

Tendências para Educação Integral

Tendências para Educação Integral

Coordenação Técnica



Iniciativa





Tendências para Educação Integral



Iniciativa

Fundação Itaú Social

Vice-Presidente

Antonio Jacinto Matias

Superintendente

Valéria Veiga Riccomini

Gerente

Isabel Cristina Santana

Coordenadora do Projeto

Márcia da Silva Quintino

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)

Representante no Brasil

Marie-Pierre Poirier

Coordenadora do Programa de Educação no Brasil

Maria de Saete Silva

Oficial de Programas

Júlia Ribeiro

Coordenação Técnica

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)

Presidente do Conselho Administrativo

Maria Alice Setubal

Superintendente

Maria do Carmo Brant de Carvalho

Gerente de Projetos Nacionais

Maria Estela Bergamin

Coordenação e Organização

Eloisa De Blasis

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

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

ISBN 978-85-85786-95-3

Vários autores.

“Iniciativa: Fundação Itaú Social, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).”

1. Educação - Brasil 2. Educação - Finalidades e objetivos
3. Escolas - Administração e organização 4. Horário integral
(Educação) 5. Política educacional 6. Sociologia educacional.

11-01669

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação integral 370.115



Tendências para Educação Integral

Janeiro/2011
São Paulo



Créditos

Textos

Eloisa De Blasis
Jaqueline Moll
Maria Amábile Mansutti
Maria Angela Leal Rudge
Maria do Carmo Brant de Carvalho
Maria Estela Bergamin
Raquel Souza
Vandré Gomes da Silva
Vera Faria Ronca

Pesquisa de Campo

Ana Cecília Chaves Arruda
Edson Martins
Fabiana Ferreira Santos Miranda
Flávia Osório
Geenes Alves da Silva
Margarete Artacho
Maria Estela Bergamin
Marta Wolak Grosbaum
Raquel Souza
Renato Luz
Ricardo Casco
Ricardo Mansano Filho
Victor Araújo
Vandré Gomes da Silva

Colaboração

Alexandre Isaac
Ana Paula Trevisoli

Leitura Crítica

Ana Beatriz Patrício
Júlia Ribeiro
Márcia da Silva Quintino

Apoio técnico

Victor Araújo

Edição de texto

Carlos Eduardo Matos

Editoração

Sonia Dias

Revisão

Luiz Chamadoira

Projeto e Produção Gráfica

Práxis Design

Ilustração

Marília Cauduro Ponte

Tendências para Educação Integral

Sumário

Agradecimentos	7
1 Apresentação: A Educação Integral na agenda pública	8
2 Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível	11
3 Referências Contemporâneas para a Educação Integral	18
4 Educação Integral na agenda pública: as distinções necessárias	24
5 O desenvolvimento da Educação Integral no Brasil de hoje: a quebra de paradigmas	32
6 Aprendizagem e saberes	44
7 Uma nova arquitetura na gestão da Educação Integral	67
8 Monitoramento e Avaliação: (re)conhecer processos e potencializar resultados	81
9 Desafios para a Consolidação da Educação Integral	92
10 Anexos	
A pesquisa “Perspectivas da Educação Integral”: objetivos, critério, abrangência	96
Sinopse das experiências	97
11 Referências Bibliográficas	102



Agradecimentos

A publicação **Tendências para Educação Integral** é resultado de vários colóquios realizados nestes dois últimos anos e da pesquisa “Perspectivas da Educação Integral”, realizada com 16 iniciativas neste campo (municipais, estaduais ou de organizações sociais). A pesquisa contou com a participação e a colaboração de inúmeros educadores, escolas, equipes de secretarias municipais e estaduais de Educação e equipes gestoras das organizações sociais que contribuíram com a pesquisa de campo que a subsidiou; além de pais, crianças, jovens e membros de comunidades envolvidos diretamente nas 16 experiências registradas e que prestaram seus depoimentos. A todos expressamos aqui nossos agradecimentos:

- às experiências coordenadas pelas secretarias municipais de Educação de Apucarana (PR); Belo Horizonte (MG); Palmas (TO); Sorocaba (SP); Cuiabá (MT) e Nova Iguaçu (RJ);
- às experiências não governamentais Grãos de Luz e Griô, com base no município de Lençóis (BA); Serviço de Tecnologia Alternativa – Serta, em Chã de Alegria (PE); Casa da Arte de Educar, no Rio de Janeiro (RJ); Centro de Referência Integral de Adolescentes – Cria, com base em Salvador (BA); Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD, sediado em Curvelo (MG); Desafio Max – Escola Estadual Carlos Maximiliano Pereira dos Santos e Cidade Escola Aprendiz, com base em São Paulo (SP);
- às experiências coordenadas pelas secretarias de Educação dos estados da Bahia, Goiás, Pernambuco e São Paulo.

Agradecemos também aos especialistas que participaram de colóquios e oficinas de análise das versões iniciais do texto, especialmente a: Ana Beatriz Patrício, Consultora da Fundação Itaú Social; Ana Maria Petraitis Liblik, da Universidade Federal do Paraná – UFPR; Antônio Carlos Ronca, Presidente do Conselho Nacional de Educação – CNE; Cláudio Aparecido da Silva, Secretário Municipal de Educação de Apucarana (PR); Isa Maria Ferreira da Rosa Guará, da Universidade Bandeirante – Uniban; Neusa Maria Santos Macedo, Coordenadora Pedagógica do Programa Escola Integrada, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG); Paula Galeano, da Fundação Tide Setubal, São Paulo (SP); Rosimere Rocha, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC, Brasília (DF) e Sílvia de Araújo Donnimi, Diretora de Área de Gestão Pedagógica, Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SP).

Agradecemos ainda aos participantes do Colóquio de Educação Integral e dos Encontros Regionais de Formação da 8ª Edição do Prêmio Itaú-Unicef, realizados ao longo de 2010: esses momentos foram importantes para ampliar o debate e a reflexão acerca da Educação Integral.

1

Apresentação: A Educação Integral na Agenda Pública



Iniciamos este texto com um pequeno e necessário esclarecimento das motivações que nos instigaram a colocar em pauta a reflexão sobre educação integral, uma das prioridades para o Brasil neste novo século.

Em 1995 nascia uma parceria inédita entre um banco nacional, o Itaú, uma agência das Nações Unidas, o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e uma organização da sociedade civil, o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), dedicada à educação pública. Essa parceria se firmou com um propósito, bastante original, para aquela época: o de apoiar projetos socioeducativos complementares à escola. Foi assim que nasceu o Prêmio Itaú-Unicef, um prêmio também original, pois centrava-se não apenas na premiação de iniciativas exemplares, e sim, sobretudo, na mobilização social, na formação da opinião pública e em formações extensivas às ONGs para levar luz e eficácia a projetos socioeducativos da comunidade com o objetivo de proporcionar acesso, regresso, permanência e sucesso escolar a crianças e adolescentes marcados pela exclusão.

As prioridades contempladas pelas políticas públicas são decididas pelo Estado, mas emergem na sociedade civil decorrentes de uma percepção coletiva que se generaliza mobilizando grupos societários que se organizam em torno dela, focalizam-na e agem sensibilizando diferentes segmentos da sociedade. Nessa condição, adensam forças e pressões, transformando-a em prioridade e introduzindo-a na agenda pública. Foi dessa maneira que a demanda por educação integral foi se incorporando à agenda da política pública de educação, aglutinando vozes de diferentes setores que carregam como expectativa avançar em relação às conquistas educacionais e de direitos para a infância e a juventude das últimas décadas.

As condições para o avanço da educação integral vêm se forjando desde a Constituição Federal (1988), que fortaleceu a percepção da educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.¹ A seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB² indicou o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como horizonte da política pública educacional; e o Plano Nacional da Educação – PNE³ apontou

1 Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

2 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

3 O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) aponta que “A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons

a ampliação da jornada escolar como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. Além dos marcos legais, destacam-se avanços educacionais como a quase universalização do acesso ao ensino fundamental para praticamente toda a população de 7 a 14 anos (98%)⁴; a ampliação do tempo de escolaridade do ensino fundamental de 8 para 9 anos; o aumento nos recursos para o atendimento ao ensino básico, distribuídos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação – Fundeb, que abarca da educação infantil ao ensino médio, e mais recentemente, a ampliação da obrigatoriedade da educação para a faixa etária de 4 a 17 anos.⁵

Essas conquistas balizam o cenário diante de nós, marcado por um forte movimento pela educação integral no Brasil. Por todo o território vêm surgindo iniciativas impulsionadas por governos municipais e estaduais, pela União e por organizações da sociedade civil que visam propiciar a crianças e adolescentes múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio da ampliação do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia. Desenvolvem-se novas práticas curriculares, pedagógicas e de gestão que buscam conjugar maiores oportunidades de aprendizagem com proteção social.

A noção de educação integral se renova, agregando novos paradigmas como os da cidade educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, entre outras que operam no território. Apresentada como estratégia para a melhoria da qualidade na educação, ganha progressivamente a adesão do poder público bem como de diversos setores e organizações da sociedade civil. Observa-se que estas últimas, desde a década de 1990, vêm apontando a perspectiva integral para a educação como estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza.

O Prêmio Itaú-Unicef, até os dias de hoje, mantém o compromisso de fortalecer e legitimar as ações desenvolvidas por essas organizações, pois reconhece sua importância nas comunidades na oferta de projetos socioeducativos para ampliar oportunidades de aprendizagem.

Ao longo de seus anos de existência, o Prêmio Itaú-Unicef acompanhou as demandas da sociedade e dessa forma deixou de falar em ações complementares à escola para sinalizar em uníssono com as forças vivas societárias a reivindicação por uma educação integral. Ou seja, uma educação integral que não compartimenta intencionalidades nem fragmenta os aprendizados e pode compartilhá-los com organizações da sociedade civil e demais serviços públicos como os de cultura, esporte, meio ambiente. Com direção mais propositiva, integrou novos

A noção de educação integral se renova, agregando novos paradigmas como os da cidade educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, entre outras que operam no território.



resultados (...) os itens 20 e 21 propõem ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral para pelo menos 7 horas diárias e ressaltam que as escolas de tempo integral devem preferencialmente atender as crianças de famílias de menor renda. Há um Projeto de Lei referente ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, em tramitação no Congresso Nacional, que vai na mesma direção: na sua meta 6, propõe a oferta progressiva de educação integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Indica também a importância de se fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

4 Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD) de 2009.

5 Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 59/09, aprovada pelo Senado em 20/10/2009.

parceiros como a Undime, o Congemas, o Consed e o Canal Futura⁶. Foi assim que o Prêmio Itaú-Unicef com seus novos parceiros assumiu papel indutor na introdução da educação integral na agenda pública. Envolveu um vasto conjunto de organizações da sociedade civil, avaliadores regionais, universidades, mobilizados em eventos de análise e premiação de práticas, de seminários nacionais, da formação de agentes, produção de pesquisas e de publicações voltadas a socializar, adensar e disseminar um debate tão caro à política educacional brasileira.

No atual cenário, em que a defesa da educação integral como estratégia para a melhoria da qualidade da educação ganha força na política pública, a Fundação Itaú Social, o Unicef e o Cenpec apresentam a publicação **Tendências para Educação Integral**, que tem por objetivo contribuir para o debate qualificado revelando temáticas, modalidades, arranjos curriculares, tempos, espaços, saberes e aprendizagens contidos na implementação da educação integral no Brasil. Permeiam o texto depoimentos de práticas comprometidas com a sua concretização, observadas tanto em pesquisas recentes de abrangência nacional, quanto nos inúmeros debates e seminários realizados por esses parceiros nestes últimos anos.

Em sua trajetória o Prêmio Itaú-Unicef, sem perder de vista as organizações sociais, buscou aliar a escola e os inúmeros outros atores e espaços presentes na concretização de uma educação integral.

Tendências para Educação Integral é uma publicação que compreende a educação integral como

A presente publicação tem como compromisso a defesa da educação integral como parte da política pública de educação e é dirigida a educadores que atuam no âmbito das redes escolares, das organizações e dos governos, a todos os setores mobilizados em torno da causa da educação integral.

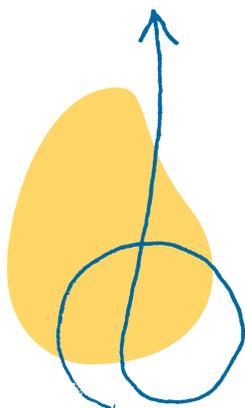
uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética de que nossas crianças e adolescentes precisam e que desejam, além de ser uma resposta da maior importância à proteção integral devido ao grupo infantojuvenil. Ao considerar todas essas dimensões, a educação integral traz relevante contribuição para a qualidade da educação, o que pode ser demonstrado pelo Ideb⁷.

Em síntese, a presente publicação tem como compromisso a defesa da educação integral como parte da política pública de educação e é dirigida a educadores que atuam no âmbito das redes escolares, das organizações e dos governos, a todos os setores mobilizados em torno da causa da educação integral.

Fundação Itaú Social

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária



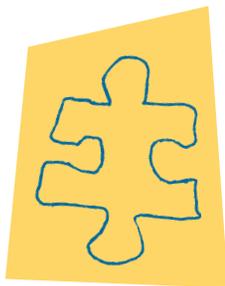
6 Respectivamente, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Colegiado de Gestores Municipais de Assistência Social; Conselho Nacional de Secretários de Educação; e canal de televisão.

7 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino.

Educação Integral no Brasil: Itinerários na Construção de uma Política Pública Possível

2

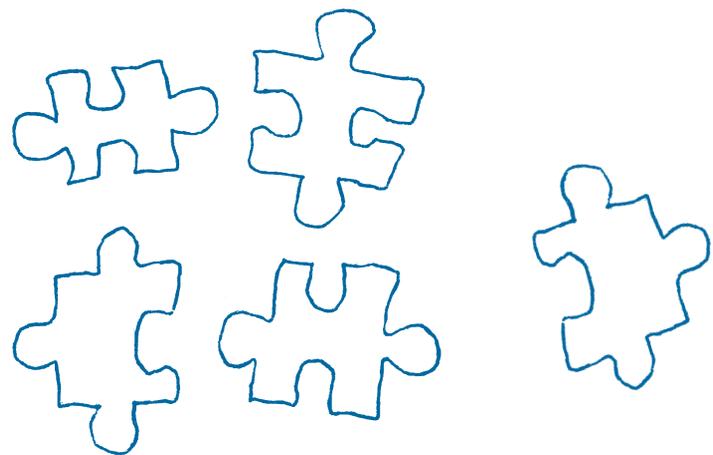
Jaqueline Moll⁸



Vivemos no Brasil um contexto político e social favorável ao debate da educação integral com demonstrações explícitas a favor da agenda e da implementação de políticas de educação integral em tempo integral ou educação integral em jornada ampliada (Art.34 da LDB). Pautada como um dos temas da Conferência Nacional de Educação, realizada em abril de 2010, a

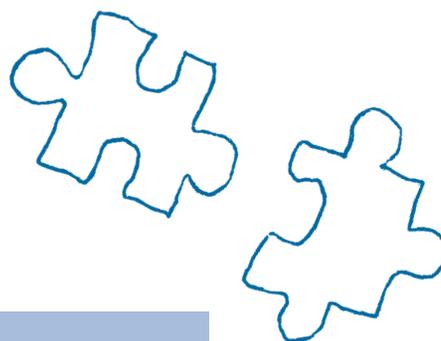
educação integral está presente em debates de diferentes atores institucionais da vida pública brasileira, entre os quais, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, as universidades públicas. Além disso, também em 2010, a Câmara dos Deputados criou uma comissão especial para o debate da Proposta de Emenda Constitucional 134/07, que tem como proposição a universalização da jornada diária de 7 horas na escola fundamental, em um período de dez anos.

A Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, espaço institucional criado em 2007, alia-se a esse movimento e trabalha cotidianamente para o adensamento dessa perspectiva na educação pública brasileira.⁹ Sua intervenção realiza-se, em especial, através da estratégia representada pelo Programa *Mais Educação*, que desde 2008 induz a organização do tempo e do currículo na perspectiva de uma educação que amplie significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas. Também convergem para este esforço o Fundeb, que estipula um percentual diferenciado de financiamento para estudantes que permaneçam na escola pelo menos 7 horas diárias, nos cinco dias da semana, e o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que prevê, desde 2008, financiamento diferenciado para os estudantes do Programa *Mais Educação*.



⁸ Jaqueline Moll, doutora em Educação, professora da Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS, diretora de Educação Integral do Ministério da Educação, apresenta em seu texto uma reflexão sobre quatro das dezesseis experiências abordadas nesta publicação.

⁹ MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, p.12 – 15, ago/out 2009.



Programa *Mais Educação*

O Programa *Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. A iniciativa é coordenada pela Diretoria de Educação Integral do MEC e secretarias estaduais e municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O Programa promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. No ano de 2010 o *Mais Educação* estava presente em cerca de 10.000 escolas públicas, com Ideb abaixo da média nacional e localizadas em capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 90 mil habitantes.

Diante desse contexto e coerentes com sua trajetória, as iniciativas da Fundação Itaú Social, do Unicef e do Cenpec na proposição de pesquisas, seminários e publicações sobre educação integral e comunitária corroboram este grande esforço da sociedade brasileira para a construção de uma *escola honesta*, no dizer de Darcy Ribeiro, para as classes populares:

“Efetivamente temos uma escola pública essencialmente desonesta porque se ajusta, de fato, à minoria dos seus alunos. Aqueles, oriundos das classes médias, que têm casa onde estudar e, nesta casa, quem estude com eles. Exatamente os que, a rigor, nem precisariam da escola para ingressar no mundo letrado. Em consequência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo ou incapaz [...]” (Ribeiro, 2009, p.184)¹⁰

Considerado este pano de fundo, o presente texto foi construído a partir de quatro das 16 experiências levantadas pela pesquisa de abrangência nacional “**Perspectivas da Educação Integral**”, que objetivou descrever e analisar experiências de educação integral atualmente em curso no país.¹¹ As quatro iniciativas foram: as experiências dos municípios de Sorocaba (SP) e Cuiabá (MT), coordenadas pelas respectivas secretarias municipais de Educação; a experiência da Grãos de Luz e Griô, uma organização não governamental, com

10 RIBEIRO, Darcy. *Testemunho*. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília: UnB, 2009.

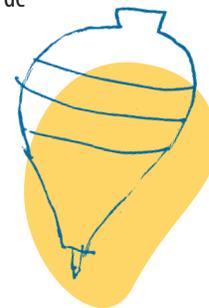
11 A professora Jaqueline Moll leu as quatro experiências registradas em 2009, quando foi iniciada a pesquisa.

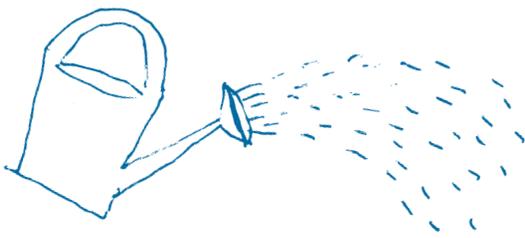


base no município de Lençóis (BA); e a experiência do Serviço de Tecnologia Alternativa – Serta, sediado no município de Chã de Alegria (PE).

A análise da leitura e do retrato feitos pelos pesquisadores – a partir de um protocolo comum que contemplou uma descrição geral e um histórico da experiência, pontuando aspectos do contexto social, econômico e político, bem como financiamento, organização institucional, participação da comunidade, avaliação, desafios e perspectivas de futuro – apresentará aspectos considerados relevantes para a compreensão dos caminhos da educação integral no Brasil. Abordando-se *itinerários na construção de uma política pública possível*, objetiva-se realçar a riqueza presente na diversidade que caracteriza as experiências de educação integral, que nos casos pesquisados estrutura-se a partir de diferentes possibilidades e vontades institucionais. Cabe destacar que, no caso das organizações sociais investigadas, observam-se ações coadjuvantes que colaboram para a qualificação do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, sobretudo na perspectiva da relação da escola com os saberes, valores e tradições que constituem o caldo cultural que a circunda. A seguir, sinopses sucintas das experiências analisadas:

- *Educa Mais* é o nome do Programa de Escola de Tempo Integral que vem sendo construído pelo município de Cuiabá (MT) e que tem sua origem em 2007, na iniciativa da Secretaria Municipal de Educação – SME para a organização do “Programa Escola da Família” e no encontro deste, em 2008, com o Programa *Mais Educação*, federal. Em 2009, das 97 escolas municipais, 40 já ofereciam oportunidades de ampliação da jornada escolar para cerca de 8.000 estudantes.
- *Oficina do Saber*. Assim se denomina o Programa Escola de Período Integral implantado desde 2007 pela Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SP), sob as diretrizes emanadas do conceito de “Cidade saudável – Cidade educadora”, que visa desenvolver o sentido de “aprender na cidade e com a cidade”. Em 2009, 3.160 estudantes matriculados em 16 escolas (de um universo total de 46.000 estudantes) frequentavam as atividades propostas.
- A expressão “Oficinas Grãos de Luz” designa o esforço realizado desde 1997 pela ONG Grãos de Luz e Griô em escolas do município de Lençóis (BA) com a perspectiva, grosso modo, de recuperar as tradições locais (o Griô é o contador de histórias; portanto, é o personagem que permite que as tradições não se percam) e estabelecer vínculos entre a escola e a comunidade em que está inserida. Em 2009 estimava-se que a ONG atendesse 90 crianças, estudantes de escolas públicas municipais, e 70 adolescentes, estudantes de escolas públicas estaduais, sem que houvesse parceria institucional. Além disso, a organização realiza formação de professores, sob a demanda da SME de Lençóis.
- Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS. Esta é a denominação da proposta do Serta, que tem seu foco de trabalho na formação de professores das escolas do campo e na formação de monitores para a jornada complementar prevista pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social.





Relação e responsabilidade do poder público e das organizações sociais

A narrativa das quatro experiências, distintas no seu *modus operandi* e nas suas proposições metodológicas, nos leva à questão das relações recíprocas e responsabilidades específicas do poder público e das organizações sociais, para a garantia da construção de uma “*escola honesta*”. Uma escola que permita a meninos e meninas deste país, independentemente da sua situação de classe, aprendizagens significativas em percursos formativos que atravessem de modo continuado e sustentado sua infância e adolescência. Este é, efetivamente, o foco da construção da política da educação integral no Brasil.

Há uma clara distinção, no que se refere a financiamento e sustentabilidade entre as experiências realizadas no âmbito das secretarias municipais de Educação e no âmbito das organizações da sociedade civil; nas primeiras buscam-se formas de financiamento permanente e com recursos próprios dos municípios, dos estados ou da União. Entendemos que a partir da assunção pelo poder público de suas responsabilidades e obrigações constitucionais, é desejável e necessário que se estabeleçam diálogos com as “forças vivas da sociedade” – nas palavras do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932¹² –, que podem colaborar para a qualificação da tarefa de introduzir as novas gerações no conjunto de saberes, valores e possibilidades produzido pela civilização da qual fazem parte. Contudo, há que se ter muita clareza acerca do papel indutor e financiador do Estado, nas distintas esferas administrativas, para que de fato se possa construir a agenda da educação integral no Brasil como ação permanente.

Universalização das experiências

Explicitam-se, nas quatro experiências, os limites no que se refere a abrangência da ação desenvolvida. Em nenhuma delas há referências à rede de ensino em seu conjunto, o que seria desejável na implementação plena e universal da educação integral em jornada ampliada. Em que pesem todos os esforços e os resultados já perceptíveis no que tange a aprendizagem, socialização, vínculo com o espaço escolar, entre outros, são experiências que se referem a grupos de estudantes em uma rede de ensino, ou, no caso das organizações sociais, a estudantes que de modo mais ou menos espontâneo se dirigem a elas para atividades formativas complementares, que representam importantes oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo, sem contudo terem a garantia de sua continuidade. Entende-se que vivemos um período que poderíamos chamar de “transição” e que, com intencionalidade política traduzida em ações sistemáticas de financiamento, formação, adequações escolares, caminharemos a médio prazo para a universalização da educação integral.

12 A íntegra do texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser encontrada em:
<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>.

Sentido de discriminação positiva

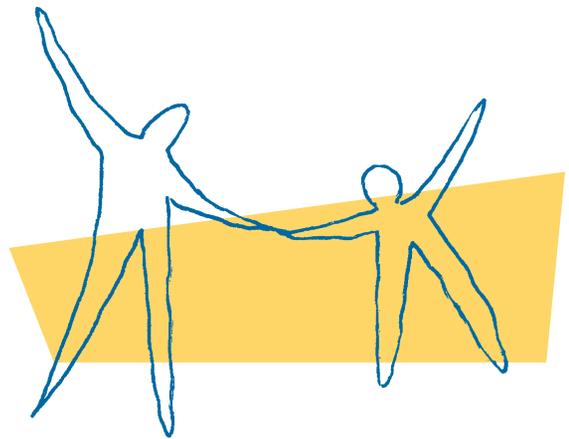
Nas quatro experiências os sujeitos envolvidos são meninos e meninas, de diferentes faixas etárias, oriundos das classes populares e/ou sujeitos de diferentes situações de vulnerabilidade educacional ou social, como a exploração comercial no caso dos atendidos pelo Sertão. No caso das redes públicas, trata-se de estudantes apontados com “dificuldades de aprendizagem¹³ ou relacionamento”, que vivem em regiões periféricas nas cidades grandes.

