecer e valorizar a vivência e a experiência da criança pobre, a escola serve de ponte entre o

conhecimento prático já previamente adquirido e o conhecimento formal que é exigido pela sociedade e que habilite este aluno a ter condições de desenvolver sua cidadania.

Entendemos a Escola Pública como espaço social garantido pelo Estado a todos os cidadãos que, de forma indistinta, devem ter acesso a uma educação eficiente, a qual supõe a socialização de conhecimento universal acumulado, através de uma linguagem que possibilite a formação de um indivíduo consciente de seu papel político-social, capaz de discutir a realidade e analisá-la criticamente, se apropriando dos instrumentos educacionais para atuar no seu contexto social de forma pró-ativa e transformadora.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas relacionadas a problemas estruturais, falta de experiências anteriores de educação integral, descontinuidade do programa, dentre outros, os CIEPs tiveram o mérito de ter desvelado e polemizado a real situação de fracasso e evasão presente nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, contribuindo direta e indiretamente para a elevação do nível de conscientização política e profissional de um número expressivo de professores da rede.

Segundo Ana Maria Cavaliere, professora da Faculdade de Educação da UFRJ e membro do Núcleo de Estudos Tempo, Espaços e Educação Integral, O CIEP pode não ter resolvido os problemas da educação, mas foi muito importante ao provocar a discussão sobre o papel social da escola, principalmente na vida moderna, onde os pais estão cada vez menos presentes na educação de seus filhos.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1985

CAVALIERE, Ana Maria. *Educação Integral: uma identidade para a escola brasileira?*

CAVALIERE, Ana Maria. *Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar*. Rio de Janeiro: UFRJ; Faperj, 2002. (Relatório de pesquisa).

COELHO, Lígia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria. *Perfil de 50 Cieps estaduais*

COELHO, Lígia Martha Coimbra. *Análise situacional das escolas públicas de horário integral*. Rio de Janeiro: Unirio 2002. (Relatório de pesquisa).

COELHO, Lígia Martha e CAVALIERE, Ana Maria. *“Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos”*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, número 119, julho 2003.

DAR, Yechezkel. *Kibutz Education: a sociological account*. Journal of Moral Education; Sep 95, Vol. 24 Issue 3, p225, 20p.

DROR, Yuval. *A Educação no Kibutz: Entre a continuidade e a transformação*. Artigo publicado no “Livro do Cinquentenário da Educação Judaica e das Escolas Judaicas – Seminário para professores e crianças de Israel.” Jerusalém. 1994.

DROR, Yuval. *A História da Educação no Kibutz: Prática em Teoria*. European University Studies. Peter Lang AG, European Academic Publishers, Bern, 2001.

DROR, Yuval. *O Abrigo Anne Frank num kibutz israelita*. Revista *Adolescence*, volume 30, Israel, 1995.

em 2001. Rio de Janeiro: Neephi/Unirio, 2002. (Relatório de estudo).

FELDER, John. *O Kibutz - O que é, Porque, Quando e Onde*. Outubro 1999. Jornalista membro do kibutz *Beit Haemek*. Artigo extraído do site: <http://www.tau.ac.il/education/homepg/yuval->

[dror.html](#)

KAHANE, Reuven. *Os comprometimentos: reflexões preliminares sobre o impacto do padrão de socialização do kibutz sobre adolescentes*. British Journal of Sociology; Sep 75, Vol. 26 Issue 3, p343, 11p.

KAINAN, Ainat. *Grande tradição e pequena tradição numa escola do kibutz*; Revista *Education*. Vol.114. Israel, 1994.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. Revista Brasileira de Educação, no. 27, Set/Dez 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. *Social democracia e educação: teses para discussão*. São Paulo: Cortez, 3ª edição, 1993 (Coleção questões de nossa época).

RIBEIRO, Darcy. *Carta 15. O novo livro dos CIEPs*. Brasília, Senado Federal, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *Carta: falas, reflexões, memórias*. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Senado Federal, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SHARABANY, Ruth; MAYSELESS, Ofra; EDRI, Gilat e LULAV, Doron. "Ecology, childhood experiences, and adult attachment styles of women in the kibbutz." International Journal of Behavioral Development. Israel, Universidade de Haifa, 2001.

SHOHAN, Edna. *Kibutz values in school-based curricula for kibutz studies*. Journal of Moral Education; Sep 95, Vol. 24 Issue 3, p245, 14p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Democracia e Educação*. In: TEIXEIRA, Anísio S. *Educação e o mundo moderno*. SP: Companhia Editora Nacional, 1969.

VALLE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo: Cortez, 4ª edição, 2001 (Coleção questões de nossa época).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação - EE
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Raphael W. Paes de Figueiredo (20031351511)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Brasil e Israel: um paralelo entre concepções e práticas de educação integral em tempo integral

ORIENTADOR(A): Profa Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Sul Brasil Pinto Rodrigues

Nota: 10.0 (dez)

Considerações:

Esta monografia em avaliação revela um trabalho muito bem produzido em função de seus aspectos quantitativos e qualitativos.

O texto é bem extenso e muito bem trabalhado em informações, documentação e formulação lógica. Há a adoção da metodologia comparativa de dois países importantes para a mudança qualitativa da educação em países que buscam a aceleração do desenvolvimento.

No aspecto qualitativo há a excelência na análise da estrutura dos programas de escolarização integral, tanto dos Kibutz como dos CIEP, relacionando com equi-librio os aspectos prós e contra em ambos os casos comparados.

DATA: 5/12/2007

Assinatura: Sul Brasil Pinto Rodrigues

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Ligia Mautha Coelho

Nota: 10,0/9,0

Considerações:

O estudo é bastante interessante e procura apresentar/discutir duas experiências de educação integral, existentes em duas realidades sócio-econômicas diferentes - Brasil e Israel.

No entanto, apesar de bem redigido e orgânico, o aluno não escreveu o trabalho como disciplina Monografia 2, e sim como aluno bolsista PIBIC/ENPq. Em outras palavras, não foi procurada, durante o semestre, para orientar mudanças, a fim de ou suprimido qualquer no texto apresentado como trabalho monográfico.

Nesse sentido, quero registrar que a nota dada refere-se ao trabalho redigido há alguns anos e que conseqüentemente a atitude do aluno, em termos éticos, deve ser revista.

Data: 06/12/2007

Assinatura: L. Coelho

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota: 10,0

Considerações:

O trabalho contém os principais elementos de uma monografia.

Data: 08/12/07

Assinatura: Janaina S.S. Menezes

RESULTADO FINAL			
Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
10,0	10,0	10,0	10,0