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em virtude de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária. O reverso dessa perspectiva teria implicações nefastas para os sujeitos, já marcados pelos contextos adversos dos quais são oriundos. Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente, de modo pleno, e não compensatório.

Superação do paralelismo turno e contraturno

Nessa mesma perspectiva inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno, lembrando que paralelas são “linhas que nunca se encontram”. Tanto nas experiências realizadas nas redes de ensino, quanto nas organizações sociais há referências a atividades realizadas “para além do currículo”. Por exemplo: em Cuiabá, nas trilhas do Programa *Educa Mais*, as atividades oferecidas na ampliação do tempo de permanência na escola – nas três escolas visitadas pelos pesquisadores – estão associadas a dança, meio ambiente, xadrez, caratê, canto coral, judô, rádio escolar e teatro, além das atividades de acompanhamento pedagógico, no campo do letramento, da matemática e das ciências.

Em Sorocaba há um leque amplo de oferta e opções de atividades de caráter formativo e pedagógico: contação de histórias, dança, teatro, jogos de raciocínio e xadrez, entre outras. Tais atividades estão organizadas em quatro grandes eixos que teriam a função de buscar o “alinhamento curricular geral da proposta”: 1. Linguagem e Matemática; 2. Artísticas e Culturais; 3. Esportivas e Motoras; e 4. Participação Social. Tanto no caso de Cuiabá como no de Sorocaba está claro o desafio de aproximar os tempos, os turnos, a metodologia de trabalho (que no tempo ampliado demonstra-se mais “prazerosa” para os estudantes) e de fazer interagir o que parecem ser “dois currículos”, no dizer de professores e professoras. O que está explicitamente posto não só para as secretarias de Educação, mas também para as organizações sociais, pelo forte apelo que as atividades por elas



13 Não é possível passar pelo discurso das “dificuldades de aprendizagem” como dado da realidade. Consideradas possíveis situações pontuais de estudantes com necessidades específicas, pesquisas e vozes de diferentes matrizes pedagógicas vêm desmontando esse discurso, essa narrativa que oculta toda gama de relações de poder no interior da escola. Contextos pedagógicos significativos, que dialogam com os estudantes e respeitam seus processos, via de regra, produzem aprendizagens nas diferentes áreas da ciência, das artes, do esporte, entre outras.

desenvolvidas têm entre os meninos e as meninas, é a necessidade da construção coletiva do debate acerca das relações entre o “núcleo comum”, formado pelas disciplinas ditas obrigatórias, e a “parte diversificada” do currículo escolar. Esta última vem entrando na escola como “extra”, “complementar” e está atraindo os estudantes, podendo vir a colaborar para o reencantamento do projeto educativo como um todo.

Colocam-se como questões a serem formuladas e trabalhadas por todos os interessados na educação integral como política possível: Qual o *equilíbrio necessário* para a formação integral considerando atividades intelectuais (para além dos exercícios de memória), esportivas, artísticas, de lazer, cultura, comunicação, cultura digital, entre outras? Qual o *equilíbrio necessário* considerando-se as culturas infantis e juvenis da contemporaneidade?

Intersetorialidade e articulação escola-comunidade

Atuando no âmbito dos territórios em que se situam as escolas, as quatro experiências demonstram elementos importantes de articulação com as comunidades de seu entorno. Na experiência da Grãos de Luz, em 1999, realizou-se esforço importante no âmbito do projeto “Escola Real e Escola Ideal”, desenvolvido com estudantes de magistério, que visava pesquisar e vivenciar a realidade da educação do campo em Lençóis (BA), além de recuperar as matrizes africanas traduzidas na figura do “mestre griô”, contador de histórias, por meio de metodologias que envolvem os estudantes, suas famílias e comunidades.

No campo da intersetorialidade as experiências de Sorocaba e Cuiabá tensionam as matrizes setoriais, caminhando na perspectiva desse modo diverso de pensar a gestão pública. Investindo, como Sorocaba, no tema da “cidade como território de múltiplas possibilidades educativas”, a experiência de Cuiabá conta com a organização de um comitê gestor constituído pela representação das secretarias de Educação, Assistência Social e Desenvolvimento Humano, Saúde, Esporte e Cidadania, Cultura e Meio Ambiente e Urbanismo e expressa em decreto municipal que institui e, portanto, formaliza o Programa *Educa Mais*.

Trata-se de importante esforço que já pode ser presenciado em outras experiências realizadas pelo país afora, e que considerando a centralidade da escola como referência de organização e continuidade na vida de milhões de estudantes, aponta para a necessidade de articular ações, programas, projetos e políticas referentes à tarefa de educar integralmente os cidadãos e as cidadãs.



Outros desafios

Não são poucos, nem menos complexos os desafios não mencionados nesta breve análise. Entre estes poderíamos, com base nos relatos, apontar para a questão dos profissionais da educação integral (de nível técnico e superior) e do amplo leque que as exigências da ampliação do tempo de permanência na escola abrem no que concerne aos perfis de formação no campo do apoio escolar – alimentação, infraestrutura, multimeios pedagógicos, articulação com a comunidade –, e propriamente aos desafios interdisciplinares postos para os professores formados na tradição cartesiana de um mundo fracionado e distante de contextos reais e específicos. Do mesmo modo estão postos desafios relacionados à necessidade de ampliar o tempo de permanência dos professores e professoras na escola – por meio de regimes próprios de trabalho, da adequação física e pedagógica dos espaços escolares, de investimentos em infraestrutura, de reforma, ampliação ou construção de bibliotecas, quadras esportivas, cozinhas, refeitórios e banheiros e de melhoria da alimentação escolar.

Para além de todos esses desafios e considerando os pressupostos colocados ao longo do texto, apresenta-se o desafio simbólico de *desnaturalização* da “escola de turno”, da escola de 4 horas pontificada no Brasil ao longo do século XX, em função da ampliação do atendimento diante dos, historicamente, baixos investimentos. A essa tarefa já começamos a nos dedicar, com absoluto senso de responsabilidade e perspectiva de continuidade.

A escola de dia inteiro já vem sendo gestada no Brasil¹⁴, em instituições escolares municipais e estaduais, por meio de iniciativas próprias ou pela indução do Programa *Mais Educação*. Iniciativas como as apresentadas nos municípios de Sorocaba e Cuiabá despontam por todo o país, com originalidades próprias e marcadas pela imaginação institucional e pedagógica de gestores, professores, funcionários de escolas, estudantes, pais, comunidades.

A agenda da educação integral em tempo integral vem sendo construída e aponta para uma política bela, sustentável e produzida a muitas mãos. O papel de organizações sociais como o Sertão e a Grãos de Luz revela-se exatamente nas idiosincrasias, que aproximam sociedade e Estado, escola e comunidade, por meio de arranjos educativos significativos e pertinentes à vida cotidiana e à história dos lugares nos quais a escola está.

Nos processos vivenciados pelas quatro experiências analisadas explicitam-se os itinerários de construção da educação integral como política pública possível em resposta e contraponto à “escola desonesta” denunciada por Darcy Ribeiro.

A agenda da educação integral em tempo integral vem sendo construída e aponta para uma política bela, sustentável e produzida a muitas mãos.

14 MEC. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Brasília: Secad, 2010. (Série Mais Educação).

Situando a educação integral – um pouco da sua história

As muitas propostas educacionais postas em prática para as novas gerações, desde o século XIX, estão impregnadas do significado pleno da educação, isto é, uma formação e desenvolvimento integral do ser humano. Contudo, à medida que a educação se tornou política de Estado voltada para o atendimento em massa, as práticas, o currículo, os equipamentos e o tempo necessários para o desenvolvimento dessa formação integral se constituíram em desafio e suas finalidades restringiram-se ao propósito de ofertar a “todos” conhecimentos básicos voltados à socialização para o mundo do trabalho em constante expansão (marca do século XX). Com isso, esvaziou-se a noção de formação integral, tomada então como um privilégio destinado a poucos.

Como toda política social, a educação é igualmente moldada pelas tensões e pressões da sociedade em que se insere. Quando suas práticas não mais respondem às demandas e necessidades daquela sociedade, surgem teorias, concepções e experiências de inovação educacional de que as novas gerações necessitam. Esta é a situação atual. Movimentos e grupos sociais reivindicam padrões de maior qualidade para a educação pública, como um direito das crianças e dos jovens brasileiros, e reintroduzem na agenda pública a educação integral como prioridade da política, a partir de demandas, sentidos e significados presentes no tempo em que vivemos.



Educação integral: um conceito em movimento

Conceitos como o de educação integral carregam conteúdos históricos e programáticos que, dependendo do contexto em que aparecem e dos grupos que os utilizam descrevem expectativas diversas quanto a suas intenções e resultados.

Desde os primórdios, a noção de educação integral vem impregnada da aspiração de formar homens capazes de compreender e de intervir no mundo em que vivem, promovendo o bem comum e a convivência solidária.

Os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, e concebem o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral).

As primeiras experiências foram concebidas por Paul Robin, na França, e, na Espanha, por Francesc Ferrer – o criador da Escola Moderna em 1901 –, e utilizavam nas atividades cotidianas jogos e múltiplas atividades artísticas como música, dança, escultura, pintura e literatura.

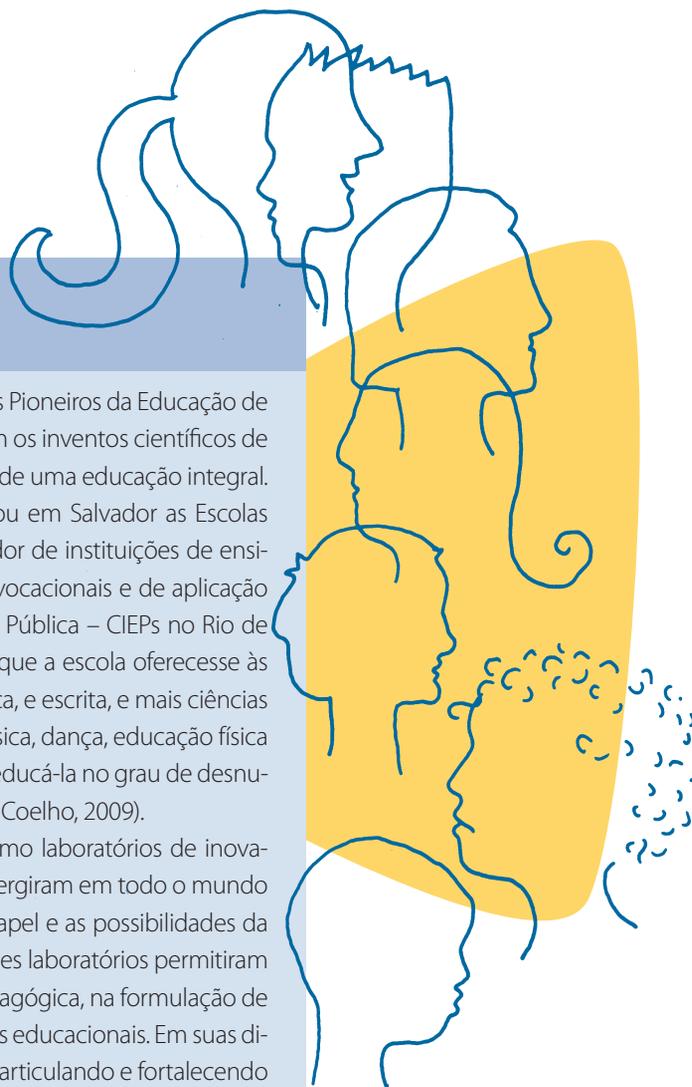
No mesmo período, intelectuais da Escola Nova como John Dewey (1859-1952) enfatizaram a ideia de que educação é vida e não preparação para a vida. As experiências educacionais da Escola Nova desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de *educação integral*. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muitos de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, Freinet, na França e muitas outras mais. Considerando suas particularidades, cada uma dessas experiências dava grande importância à integração entre a educação intelectual e a atividade criadora para a formação global da criança. Em suas mais variadas expressões enfatizaram a vida social-comunitária da escola e a autonomia de alunos e professores como princípios formadores de consciência e atitude diante da vida.

No Brasil, os ecos da Escola Nova influenciaram diversos grupos societários ao longo das décadas de 1920 e 1930, que acreditavam fortemente no poder da educação para moldar, unificar e civilizar a sociedade brasileira tendo em vista o progresso e o desenvolvimento econômico. Apesar das diferenças ideológicas que marcavam os vários grupos, havia em comum a defesa por uma educação que abarcasse a completude do homem e o preparasse para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; progressista, ordenada e baseada na racionalidade científica; voltada para uma formação que conjugasse os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais.

Um balanço

Seguindo influências da Escola Nova, o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 propunha o uso de recursos com que contavam os inventos científicos de sua época enquanto meios para o desenvolvimento de uma educação integral. Partindo dessas convicções, Anísio Teixeira implantou em Salvador as Escolas Parque, na década de 1950. Ele foi o grande inspirador de instituições de ensino almejando educação integral como os colégios vocacionais e de aplicação em São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs no Rio de Janeiro, por exemplo. Propunha uma educação em que a escola oferecesse às crianças “seu programa completo de leitura, aritmética, e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive” (Anísio Teixeira *apud* Coelho, 2009).

As experiências da Escola Nova funcionaram como laboratórios de inovação educacional. Não foram universalizadas, mas emergiram em todo o mundo como para chamar atenção da sociedade sobre o papel e as possibilidades da educação, sem reduzi-la a mera instrução escolar. Esses laboratórios permitiram avanços na compreensão do aluno, na inovação pedagógica, na formulação de parâmetros curriculares e numa variedade de projetos educacionais. Em suas diversas abordagens, a noção de educação integral foi articulando e fortalecendo fundamentos cunhados numa visão humanista do sujeito e do papel da educação, se apresentando em íntima relação com a cultura e a atividade humana e, nessa condição, mobilizando e incidindo sobre a totalidade do ser humano, reconhecendo a interdependência entre suas várias dimensões.



Contexto legal e político da educação integral

O debate em torno da educação integral no Brasil tem como ponto forte de referência histórica os ideais de educação democrática propostos por Anísio Teixeira na primeira metade do século XX. A partir dos anos 1990, o tema ganha outra dimensão e caráter, refletidos na LDB. Pautada pela flexibilidade quanto à organização do ensino público, a lei que rege a educação brasileira aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de ações educacionais para além do currículo escolar padronizado e a necessária articulação entre escola e sociedade.

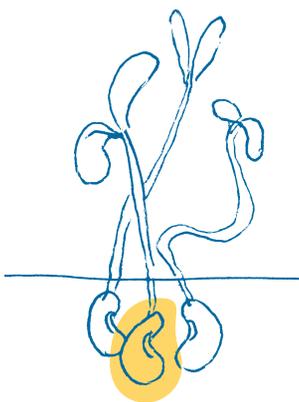
A posição assumida pela LDB vigente em relação à oferta de educação integral é fruto de todo um reordenamento institucional concomitante ao processo de redemocratização do país, marcado pela Constituição Federal de 1988. A partir dela se fortalece a percepção de que a educação, como direito social fundamental, é imprescindível para a conquista de mudanças sociais e políticas rumo à construção de um país mais democrático e justo.

Especificamente, a Constituição de 1988 estabelece uma ampla rede de proteção a crianças e adolescentes, regulamentada no âmbito do ECA, na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)¹⁵ e na própria LDB. Em meio a um novo contexto legal no Brasil, vai se consolidando a perspectiva de proteção e desenvolvimento humano plenos, voltados à totalidade das crianças e jovens brasileiros. É nesse sentido que, ao destacar a *proteção integral para crianças e adolescentes*, o ECA afirma em seu Art. 227 ser dever “... da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

De fato, vêm crescendo a atenção e o reconhecimento dispensados à educação, podendo-se notar transformações contundentes e melhorias sensíveis. A primeira delas refere-se à quase universalização do ensino fundamental. O número expressivo do acesso à escola – 98 % das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental – indica um enorme esforço do Estado brasileiro em promover a universalização do acesso à educação. Isso impõe dois desafios, intimamente relacionados: não só à busca de uma melhor qualidade do ensino ofertado, mas também à garantia do acesso à educação aos 2 % da população que se encontram fora



15 Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.



da escola, o que corresponde a aproximadamente 571 mil crianças. Como aponta estudo do Unicef (2009), a maioria dessas crianças vive nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam os mais altos índices de pobreza do país e as menores taxas de escolaridade, indicando que as desigualdades sociais têm peso determinante na garantia de acesso à educação.

Sem dúvida é chegado o momento de planejar de forma sistêmica e abrangente os próximos passos da melhoria da qualidade de ensino ofertado pelas escolas. Segundo o Ministério da Educação (2009, p. 18),

“No atual contexto brasileiro, de amplo acesso das crianças e adolescentes à escola pública, avaliações nacionais têm apontado para o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis. Tal informação indica aos gestores públicos o grau de complexidade que constitui o direito à educação, considerando que as correlações entre o acesso à escola e as condições de aprendizagem ofertadas nela e em outros espaços ainda não são inteiramente conhecidas”.

Nunca se falou tanto em qualidade na educação, agora fortemente vinculada aos resultados de avaliações de rendimento escolar, como a Prova Brasil, que reforçam a impressão de que a escola tem como dever, inadiável, enfrentar e superar os problemas históricos em relação à aprendizagem dos alunos verificada nos últimos anos.

Nas últimas décadas, o debate em torno da educação integral foi relegado a um segundo plano e limitado a algumas experiências regionais¹⁶, provavelmente em função das graves lacunas quanto à universalização do acesso ao ensino fundamental. Assim, a proposição da educação integral enquanto política pública permaneceu, por muito tempo, destituída de maior importância ante um cenário em que o imprescindível direito à escolarização formal ainda se configurava, com razão, como meta prioritária.

Neste novo contexto político em que a sociedade exige a garantia de acesso à proteção e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, a educação em tempo integral é alçada ao centro do debate da política pública.

¹⁶ Algumas experiências pioneiras de educação integral iniciadas nos anos 1980 e 1990 obtiveram um certo destaque no cenário nacional. Dentre elas destacamos a criação, no início dos anos 1980, dos CIEPs na rede pública estadual do Rio de Janeiro, iniciativa que ainda permanece, embora com outros contornos pedagógicos e institucionais; e o programa dos Centros de Educação Integrada – CEIs em Curitiba (PR), iniciado em 1992.



Em 2007, o Ministério da Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE criou o Programa *Mais Educação*, realizado por meio de parcerias entre a esfera federal e governos estaduais e municipais, para propiciar o aumento do tempo de formação a um número cada vez maior de alunos.

A legislação mais recente do Programa *Mais Educação* (Decreto 7.083 – 27/01/2010) delibera, em seu Art. 1, §1º, que a educação básica em tempo integral será considerada como “*jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias*”. Destacam-se como princípios da educação integral (Art.2):

“a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais”; “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento da educação integral”; “a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares”; “a afirmação das culturas dos direitos humanos”.

Todo esforço pela educação integral que vem se observando no Brasil encontra sustentação legal e inteira correspondência com os valores fundamentais da cidadania e de sua formação em nível escolar, ao se propor uma nova relação com os diferentes tipos de saberes que crianças e jovens podem adquirir e vivenciar em sua formação.

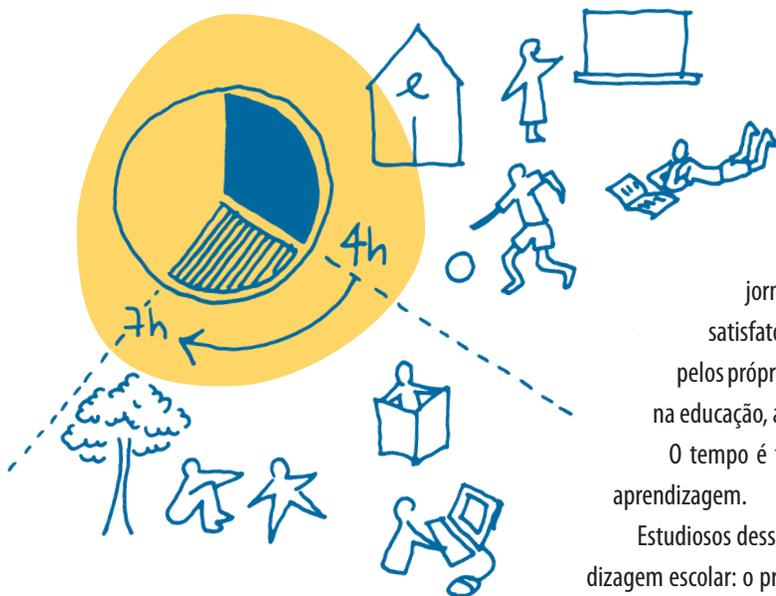
É nesse cenário político e institucional de convergência entre marco legal, seus fundamentos valorativos e as diversas possibilidades de oferta de educação que ressurgiu com força a proposição da educação integral como política nacional, manifesta em ações concretas protagonizadas pelas diversas instâncias de governo e entidades da sociedade civil. Trata-se de uma resposta legítima e consequente, em termos educacionais, à proteção plena de crianças e adolescentes.



Educação Integral na Agenda Pública: As Distinções Necessárias

Como vimos, na atualidade, a educação integral se faz consigna na sociedade brasileira. Contudo, a expansão de programas de educação integral no país corre por vias pragmáticas, dando-se ainda pouca atenção aos significados e intencionalidades que lhe dão sentido. As discussões concentram-se nas diversas modalidades, nos programas e nos serviços que a promovem: educação de tempo integral (ampliação da jornada escolar); atividades realizadas no contraturno escolar (dentro e fora da escola, sob responsabilidade ou não da escola); educação integral como inclusão social; educação integral na perspectiva da proteção de crianças e jovens.

Com a preocupação em colocar ênfase sobre os fundamentos da educação integral e clarear iniciativas diversas que trazem insumos à melhoria da qualidade da aprendizagem, sinalizamos algumas distinções para reflexão.



a) Jornada diária escolar

A jornada escolar diária do ensino básico no país é ainda bastante baixa, de cerca de 4 horas. É preciso chegar a uma jornada diária de 7 horas (proposta pela LDB) para obter tempo satisfatório no desenvolvimento do conjunto de aprendizagens exigidas pelos próprios parâmetros curriculares nacionais. Nos países que avançaram na educação, a jornada escolar já alcança esta duração.

O tempo é fator crucial para que as crianças se envolvam nas tarefas de aprendizagem.

Estudiosos dessa questão diferenciam três tipos de tempo utilizados na aprendizagem escolar: o primeiro refere-se ao número total de dias e horas do calendário escolar, o que inclui tempos instrucionais e não instrucionais como os recreios; o segundo tipo diz respeito ao tempo de classe dedicado especificamente ao estudo ou à tarefa, descontado o tempo que se emprega para passar a lista de chamada, distribuir materiais etc.; o terceiro tipo se refere ao tempo comprometido com o estudo autônomo (por exemplo, na “tarefa de casa”), aos períodos em que o aluno se concentra em materiais que não domina totalmente.

Porém, a proposição de uma política de educação integral transcende os objetivos da ampliação do tempo escolar como medida que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou ampliação desse tempo apenas como adequação da escola às novas condições e demandas das famílias. Os propósitos devem estar ancorados em concepção mais abrangente e consequente de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens “como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar (...)”. (Cavaliere, 2007)

Assim, educação integral não se resume a tempo integral, embora o tempo seja condição necessária para efetivá-la. O consenso é que deve haver mais tempo durante o qual a criança é conduzida por um educador, presumindo-se que mais tempo possibilite uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem.

Isso significa que uma política efetiva de educação integral não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos.

Aqui se coloca outra questão importante: uma jornada de tempo integral não pode eliminar o tempo doméstico a que a criança e sua família têm direito. Muitos países resolveram essa questão assegurando um meio período durante a semana para que crianças possam permanecer no espaço doméstico, sujeito às demandas familiares.

b) Turno e contraturno

Estamos expandindo o tempo escolar e as oportunidades de aprendizagem pela via da configuração turno e contraturno. Novamente cabe destacar que um turno complementar é importante para enriquecer a aprendizagem; no entanto, a existência por si só de um turno complementar não significa educação integral. Torna-se fundamental a integração do currículo costumeiramente fragmentado entre regular e expandido. A denominação e a prática do turno e contraturno ainda espelham essa fragmentação.

Nesse sentido, é preciso manter em perspectiva a intencionalidade pedagógica, para que o conjunto das atividades desenvolvidas dialogue com o currículo escolar e corresponda à formação integral pretendida. Assim, deve-se ter em vista o que se ensina /o que se aprende no tempo expandido e como gerir pedagogicamente esse tempo.

Em síntese: integralidade significa, em essência, não fragmentação; educação integral significar pensar a aprendizagem por inteiro; as inter-relações entre atividades e propósitos precisam ser otimizadas e valoradas com base no currículo, no projeto político-pedagógico, numa clara intencionalidade pedagógica, que tenha a formação do sujeito e do seu direito de aprender como o grande ponto de chegada.

c) Educação integral não é reforço escolar, embora este deva ser incluído

Muitas escolas e sistemas de ensino estão implementando programas complementares de recuperação da aprendizagem, ou correção de fluxo, estudos dirigidos para alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses programas são necessários, mas não refletem uma educação integral destinada a todos os alunos independentemente de suas deficiências de aprendizagem ou de renda (como ocorre no caso do privilégio a alunos cujas famílias são beneficiárias do programa Bolsa Família). Não refletem tampouco o sentido abrangente da educação integral que age sobre as múltiplas dimensões da formação humana.



d) Intencionalidade pedagógica

Educar integralmente significa pensar a aprendizagem por inteiro.

A intencionalidade político-pedagógica firma o olhar, o rumo, o caminho e os resultados que se quer imprimir na educação de crianças e adolescentes. É com essa intencionalidade que se mobiliza e costura a oferta de experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais.

É cada vez mais necessário firmar a importância do projeto político-pedagógico no qual a intencionalidade e o modo de desenvolvê-lo estejam claramente definidos – os arranjos curriculares necessários, a seleção de experiências e aprendizagens a serem desenvolvidas para alunos concretos, situados em um dado território, com demandas, interesses e repertórios culturais que devem ser reconhecidos.

e) A variedade e diversidade de campos do conhecimento não significa um “pot-pourri” de atividades

A educação integral não se faz sem o consórcio de vários agentes, saberes e espaços de interação e experimentação.

A educação integral re-editada para este nosso tempo considera a cidade como território educador, propondo a exploração de novos itinerários na ação educativa; coloca em diálogo os muitos saberes produzidos socialmente, mediados pelas questões contemporâneas. Produz aproximação e integração entre os diversos campos do conhecimento (artístico, linguístico, científico, ético, físico) articulados às vivências na escola, na família e na comunidade. Mas é importante perceber que a variedade e diversidade de campos de conhecimento não significa um “pot-pourri” de atividades e exige bem mais do que costuras entre esses campos.

Assim, a educação integral impõe mediações e compartilhamento entre diversos atores, instituições e territórios de vida, buscando a circulação de saberes e vivências nos espaços educativos.



f) Contexto cultural e educacional

A educação é um processo social que diz respeito a todos e não apenas à escola. Implica a produção de pontes entre os diferentes tempos e espaços de produção do conhecimento; entre o passado e o presente; entre o local e o global; entre o legado da humanidade e os saberes da comunidade em que se vive. Neste movimento está contida a ampliação de repertórios e a formação de sujeitos ancorada na valorização da diversidade cultural. Ao dar voz a múltiplos grupos sociais, diferentes etnias e distintas representações, ao dar espaço a variados modos de saber e fazer, a educação estará exercendo o que se espera dela para o século XXI.

O papel da cultura, dos diferentes saberes e valores no desenvolvimento humano é inquestionável, porém traz alguns dilemas. Um deles é a relação entre a velocidade das mudanças, marca da contemporaneidade, e a preservação do legado da humanidade. Vi-



que pouco realizarão. Assim, as atuais gerações se frustram continuamente pela defasagem cada vez maior entre expectativas e chances reais de concretização.

Para reduzir a insegurança diante desse quadro, Melucci diz serem necessários recursos do tipo cognitivo, relacional e comunicativo. Recursos que permitam aos sujeitos, tanto individuais, quanto coletivos, atuação como sujeitos autônomos.

Nesse contexto cultural, são novos os desafios para a educação do século XXI. Essa excedência cultural que qualifica nossa sociedade colocou novos recursos educacionais e culturais impelindo o valer-se das múltiplas oportunidades de aprendizagem – de agora em diante ofertadas não mais apenas pela escola e família. É assim que a própria educação cunha o termo “cidade educadora” para sinalizar a riqueza presente nas cidades enquanto lócus de conhecimento e de diversidade cultural. Novas pedagogias ou estratégias pedagógicas inspiram-se na circulação das crianças e jovens nos espaços públicos e na experimentação, ampliando o repertório educativo-cultural e possibilitando a formação do sujeito interativo e autônomo.

Outro qualificante da sociedade contemporânea, a cultura digital impregnou a sociedade em que vivemos democratizando os fluxos e a distribuição da informação de tal modo que já se caracteriza como sociedade de informações e conhecimentos compartilhados. Crianças e adolescentes hoje carregam a multimídia no bolso; a racionalidade cognitiva das novas gerações não obedece a sequências lineares, ao contrário, é difusa, dialógica. Nesta sociedade complexa em que vivemos, os aprendizados estão espalhados por todos os espaços por onde circulamos (física ou virtualmente). A cultura digital, a excedência e a velocidade das mudanças impulsionadas pelas inovações técnico-científicas nos tornam aprendentes numa roda e num fluxo incessantes.

g) Família e comunidade, capital sociocultural a serviço da educação integral

A educação tem como perspectiva revelar e afirmar potências educadoras e desejos da população. As comunidades trazem um capital social e cultural que é impossível descartar na aprendizagem de crianças e adolescentes.

Famílias e comunidades clamam por serem reconhecidas por suas potências, seus saberes, sua voz.

“Nos tornamos pais não só de nossos próprios filhos, mas também de muitas crianças. Não tenho mais dois filhos, tenho 270! (número de alunos da escola que seu filho frequenta).”

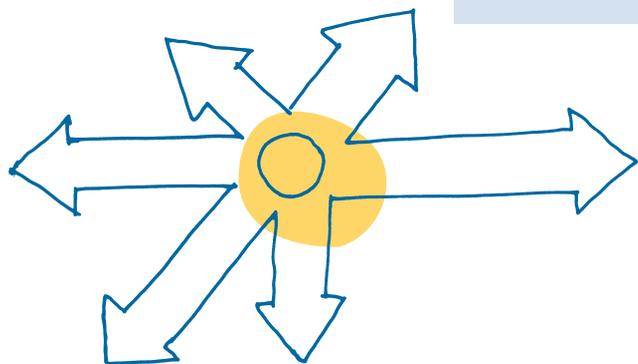
Mãe de aluno da rede pública municipal, Apucarana, PR

Capital social

As redes sociorrelacionais às quais crianças, adolescentes e famílias se integram podem ser definidas como capital social. Famílias e comunidades se expressam na forma de redes sociais e vínculos relacionais de proximidade. Assim, as redes socioterritoriais que a escola integra ao seu fazer educacional são um capital social precioso no desenvolvimento de seus alunos. Há hoje um consenso de que a efetividade dos serviços públicos depende de sua inserção nos territórios, isto é, depende de uma relação e articulação maior com as redes sociais aí presentes. As redes sociocomunitárias constroem sentido de pertencimento social, conferem legitimidade e confiança aos serviços públicos instalados nos territórios da cidade. Como diz Coleman (1988, 1990), o capital social é um ativo adquirível. Tanto a comunidade quanto o Estado, pela via de suas políticas e serviços, são poderosos geradores de capital social; fazem circular conhecimentos, aportes culturais, relações e vínculos.

O capital social comunitário e familiar é, como todo capital, uma fonte de produção de bens e serviços. Ao contrário dos outros tipos de capital, que são tangíveis e beneficiam principalmente seu proprietário, o capital social está integrado nos relacionamentos entre indivíduos ou entre instituições, e beneficia a todos. (Coleman, 1988, 1990)

O capital social possui uma natureza multidimensional. É sempre necessário levantar a implicação dos indivíduos em associações locais e redes (capital social estrutural); avaliar a confiança e aderência às normas (capital social cognitivo) e, igualmente, analisar a ocorrência de ações coletivas (coesão social). Estes seriam alguns indicadores básicos do capital social de uma comunidade (Costa, R., 2005).



Parte-se do princípio de que é preciso que a vida em família e a vida escolar sejam irrigadas por relações com as comunidades, os territórios, a cidade. Só assim a educação integral será capaz de reconhecer e valer-se do capital social e cultural que famílias e comunidades possuem.

O maior dilema das atuais sociedades, fortemente urbanizadas, é que a distribuição espacial das populações nas cidades marca as desigualdades sociais; gera relações guetificadas nos territórios que habitam, o que pode acarretar isolamento social. O Estado, pela via de suas instituições e serviços, deve buscar estratégias de ação que ampliem os aportes culturais e fortaleçam a circulação e apropriação da cidade no seu todo, reduzindo os riscos do isolamento social. Este é um dos compromissos da educação integral.

Duas perspectivas complementares

Há duas perspectivas complementares quando se pensa o envolvimento das famílias no fazer da escola.

Uma delas é o acolhimento e participação de famílias e comunidades nesse fazer. Outra, mais vinculada à educação integral, refere-se à conjugação de espaços e sujeitos do território para compor oportunidades ricas de aprendizagem. Inclui-se aqui a necessária presença e valor dos saberes da família e comunidade territorial na formação integral de crianças e adolescentes.

O acolhimento e a participação das famílias e da comunidade tornaram-se diretriz comum aos diversos serviços públicos de atenção direta ao cidadão. Todos eles (escola, Unidade Básica de Saúde – UBS, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS...) devem acolher famílias e comunidade territorial, flexibilizando rotinas e processos que melhor atendam suas demandas. Devem buscar sua participação na condução dos serviços públicos básicos. Por isso, os serviços na ponta ganharam uma margem fundamental de autonomia para produzir respostas assertivas, flexíveis e combinadas, de direito do cidadão e de direito ao desenvolvimento sustentável do território a que pertencem. Enquadra-se nesse propósito a implementação de gestão democrática e compartilhada dos serviços públicos.



h) Organizações comunitárias e educação integral: uma parceria necessária

Muitos projetos socioeducativos nasceram nas comunidades brasileiras por iniciativa da sociedade e não pelas mãos do Estado, como forma de complementar as aprendizagens ofertadas pela escola a crianças e adolescentes pobres. Tais projetos continuam a existir, muitos deles integrados às redes sociais do território. Expandem-se como políticas da comunidade e são promovidos por organizações da sociedade civil local que, em parceria com a Prefeitura, as igrejas, empresas e membros da comunidade, oferecem oportunidades de aprendizagem e proteção a suas crianças e jovens. Os territórios em que estão instalados, em sua maioria, contam com poucas oportunidades e serviços destinados à proteção, educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens.

Tendo surgido nas comunidades e adentrado o Estado pela porta das políticas de assistência social ou da cultura, tais iniciativas não eram reconhecidas como projetos educacionais. As alianças e parcerias de comple-

mentaridade com a escola, quando ocorrem, têm origem no próprio interesse de cada escola ou ONG, não sendo costuradas e assumidas como política pública da cidade.

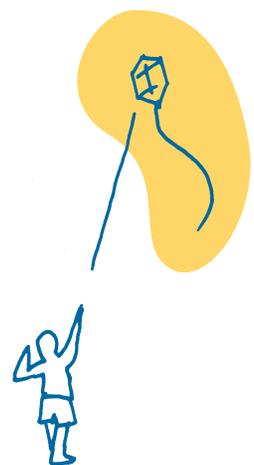
A demanda hoje é por articulação e combinação de saberes e práticas que estão na escola, na família, nos projetos socioeducativos do território e da cidade. A capacidade de articular e agir em conjunto exige um novo valor: o do compartilhamento entre programas que estão na escola e no território; nos agentes da escola e também nos agentes da comunidade e dos demais serviços públicos. O compartilhar potencializa o agir, arranca cada ação do seu isolamento e assegura uma intervenção agregadora, totalizante e incluyente.

i) Por que uma perspectiva multissetorial na implementação da educação integral?

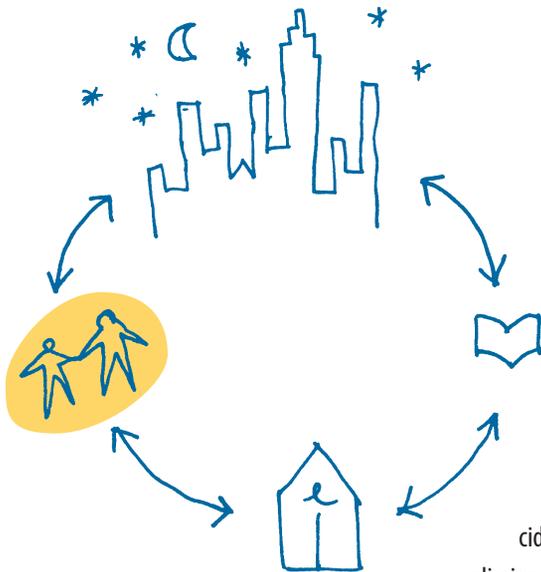
Para a sociedade em que nos toca viver, uma política de educação fechada em si mesma perdeu seu sentido transformador. A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, assistência social, meio ambiente...). Ela ganha efetividade quando integrada a um projeto totalizador da política social.

Estamos vivendo um tempo histórico em que os valores sociopolíticos presentes na sociedade pressionam pela introdução de novos arranjos e desenhos intersetoriais na condução da política pública:

- Desejam-se políticas fundamentadas na lógica da cidadania, mas com clara direção em favor de ações integradas em torno do cidadão e do território como eixos de um desenvolvimento sustentável. Por isso mesmo, surgem os arranjos multi e intersetoriais destinados a ofertar atenção integral e produzir maior efetividade nos resultados da ação pública.
- Territorialização dos serviços e abertura a participação e construção coletiva pelos seus habitantes. Há o desejo de que os serviços alocados no território valorizem suas populações como portadoras de identidades, saberes, experiências e projetos de futuro; que a cultura e os saberes da população adentrem os espaços públicos dialogando com os saberes dos serviços.
- Desejam-se serviços públicos comprometidos em recuperar a confiança social na ação pública.
- Os serviços públicos localizados num mesmo território precisam construir em conjunto e, com seus moradores, as prioridades de atenção e as metas a serem perseguidas. O objetivo é que esses serviços ganhem propósitos comuns pactuados com as comunidades territoriais, e possam desencadear não mais ações isoladas e paralelas, mas articuladas. Desse modo, pode-se questionar se a educação integral, como nova prioridade na agenda pública, deve ser processada enquanto medida multissetorial ou circunscrita à política setorial de educação.



O Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil de Hoje: A Quebra de Paradigmas



Estamos observando no país uma grande novidade: a expansão acelerada da educação integral.

A implementação extensiva da educação integral por municípios, escolas e organizações permite observar uma quebra de paradigmas vigentes no desenvolvimento da educação pública no país.

À medida que buscam integrar ao seu projeto novas oportunidades de aprendizagem para seus alunos, as escolas estão rompendo seu isolamento, abrindo-se para se unir a outros espaços do território e da cidade. Nesse processo, elas produzem reorientações curriculares que visam eliminar a fragmentação e forjar uma integração entre o currículo regular e os conhecimentos diversificados.

Secretarias de Educação buscam romper com a forte setorização na condução da política educacional, assumindo protagonicamente a chamada para uma ação intersetorial e interinstitucional. Ao mesmo tempo, as políticas de cultura e esporte, entre outras, ampliam as oportunidades culturais e lúdicas para a população infantojuvenil, em estrita parceria com organizações da sociedade civil.

Retoma-se a valorização do território; a escola abre-se à incorporação de novos perfis profissionais que não apenas o do diretor e o do professor especialista.

Uma clara percepção de que a educação integral, tal qual implementada entre nós, vem produzindo a quebra de paradigmas pode ser sentida nas iniciativas pesquisadas e no discurso presente em diversos seminários regionais e nacionais¹⁷. Além disso, tanto o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) como o projeto de lei para o próximo decênio (2011-2020) apontam em suas diretrizes a oferta de educação integral.

¹⁷ Como mencionado no início desta publicação, foram pesquisadas as seguintes iniciativas: as experiências coordenadas pelas secretarias municipais de Educação de Apucarana (PR); Belo Horizonte (MG); Palmas (TO); Sorocaba (SP); Cuiabá (MT) e Nova Iguaçu (RJ); as experiências não governamentais Grãos de Luz e Griô (BA); Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA (PE); Casa da Arte de Educar (RJ); Centro de Referência Integral de Adolescentes – Cria (BA); Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD (MG); Desafio Max (SP); as experiências coordenadas pelas secretarias de Educação dos estados da Bahia, de Goiás, Pernambuco e São Paulo.

Que novos paradigmas?

- os que ressignificam a educação integral e com ela a educação pública brasileira;
- os que contextualizam a educação e a aproximam das práticas socioculturais da cidade e da comunidade, rompendo o isolamento em que a maioria das escolas se encontra;
- os que reinventam a orientação curricular e compartilham sua intencionalidade pedagógica com a comunidade;
- os que integram a política educacional à política social, buscando intersectorialidade no desenvolvimento de projetos educacionais;
- os que criam novas redes de relação com a família, com a comunidade, com a sociedade e a cidade;
- os que firmam um novo olhar para o território não apenas para compor uma cesta mais robusta de oportunidades de aprendizagem a seus alunos, mas igualmente para abrir-se à participação;
- os que protagonizam mobilizações e articulações em prol de um projeto político educacional impulsionado por secretarias de Educação que abraçam uma ação intersectorial e assumem um comando articulador e coordenador nas demais secretarias para efetivar a educação integral.

Conceitos como os de parceria público-privada e de composição de redes, cada vez mais vêm influenciando a arquitetura de gestão que se observa na implementação da educação integral pelo poder público. Generaliza-se a ideia de que a ação educativa pode ser concretizada a partir de redes que associam escolas, organizações não governamentais, serviços públicos de cultura, esporte e empresas.

Educação integral como política pública

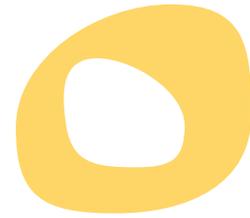
A consolidação da educação integral enquanto política pública apresenta-se como tendência confirmada pelas iniciativas presentes em todas as esferas governamentais – municipal, estadual e federal –, nas diferentes regiões do país.

Tais iniciativas públicas de educação integral são recentes; registram seu início, sobretudo, entre os anos 2005 e 2009. No entanto, possuem um diferencial que é o de sua presença em todo o território nacional, o que as distingue de ações como os Cieps que não ganharam expansão nacional, e as confirma enquanto efetivo ingresso na agenda da política pública de educação.

O Programa *Mais Educação*, criado em 2007, avalizou o avanço da educação integral na agenda pública. De acordo com o MEC, de 2008 a 2010, o número de unidades escolares participantes deste Programa subiu de 1.378 para 10.050, abrangendo três milhões de alunos. Avalizou igualmente a participação das organizações sociais comunitárias na oferta de oportunidades de aprendizagem.

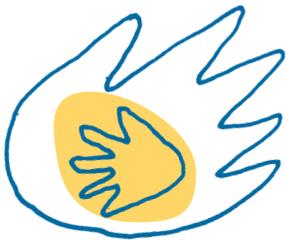
Esse Programa deu fôlego às mais tímidas iniciativas para que ousassem apostar em sua expansão e ampliar o atendimento. Muitas secretarias de Educação começaram a encampar o Programa mesmo quando já tinham políticas de educação integral próprias. Este é o caso, por exemplo, de iniciativas como as da Bahia, Goiás, São Paulo, Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MT), Nova Iguaçu (RJ) e Palmas (TO).

A consolidação da educação integral enquanto política pública apresenta-se como tendência confirmada pelas iniciativas presentes em todas as esferas governamentais – municipal, estadual e federal –, nas diferentes regiões do país.



Iniciativas das organizações da sociedade civil na oferta de ações socioeducativas estão sendo integradas ao projeto da escola ou do município no desenvolvimento da educação integral. Cabe destacar que muitas dessas iniciativas antecedem as do poder público e algumas já estavam presentes nas últimas duas décadas do século passado. Essas são marcadas por diferenciais significativos:

- estão presentes nos territórios cujas populações se encontram em situação maior de vulnerabilidade social;
- funcionam como laboratórios de intervenção social de caráter público, mas não substituem o Estado. Agir influenciando as políticas públicas está no cerne das ações dessas organizações;
- desenvolvem metodologias – frequentemente incorporadas pelas políticas públicas – que apontam forte tendência de associação entre diversas tecnologias sociais e diferentes atores, no esforço de promover educação integral para crianças e adolescentes.



Dupla perspectiva: proteção social e qualidade da educação

Ao priorizar a formação de crianças, adolescentes e jovens mais vulnerabilizados, a educação integral busca promover equidade e inclusão social por meio da educação. Também é compreendida como estratégia para aumentar a qualidade da educação e vencer o desafio de melhorar maciçamente o desempenho escolar dos estudantes brasileiros na educação básica.

As iniciativas pesquisadas afirmam uma educação integral com propósitos inspirados nas seguintes balizas:

- garantir a crianças e jovens, em situação de maior vulnerabilidade social, o direito de aprender, que não se restringe ao acesso à escola;
- promover equidade e inclusão social por meio de experiências educativas;
- tirar crianças da situação de abandono e protegê-las, oferecendo educação de melhor qualidade;
- influenciar positivamente nos resultados do Ideb (enfrentar a evasão e a repetência escolar; melhorar a aprendizagem);
- elevar a qualidade da educação pública ofertada;
- agir no desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando o seu repertório de referências e conhecimentos por meio de experiências artísticas, culturais, esportivas, científicas – oportunidades que muitos não acessam por seus próprios meios.

Estes propósitos afirmam uma clara associação entre inclusão social e desempenho escolar, isto é, o entendimento de que o reforço cognitivo por meio da oferta de múltiplas atividades de aprendizagem amplia o repertório cultural e social de crianças e adolescentes, favorecendo maior inclusão e promovendo melhores resultados escolares.





Também corroboram a valorização da cultura e os vínculos com as comunidades como fim e meio ao mesmo tempo. Tal valorização ganha sentido emancipatório, indicando a expectativa de que a ação promova participação e transformação social.

Expansão gradativa da educação integral com vistas à universalização

No que diz respeito ao poder público, universalizar responsabilmente a educação integral ainda não é possível. Desse modo, a expansão dos programas vem se dando de forma gradativa.

Entre as iniciativas estudadas, somente duas universalizaram o tempo integral: Apucarana e Nova Iguaçu. A tendência geral é a de avanço paulatino na ampliação do atendimento, que ainda não atinge a totalidade da demanda, embora haja compromisso com sua universalização.

As escolas que integram os programas das iniciativas públicas da amostra atendem a critérios específicos como localização (geralmente em áreas mais periféricas das cidades), IDH e Ideb mais baixos, e dificuldades de aprendizagem.

As escolas têm liberdade para aderir aos programas ofertados pelas secretarias de Educação, mas nem sempre têm capacidade para atender a todos os seus matriculados. Assim, o aluno que passa a integrar as atividades é selecionado a partir de critérios como apresentar dificuldade de aprendizagem; ser beneficiário do Bolsa Família; estar inserido em territórios marcados por situação de vulnerabilidade; ter sido retido no último ano do ciclo escolar. Geralmente os Conselhos Escolares avaliam os candidatos considerando o seu perfil e desempenho, comportamento e situação social, dando prioridade no atendimento a crianças e jovens em situação de maior vulnerabilidade social.

Fundamentos que embasam as formas de organização da educação integral

A cidade como espaço educativo

Os territórios do município – rurais ou urbanos – são redescobertos como espaços de educação e de aprendizagem.

A influência das **Cidades Educadoras** leva ao entendimento de que o meio urbano dispõe de incontáveis iniciativas educativas e espaços que englobam instituições formais e não formais em permanente movimento. Entre essas estão a família, a escola, as empresas, as associações comunitárias, as instituições culturais e outras instâncias da sociedade. Nessa direção se quer promover estreita relação das crianças e adolescentes com a cidade, pela circulação por diversos espaços além da escola.



Espaço Escolar

O **espaço escolar** é central na oferta da escolaridade básica de direito de crianças e adolescentes. A escola tem importância fundamental para que as novas gerações possam dominar conhecimentos e habilidades para viver e se mover no mundo. Porém, o espaço escolar não é mais suficiente para o conjunto de aprendizagens que as novas gerações querem e de que precisam para enfrentar os novos desafios constitutivos da sociedade contemporânea.

A sociedade atual é rica em espaços que mobilizam a curiosidade, o interesse e as oportunidades de aprender. A sociedade em que vivemos é feita de abundância cultural. Queremos aprender muitas coisas, seduzidos por essas possibilidades de ação em quantidade excessiva.

As novas gerações desejam circular e apropriar-se das múltiplas possibilidades educacionais hoje existentes no âmbito da cidade e do território onde vivem. A escola precisa se compor com outras instituições que ofertam ações socioeducativas, culturais, esportivas, lúdicas etc., para permitir circulação, exploração de novos ambientes e da diversidade cultural necessárias para que essas novas gerações aprendam a convivência e a negociação de sentidos. Essa não é tarefa fácil. Ainda não sabemos lidar com as potências e desafios educacionais colocados por essa nova sociedade que avançou para as diversas possibilidades de aprendizados compartilhados.

A cidade que adere à perspectiva educadora tem como prioridade o investimento cultural e a formação dos seus cidadãos para que se sintam membros de uma sociedade capaz do diálogo, de ser solidária, de ser capaz de afirmar suas potencialidades e de fazer frente às desigualdades sociais. Para tanto, considera necessário potencializar a formação de agentes educativos não escolares e fortalecer o tecido associativo entre instituições e seus cidadãos.

Com essa perspectiva potencializa-se a formação de agentes educativos não escolares para fortalecer o tecido associativo entre escolas, instituições e cidadãos. Criam-se novos atores para agir na relação como o “professor comunitário” ou o “professor articulador”. Amplia-se o fortalecimento de laços entre escolas, comunidades e instâncias da sociedade estimulando a democratização do direito à educação.

Cidade Educadora

O conceito de **Cidade Educadora** teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da “Carta Inicial das Cidades Educadoras”, estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial a gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente. Esse documento foi atualizado em 1994 e novamente em 2004 para enfrentar três grandes desafios do século XXI: investir na educação de cada pessoa para que desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem nenhum tipo de exclusão. Em síntese, o conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é “Aprender na cidade e com a cidade”.

Foco no território e na intersectorialidade

As experiências pesquisadas assumem características intersectoriais. Conduzidas pelas secretarias de Educação, apontam forte tendência em articular e gerir as ações dos programas de educação integral conjugando esforços entre secretarias municipais, instituições locais e múltiplas parcerias, que cedem e formam agentes educacionais, além de melhorarem a acessibilidade e a infraestrutura dos bairros.

As políticas públicas, no seu conjunto, ofertam oportunidades socioeducativas. A política de cultura com seus pontos de cultura, a política de esportes com os mais variados programas esportivos, a própria comunidade pela via de organizações da sociedade civil criaram muitos lugares de aprendizagem.

Observou-se que a territorialização é adotada à medida que se constrói uma visão integrada dos problemas das comunidades e de suas soluções, valorizando o diálogo, a flexibilidade e a articulação do trabalho simultâneo entre diferentes setores.

Entre as iniciativas desenvolvidas por ONGs já é usual uma prática de articulação com escolas e poder público a partir de esforços que buscam sinergia na resolução de problemas identificados nos microterritórios, ou em uma população de perfil específico.

Na maioria das iniciativas, as diretrizes gerais partem da Secretaria de Educação municipal ou estadual, mas escolas e comunidades gerenciam os programas a partir de suas necessidades e condições objetivas. Essa autonomia indica a centralidade do microterritório na gestão cotidiana da política educacional, que, em consonância com a PNE, tem na descentralização um de seus pilares.

Nos centros urbanos, a segurança das crianças durante os trajetos entre escolas e espaços alternativos é um grande desafio, gerando, em alguns casos, resistência das famílias. Nova Iguaçu enfrentou esse problema, determinando que os espaços utilizados para as atividades não poderiam estar distantes das escolas mais que 1 km. Tal medida contou com a solidariedade dos moradores e os estimulou a valorizar e a qualificar os espaços, despertando sentimentos de pertencimento à cidade e de responsabilidade em relação às crianças e jovens que ganharam novos espaços de circulação. Em Belo Horizonte, uma parceria com a BHTRANS (Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte) possibilitou a previsão de verba mensal para transporte, repassada a todas as escolas, para a utilização de espaços pertencentes a outros bairros do município.

Se, por um lado, a utilização de espaços do entorno escolar indica estratégia para atenuar déficits de infraestrutura, por outro, as iniciativas observadas declararam lançar mão dessa estratégia porque as atividades pedagógicas desenvolvidas fora da escola agregam aspectos cognitivos e valores importantes. Tais iniciativas promovem sentimentos de pertencimento e de responsabilidade de crianças e adultos, reforçando laços comunitários.

Observou-se que a territorialização é adotada à medida que se constrói uma visão integrada dos problemas das comunidades e de suas soluções, valorizando o diálogo, a flexibilidade e a articulação do trabalho simultâneo entre diferentes setores.



Modalidades de atendimento na ampliação do tempo de aprendizagem

Entre as experiências estudadas observamos duas formas de atendimento: **escolas de tempo integral e jornada ampliada** (com atividades ofertadas no turno ampliado, tanto por escolas como por ONGs).

As secretarias municipais de Educação de Apucarana e Palmas e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo contam com escolas de tempo integral. Nesta modalidade há uma clara opção pela intervenção na orga-

A jornada ampliada é a modalidade mais ofertada pelo poder público. As atividades podem ser diárias, mas o comum é que sejam ofertadas duas ou três vezes por semana, em turno oposto ao escolar regular durante 3 a 4 ou 5 horas.

nização do tempo escolar, do currículo e do trabalho docente. As atividades são diárias, acontecem no interior da própria escola em períodos que se estendem por 8 ou 10 horas. Nas iniciativas que optaram por esta modalidade, as atividades dedicadas ao currículo regular e ao ampliado são organizadas de forma que os períodos em que são oferecidas se alternem, ao contrário do que acontece na jornada ampliada.

Nesta modalidade observaram-se algumas características específicas:

- as formas de organização curricular tendem a integrar as atividades ofertadas numa perspectiva de ampliação do currículo (núcleo comum e diversificado);
- os espaços tendem a ser adaptados ou especificamente construídos para o atendimento (com projetos arquitetônicos próprios);
- há maior aporte à infraestrutura de material, recursos humanos e alimentação.

As formas de contratação tendem a apostar na fixação dos docentes nas escolas, considerando a carga horária necessária para o planejamento e o acompanhamento das ações. A contratação visa geralmente ao educador com formação específica para o desenvolvimento das atividades.

A jornada ampliada é a modalidade mais ofertada pelo poder público. As atividades podem ser diárias, mas o comum é que sejam ofertadas duas ou três vezes por semana, em turno oposto ao escolar regular durante 3 a 4 ou 5 horas. Nesses dias, os alunos permanecem de 8 a 10 horas sob a responsabilidade das escolas, recebendo cuidados e alimentação ao longo desse período.

As escolas que oferecem jornada ampliada tendem a utilizar espaços alternativos ao escolar. As atividades ocorrem principalmente fora da escola: em praças públicas e parques; quadras esportivas públicas; quadras cedidas por clubes; espaços e piscinas cedidas por academias esportivas instaladas nos bairros; salões e espaços cedidos por igrejas, clubes e associações de bairros/comunidades/espaços de ONGs; centros culturais e museus.



Depreende-se, a partir dos depoimentos coletados, que nas grandes cidades a utilização de espaços alternativos é uma estratégia importante para driblar a falta de espaços nas escolas e para que as ações em curso efetivamente aconteçam. Mas essa estratégia não é aplicável a qualquer caso, uma vez que nem sempre o entorno escolar oferece espaços apropriados.

Na jornada ampliada, os profissionais quase sempre são contratados temporariamente pelas escolas ou estão ligados a instituições e projetos parceiros.

Essa modalidade vem desafiando as escolas a introduzir mudanças na sua organização para concretizar a educação integral:

- o envolvimento de diferentes parceiros, organizações, várias secretarias e setores para além da educação;
- a ampliação das relações da escola com o seu entorno;
- o ingresso de novos profissionais;
- novos arranjos nos currículos e na organização do tempo escolar e do trabalho docente (ratificando a importância da construção coletiva do projeto pedagógico).

O ingresso de novos atores

As modalidades de educação integral praticadas pelas iniciativas governamentais instauram novas formas de gerir a escola e de organizar currículos, o que vem requerendo a inserção de novos profissionais na composição do grupo escola.

Para promover a integração curricular e as muitas articulações entre escolas, instituições e espaços do entorno, um novo perfil profissional está entrando em cena nas escolas. Misto de coordenador pedagógico, diretor e articulador das relações com a comunidade, com atribuições que vão desde o planejamento das atividades, à gestão de tempos, espaços, profissionais e grupos de alunos, este profissional, também chamado de “professor comunitário”, vem sendo selecionado com base em sua proximidade com a comunidade e vínculo com a rede pública. Sua carga horária quase sempre atinge 40 horas semanais, frequentemente divididas em dois blocos: 20 horas dedicadas à sala de aula e 20 horas à gestão das atividades, o que na maioria dos relatos tem dificultado a integração almejada das atividades de educação integral.

Além dos docentes e do professor comunitário, “oficineiros”, monitores e educadores sociais também passam a integrar o grupo escola, participando cotidianamente de sua rotina de atividades.

A seleção e a contratação desses profissionais são feitas de acordo com o que as escolas têm a sua disposição. Nem sempre são profissionais formados. Podem ser estagiários, estudantes de cursos universitários ou pessoas que tenham algum conhecimento reconhecido pelos membros da comunidade (capoeiristas, músicos, artesãos, entre outros). No caso das atividades relacionadas ao acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa ou Matemática), a recomendação é que sejam formados ou estudantes universitários dessas áreas. Em alguns casos, professores das próprias escolas complementam sua carga horária, ministrando oficinas na jornada ampliada.

Estes novos profissionais demonstram entusiasmo no desempenho de suas atividades, apontam como positiva a grande adesão dos alunos e o prazer que o trabalho

Para promover a integração curricular e as muitas articulações entre escolas, instituições e espaços do entorno, um novo perfil profissional está entrando em cena nas escolas.

lhes proporciona, elogiam a variedade e a qualidade das oportunidades de aprendizagem que estão sendo ofertadas às crianças e jovens e o grande apoio dos pais. Entretanto, ressaltam a necessidade de mais incentivo e valorização, pois a remuneração é muito baixa, o que acarreta grande rotatividade entre eles.

Em Sorocaba (SP), esse agente institucional é o Professor Educador Comunitário, responsável, no âmbito de cada escola participante, pela coordenação, planejamento e execução das oficinas e a articulação entre essas atividades e o trabalho realizado em sala de aula pelos professores. Sua função é proporcionar um fio condutor pedagógico comum. Esse profissional é selecionado entre professores que já fazem parte da rede municipal de ensino e têm como pré-requisito ter realizado o curso de Educador Social proporcionado pela ONG Cidade Escola Aprendiz de São Paulo, parceira da iniciativa no município. Um profissional com o mesmo tipo de perfil e importância está presente em Belo Horizonte, designado apenas como Professor Comunitário, e em Nova Iguaçu, denominado Coordenador Político-Pedagógico. Nesse caso, além de fazer parte do corpo docente da rede municipal, ele é eleito pelo corpo docente da escola em que irá trabalhar para um mandato de três anos, com direito a reeleição.

Algumas atribuições do Professor Educador Comunitário

- Mapear e estabelecer alianças entre Escola/Família/Comunidade, por meio do desenvolvimento da sua proposta de trabalho.
- Manter diálogo efetivo com o aluno, garantindo sua inclusão no processo de aprendizagem.
- Colaborar com as atividades de articulações entre a Escola/Família/Comunidade, promovendo ações integradas.
- Promover a comunicação local.
- Atender alunos, educadores e comunidade, prestando-lhes esclarecimentos relativos ao desenvolvimento das atividades.
- Estabelecer e implementar estratégias de atendimento aos alunos que apresentem menor rendimento conjuntamente com a equipe escolar e demais profissionais que atuam na oficina.
- Participar das reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) da Escola.
- Acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas oficinas, sinalizando os pontos positivos e os que poderão ser melhorados.
- Acompanhar os alunos em seu deslocamento Escola/Bairro.
- Manter registros do desenvolvimento/aprendizagem dos alunos por meio de dados estatísticos.



As propostas pedagógicas

As propostas pedagógicas das iniciativas públicas e das organizações guardam semelhanças quanto à:

- estratégia pedagógica: oficinas e projetos de trabalho desenvolvidos a partir da identificação de dificuldades de aprendizagem e ou de “temas geradores” de interesse do público-alvo;
- criação de procedimentos para aproximar saberes comunitários e escolares;
- valorização da Arte e da Cultura como veículos para o aumento de repertório e promoção de vivências significativas e para o fortalecimento da cultura, das tradições e da identidade brasileiras.

Nas iniciativas pesquisadas, as estratégias pedagógicas para desenvolver educação integral combinam oficinas e projetos de trabalho, bem como o uso de diversas linguagens e de situações de experimentação que estimulam a interatividade e mobilizam capacidades afetivas e cognitivas.

Sobretudo nas organizações não governamentais, Arte e Cultura são os principais veículos utilizados nas atividades educativas. As múltiplas linguagens artísticas são trabalhadas a partir de vivências práticas que resultam em “realizações” nas comunidades; hortas, trabalhos artesanais, livros, peças de teatro, espetáculos de dança integram uma ampla esfera de possibilidades. O “saber fazer” é valorizado. As atividades propostas incidem particularmente na socialização de crianças e jovens e no desenvolvimento de habilidades para o convívio social e participação na vida pública.

Na educação integral, Arte e Cultura são redescobertas e potencializadas. Não se configuram como disciplinas acessórias; ao contrário, integram o repertório de expressão e comunicação e reforçam o letramento tão almejado no ensino fundamental. A relação com o universo cultural das comunidades é próxima e sempre presente nas atividades.

“A arte tem o papel de tornar o mundo digno de ser vivido, reencantando-o, tornando-o um lugar não apenas de luta pela sobrevivência cotidiana, mas também um lugar de imaginação criadora, de sonho e de utopia. É fundamental reafirmar a importância da arte como impulso transformador de pessoas portadoras de uma nova visão do ser humano, capaz de elevar sua autoestima, de humanizar e emancipar o espírito.”¹⁸

Nas iniciativas pesquisadas, as estratégias pedagógicas para desenvolver educação integral combinam oficinas e projetos de trabalho, bem como o uso de diversas linguagens e de situações de experimentação que estimulam a interatividade e mobilizam capacidades afetivas e cognitivas.

A arquitetura de gestão das iniciativas

A educação integral ancorada na intersectorialidade e no fazer sinérgico entre múltiplas organizações no território exige uma gestão complexa. Sinaliza um sistema aberto de coordenação onde a participação, negociação e adesão a propósitos comuns são uma variável complexa e contínua da gestão.

18 FARIA, Hamilton; GARCIA, Pedro. *O reencantamento do mundo: arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário*. São Paulo: Instituto Polis, 2002, p. 58.

Nas iniciativas públicas, municipais ou estaduais, tais arranjos de gestão se estabelecem basicamente em duas esferas:

- no âmbito do governo municipal ou estadual – a Secretaria de Educação, com a participação de diversos setores, outras secretarias e programas, bem como empresas, universidades, fundações;
- nas escolas, por meio de articulações e parcerias estabelecidas no entorno para o desenvolvimento das atividades, em clubes, igrejas, associações, ONGs.
- Articulação e ação multisetorial e multi-institucional conformam-se como carro-chefe na condução da gestão da educação integral.
- As iniciativas das organizações estabelecem arranjos de gestão pautados em :
 - articulações locais nas prefeituras e secretarias (Educação, Assistência Social, Saúde, Cultura, Esportes), escolas, associações;
 - articulações em fundações, institutos, organismos internacionais, redes de solidariedade e responsabilidade social, associações externas (nacionais e internacionais), universidades que prestam suporte material e/ou técnico.

A estratégia de “articulação” entre diferentes setores sociais tem sido constante na atuação das organizações da sociedade civil e absorvida pelo poder público na perspectiva intersetorial.

Secretarias apontadas pelas iniciativas (como Saúde, Transporte, Cultura, Esporte, Abastecimento, Segurança, Obras e Planejamento Urbano, Meio Ambiente, Assistência Social, Fazenda) prestam suporte técnico, compartilham programas, contribuem com a qualificação dos espaços urbanos ou viabilizam por meio de ações específicas a sustentação dos programas de educação integral nas escolas (como alimentação, transporte e reformas, entre outros).

A estratégia de “articulação” entre diferentes setores sociais tem sido constante na atuação das organizações da sociedade civil e absorvida pelo poder público na perspectiva intersetorial.

Os municípios destacaram a integração de suas ações com programas do Governo Federal como Segundo Tempo, do Ministério dos Esportes; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Programa Saúde na Escola – PSE, do Ministério da Saúde; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, Programa Mais Educação (MEC).

Outros atores como o Serviço Social da Indústria – Sesi e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae, por exemplo, contribuem com suporte técnico e formação de educadores (oficineiros/monitores/estagiários), na cessão de espaços e na promoção de oficinas. Empresas de variados setores (indústrias, serviços, comunicação, comércio) fornecem suporte técnico além de incrementos para a infraestrutura, como compra de computadores, materiais esportivos, uniformes para práticas esportivas, figurinos para práticas artísticas como dança e teatro, cessão de espaços



para práticas esportivas (academias e clubes), entre outros. Associações comunitárias, de bairros e igrejas contribuem com a cessão de espaços para o desenvolvimento de atividades. Também recebeu destaque a parceria com os Conselhos Tutelares.

As secretarias de Educação coordenam o fluxo de parceiros e recursos (técnicos e materiais) e estabelecem critérios e diretrizes para a implantação dos programas. Para tanto, destacam equipes para gerir, acompanhar e coordenar as ações no que diz respeito:

- ao gerenciamento dos recursos financeiros e à contratação de oficinairos;
- às propostas pedagógicas;
- às articulações com o entorno para a disponibilização, sobretudo de espaços para a realização das atividades;
- à integração das oficinas com as áreas básicas dos currículos.

Embora as iniciativas de educação integral destaquem a importância de uma avaliação ampla e participativa, estas, em sua maioria, ainda não ultrapassaram os limites restritos da avaliação escolar. O monitoramento e avaliação dos processos e resultados da educação integral exigem a introdução de outros indicadores que vão além daqueles já trabalhados pela via do Ideb.

Num país como o nosso, com tanta diversidade e tantas desigualdades, quais aprendizagens e saberes precisam ser priorizados? Como gerar referenciais comuns? Como compartilhar uma intencionalidade educativa com muitos outros grupos implicados na educação integral?

No desenvolvimento de propostas de educação integral não há modelos predefinidos, mas um arco de opções possíveis para diferentes contextos. Independentemente da forma como cada território organiza seu programa, algumas dimensões são fundamentais:

- a integração entre diversos campos do conhecimento;
- a inclusão dos saberes da família e da comunidade;
- o desenvolvimento de valores e atitudes.

No desenvolvimento dessas dimensões, a circulação e a apropriação dos espaços educativos presentes na cidade pelas crianças e pelos adolescentes também devem ser valorizados nas atividades.

Compartilhar intenções e planejar conjuntamente

Os relatos das experiências indicaram que no desenvolvimento das ações busca-se a integração entre as áreas obrigatórias do núcleo comum e as da jornada ampliada, o que exige planejamento conjunto, facilitado quando os educadores envolvidos têm clareza do projeto educacional e estabelecem fluxos sistemáticos de comunicação.

Na prática...

Em Cuiabá (MT), os educadores do período regular e da jornada ampliada tentam integrar o que parecem ser dois “currículos”, o regular, realizado pelos professores assessorados pela Coordenadora Pedagógica da escola, e o diversificado, desenvolvido pelos monitores que recebem orientação direta do professor articulador. Para tanto, introduziram as “Rodas de Conversa”, momentos privilegiados de articulação, tanto entre as atividades do programa, quanto entre estas e os conteúdos das aulas do período regular. Elas acontecem na última sexta-feira de cada mês, com duração de 4 horas, e os alunos são dispensados das aulas. Participam dessas rodas professores, monitores, equipe gestora e articuladora. Os principais objetivos são a troca de observações sobre o desempenho dos alunos e a construção de um plano de trabalho que integre conteúdos.

Na busca por essa integração o Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola tem papel importante, uma vez que por seus mecanismos de participação permite que todos os envolvidos contribuam com encaminhamentos e decisões e construam um senso de corresponsabilidade. O PPP funciona como espaço de acordo entre todos os envolvidos e instrumento de orientação para nortear o caminho a ser seguido pelos gestores, educadores, comunidade e diferentes atores. Sua construção gera um movimento que não é simples por abrigar a coexistência de múltiplas visões sobre a situação da escola: valores e ideias às vezes conflitantes; divergências em relação aos encaminhamentos para os problemas.

“Tem sido uma experiência incrível trabalhar com os alunos, integrando diferentes oficinas. Assim eles percebem que na verdade não existe diferença no objetivo central entre uma disciplina e outra. Todas querem emancipar o aluno, fazer deles cidadãos.”

educador, Cidade Escola Aprendiz, São Paulo

Na rota da educação integral, a escola expande e integra novos espaços de aprendizagem compartilhando objetivos, processos e informações. Neste movimento o território se constitui como grande referência.

Para a Grãos de Luz e Griô, o compartilhamento de objetivos com as escolas é fundamental e ocorre em jornadas de planejamento conjunto entre educadores da ONG e das escolas. Nessas jornadas, os educadores planejam atividades de canto, dança, contação de histórias e projetos pedagógicos atrelados a temas que partem de histórias locais, para integrar a tradição oral e os saberes locais ao currículo básico da educação escolar. A partir desse planejamento criaram-se novas rotinas na sala de aula:

“A partir da capacitação do Griô se criou uma rotina de sala de aula, um ritual mesmo, que foi adaptada em todo município que é a roda. Antes de iniciar qualquer aula, todos os dias nós temos a roda, na qual vivenciamos as nossas músicas, as músicas das comunidades. A escola toda faz roda. A própria arrumação da sala hoje é feita em forma de roda. (...) Uma outra coisa que entrou forte no nosso ritual é o contar histórias. Hoje nós somos contadoras de histórias, além de professoras.”

Professora da rede pública municipal de Lençóis, BA





Segundo as iniciativas estudadas, esse compartilhamento é mais bem-sucedido quando as escolas e as organizações preveem um tempo para integração interpessoal e curricular entre os educadores e quando as informações compartilhadas são utilizadas nos planejamentos. O importante é o esforço em integrar os múltiplos mundos vividos pela criança de modo que sua aprendizagem se torne significativa e relevante para sua experiência de vida.

Os relatos das iniciativas informam que o movimento em direção a essa integração e compartilhamento das ações vem modificando a gestão escolar. Busca-se maior integração entre os educadores e a consolidação de espaços conjuntos de planejamento (o professor comunitário é o grande facilitador desses processos). A entrada de novos campos do conhecimento nas atividades desenvolvidas com as crianças e adolescentes vem abrindo caminho para debates sobre mudanças no currículo escolar que considerem os contextos locais, os saberes das comunidades e as especificidades dos territórios.

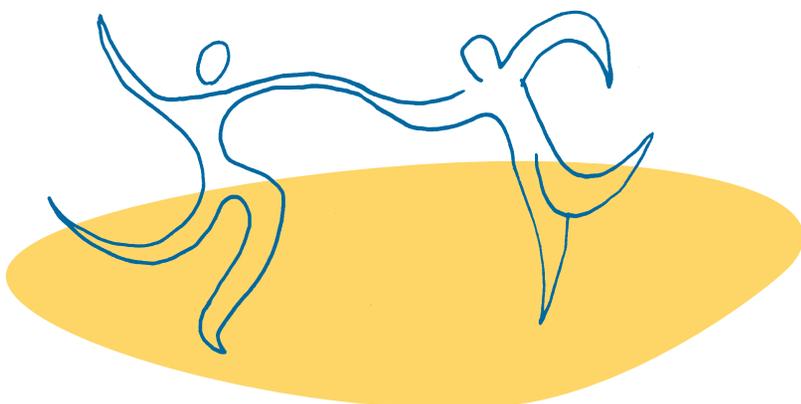
Ao enfrentar o desafio conjunto de ofertar jornada ampliada, escolas e ONGs enfatizaram o quanto a parceria precisa ser continuamente “concertada”. O entendimento é o de que, para uma e outra, os desafios e bandeiras ora se assemelham, ora conflitam, ora se distanciam. A escola como instituição pública enfrenta desafios que lhe são próprios, obedece a uma forma de administração rígida, regida por legislações e regras; além de ser continuamente cobrada pelas expectativas sociais de pais e comunidades. As organizações, por sua natureza civil, seguem padrões próprios, ligados às suas causas. Segundo os relatos, a parceria é bem-sucedida quando ambas sabem tirar partido do que é próprio a cada uma e focar no direito de aprender.

A integração entre os diversos campos do conhecimento

“Queremos que nossas crianças e jovens saiam da escola capazes de ler e se expressar por meio de uma linguagem com a qual tenham mais afinidades, o que só podem fazer se conhecerem as diferentes linguagens postas no mundo de hoje.”

BARBOSA, Antonio; LEITE, Regina, 2005

As propostas de educação integral que estão emergindo buscam oferecer oportunidades para crianças e adolescentes compreenderem e expressarem o mundo utilizando as diferentes linguagens (verbal, matemática, artística, corporal, tecnológica), por entender que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional e mobilizam tanto dimensões afetivas como cognitivas.



Somos seres multifacetados, mas funcionamos de forma global e interdependente. Gardner e Walters (1986) reconhecem que em qualquer operação o cérebro põe em andamento várias capacidades de uma maneira interativa e complexa. Apesar de estudos biológicos apontarem que os dois hemisférios cerebrais tendem a processar informações de diferentes maneiras, existe um corpo caloso ligando os hemisférios esquerdo e direito, fazendo com que esse processamento atue ao mesmo tempo de forma diferente e complementar. Isso indica que a aprendizagem terá um nível mais profundo e significativo se ocorrer por meio da articulação de diversos estilos e dimensões complementares, abstrato e experiencial, verbal e visual, analítico/racional e intuitivo. Aprendemos melhor quando mobilizamos integradamente diferentes linguagens ou dimensões.

Segundo Edgar Morin (2000), o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica, pelas atividades utilitárias. O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas. “O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o homem do jogo. O homem empírico é também o homem imaginário. O homem da economia é também o do consumismo.” (Morin, idem, 2000)

O que aprendemos é influenciado e organizado por emoções e situações mentais que envolvem expectativas, autoestima, direções pessoais... Numa situação de aprendizagem, as emoções e os sentimentos não podem ser separados dos aspectos cognitivos: o autoconceito de uma criança, a maneira como ela percebe a si própria, influencia a sua capacidade de aprender. Uma criança que se vê de forma negativa tem pouca confiança em si e pode apresentar dificuldades para enfrentar desafios e situações novas.

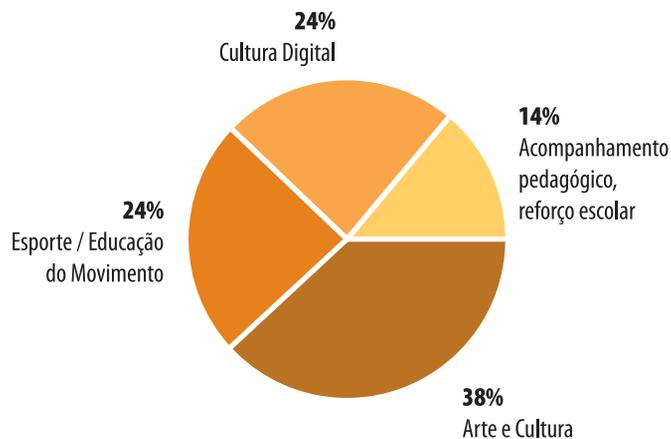
Segundo essa compreensão, a educação realizada de acordo com a natureza complexa e multifacetada do ser humano tem o potencial de formar integralmente. Por outro lado, aponta também para a necessidade de elaboração de estratégias pedagógicas que, além de considerar as múltiplas dimensões do indivíduo, busquem, ao mesmo tempo, integrar diversas linguagens e campos do conhecimento.

A educação realizada de acordo com a natureza complexa e multifacetada do ser humano tem o potencial de formar integralmente. Aponta também para a necessidade de elaboração de estratégias pedagógicas que, além de considerar as múltiplas dimensões do indivíduo, busquem, ao mesmo tempo, integrar diversas linguagens e campos do conhecimento.

“Aqui é um laboratório de Física improvisado, mas é um laboratório em que os meninos passariam o dia, porque traz respostas para questões do cotidiano deles. Não se trata de um laboratório para experimentos abstratos apenas. Não. Aqui, os alunos montam os próprios instrumentos para o experimento, há uma associação entre prática e teoria, eles se movimentam muito em torno de questões e vão buscar respostas no cotidiano, com os problemas do cotidiano. Nosso trabalho não fica apenas no cognitivo, tem um diálogo com o corpo, com os valores desses meninos e isso é muito legal. Agora, eu quero construir um telescópio e é com eles, que vão aprender a fazer um, isso cria outro vínculo do aluno com o conhecimento.”

Professor da rede pública estadual, Pernambuco)

A educação escolar tende a valorizar os aspectos racionais e desvalorizar os aspectos afetivos presentes nos processos educacionais, privilegiando a comunicação verbal em detrimento de outras formas de expressão. Que estratégias permitem olhar para as crianças de forma mais inteira? Olhar para o texto que escrevem, para o desenho que realizam, para o modo como se expressam ao dançar ou ao participar do teatro. No que diz respeito às experiências estudadas, as atividades escolhidas e desenvolvidas em conjunto por escolas, organizações e comunidades apontam estratégias que contemplam grande diversidade e concentram-se basicamente em quatro campos, presentes de modo comum nas 16 experiências: Arte e Cultura; Cultura Digital; Esporte/Educação do Movimento e Acompanhamento Pedagógico.



Fonte: Pesquisa “Perspectivas da Educação Integral”

Os campos da **Arte e Cultura** são os mais incidentes, tanto no âmbito das organizações como no das escolas. As atividades são desenvolvidas por meio de vivências nas múltiplas linguagens artísticas (dança, música, teatro, artes visuais) e partem da noção de que a arte potencializa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e simbólico envolvido no ato de conhecer, bem como potencializa o desenvolvimento individual a partir de processos de identificação cultural.

“ [...] a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte¹⁹ é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. [...] Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente.”

Martins; Picosque; Guerra, 1998

19 Essa visão encontra-se fundamentada na LDB, que estabelece em seu Artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” É reforçada pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Arte quando aponta: “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística), e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”.

Como todo patrimônio cultural, a arte não pode ficar restrita às camadas privilegiadas da sociedade: é essencial a democratização do acesso a ela pelos benefícios e resultados que provoca em termos de desenvolvimento humano e aprendizagens. Pela amplitude de seus campos conceituais – criação/ produção, percepção/ análise e conhecimento da produção –, pode inspirar outras experiências a educar o olhar e a sensibilidade. As linguagens trabalhadas: a cênica (o teatro, a dança); a musical (a música, o canto); a visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema) permitem o desabrochar da sensibilidade, do pensamento, da criação, seja por meio da própria produção, seja por meio da observação de obras de diferentes autores; melhoram a comunicação entre as pessoas, ampliam as leituras de mundo e os repertórios. Fornecem elementos para o conhecimento da forma de pensar e sentir presente nos diferentes países, épocas e povos. Possibilitam ainda compreender as várias culturas e o eu de cada criança ou jovem.

Nas experiências registradas, Arte e Cultura, além de permitir o contato de crianças e adolescentes com múltiplas linguagens artísticas, também é veículo para o desenvolvimento de atividades que, a partir dessas linguagens, buscam levar crianças e jovens a estabelecer o contato com a cultura e a arte locais:

“É importante os alunos terem contatos com a cultura de diferentes regiões, valorizar suas expressões particulares e entrar em contato com sua história. Nas atividades de dança também ensinamos ritmos regionais como o Siriri, Rebolexo, não ficamos atendendo somente as demandas dos meninos que querem praticar Dança de Rua e Rap. Os pais costumam gostar e valorizar o aprendizado dessas manifestações da nossa cultura local.”

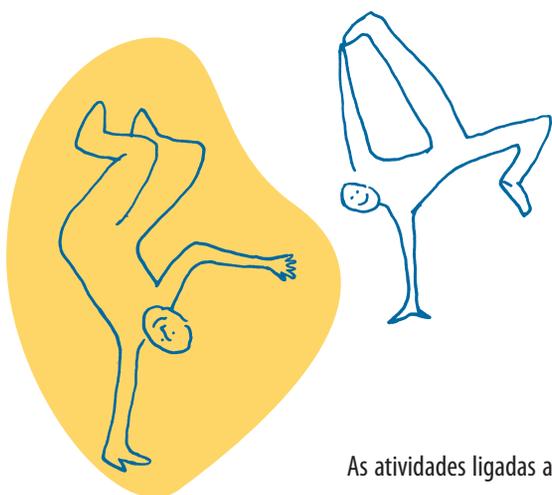
Educador responsável pela oficina de Dança, Cuiabá, MT

Para além do contato com a cultura local e o desenvolvimento de habilidades e sensibilidades, a Arte, integrada ao currículo da jornada ampliada, também favorece aprendizagens de conceitos nas demais áreas do conhecimento.

“A gente procura se adequar à estrutura e proposta da escola, à forma de trabalhar dos professores e àquela comunidade que está sendo atendida. Trabalhamos a vivência dos alunos, com suas emoções e com a educação corporal e dos sentidos. Tudo isso buscando relacionar com o que está sendo trabalhado nas disciplinas obrigatórias. A dança, por exemplo, relacionamos com a Matemática em alguns momentos, porque ela envolve contagem nos movimentos, contagem musical do ritmo. Na dança trabalhamos com formas geométricas e com frações por conta dos desenhos coreográficos.”

Educador responsável pela oficina de Dança, Sorocaba, SP





As atividades ligadas ao campo **Esporte e Educação do Movimento** oferecem práticas diversas como modalidades esportivas, jogos, ginástica, dança e situações lúdicas. A oferta de atividades motoras e esportivas visa desenvolver as potencialidades físicas individuais (respeitando-se as características pessoais) e a socialização a partir da construção de regras e estratégias de associação e colaboração. As diversas modalidades ofertadas buscam, além de ampliar o repertório motor das crianças e adolescentes, propiciar vivências para o desenvolvimento de valores e atitudes como respeito, cooperação, solidariedade, confiança, senso crítico; atitudes positivas em relação ao ambiente escolar e à convivência coletiva; além de inculcar noções de saúde, higiene, participação e cidadania.

“A oficina de educação do movimento contribui muito para o aprendizado de regras, limites e motricidade. Ajuda na produção de texto, por exemplo, muitos alunos meus com problemas com lateralidade melhoraram.”

Professora da rede pública municipal, Sorocaba, SP

Nas atividades ligadas à **Cultura Digital**, desenvolvidas pelas experiências de um modo geral, crianças e adolescentes são estimulados a fazer uso dos recursos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para a produção de *blogs* e *sites*, entre outros. As oficinas são muito disputadas e valorizadas pelos alunos pela diversidade de aprendizagens permitidas.

As novas gerações circulam com grande facilidade pela internet buscando conteúdos ou interagindo; foram apresentadas desde cedo a uma grande quantidade de multimídias que se conectam, convergem e têm mobilidade (o celular, o computador, a máquina de filmar e fotografar, que nos permitem acessar a internet, ouvir música, jogar etc., a qualquer momento e em qualquer lugar). Assim, acessam com rapidez imensa quantidade de informações por meio de imagens e de textos. São gerações “interativas”, que executam múltiplas tarefas simultaneamente e começam a desenvolver habilidades cognitivas descentradas e não lineares. No mundo digital aprende-se com facilidade a ser multitarefas, o que é fundamental para a aprendizagem, pois permite que se gerenciem múltiplos níveis de atenção.

“Na Casa eu aprendo a pesquisar na informática, porque eu posso usar a internet, ouvir música, fazer tarefas, jogar e brincar com meus amigos.”

adolescente atendido pela Casa da Arte de Educar, RJ



Mundo digital

Podemos dizer que o aprender no mundo digital pressupõe um conjunto de habilidades necessárias às atuais práticas letradas mediadas por computadores/entornos virtuais: habilidade para construir sentidos a partir de textos que articulam hipertextualidade, códigos verbais, sonoros e visuais; capacidade de localizar, filtrar, selecionar, relacionar e avaliar criticamente a informação: familiaridade com as normas e a ética que regem a comunicação no meio digital. (Cenpec, *Caderno Web currículo, ensinar e aprender no mundo digital*, 2010).

As oficinas voltadas para a cultura digital possibilitam integração entre diferentes campos do conhecimento:

“A oficina de informática é uma das mais antigas e procuradas pelos alunos. Eles querem participar da oficina porque acreditam que esses conhecimentos serão importantes para um futuro próximo, quando pretendem encontrar um trabalho. Desde o ano passado procuramos fazer integrar o trabalho com outras disciplinas, como Português e História, por exemplo. Nas oficinas os alunos discutem os meios de comunicação e as notícias da atualidade relacionando com histórias populares, contos de fadas e o que aprendem em outras áreas.”

Educador responsável pela oficina de informática, SP

“Deu muito trabalho para chegar até aqui. Mas esse negócio de juntar a informática com as histórias foi ficando muito legal e agora a professora tem até que brigar pra fazer a gente sair da sala de informática. A gente nunca quer sair, o tempo passa rápido porque está ficando muito legal.”

Aluno da 7ª série, escola da rede pública estadual, SP

O **Acompanhamento Pedagógico** foi indicado por escolas e organizações como importante atividade para a melhoria do desempenho escolar favorecendo a compreensão de conceitos e procedimentos escolares.

De um lado, as demandas geradas pelos programas de educação integral foram “contaminando” o trabalho pedagógico e indicando a necessidade de um melhor detalhamento dos resultados apresentados pelos alunos nas dimensões cognitiva, emocional, social. A partir disso, passou a ocorrer um esforço conjunto de alinhamento entre secretarias de Educação e escolas em planejamentos que buscam respeitar as especificidades de cada escola. Por outro lado, nos programas de educação integral e jornada ampliada das iniciativas públicas, o acompanhamento pedagógico é um campo obrigatório, em particular entre as que aderiram ao *Mais Educação*.

“E tem também o estudo dirigido que ajuda naquilo que a gente não sabe, eu, por exemplo, sou meio ruim de Português e o estudo dirigido me ajuda bastante, eu estou quase boa nessa matéria. Todo dia tem aula de Matemática e de Português. Na escola integral a gente tem mais tempo para o professor explicar direitinho.”

Aluna da rede pública municipal, Palmas, TO

As ONGs que desenvolvem jornada ampliada, por sua vez, não abrem mão do acompanhamento pedagógico, buscando dialogar com as escolas, no sentido de fortalecer a parceria em favor da aprendizagem das crianças e dos adolescentes que atendem. Tal diálogo favorece o compartilhamento das intenções educativas e passa a integrar o planejamento pedagógico de ambas.

A intenção de proporcionar experiências diversas às crianças não pode estar desvinculada do processo de escolarização formal (visto ser a criança um todo indivisível). Por isso, as ONGs buscam aproximação com as escolas frequentadas pelas crianças atendidas, buscando acompanhar o seu desenvolvimento cognitivo e social.



Integrar os saberes da família e da comunidade

Entre as iniciativas pesquisadas, tanto escolas como ONGs vêm buscando desenvolver estratégias que integrem os saberes da família e da comunidade. O objetivo é possibilitar a crianças e adolescentes estabelecerem conexões, a partir de sua realidade e sua história com as diversas áreas do conhecimento. As atividades se estruturam a partir de relações entre saberes escolares e comunitários. Os saberes da família e comunidade não estão destituídos desse legado da humanidade. Muitas vezes se transformam em sabedorias populares ou mesmo sínteses de senso comum. Assim é impossível não dialogar e realizar a mediação necessária.

Para que crianças e adolescentes compreendam melhor o mundo em que vivem, atuem no seu contexto imediato e ampliem o seu universo cultural é preciso oferecer “ferramentas” de acesso aos conhecimentos que a humanidade já produziu e sistematizou até hoje, aqueles que denominamos conhecimentos universais. Segundo Sacristán (2005), “somos potenciais beneficiários de um grande legado cultural”. No entanto, as novas aquisições de aprendizagem ocorrem a partir da combinação do já conhecido com o novo, isto é, cada nova aprendizagem acontece a partir dos conceitos, ideias, representações e conhecimentos dos quais a criança já se apropriou em suas experiências numa relação de continuidade e/ou ruptura:

“Às vezes a nova informação amplia o conhecimento anterior, mas outras vezes provoca um desequilíbrio, levando a criança a reformular ideias anteriores superando-as por uma visão nova e diferente. Assim aprender não consiste apenas em ir somando informações: ao mesmo tempo em que está aprendendo, a criança está reformulando seus próprios mecanismos de aprender, seu equipamento cognitivo, modificando o que já existe, construindo conhecimentos novos, constituindo-se a si própria.”

Cenpec, Raízes e Asas 5, 1996

Isso significa que a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais relações a criança conseguir estabelecer com seu cotidiano e com suas experiências. Além de ter uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, não se pode esquecer que essa criança ou jovem tem uma origem, faz parte de uma família, mora num território, pertence a uma etnia ou a um grupo social e tem uma cultura própria. Assim, é importante que diminua a distância entre os chamados conhecimentos universais e os saberes locais, do território onde se localiza a escola e vivem as crianças: a vivência é um atributo do lugar; é nele que se estabelecem as relações sociais com as instituições e com o trabalho e que se desenvolvem a subjetividade e a cultura.

A relação do indivíduo com a vida é mediada pelo território onde ele vive. A aprendizagem implica construção de sentido, e o que faz sentido para as crianças e jovens são suas vivências e práticas culturais: as relações sociais que estabelecem os saberes que já trazem para a escola, as crenças e valores com os quais se identificam.

Na prática...

A Casa da Arte de Educar (RJ) aposta no diálogo entre os saberes comunitários e escolares por meio do que denomina “Pedagogia das Trocas”, que se constitui a partir da possibilidade de mútua contaminação entre grupos com saberes diferentes.

As atividades são desenvolvidas por meio de pesquisas realizadas por educadores (da ONG e de escolas parceiras) e pelas crianças atendidas nas comunidades de seu entorno, a partir de diversos eixos:

- **habitação:** Como são construídas as casas nesta comunidade? Como se caracteriza sua experiência com o espaço?
- **corpo e vestuário:** Há esportes ou danças que marcam a vida desta comunidade? Como se vestem? Quais influências/heranças culturais podem ser reconhecidas?
- **alimentação:** Quais são as comidas prediletas desta comunidade? Há falta ou abundância de alimentos?
- **brincadeiras:** Quais as brincadeiras favoritas entre as diversas faixas etárias? Como brincavam as gerações mais antigas, e hoje as mais jovens?
- **organização política:** Como o grupo vivencia as regras sociais? Quais os conflitos mais frequentes? Como se desenvolvem as relações entre os diversos atores sociais desta comunidade?
- **condições ambientais:** Quais as condições geográficas da comunidade? Como o meio ambiente influencia as condições de vida?
- **mundo do trabalho:** Quais os trabalhos mais comuns nesta comunidade? Por meio de seu trabalho, a comunidade vem encontrando saídas para os desafios locais?
- **curas e rezas:** Como cuidam da saúde? Como solucionam os males físicos que enfrentam? Quais as tradições de remédios? Quais as receitas?
- **expressões artísticas:** quais as festas, as danças? As expressões visuais? As formas de comunicação? As histórias?

A partir das pesquisas, as atividades buscam integrar o repertório das experiências comunitárias com diversas áreas do conhecimento.

Como pode haver aprendizagem com um currículo apartado da vida que pulsa ao redor da escola?

A escola só estará compreendendo o aluno com o qual lida e o espaço em que ele vive, se intensificar a sua prática na vida do território, nele se enraizando. Cabe a ela representar a cultura local, valorizá-la, disseminá-la propiciando o intercâmbio entre ela e o que é disposto no mundo, para melhorar a vida do sujeito e de sua comunidade.

A educação integral acolhe e coloca em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e se influenciem mutuamente, que convivam e se modifiquem num processo contínuo.

Esse diálogo de saberes pode acontecer quando se abrem as portas da escola às diferentes manifestações da cultura popular: músicas, danças locais, festas populares, brincadeiras, jogos...

“A gente chama gente da comunidade para fazer atividade de música. Já tive noites de seresta, MPB, violeiro, sanfoneiro contando suas histórias e músicas. O que isso tem a ver com o projeto de vida e aprendizagem dos alunos? Tem tudo a ver, porque estamos formando o jovem de forma integral. Então há várias dimensões a considerar: a cognitiva, a afetiva, a cultural, a corporal.”

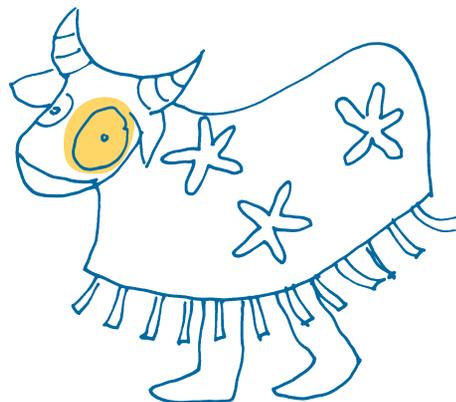
Diretora de escola da rede pública estadual de Pernambuco

Esse diálogo também acontece quando crianças e adolescentes entram em contato com outras manifestações culturais desconhecidas para elas, ligadas à chamada “cultura erudita”, por meio de visitas a museus, exposições, centros culturais, eventos de música erudita, acesso a clássicos da literatura. Se considerarmos que os programas de educação integral estão ocorrendo, principalmente, em territórios de alta vulnerabilidade social, possibilitar o acesso a outras formas de cultura, por meio da “circulação na cidade”, torna-se essencial para ampliar os referenciais culturais das crianças e jovens que habitam esses territórios. Num país como o nosso, caracterizado por grandes desigualdades sociais, a educação precisa cumprir o papel de promover a equidade social.

“A circulação permite conhecer outros lugares e atores da comunidade, outros educadores do bairro. A comunidade começou a participar e mudou o olhar em relação à escola. Os moradores ajudam a tomar conta dos alunos durante os trajetos, mesmo aqueles que não têm filhos na escola.”

Diretora de escola da rede pública municipal, Nova Iguaçu, RJ

Quando as atividades pedagógicas abarcam outros espaços, além do escolar, criam-se ambientes educativos voltados para uma maior pluralidade cultural, o que influencia a formação de atitudes para a tolerância, para o respeito ao diferente, ao que é do outro.



Articular os diversos saberes com a cultura global

Crianças e adolescentes vivem hoje imersos em uma cultura na qual as informações circulam em tempo real e estão acessíveis de diversas maneiras: pela televisão e pela internet o que acontece no mundo entra nas casas, nas escolas, nos ambientes de trabalho, circula pelas ruas movimentando e unificando o mundo. Segundo Sacristán (2005), “o mundo globalizado é um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo uma rede de intercâmbios, empréstimos e acordos de cooperação... essa rede conecta sociedades, culturas, vidas de povos e indivíduos”.

Para as escolas e as instituições que atuam com crianças e adolescentes é necessário que as questões que envolvem a cultura global e de massas sejam analisadas e desveladas. É importante questionar e compreender essa cultura em que estamos imersos. Como diz Bauman (2001): “para operar o mundo, é preciso entender como o mundo opera”. É preciso também evidenciar como os processos de globalização se materializam no território onde vivem nossas crianças e adolescentes, que percepções eles têm dessas relações e como os conhecimentos acadêmicos podem desvelar essas questões. Os currículos de Arte, Ciência e Humanidades abrem muitas possibilidades para que nossas crianças compreendam os valores, as práticas e a ética econômica que ordena esta sociedade.

Reconhecer e interpretar os processos sociais que ocorrem nos territórios onde crianças e adolescentes vivem favorecendo sua compreensão é função da escola e das instituições que compartilham a educação de nossas crianças. Por isso, o currículo precisa dialogar com a dimensão e a velocidade da cultura global.

“(...) a escola, e sua prática, deve mediar o local com o global, respeitando o que é singular e aprendendo com o que é universal” ...

Chaveiro, 2006

“as novas tecnologias evidenciaram a natureza social do conhecimento, a importância da construção conjunta do saber e o jogo complexo que sempre se estabelece entre novatos e peritos em cada campo do conhecimento.”

Cole, 1996

A vida e o conhecimento juntos podem então esclarecer o mundo que existe no território e efetivar a consciência do modo como o local participa do mundo.

O desenvolvimento de valores e atitudes

Atitudes e valores são comportamentos complexos que se formam na interação e na vivência entre as pessoas. Envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências) e derivam condutas. A informação é importante quando se pensa em valores, mas só ela não é suficiente.

Segundo Dulce Critelli (*Caderno Cenpec 2*, 2006), “Valores e princípios não se sustentam como ideias... São atos. Só na conduta humana, valores e princípios podem existir como tais... Os valores vivem nas nossas ações, nas nossas condutas. Nelas e por elas é que um valor se manifesta e se realiza. Os valores são os motores do nosso agir, além de serem o processo e o produto de uma contínua aprendizagem”.

Em todas as vivências – quer na sala de aula, quer na família ou em outros espaços de aprendizagem – surgem situações que mobilizam valores e atitudes nas interações entre as crianças e os adolescentes: a rejeição do

grupo a uma criança na hora de formar o time de futebol; a resolução de um conflito por meio de agressão física durante uma oficina, jogo, ou prática esportiva, por exemplo, muitas vezes são corriqueiros. Os encaminhamentos dados pelos educadores a esses episódios revelam os valores que estão sendo disseminados para suas crianças e adolescentes. No trabalho com atitudes e valores é preciso tomar a prática e a vivência como objetos de aprendizagem. Nesse sentido, é importante que o grupo de educadores tenha clareza de quais valores e atitudes precisam ser valorizados. Isso requer compromisso ético-político e estratégias que contribuam para o desenvolvimento integral dos educandos; exige de todos os que interagem com as crianças e os adolescentes

É na família, na escola, na comunidade, no bairro, na cidade e no trabalho, que ao longo da nossa vida vamos constituindo nossa identidade, em um processo de aprendizagem contínuo que se expressa na relação e na convivência com os outros. Por não ser natural, a convivência social requer aprendizagens cotidianas.

(professores, gestores, oficinairos, estagiários, merendeiras...) um questionamento constante: *As atividades e vivências que estamos propiciando às nossas crianças estão contribuindo para a construção de quais valores? Estão reforçando quais atitudes?*

O desenvolvimento de valores e atitudes se dá tanto de maneira ocasional como intencional. Pode ocorrer espontaneamente por meio do convívio, nas relações entre pessoas e grupos, ou na interação com o meio ambiente; e ocorre intencionalmente quando são criadas situações em que se podem exercitar, por exemplo, o respeito ao próximo, a escuta, a solidariedade, a negociação, os cuidados com os espaços públicos ou de uso coletivo e com o meio ambiente. Quando aprendemos a decidir algo coletivamente estamos aprendendo a conviver e a participar, ou ainda quando nos conscientizamos da importância da reciclagem do lixo estamos aprendendo a participar da vida da comunidade. Os conteúdos da convivência, da participação na vida pública e de nossa relação com o meio ambiente estão intrinsecamente relacionados e só podemos ensiná-los e aprendê-los de maneira integral.

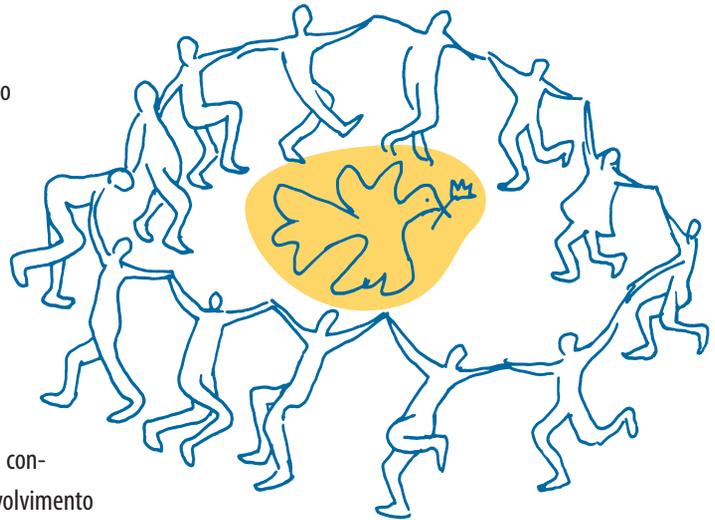
Convivência

É na família, na escola, na comunidade, no bairro, na cidade e no trabalho, que ao longo da nossa vida vamos constituindo nossa identidade, em um processo de aprendizagem contínuo que se expressa na relação e na convivência com os outros. Por não ser natural, a convivência social requer aprendizagens cotidianas.

Quais aprendizagens decorrentes da convivência queremos afirmar para o desenvolvimento integral de nossas crianças e adolescentes?

Uma educação integral qualifica essas aprendizagens a partir de princípios éticos de igualdade, liberdade, solidariedade, e respeito à diversidade.

Educar para viver em um mundo globalizado nos obriga a compreender como uma sociedade depende solidariamente de outras e como os enfrentamentos bélicos, as divisões econômicas e a fidelidade a “diferentes deuses” podem produzir catástrofes locais que afetam a todos nós. Compartilhar experiências além das circunstâncias locais que rodeiam cada um de nós, e entender que estabelecemos vínculos com pessoas para além de nosso círculo mais direto, ressaltam tanto a interdependência como a fragilidade dos laços que unem os seres



humanos. A educação de massas traz para dentro da escola e dos outros espaços de aprendizagem as diferenças e os conflitos de etnia, gênero, religião, classe social...

“Só o mercado, a racionalidade científica, a tecnologia, ou a economia, não são suficientes para dotar nossas vidas de sentido, consolidar relações harmoniosas e preencher nossas aspirações de conhecer e ser. É preciso considerar as representações mentais dos indivíduos, as ideias sobre o outro, o entendimento das situações humanas de conflito...”

Sacristán, 2005

Ulisses F. Araújo e Ana M. Klein observam que:

“... o conflito é uma parte natural de nossas vidas. A maioria das teorias interacionistas em educação está alicerçada no pressuposto de que nos constituímos e somos constituídos a partir da relação com o outro...” *“Os conflitos se apresentam diariamente no mundo: na vida, na sociedade civil e também na escola. Por meio deles, há o confronto de ideias, sentimento, atitudes, tornando-se assim, possível o consenso e o dissenso. O enfrentamento de conflitos permite que se aprenda a respeitar quem discorda, a reconhecer pontos de vista, a compreender posições divergentes, a perceber e respeitar os sentimentos dos outros. Nessa relação, deparamo-nos com as diferenças e semelhanças que nos obrigam a comparar, descobrir, ressignificar, compreender, agir, buscar alternativas e refletir sobre nós mesmos e sobre os demais”.*

Caderno Cenpec 2, 2001

A consideração do interesse do outro, grupo ou indivíduo, tem um contraponto na garantia de que minhas ideias, pensamentos e reivindicações também devem ser levados em conta. Valorizar a convivência com base na igualdade, liberdade, solidariedade, participação e respeito à diferença não significa mascarar as contradições. Tanto no plano social como no individual existem conflitos, contradições e lutas. Não se trata de abafar o conflito.

“(...) alunos homossexuais que antes sofriam grande preconceito, agora vêm sendo respeitados e mais bem acolhidos por seus pares.”

Professora da rede pública estadual, Bahia

Pelo contrário, as transformações pessoais, sociais, políticas e econômicas são resultado de muitas lutas em que entram em jogo interesses individuais e de diversos setores da sociedade. No entanto, na maioria das vezes, só a partir do diálogo, das negociações e acordos é que se tornam possíveis as mudanças desejadas. Aprender a interagir é agir em sintonia com o outro, aprendendo a concordar e discordar sem romper a convivência. Respeitar as convicções políticas, religiosas, a condição social, a situação econômica, o time de futebol, o jeito de vestir de pensar e de agir do outro. (Cenpec, *Parâmetros das Ações Socioeducativas*, 2007)

O grande desafio consiste em investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe a sociedade. Uma educação integral e contemporânea precisa se constituir nesse espaço de diálogo, onde se aprende a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

“É durante seus anos de formação que as crianças adquirem o entendimento das diferenças, o respeito e o apoio mútuo em ambientes educacionais que promovem e celebram a diversidade humana. Ao promovermos situações de aprendizagem onde nossas crianças e adolescentes vivenciam e experimentam diferentes papéis sociais, estamos tornando-os capazes de reconhecer e conviver pacificamente com o diverso, com o plural...” (SILVA, Maurício da. *Violência nas escolas*, 1997)

“(...) Ela tem mais respeito, está mais alegre, se preocupa com suas responsabilidades.”

Mãe de aluna da rede pública estadual, Bahia

“Os alunos da manhã vinham brigar com os da tarde. Agora, coincidência, fazem o mesmo curso. Não pode se manter no mesmo curso com raiva, com briga. Eu vou fazer uma peça com uma menina com quem briguei ... Tem que manter a união. Dar respeito e receber respeito.”

Aluno da rede pública estadual, Bahia

Participação na vida pública

É no nosso cotidiano e no contato com professores, educadores, familiares, amigos e gente da comunidade, que experimentamos, compartilhamos e aprendemos a participar das coisas da vida pública, que é condição para que crianças e adolescentes se constituam como sujeitos sociais atuantes e capazes de comprometimento ético e político com as questões do bem comum.

Participar de um grupo é gratificante porque fortalece o sentimento de que temos valor e a sensação de que aquilo que pensamos e sentimos é compartilhado por outros. As experiências ligadas ao pertencimento a grupos fazem parte de nossa formação como pessoas; afinal, ninguém consegue construir sua individualidade sozinho, sem se relacionar com os outros. Mas não se trata apenas de estabelecer relações com grupos e pessoas: participar tem um sentido amplo, pois é também fortalecer o tecido social. Sua riqueza está justamente em agregar pessoas com características e até com interesses diferentes em torno de um objetivo comum. O desafio está em poder fazer dos processos participativos oportunidades de crescimento e desenvolvimento para as pessoas envolvidas. Aprende-se a participar, participando.

O incentivo à circulação na comunidade e na cidade e consequentemente à apropriação do território é essencial para desenvolvermos maior participação na vida pública de nossas crianças e adolescentes. A apropriação do território nos permite reconhecer como os espaços são geridos e ocupados na comunidade. Também nos possibilita olhar de maneira investigativa para os usos, práticas e relações que acontecem no território. Trata-se, portanto, do reconhecimento e exercício do direito à cidade e de nossas responsabilidades como cidadãos.

Individualmente podemos transformar algumas coisas na nossa vida e na nossa comunidade, mas coletivamente nossa força de transformação e intervenção se multiplica.

Na prática...

Em Belo Horizonte, a Oficina de Intervenção Artística Urbana na Escola utiliza espaços da comunidade para a realização de intervenções artísticas na comunidade. No desenvolvimento das atividades as crianças circulam pela cidade e bairros e produzem desenhos, pinturas, mosaico, grafites.

As intervenções são resultantes de um processo de discussões e de descobertas sobre os espaços urbanos, a circulação das pessoas e a qualidade de vida na cidade. O trabalho em equipe é valorizado e as imagens produzidas pelas crianças traduzem suas interações com os temas debatidos, como, por exemplo, o Dia da Consciência Negra ou Trabalho e Profissões da Comunidade.

Relação e cuidado com o meio ambiente

A participação na vida pública, hoje, mais que nunca, envolve o cuidado com o meio ambiente, o cuidado com a vida em todas as suas formas e a responsabilidade de cada um (cidadãos, sociedade civil organizada, iniciativa privada e governamental) na construção de um mundo melhor, que garanta a vida com saúde e dignidade.

Boa parte dos problemas ambientais que afetam nossas vidas resulta do descompromisso da sociedade civil e do Estado com o cuidado ambiental exponencialmente revelado pela degradação, destruição e poluição. No entanto, é importante compreender que também somos responsáveis tanto pelos problemas como pelas ações que podem assegurar a sustentabilidade do planeta.

Nessa perspectiva, as aprendizagens relativas ao cuidado com o meio ambiente são urgentes para que possamos enfrentar os problemas que nos afetam. O acesso à informação e à educação ambiental se constituem no caminho mais seguro para motivar e sensibilizar as pessoas para agirem individualmente e participarem coletivamente na defesa da qualidade de vida. Sabe-se, entretanto, que apenas a transmissão de conhecimento não é suficiente para acarretar mudanças de comportamento. Apesar do conhecimento técnico e científico, os seres humanos se fazem cada vez mais distantes do próprio meio ambiente. Uma educação ambiental de qualidade deve reaproximar as pessoas da natureza, trabalhar a percepção do ambiente e a relação de afetividade que com ele se estabelece, para enfim iniciar o processo de reversão do quadro não sustentável de desenvolvimento atual.

Do ponto de vista de uma educação integral, as aprendizagens relativas ao cuidado com o meio ambiente devem considerar que o conhecimento das questões sociais, econômicas e suas relações com as questões ambientais são primordiais para se ter um saber mais amplo sobre as complexas questões ambientais atuais. É preciso desenvolver a percepção de um Ambiente Inteiro e não um “meio ambiente”, onde nós, os homens, nos excluímos. É preciso perceber que todos nós “fazemos parte do ambiente”, e sendo responsáveis por ele.²⁰



²⁰ Isaac, Alexandre. *Uma metodologia para formação de jovens pesquisadores*. São Paulo: Instituto de Cidadania Empresarial, 2005.

Na prática...

A organização **Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA** desenvolve nas comunidades rurais, no Estado de Pernambuco, a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS, por meio da qual as crianças e os adolescentes atendidos pela organização são orientados a desenvolver pesquisas que visam intervenções nas comunidades onde vivem. Os temas das pesquisas são definidos coletivamente e os resultados são compartilhados com as comunidades com o propósito de elaborar maneiras de transformar a realidade em que todos vivem, melhorando a qualidade de vida e a relação sustentável com o meio ambiente.

Entre as atividades desencadeadas pelas pesquisas estão a produção de censos ambiental, agropecuário e populacional; o estudo do ecossistema local e das formas de produção da comunidade. As atividades desenvolvidas na PEADS visam tanto instrumentalizar crianças e adolescentes com ferramentas da educação formal quanto ampliar seus conhecimentos sobre a realidade em que vivem, com seus recursos humanos, naturais e econômicos. Neste processo, crianças e adolescentes produzem conhecimento sobre seu entorno e praticam formas de intervir sustentavelmente na comunidade.

“a preparação do plantio (quem ia plantar; quem já tinha terra, se já estava preparada, qual o tamanho da terra; se já possuía semente; se queimava o mato para plantar...) [...]; quais as condições do plantio; que tipo de lavoura é mais cultivada? qual o destino da colheita? solo e vegetação; valores/ética.” (Moura, coordenador do SERTA, PE)

A valorização da experiência nas metodologias utilizadas

Entre as 16 experiências estudadas, as estratégias metodológicas mais utilizadas na jornada ampliada são oficinas e projetos de trabalho. As primeiras priorizam experiências práticas, o que favorece a compreensão de conceitos e procedimentos de modo concreto. Já os segundos, ao possibilitarem uma visão globalizada/interdisciplinar e relacional do objeto estudado, promovem convergência entre as diversas áreas do conhecimento, podendo ser desenvolvidos ao longo de um tempo que permita o aprofundamento de assuntos e conceitos.



Oficinas: múltiplas linguagens e práticas diversificadas

Segundo os relatos, as oficinas têm se mostrado uma estratégia pedagógica promissora no desenvolvimento de propostas pedagógicas como forma de aprofundar conceitos, de modo direto, ou simplesmente apresentando às crianças e jovens técnicas específicas utilizadas nas linguagens artísticas, ou em campos do conhecimento como as Ciências Físicas e Biológicas. Além de permitir a abordagem de diversas linguagens, oferecem flexibilidade na combinação de assuntos, conceitos e práticas. A promoção de situações de experimentação, potencializadas pelas oficinas, estimulam a interatividade e mobilizam as dimensões afetiva e cognitiva simultaneamente.

Por outro lado, segundo os educadores entrevistados, a duração média de 90 minutos das oficinas, maior que a duração das aulas regulares do núcleo comum (45 minutos a partir do sexto ano) e sua organização com um número menor de alunos em relação às classes regulares favorecem os bons resultados observados.

“A oficina escolar é uma das metodologias criadas por Freinet para organizar as vivências em sala de aula. Nessa metodologia está contemplada a sua concepção de criança (...) vista como um ser histórico, um ser afetivo, um ser inteligente e criador de cultura como o adulto, artífice de seu próprio desenvolvimento e saber. Não adota a imagem de uma criança que aprende por abstração, mas que adquire os conhecimentos como alguém que está imerso na realidade e que participa intensamente do cotidiano.” (Elias e Sanches, 2007). Enfim, a criança é vista como um ser que utiliza, simultaneamente, suas dimensões afetiva, cognitiva e social e sua participação intensa no processo de aprendizagem.

A palavra “oficina” era utilizada para nomear um espaço no qual o artesão ensinava o aprendiz a fazer algo, um trabalho, um ofício. Nessa situação o aprendiz aprendia “fazendo”. Essa palavra é usada hoje, na prática educativa, para denominar um jeito de ensinar e aprender baseado no princípio do “aprender fazendo”.

Este fazer é, quase sempre, um fazer coletivo: as pessoas são estimuladas a trazer seus saberes e conhecimentos, e o educador as ajuda a mobilizar tudo o que já sabem para produzir algo novo. Essa metodologia amplia os repertórios de aprendizagem, possibilitando participação ativa daquele que aprende.

As oficinas promovem situações de aprendizagem nas quais se mobilizam de forma articulada pensamento, sentimento, comunicação, linguagem e ação. Podem se constituir numa maneira de reaproximar experiência e pensamento, esforço e interesse, jogo e trabalho.

Esse tipo de metodologia potencializa as possibilidades de aprendizagem, pois fortalece o respeito às diferenças individuais na medida em que disponibiliza um tempo maior para que cada criança possa vivenciar o seu processo singular de aprender conforme seu jeito e ritmo. Investe na aprendizagem por meio da interação. Supõe que as pessoas aprendem umas com as outras, o que não se encerra na “vivência”; propõe uma reflexão sobre o que foi vivido e como isso aconteceu; permite a ampliação das aprendizagens realizadas durante as oficinas, para outros espaços e contextos.

As oficinas promovem situações de aprendizagem nas quais se mobilizam de forma articulada pensamento, sentimento, comunicação, linguagem e ação. Podem se constituir numa maneira de reaproximar experiência e pensamento, esforço e interesse, jogo e trabalho.

Momentos de uma oficina

As oficinas, quando bem estruturadas, ocorrem num movimento pedagógico que pode ser “didatizado” em algumas fases.

1ª – O acolhimento das crianças/jovens. Ao iniciar as atividades, que envolvem, quase sempre, o trabalho coletivo entre os participantes para a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, é importante que todos tenham um contato inicial, se integrem e conheçam o que será feito na oficina, o plano de ações.

2ª – O convite à ação. Trabalhar com crianças e jovens significa lidar com o que eles já sabem sobre o conteúdo (temas, habilidades, valores e atitudes) para que o educador possa, a partir desses conhecimentos, favorecer as interações dos participantes com novos saberes. Nesse sentido, é sempre importante criar condições para que as crianças/jovens e o próprio educador expressem ideias e pareceres apropriados e, eventualmente, expectativas de novas aprendizagens sobre os assuntos em pauta. Isso pode ser feito por meio de desafios (proposição de uma pergunta, observação de um fato e o levantamento de hipóteses sobre ele). Assim você mobiliza o grupo para as atividades que virão na sequência e facilita a interação de todos com o novo a ser aprendido.

3ª – A ampliação de conhecimentos e saberes. O desafio tem a função de mobilizar o grupo para a realização de tarefas planejadas com o objetivo de ampliar os conhecimentos e saberes das crianças e jovens. Nas oficinas sempre se propõe que essa ampliação ocorra sob a mediação do educador. Elas podem envolver: vivências, pesquisas, leituras, experiências práticas, jogos e brincadeiras, atividades de caráter reflexivo, expressão corporal e artística entre muitas outras possibilidades. É sempre válido que essas atividades, além de variadas, se utilizem de múltiplas linguagens (visual, sonora, corporal e verbal, entre outras) e sejam desenvolvidas em contextos próximos do mundo real, para que promovam atos significativos e favoreçam o aprender fazendo.

4ª – A sistematização. Nesta etapa, as aprendizagens são sistematizadas por meio da reflexão que envolve todo o processo vivido. Para que isso possa acontecer, será importante retomar o plano de trabalho anunciado na 1ª etapa da oficina e percorrê-lo com o grupo integralmente, registrando-se uma a uma as ações realizadas e os resultados obtidos. A experimentação continuada em atividades de sínteses fortalece a parceria das crianças e jovens com os educadores na conquista de aprendizagens.

5ª – A avaliação. Em toda oficina, há o momento da avaliação, no qual as crianças e jovens ajudam o educador a avaliar o trabalho realizado. Esta etapa retoma o percurso total da oficina e permite que os participantes percebam aprendizagens e o atendimento de expectativas anunciadas.

Para saber mais sobre oficinas, acesse o banco de oficinas do Prêmio Itaú-Unicef no site www.educacaoeparticipacao.org.br. Lá você encontra sugestões de oficinas a serem desenvolvidas com crianças e adolescentes.

No entanto, se não houver clareza por parte dos educadores acerca do que se pretende com a realização de uma oficina ou uma sequência delas, e se não se realizar uma articulação dessas atividades com aquelas desenvolvidas no currículo regular, essa metodologia pode se converter num “pot-pourri” de atividades desarticuladas e desfocadas. Além disso, identificar e acompanhar os resultados que vão sendo obtidos no processo torna-se vital para legitimar esse tipo de metodologia.

“Há uma ligação forte entre as disciplinas. Fizemos um projeto que partiu inicialmente das disciplinas diversificadas (“oficinas”) a partir da música Pérola Negra, de Daniela Mercury. Na aula de música/percussão foi trabalhado o ritmo, a professora de dança trabalhou a coreografia e as professoras de história e de geografia trabalharam a questão do negro no Brasil, a ancestralidade. Foi um trabalho conceitual e ao mesmo tempo vivencial, de formação mesmo dos alunos.”

Professora de ensino fundamental – anos finais, rede pública municipal, Palmas, TO

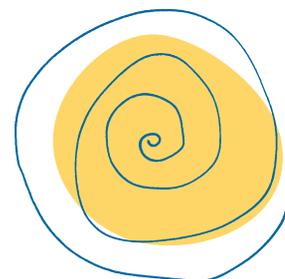
Projetos de trabalho: uma abordagem global e interdisciplinar do conhecimento

Uma olhada em qualquer meio de difusão de pesquisa científica mostra-nos que atualmente as pesquisas mais importantes são realizadas por grupos de especialistas de diferentes disciplinas que se comunicam e trocam de forma crítica e criativa dados, conceitos, problemas e métodos. O ensino de uma ciência integrada serve para que alunos analisem os problemas não só da perspectiva de uma única disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento.

O trabalho curricular integrado ou interdisciplinar permite que questões ou perguntas mais vitais e com frequência conflituosas – que normalmente não podem ser confinadas dentro dos limites de apenas uma disciplina – possam ser formuladas e enfrentadas. Questões contemporâneas tais como a sustentabilidade do planeta, as novas fontes de energia, os conflitos raciais, a produção de transgênicos etc. dificilmente poderão ser tratadas utilizando-se o enfoque de apenas uma disciplina. A complexidade da realidade exige múltiplos olhares! Além disso, um currículo menos fragmentado em disciplinas desperta o interesse e a curiosidade das crianças e jovens, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimulando os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles. É um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadoras. Nesta sociedade da informação em que vivemos as maiores dificuldades não estão relacionadas com a obtenção da informação, mas em saber relacioná-las e analisá-las criticamente.

A integração entre os diversos campos do conhecimento é contemplada pela abordagem interdisciplinar do conhecimento. Segundo Santomé (1998), a interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam uma sociedade. Nesse sentido é uma metodologia de trabalho que envolve educadores com diferentes

Nesta sociedade da informação em que vivemos as maiores dificuldades não estão relacionadas com a obtenção da informação, mas em saber relacioná-las e analisá-las criticamente.



formações, mas unidos por objetivos comuns. Ela exige sempre um clima de negociação entre todos que compõem a equipe de trabalho.

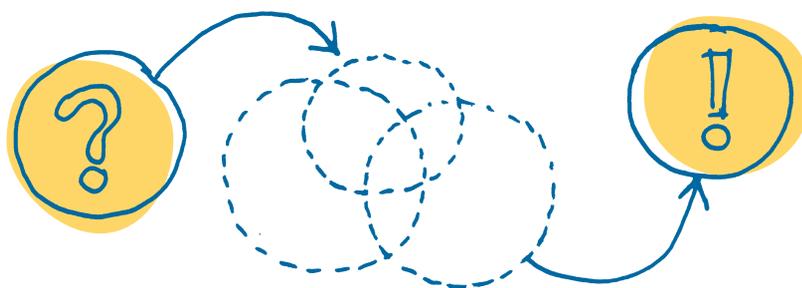
Por terem como ponto de partida um tema-problema desafiador, os projetos de trabalho favorecem o desenvolvimento das habilidades de análise, interpretação e crítica dos alunos; ampliam a capacidade de formular hipóteses, levantar perguntas e explicitar saberes pessoais, frente a um problema ou afirmação; promovem a habilidade de argumentar, de se posicionar e avaliar, não somente frente às informações coletadas, como também frente às opiniões dos colegas. É uma estratégia que exige dos professores o hábito da pesquisa frente aos temas de estudo.

“O que mais gosto aqui na escola são os projetos. São bem organizados. Dá pra entender bem a lição, o que eles querem passar com o projeto. As oficinas então são muito legais, tem percussão, flauta, coral, filosofia, fazer fuxico, bordado, gibiteca.”

Aluno da rede pública municipal, Palmas, TO

Essa forma de trabalho favorece o envolvimento, o interesse e a participação em todo o processo a ser vivido, além de respeitar estilos individuais de aprendizagens. Pressupõe um olhar diferente do professor em relação aos alunos, ao seu trabalho e a sua sistemática de avaliação do ensino e da aprendizagem. Os projetos de trabalho reconhecem, de um lado, o papel do educador no desenvolvimento de habilidades cognitivas e atitudinais, e de outro, o do aluno, como um dos responsáveis por sua própria aprendizagem.

Segundo Hernandez e Ventura (1998), “Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino-aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do Projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação e, 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio”.



Etapas de uma metodologia

A **Pedagogia de Projetos ou Projetos de trabalho** se configura como uma proposta de ação educativa que implica abordar um tema gerador (que pode ser acompanhado por uma pergunta, ou por uma afirmação) articulando conteúdos de várias áreas do conhecimento. O tema “Ecologia” pode ter como pergunta desencadeadora: “Por que os humanos continuam contaminando o planeta Terra?” E o tema Saúde pode ser desenvolvido a partir de uma afirmação: “Viver de acordo com nós mesmos nos faz ter saúde”.

O tema gerador, como o próprio nome sugere, provoca, desafia, instiga. Ele desencadeia relações e conexões em torno do tema ou problema a ser investigado.

Apresentamos a seguir algumas etapas fundamentais para a organização de Projetos de Trabalho de acordo com Cruz (2007):

1ª Etapa: Intenção do Projeto. Ao propor um Projeto de trabalho é interessante explorar com os alunos a finalidade que se deseja obter com ele. Questões iniciais precisam ser enfrentadas: Que contribuições o projeto trará para o desenvolvimento dos alunos? Que relevância tem o projeto? Para que se deseja desenvolvê-lo? Qual será o foco de ação do projeto?

O professor coordena um debate sobre os diversos projetos possíveis e ajuda os alunos a decidir sobre o objeto da intervenção que desejam realizar, bem como sobre a maneira como pensam em se organizar (grupo/classe, grupos menores ou individualmente).

2ª Etapa: Preparação. Envolve a seleção do tema-problema e a proposta de ação concreta. A problematização do tema é uma tarefa essencial, pois desencadeará o processo de pesquisa. Nesse momento considera-se não só o que os alunos sabem, mas também outras evidências que questionam e põem em conflito os pontos de vista dos discentes.

O tema-problema pode partir de uma situação que algum aluno apresente em aula ou pode ser sugerido pelos professores, ou ainda algo que tenha impactado a sociedade ou provocado a mobilização social. Nessa etapa se planejam os diferentes meios que serão utilizados durante o desenvolvimento do projeto, os materiais, as fontes de informação, as etapas/momentos e o tempo previsto.

O professor pode instigar os alunos a formular perguntas que tenham relação com o tema-problema. Em seguida organiza equipes que serão responsáveis pelas pesquisas a serem desenvolvidas.

3ª Etapa: Execução O trabalho dos alunos será iniciado a partir do plano anteriormente estabelecido. É interessante que o professor proponha que os grupos esboquem seus próprios roteiros de pesquisas e as possíveis fontes de pesquisa e os ajude na tarefa. Um projeto exige um processo constante de idas e vindas na pesquisa sobre um problema concreto, quase sempre acompanhado pela busca de múltiplas alternativas.



Algumas fontes podem ser usadas: livros da biblioteca, ou trazidos de casa, vídeos, artigos de jornais ou revistas, entrevistas com profissionais, visitas a museus e instituições variadas. Os grupos devem ser orientados a organizar o material que será posteriormente apresentado aos colegas.

Um item importante consiste no registro individual de todas as etapas do trabalho. Esses registros funcionam como memória do trabalho e contribuem para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Outros registros poderão ser usados: fotografias, desenhos, gravações de vídeos.

Celebração do trabalho. A apresentação dos resultados parciais ou finais dos trabalhos pelos grupos poderá ser realizada de várias maneiras: cartazes, danças, peças teatrais, paródias, textos, vídeos. Os resultados podem ser apresentados apenas para os colegas de turma ou estendidos a outras classes, aos pais e à comunidade. Algumas intervenções nas comunidades podem acontecer.

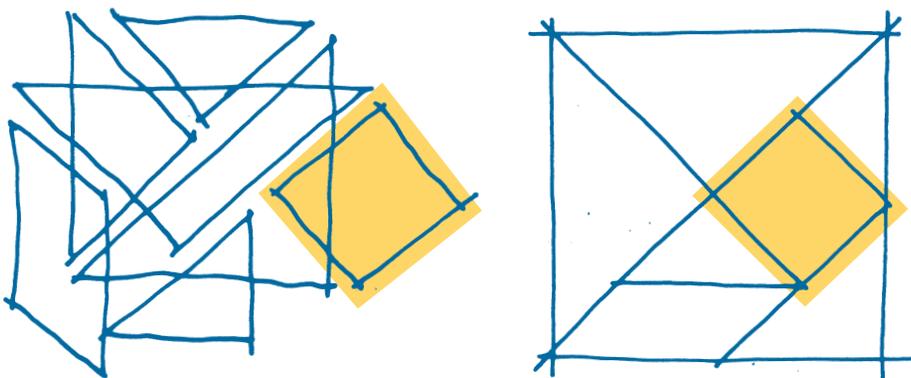
4ª Etapa: Avaliação. Trabalhar com projetos pressupõe mudar o enfoque sobre avaliação, uma vez que ela acompanha todo o desenvolvimento dos mesmos, além de fornecer, passo a passo, pistas para alguma correção necessária. Acontece uma avaliação participativa, pois o desenvolvimento do projeto é avaliado o tempo todo por alunos e professores.

As duas metodologias – oficinas e projetos de trabalho – possibilitam a “experiência”, entendida como algo capaz de promover mudanças, de acrescentar aos sujeitos novas formas de enxergar o mundo o que, segundo Bondia (2001), requer: “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito e ter paciência e dar-se tempo e espaço”.



Uma nova arquitetura de gestão na educação integral

7



Desde a última década do século XX o país introduziu novas diretrizes para a gestão pública, prescritas na Constituição Federal e nas leis infraconstitucionais: descentralização, municipalização, autonomia dos serviços e participação deliberativa da sociedade. Essas orientações de maneira geral foram concretizadas; no entanto, as novas realidades do século XXI estão pressionando pela introdução de arranjos de gestão mais complexos.

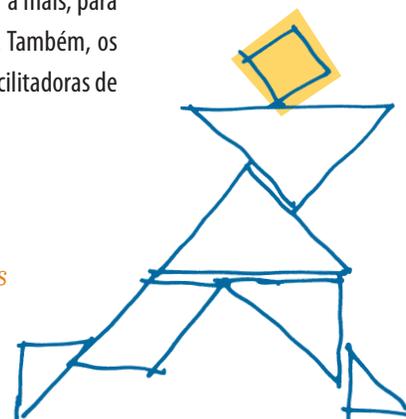
A gestão da política é chamada a imprimir sistemas abertos de coordenação e conduzir ações articuladas em redes multi-institucionais e intersetoriais com vistas a mobilizar vontades, induzir, pactuar e fazer acontecer processos e ações de maior densidade e maior impacto na vida do cidadão.

A intersetorialidade, assim como o princípio de compartilhar ações com organizações da sociedade civil (parcerias público-privadas) são uma consequência das demandas colocadas ao Estado na gestão da ação pública. Da mesma forma, o reconhecimento do território (ou da territorialização da ação pública) como elemento incorporado às lógicas de intervenção.

A conjugação, convergência e integração das políticas e programas setoriais impõem nova arquitetura institucional e organizacional, particularmente no âmbito municipal. A velha estrutura da administração pública com inúmeras secretarias ou departamentos setoriais tornou-se pesada e um complicador a mais, para a implementação de decisões e ações mais eficazes que exigem uma abordagem transsetorial. Também, os conselhos previstos nas leis que embasam a nova política de direitos estão a exigir estruturas facilitadoras de fluxos entre eles.

“A complexidade impõe-se primeiro como impossibilidade de simplificar; surge onde a unidade complexa produz suas emergências, onde se perdem as distinções e as clarezas, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos.”

Morin in Perrenoud, 2001





Conforme afirma Ricard Gomà (2004), a complexidade pressiona em direção à redefinição conceitual e operativa das políticas sociais:

- **Integralidade na formulação das políticas e transversalidade como lógica de implementação** ganham terreno diante de concepções setoriais e esquemas de gestão burocráticos e segmentados.
- **Políticas sociais abertas à participação** introduzindo uma ética coletiva mais reflexiva, horizontal e democrática.
- **Redefinição da dimensão substantiva das políticas:** as enormes desigualdades sociais persistentes estão impondo uma nova agenda de políticas de inclusão orientadas a enfrentar os fatores geradores de dinâmicas produtoras de desigualdade e vulnerabilidades sociais e a promover a inserção social em suas múltiplas dimensões.

“É assim que a ação pública local caminha sob uma tripla pressão de mudança: a transição em direção às políticas transversais, capazes de integrar a complexidade; às políticas participativas, capazes de assumir os processos de subjetivação em curso; e às políticas de inclusão, capazes de promover novas lógicas de coesão e redistribuição. A agenda da inclusão se converte, assim, em uma peça-chave do estado de bem-estar do século XXI.”

Gomà, 2004

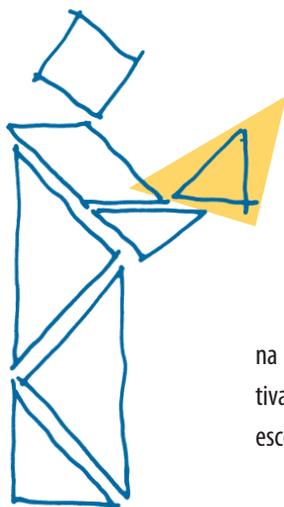
Políticas transversais

O saber/fazer social ocorre no entrelaçamento de redes alimentadas por fluxos contínuos de conhecimento, informação e interação. Movimenta processos e ações multidimensionais; combina saberes múltiplos, transdisciplinares; potencializa o agir público porque arranca cada ação do seu isolamento e assegura uma intervenção agregadora, totalizante, incluyente.

“Em vez de uma inteligência que separa o complexo do mundo em pedaços isolados, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional, como afirma Edgar Morin, precisamos de uma perspectiva que integre, organize e totalize. Só assim teremos como aproveitar de modo pleno as inúmeras possibilidades de compreensão e reflexão propiciadas pela evolução geral dos conhecimentos.”

Nogueira, 2001

A gestão da educação integral nos municípios está impregnada desta nova visão de gestão; tem apostado na construção de programas e projetos inovadores e experimentais. Vai mais longe, construindo novas motivações pedagógicas, capazes de promover não apenas a extensão do tempo de crianças e adolescentes nas escolas, mas também e, sobretudo, o desenvolvimento integral dessa população.



As iniciativas públicas municipais pesquisadas apontaram uma forte tendência em articular e gerir as ações dos programas de educação integral a partir da convergência de esforços com outras secretarias municipais e organizações locais. O Programa *Bairro Escola*, de Nova Iguaçu, envolveu todas as secretarias municipais e múltiplas parcerias estabelecidas na cidade, que participam cedendo e formando agentes educacionais e melhorando a acessibilidade e a infraestrutura dos bairros. Cabe à Secretaria de Educação a supervisão pedagógica do Programa; este conta com uma coordenadoria específica, ligada ao gabinete do prefeito e encarregada da organização das ações e da conexão entre as diversas secretarias.

Em Cuiabá, o Programa *Educa Mais* é gerido pela Coordenadoria de Programas da Diretoria de Políticas Educacionais da SME; conta com o apoio do Comitê Gestor Intersetorial do município e com parcerias nas secretarias municipais de Saúde, Assistência Social e Desenvolvimento Humano, Esporte e Cidadania, Cultura, Meio Ambiente e Urbanismo, além de instituições de ensino superior como Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade de Cuiabá – Unic e Universidade de Várzea Grande – Univag. Esses parceiros participam das ações de planejamento, gestão, execução e avaliação do Programa.

Em Apucarana, toda a gestão municipal converge para a educação, a partir de uma visão globalizada. Lá não encontramos a tradicional Secretaria de Educação, mas a “Secretaria de Desenvolvimento Humano”, o que não diz respeito apenas a uma mudança na nomenclatura, mas a um câmbio efetivo na atitude do poder público frente à educação. Esta foi eleita eixo articulador de toda a política municipal, caracterizando uma gestão fortemente intersetorial.

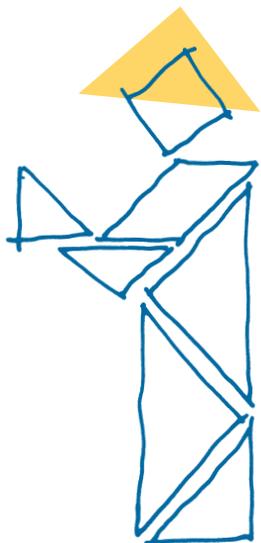
A respeito de gestão...

Toda política pública é regida pela lógica da cidadania; tem compromisso com a prestação de serviços de qualidade e universal para todos os cidadãos (sem distinção de cor, raça, credo). A gestão de um serviço público no território nacional é sempre guiada por diretrizes e marcos regulatórios. No caso da educação pública, os marcos regulatórios estão traçados na LDB, no PNE e no PDE, entre outros textos normatizadores.

A gestão implica o exercício da autoridade a serviço de uma construção e produção coletiva. Exercer autoridade não significa autoritarismo; ao contrário, significa criar relações de horizontalidade e de confiança para fazer aflorar uma ação coletiva rica em criatividade e iniciativa. Por isso mesmo a gestão se caracteriza como democrática e participativa.

A gestão é processo indispensável para garantir condições ao desenvolvimento da política de educação. Assegura relações entre sistemas implicando em anéis de articulação e alinhamento entre suas ações. Garante à rede escolar os insumos e apoios necessários para que a ação coletiva deste serviço público tenha efetividade. Tais insumos referem-se a recursos humanos, financeiros e técnicos.

A gestão não prescinde do monitoramento e avaliação de desempenho dos processos, resultados e impactos produzidos pela ação da política. Monitoramento e avaliação se comportam como bússola orientadora na correção de rotas e avanços da política.



Os processos de gestão

Formulação do programa

Um primeiro processo refere-se à formulação do programa de educação integral. Formular um programa não é uma tarefa fácil, depende de: uma construção coletiva e trabalhosa de pesquisa; diagnóstico da realidade; definição de objetivos, diretrizes, metas; decisão sobre estratégias; pensar redes e alianças para sua implantação; definição da arquitetura de gestão.

Adesão ao programa e sua implementação

Constituir uma rede de instituições e atores que partilhem de um mesmo projeto político-pedagógico e de parâmetros para a ação educativa com crianças e adolescentes exige a adesão a um conjunto de valores e propósitos referenciais.

A adesão depende de processos de mobilização e formação da opinião pública. As iniciativas municipais pesquisadas, de modo geral, declararam ter estimulado intenso processo de participação por meio de consultas às equipes escolares e comunidades que antecederam o início efetivo dos projetos.

Foram ouvidos pais, mães e alunos sobre o que consideravam importante na escola e quais seriam os “anseios das comunidades” quanto a um projeto educativo. Além de estimular a participação, esse tipo de estratégia legitima o programa. Em Sorocaba, simultaneamente a diversas reuniões de consulta às comunidades, foram realizadas reuniões com todas as faculdades e universidades da cidade para apresentar o programa e verificar quem poderia integrar a rede de parcerias que estava sendo formada em prol da iniciativa, além de encontros institucionais com outras secretarias e departamentos da Prefeitura. Foi relatado que entre o início oficial das experiências e o tempo de gestação que as antecedeu foram consumidos de dois a três anos entre debates por aprovação legal, estudos de viabilização econômica, mobilização de escolas e comunidades, pactos políticos e sociais que lhes garantissem continuidade e sustentação.

Constituir uma rede de instituições e atores que partilhem de um mesmo projeto político-pedagógico e de parâmetros para a ação educativa com crianças e adolescentes exige a adesão a um conjunto de valores e propósitos referenciais.

A implementação do programa depende da coordenação de ações entre distintos níveis de governo, setores da política pública e sociedade civil como forma de organização do trabalho técnico e administrativo: a requalificação dos espaços urbanos; o fortalecimento dos laços entre escolas e comunidades; o planejamento da circulação de crianças e jovens por diversos itinerários educativos. Tudo isso convergindo para a ampliação de aprendizagens de crianças e jovens combinando e complementando ações a partir da análise das demandas e necessidades locais.

As secretarias municipais de Educação assumiram a costura de ações intersetoriais articuladas, estratégia comumente tratada como desafiadora para as políticas sociais. Nessa direção a educação vem protagonizando a mobilização de profissionais da administração pública das áreas de cultura, esporte, lazer, saúde, transporte, segurança, entre outras. Além disso, mobiliza e propõe parcerias com universidades, ONGs e a iniciativa privada para disponibilizar recursos, conhecimentos e profissionais voltados ao desenvolvimento da educação integral.

Na outra ponta da política municipal, os gestores das escolas envolvidas no projeto de educação integral são orientados a adotar estratégias semelhantes com parceiros da comunidade local. Familiares, líderes comunitários, conselheiros tutelares, estudantes universitários, agentes das áreas de cultura, saúde e segurança pública, comerciantes



e quaisquer outras pessoas da comunidade que tenham disponibilidade ou conhecimento são convidados a participar das atividades de ampliação da jornada. A articulação entre a escola e a comunidade é mediada por um(a) “professor(a) comunitário(a)” que tem a responsabilidade de contatar, mobilizar parceiros do território, bem como dialogar com eles.

Tendo em vista a ampliação da carga horária e dos programas educativos disponibilizados aos alunos, o número de pessoas envolvidas com as atividades educativas e a diversidade dos espaços utilizados para a realização dessas atividades tornam bastante complexa a gestão da educação, pois implicam a incorporação de novos conhecimentos, novas metodologias e novas culturas. Nessas condições, é necessária uma gestão presente e atenta às novas dimensões das atividades educacionais, diminuindo o risco de que os programas de educação integral se convertam em ações fragmentadas e descontinuadas.

A educação integral tem exigido a adoção de processos novos e recentes na prática de gestores da educação. Requer estratégias de informação contínuas e abertura à participação, sendo necessário um ágil fluxo de informação assim como canais abertos de comunicação que permitam transparência. No início: **apresentação pública** do programa de educação integral firmando-o como prioridade e desejo de todos; **durante sua realização**, devolutivas sobre o desempenho do programa.

Para tal é possível lançar mão de boletins, fóruns, conversas com os diversos conselhos municipais, com os gestores das diversas políticas, com os trabalhadores da educação, famílias, comunidades, universidades, ONGs e gestores municipais de educação: todos esses atores enfrentam desafios distintos na condução da gestão. No universo das ONGs, as iniciativas têm caráter mais territorializado, as atividades são realizadas com um número de escolas e crianças circunscrito e compatível com as possibilidades e condições de atendimento das organizações da sociedade civil.

Nas experiências governamentais, sobretudo naquelas que apostam em um modelo no qual a ampliação da jornada educativa se dá por meio da realização de parcerias com organizações da sociedade civil, com agentes da comunidade e parceiros governamentais responsáveis por políticas sociais, a tarefa é complexa e morosa.

Processo cuidadoso na operação do programa

Na operação do programa é preciso estar atento à: formação contínua dos agentes operadores; supervisão e acompanhamento próximo na realização dos projetos político-pedagógicos definidos pelas escolas; orientação nos arranjos curriculares e metas de aprendizagem no âmbito da educação integral; alocação de espaços; alimentação dos alunos, entre outros.

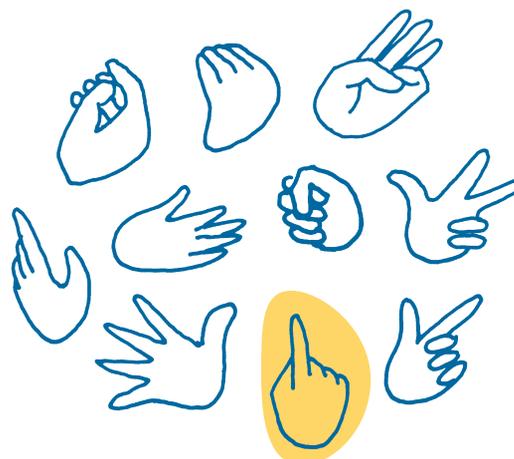
Tornar possível a ampliação da jornada educativa de crianças e adolescentes exige pensar a formação do pessoal envolvido; engajar a comunidade; dispor de espaços excedentes nas comunidades e escolas; construir planos e projetos bem estruturados; criar espaços de tomada de decisão; dispor de materiais, recursos financeiros e equipes que permitam a realização de atividades e oficinas com os alunos.



Na prática...

O Programa Escola de Período Integral Oficina do Saber foi implementado em Sorocaba em 2007, mas o planejamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação durou alguns anos e envolveu a realização de diagnósticos, reuniões e consultas públicas com gestores governamentais e com a comunidade escolar. Além da estruturação de um projeto coeso e que permitisse a integração de ações realizadas tanto por professores quanto por monitores, esse processo de planejamento permitiu identificar limites e possibilidades para o desenvolvimento da iniciativa.

Uma das dificuldades diagnosticadas foi o déficit de equipamentos que pudessem ser utilizados para a realização de oficinas para as crianças e adolescentes no contraturno, em especial nos locais mais periféricos da cidade. Assim como outras experiências de educação integral, a Prefeitura tem investido no uso de dependências ociosas da escola e em espaços cedidos pela comunidade, como salões de instituições religiosas, centros comunitários, praças e parques. Mas a gestão municipal não se furtou de investir também na criação de novos espaços públicos capazes de oferecer condições mais satisfatórias de cultura, lazer e educação de crianças e adolescentes.



Atualmente, há quatro edifícios que são nomeados como “Casas do Saber”, que possuem salas de atividades, refeitórios e palcos para a realização de apresentações, utilizadas tanto para a realização de oficinas quanto para o uso geral da comunidade. Nesse sentido, a experiência sorocabana demonstra que se é preciso utilizar os espaços comunitários de forma flexível e criativa para a educação integral, por outro lado, também é necessário compromisso político em diagnosticar e avaliar as condições reais de aproveitamento de espaços, notadamente em regiões mais pobres.

O estudo dessas experiências demonstra que o êxito da parceria entre secretarias e agentes do território depende da existência de rotinas, da troca de informações e da clareza de responsabilidades de cada um na sistematização do planejamento, do monitoramento e da avaliação.

Uma dimensão importante nessa articulação é a conciliação entre os tempos da gestão política e os tempos necessários para o desenvolvimento das ações no território. Conciliar esses tempos representa um desafio.

Na prática ...

Em Pernambuco, a Secretaria Estadual de Educação – SEE implementou, em 2008, o Programa de Educação Integral, cujo principal objetivo é contribuir para a melhoria da educação de estudantes do ensino médio, apostando na construção de escolas de tempo integral, semi-integral ou integral/integrado à educação profissionalizante. Para garantir a sinergia e o planejamento entre os profissionais que irão atuar nesses centros, denominados Escolas de Referência em Ensino Médio – Eremis, a gestão estadual tem adotado alguns procedimentos.

A todos os profissionais que ingressam nas Eremis é oferecida uma formação inicial, em que são explicitados os objetivos, princípios, projeto pedagógico e rotinas de trabalho. A SEE também organiza encontros regulares que reúnem gestores escolares e professores que trocam suas experiências administrativas e formas de conduzir o trabalho educativo com os jovens. Além disso, para fundar uma nova unidade ou dar início ao processo de planejamento de um novo ano letivo, além de técnicos da administração, são acionados profissionais e os próprios estudantes de escolas que já acumularam maior experiência com o Programa.

Monitoramento contínuo e avaliações periódicas

O monitoramento e avaliação participativos podem favorecer a gestão dos programas de educação integral, pois permitem levantar informações e produzir conhecimentos sobre os processos e resultados das atividades educativas, além de ajudar os diferentes atores e instituições envolvidos a elaborar referências que melhorem suas ações. Eles possibilitam, desse modo, corrigir rotas, quando necessário, e aferir resultados. Sendo a educação integral um programa recente, carece de monitoramento e avaliação contínuos para assegurar seu aprimoramento e consolidação. Este processo será mais bem detalhado na seção seguinte.

Flexibilidade

Deve-se assegurar às escolas e a seus parceiros maior autonomia para a formatação de suas iniciativas de educação integral, sem que isso signifique uma responsabilização exclusiva desses agentes pelo êxito das propostas. Ao mesmo tempo, os gestores governamentais devem acordar previamente com a rede de escolas envolvida e outros agentes sobre o que é relevante para a governança pública e para aqueles que concretamente estão engajados nas ações educativas.

Essas possibilidades são permeadas pelas condições mais objetivas que são ofertadas para os agentes dos territórios formularem mais do que simples propostas de atendimento, pautadas em metas quantitativas e objetivos estipulados por órgãos centrais de administração. Eles precisam projetar planos de ação que traduzam compreensões sobre o que é educação integral, quais são as demandas e necessidades educativas de crianças e adolescentes de seu contexto, que estratégias serão adotadas com vistas à construção de uma articulação no território, quais serão suas prioridades e possibilidades de ação etc. É necessário contemplar as condições distintas e estágios diferenciados de maturidade e institucionalidade encontrados nas diferentes escolas e municípios.



Sem dúvida, os objetivos e estratégias de programas de educação integral desenhados nas secretarias municipais e estaduais de Educação servem como parâmetros mais gerais para a formulação de planos de ação dos territórios. Mas é o planejamento dos agentes de diferentes microrregiões que explicita como concretamente serão materializadas as intenções declaradas nesses programas, segundo as condições reais de cada localidade.

Mais do que unidades executoras, essa perspectiva de gestão de programas de educação integral coloca as escolas e seus parceiros locais na condição de agentes capazes de planejar, coordenar e articular ações, espaços, recursos e materiais que permitam a ampliação e diversificação da jornada educativa de crianças e de adolescentes.

Recursos e universalização das ações

Há um duplo desafio para a gestão da educação integral, bem como para aqueles envolvidos na sua defesa e/ou implementação. Por um lado, gestores e agentes engajados em programas de educação integral precisam se preocupar com mecanismos que garantam a melhor alocação e o uso eficiente dos recursos a serviço de territórios e populações historicamente mais vulneráveis às mazelas e descompassos das políticas sociais. Por

A perspectiva de universalização de programas e políticas de educação integral depende não apenas da vontade política mas também de recursos e condições viáveis

outro, também devem estar sensíveis e atentos a estratégias e procedimentos que favoreçam a ampliação da oferta de educação integral a um número maior de crianças e adolescentes.

Cabe lembrar que a gestão pública da educação integral ainda é bastante recente, não havendo um acúmulo de conhecimentos e *expertises* nesse campo.

A perspectiva de universalização de programas e políticas de educação integral depende não apenas da vontade política mas também de recursos e condições viáveis que possam ancorar tais programas nos municípios e regiões tão desiguais como as existentes em nosso país.

Certamente, esses desafios demandam vontade política de governantes e participação da sociedade. Porém há que considerar que essa gestão ainda se dá em contexto de escassez de recursos.

Nas iniciativas públicas, a perspectiva intersetorial e a integração de múltiplas parcerias aos programas são reconhecidas como formas de otimizar recursos.

Entretanto, os programas de educação integral investigados e que integram a política pública educacional mostram que os recursos financeiros advindos de repasses federais, recursos próprios de estados e municípios, Fundeb, além de programas federais como o *Mais Educação* e o *Dinheiro Direto na Escola* – PDDE são insuficientes para implementar, de fato, políticas públicas com capacidade de universalizar a educação integral no país.

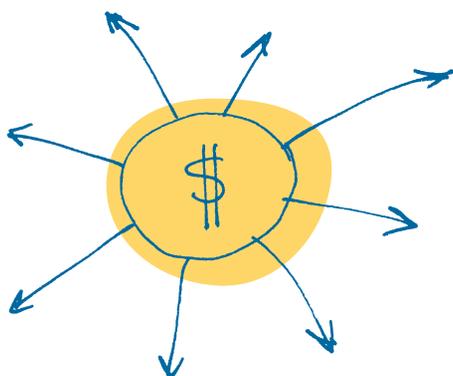
Fundeb

O financiamento da educação pública nos últimos 15 anos mudou substancialmente, em especial da perspectiva dos municípios mais pobres. Um passo importante foi o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (Lei n.º 9.424/1996). Seu propósito foi o de direcionar a maior parte do gasto, constitucionalmente vinculado, de estados e municípios em educação para o ensino fundamental, além de alterar a composição de repasses de impostos da União para essas esferas, buscando ampliar o financiamento da educação (15% de impostos como o IPI e o ICMS, entre outros). Além disso, estabeleceu um valor mínimo de gasto anual por aluno.

Criado em 2007 em substituição ao Fundef, o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é notadamente mais abrangente e dotado de maiores fontes de recursos. Assim, se o Fundef priorizava o investimento no ensino fundamental, o Fundeb abarca, além deste, as etapas da educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos, ou seja, toda a educação básica. A destinação de impostos e o complemento de recursos feitos pela União também aumentaram (20% contra 15% do antigo fundo), de modo a complementar o repasse de recursos para os Estados que venham a se situar abaixo do valor mínimo estipulado. Em 2006, seu último ano, o Fundef movimentou em torno de 35,5 bilhões de reais; as estimativas são de que o Fundeb tenha movimentado, em 2010, cerca de 83 bilhões.²¹

No que diz respeito às políticas públicas de educação integral, seu financiamento resulta da combinação de repasses federais, recursos próprios de estados e municípios além das verbas específicas de programas federais disponibilizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. É o caso do PDDE, que viabiliza, por exemplo, o Programa *Mais Educação*.

No caso das ONGs que contribuem ou executam políticas de educação integral, ainda que seu financiamento seja, em parte, de origem privada, não se deixa de reconhecer que há uma grande parcela dessas instituições que realizam suas tarefas exclusivamente com recursos públicos.

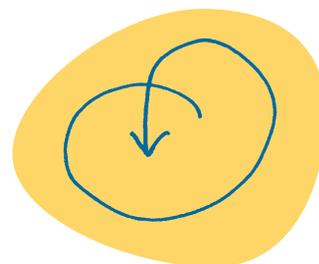


21 Fonte: www.fnde.gov.br

PDDE

Criado em 1995, o Programa *Dinheiro Direto na Escola* – PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos,

O programa engloba várias ações, como o Programa *Mais Educação*, e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica.



Ainda que o cenário político das últimas duas décadas tenha favorecido um aumento de recursos para educação, concomitante ao crescimento da matrícula em diversos níveis de ensino, não se pode deixar de reconhecer que a oferta de uma educação de melhor qualidade reclama e demanda mais recursos (Callegari, 2009). Por outro lado, deve-se admitir que uma melhor gestão dos recursos disponíveis é imprescindível como princípio de gestão que almeja melhorar substancialmente sua qualidade de forma imediata. E aqui há, certamente, muito que avançar.

A experiência de Palmas

Ampliar a jornada escolar para alunos que já fazem parte de um determinado sistema implica aumentar consideravelmente o volume de investimentos. Porém, isso não significa necessariamente que a duplicação da jornada de estudos em uma escola, por exemplo, exija dobrar seus gastos, como se pode constatar em outros estudos (Costa, 1991).

As experiências bem-sucedidas por parte de sistemas municipais e estaduais de ensino apontam que um salto na qualidade da educação por meio de uma política de educação integral corresponde a uma melhor qualidade da gestão e destinação desses recursos. Não há uma receita pronta e acabada de como fazer uma boa gestão pública. Diversas características políticas, sociais e econômicas condicionam a destinação dos recursos em um dado território. Contudo, pode-se perceber como algumas secretarias de Educação costumam conjugar o contexto local a procedimentos e medidas eficientes de gestão, responsáveis pela oferta de um serviço de melhor qualidade.

Palmas introduziu simultaneamente diversas modalidades voltadas à implantação gradativa da educação integral em todas as escolas municipais. Ao mesmo tempo em que o modelo ideal de sua política se viabiliza por meio das “Escolas de Tempo Integral” localizadas na periferia em edificações inteiramente novas e planejadas para o tempo expandido, as demais escolas da rede municipal também passaram por reformas e adaptações para receber o “turno integral” ou a “jornada ampliada”, de modo a atender igualmente um maior número de alunos. Sem contar o modelo pouco usual de educação integral implantado nas escolas da zona rural do município.

A gestão educacional em Palmas é marcada por uma política pública de educação integral entendida de modo sistêmico, feita de maneira descentralizada e com atenção redobrada em relação ao tipo de gastos realizados e às prioridades de investimento e qualificação do sistema. À medida que se observa um crescimento

constante das matrículas na rede municipal, verifica-se também que os investimentos públicos na área são proporcionalmente ampliados no que se refere a sua quantidade e na qualidade dos gastos.

Destaca-se aqui o gerenciamento do orçamento da educação no município, em especial a proporção entre gastos e recursos disponíveis para investimento que viabilizam, por exemplo, a construção e/ou ampliação de unidades escolares voltadas ao atendimento escolar em tempo integral.

Tabela 1 – Gasto educacional na rede municipal de Palmas

Ano	Gasto Total (R\$)	MDE (25%)/ Manutenção e Desenvolvimento do ensino	Despesa/pessoal	Investimento
2005	52.614.135,90	27,67%	61,06%	3,69%
2006	58.286.656,52	25,76%	61,01%	9,94%
2007	73.402506,94	28,27%	63,20%	14,17%
2008	82.781.324,00	26,84%	62,37%	12,55%
2009	97.515.123,13	26,50%	59,47%	14,69%
2010	92.129.350,00	25,80%	62,95%	17,55%

Fonte: SIOPE/MEC e Orçamento fiscal do município.

A distribuição de recursos e a qualidade dos gastos propiciam, ano a ano, um volume constante de recursos destinados ao investimento na rede. São esses recursos que viabilizam o aumento no atendimento em tempo integral, como se observa no percentual de investimento de 17,55% do gasto educacional em 2010, o maior desde 2005. É nesse movimento de gestão administrativa e financeira que se verifica um aumento progressivo de matrículas em regime de educação integral no município.

Tabela 2 – Matrículas em regime integral em Palmas

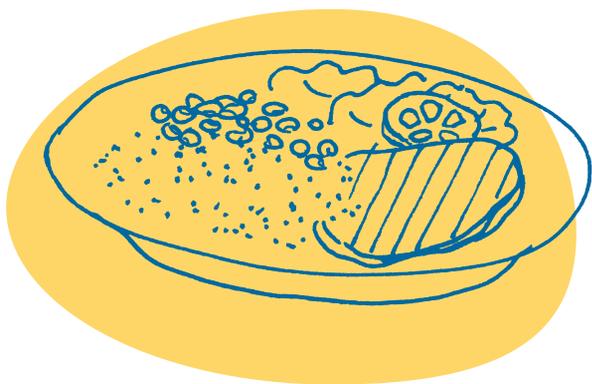
Ano	Creche	Ensino Fundamental	Total
2005	822	0	822
2006	910	0	910
2007	907	1150	2057
2008	1278	5282	6560
2009	1977	5877	7854
2010	2.029	13.362	15.391

Fonte: SIA/SEMED

Segundo o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – Siope, do Ministério da Educação, Palmas tem realizado seus gastos educacionais de maneira consolidada, enfatizando os investimentos e controlando os gastos com pessoal sem perder de vista a recuperação de salários. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Semec de Palmas, em janeiro de 2005 um professor com nível superior, no início de carreira, recebia R\$ 1.367,00 por 40 horas/aula; em dezembro de 2009, o salário era R\$ 2.268,59.

“A gente trabalha com a perspectiva de descentralização de recursos. Hoje, as escolas têm muita autonomia para gerenciar os gastos básicos de manutenção, água, luz, telefone, pequenas reformas e em alguns casos até grandes reformas e aquisição de alguns bens. (...) Claro que há diferenças na gestão. Tem gestor de escola que faz milagre com os recursos disponíveis e outros que apresentam um desempenho deficitário nesse sentido. Mas os gastos sempre são acompanhados nas unidades escolares. Eu diria que 90% dos gestores têm um desempenho muito bom, melhor do que se os recursos fossem geridos de maneira centralizada aqui na Semec. A merenda escolar é um exemplo disso. Houve uma época em que parte da compra da merenda era centralizada e parte descentralizada. A merenda centralizada sempre foi mais cara, por conta da logística, armazenagem, transporte e também da própria estrutura da licitação: quando há muita quantidade a ser licitada, poucas empresas participam e o preço delas automaticamente aumenta e muito. Quando você descentraliza esse tipo de gasto nas escolas, todos os açougues perto da escola, por exemplo, que estiverem em plenas condições sanitárias de fornecer seus produtos, vão querer vendê-los e o preço tende a baixar significativamente. Temos percebido isso com relação a vários tipos de produtos e serviços.”

Danilo de Melo Souza, Secretário Municipal de Educação de Palmas²²



22 Gestão 2005/2010.

Na prática...

A universalização da educação integral em Apucarana

A cobertura universal da política de educação integral em Apucarana não se dá, apenas, por meio da necessária ampliação da dotação orçamentária para esse fim, mas também pela gestão dos recursos empregados. O município financia sua política educacional, da mesma forma que qualquer outro, por meio de repasses federais complementados com seus próprios recursos.

Em Apucarana, o orçamento total da educação para 2010 era de R\$ 32,8 milhões. Destes, em torno de R\$ 20 milhões são compostos pelo repasse do Fundeb. Apenas a folha de pagamento consome R\$ 21 milhões, superando o valor do principal repasse federal já reajustado em 25% para a educação integral. O transporte escolar, elemento essencial para a concretização da política, consome R\$ 2 milhões anuais, enquanto o repasse estadual e federal soma apenas R\$ 400 mil. A alimentação também traz desafios: o repasse do FNDE cobre apenas um dos lanches oferecidos aos alunos. Dessa forma, tanto o almoço como o lanche da tarde são cobertos pela Prefeitura que procura obedecer à orientação de que 30% do repasse do FNDE seja despendido com produtos da agricultura familiar da região. Assim, além de gerar benefícios sociais para os pequenos produtores locais, essa política introduz frutas e verduras frescas na alimentação de crianças e jovens.

Ainda que conte com várias parcerias com a comunidade e o empresariado local, o apoio financeiro por parte de parceiros é sempre indireto, na forma de patrocínio de materiais, excursões e outros tipos de auxílio. Esta opção remete à perspectiva da administração da cidade em manter total autonomia para a gestão e formatação de sua política, bem como à prerrogativa de seleção criteriosa de parceiros e alianças.

Há ainda o Fundo Rotativo, cujos recursos são distribuídos para cada escola – sob gestão da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e do gestor escolar – para a realização de pequenos reparos, conservação das instalações e aquisição de produtos de limpeza e higiene. Trata-se de um importante elemento de descentralização administrativa e empoderamento de pais, docentes, gestores e funcionários em âmbito local. É calculado em R\$ 6,00 por aluno e pago em 10 parcelas por ano.

No total, Apucarana extrapola em 7% os 25% do orçamento obrigatório para a educação. A viabilização da educação em tempo integral para toda a rede demanda não só a participação ativa de outros órgãos do poder público, ou seja, a intersetorialidade, mas também a consciência de que tal política, para que seja executada com sucesso, constitui uma prioridade real para a administração municipal. É sob essa perspectiva que se torna possível exigir do conjunto de gestores e profissionais envolvidos o necessário esforço conjunto para sua concretização.

Algumas observações para concluir este exame da gestão da educação integral:

- Iniciativas como as de Palmas e Apucarana atestam a importância da gestão eficiente dos recursos para viabilizar sua expansão.
- Como já comentado, os recursos consignados no Fundeb para a educação integral, embora representem garantias orçamentárias para seu financiamento, não são suficientes. São os municípios maiores e com maior arrecadação que até o presente momento puderam alçar voo na implantação da educação integral.
- Na maioria dos municípios estudados os programas federais *Mais educação* e PDDE acabam por representar uma saída para expansão da educação integral. Porém, também estes se conformam em uma alternativa limitada e restrita.²³
- A universalização da educação integral requer novos debates sobre a questão de seu financiamento e a discussão de alternativas viáveis e seguras para seu contínuo crescimento.

“Outro item muito forte nessa questão da economia para poder fazer o recurso sobrar foi o custo da secretaria, ou seja, quanto a secretaria custa no volume total dos gastos com educação. No Brasil nós temos secretarias que gastam às vezes 30%, até 40% de seus recursos no administrativo da gestão central, por incrível que pareça. Isso consome muito, pois os cargos são mais caros, porque o volume de pessoas é maior, porque há essa prática das pessoas que não se adaptam à sala de aula e querem ir para a secretaria de Educação, gastando tempo e o dinheiro do contribuinte. (...) Para se ter uma ideia, quando nós assumimos tínhamos um supervisor por escola lotado na secretaria e nenhum orientador educacional. Nós entendemos que era melhor ter um orientador em cada escola do que um fiscal distante. Hoje o gasto da secretaria, incluindo o custo administrativo e de pessoal não chega a 3% dos gastos em educação no município.”

Danilo de Melo Souza, Secretário Municipal de Educação de Palmas²⁴

23 O Programa *Mais Educação* contempla escolas, com base em critérios, recebendo recursos federais diretos provenientes do PDDE. O PDDE é recurso precioso, porém tem caráter suplementar e não visa atingir todo o universo de escolas da rede pública.

24 Gestão 2005/2010.

Monitoramento e Avaliação da Educação Integral: (Re)Conhecer Processos e Potencializar Resultados

8



Uma vez que a experiência de educação integral foi pensada com o objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada às novas gerações, torna-se imperativo construir mecanismos capazes de monitorar e avaliar se tal proposta tem produzido resultados positivos na formação dos alunos. O direito de crianças e adolescentes a novas aprendizagens está sendo garantido? As experiências disseminam atitudes pautadas em valores democráticos?

A construção de metodologias de monitoramento e avaliação ajuda a responder essas perguntas. Tais metodologias permitem levantar informações e produzir conhecimentos sobre os processos e resultados das atividades educativas, absolutamente necessários diante de tantas inovações, além de ajudar os diferentes atores e instituições envolvidos a elaborar referências que melhorem suas ações. Esse é o tema do presente capítulo.

Por que monitorar e avaliar?

Tanto o monitoramento como a avaliação de programas educacionais possibilitam a coleta de informações por meio das quais é possível identificar a realidade, os problemas e experiências vivenciadas por um programa ou uma determinada realidade social. São processos que ajudam na construção de parâmetros para a ação cotidiana dos projetos governamentais, possibilitando a melhoria do trabalho de equipes e instituições envolvidas em sua realização. Funcionam também como mecanismos poderosos de gestão capazes de dar maior transparência às ações públicas, contribuindo para a participação e controle social.

Nesse sentido, monitoramento e avaliação estão entre as ações gerenciais e de formação que amparam os atores engajados nos programas, fornecendo conhecimentos claros sobre a natureza de suas propostas e da disponibilidade de recursos necessários para melhorar e/ou ampliar o escopo das iniciativas. Por outro lado, podem ser uma ação política, comprometida com a democratização de informações sobre as ações executadas e os resultados alcançados por elas, possibilitando a prestação de contas daquilo que se faz com recursos públicos.

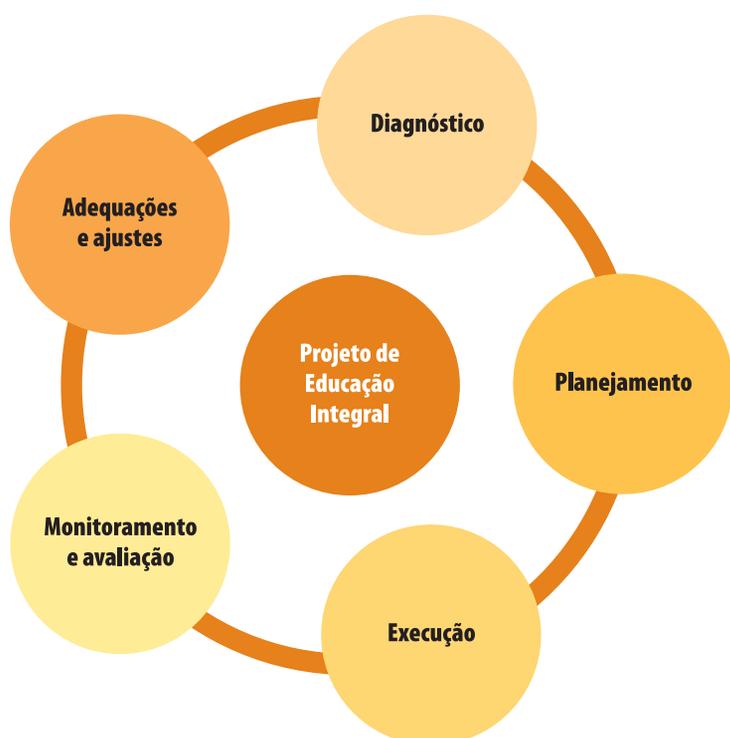
É preciso esclarecer, no entanto, que, embora complementares, monitoramento e avaliação não são ações sinônimas. O *monitoramento* é um procedimento de gestão que permite acompanhar e controlar diferentes aspectos de um projeto durante seu período de execução. Tem por objetivo construir informações contínuas que servirão de base para possíveis ajustes frente àquilo que foi planejado inicialmente para um projeto. Já a *avaliação* é uma ação que implica a atribuição de valor sobre o mérito, a relevância ou a qualidade de uma determinada realidade, de um programa e/ou dos resultados gerados por ele (Carvalho, 1998). Aqui, as informações do monitoramento podem servir de insumos estratégicos para o julgamento das experiências.

Outra diferença é que o processo de monitoramento é eminentemente marcado pela necessidade de engajar todos os atores envolvidos em um projeto. Por exemplo, é impossível que um gestor municipal ou estadual de educação verifique a frequência de crianças ou a realização de oficinas em uma escola sem contar com o trabalho de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino para produzir e compilar essas informações. Para não ser tomado como mera ação controladora e burocrática, o monitoramento exige que esses diferentes agentes tenham contínua interação e apropriação das informações produzidas, de modo que durante o curso de um projeto possam dar continuidade ao trabalho ou agir corretivamente.

Diferentemente do monitoramento, a avaliação pode ser feita por outros atores que não aqueles ligados diretamente ao programa, como, por exemplo, um consultor externo ou uma equipe de pesquisa contratada. Trata-se de uma decisão a ser tomada pelos gestores desse programa. No entanto, no âmbito educacional e das políticas sociais, tem sido comum a aposta na pertinência de avaliações participativas, capazes de envolver e articular os pontos de vista de todos os atores engajados nas experiências – estudantes, familiares, professores, agentes comunitários, gestores etc. – tanto no ajuizamento das ações como na tomada de decisões sobre como melhorá-las.

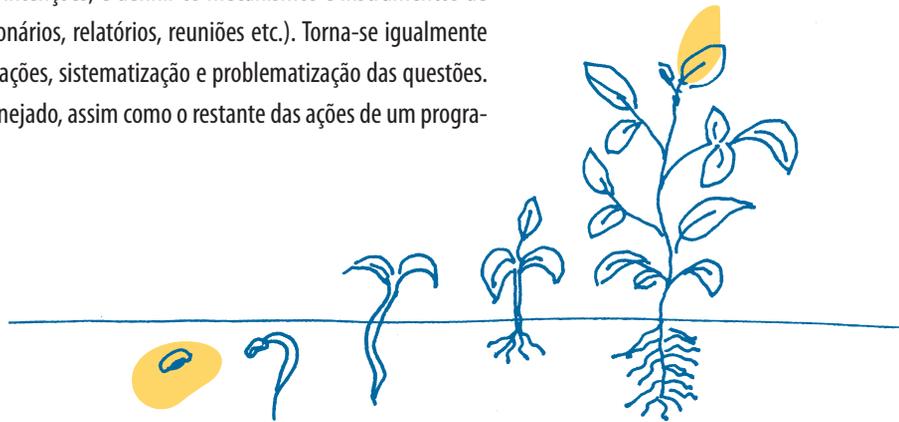
Esse argumento não descarta a relevância de avaliações externas, mas reconhece na adoção de procedimentos participativos potencialidades importantes para a gestão de programas e projetos educativos. São eles:

- promover um compromisso dos profissionais que estão envolvidos na execução das ações, assim como a reflexão sobre a adequação e seu significado para a melhoria da educação;
- permitir o diálogo entre diferentes pessoas envolvidas no projeto para a confrontação e negociação entre pontos de vista distintos;
- criar momentos de aprendizagem compartilhada por todos aqueles que estão envolvidos no programa (alunos, famílias, membros da comunidade, educadores, gestores etc.).



Mais do que um potencial estratégico, a avaliação participativa surge como alternativa democrática do fazer avaliativo. Ela se contrapõe a propostas que excluem aqueles que estão mais diretamente envolvidos na execução de um projeto e os beneficiários de momentos de reflexão sobre o andamento e os efeitos dos projetos numa determinada realidade ou grupo social. Essa aposta política torna a participação de todos imprescindível nas diferentes etapas de um ciclo de gestão – planejamento, programação, execução, operação e avaliação.

Nesse sentido, para que o monitoramento e a avaliação participativa tenham êxito, é preciso construir procedimentos que tornem possível identificar os consensos dos diferentes agentes envolvidos num projeto social sobre os componentes que são constituintes de sua realização, objetivos e metas, assim como definir o que prioritariamente será monitorado e avaliado, com que intenções, e definir os mecanismos e instrumentos de acompanhamento (fichas, cadastros, planilhas, questionários, relatórios, reuniões etc.). Torna-se igualmente necessário construir rotinas para a produção de informações, sistematização e problematização das questões. Em outras palavras, trata-se de algo que precisa ser planejado, assim como o restante das ações de um programa, seja ele educacional seja de outra área social.



Um pouco mais sobre avaliação...

Um passo importante para a construção de uma avaliação, principalmente quando ela pretende envolver diferentes atores na sua construção e produção, consiste em determinar quais serão seus objetivos. Para quais aspectos de um programa ou projeto ela pretende se voltar? Para isso, é importante que todos os envolvidos na avaliação conheçam suas diferentes funções e partilhem da possibilidade de construir consenso sobre como o programa ou projeto irá incorporar a avaliação em seu cotidiano.

Na literatura sobre avaliação, chama-se “avaliação formativa” aquela que ocorre enquanto o programa ainda está em andamento, com a finalidade de melhorá-la e redirecioná-la. Já a “avaliação somativa” é dirigida a um produto final, buscando verificar a efetividade da intervenção, bem como o potencial deste “produto” em relação a futuras aplicações.

Dito de outra forma, a avaliação formativa refere-se ao seguimento que se realiza durante o processo de execução de um programa, com o objetivo de fornecer um *feedback* aos responsáveis pela intervenção que está sendo avaliada, podendo realizar-se durante o desenvolvimento da intervenção, nas fases de diagnóstico, formulação e implementação da execução da mesma. A avaliação somativa, por sua vez, refere-se aos resultados ou efeitos da intervenção, sendo realizada ao final. Daí também ser denominada “avaliação final”, cujos resultados servem para determinar futuras ações sobre a intervenção, no sentido de mantê-la, modificá-la ou suspendê-la.

Planejar, executar, monitorar e avaliar

Implementar mecanismos participativos de monitoramento e avaliação é algo mais difícil de operar, sobretudo quando considerados o escopo, a realidade e o número de agentes envolvidos nos projetos de educação integral.

Conforme já mencionado, as ONGs realizam ações com foco num território e suas atividades estão circunscritas a um número de escolas e crianças compatível às suas condições de atendimento. Porém, em projetos de educação integral, no que diz respeito ao monitoramento e à avaliação, todas têm a intenção de construir uma sinergia entre as ações da própria organização, os saberes da escola e os interesses e necessidades da comunidade e dos alunos. Para tanto, as ONGs criaram estratégias variadas de aproximação desses atores e instituições, viabilizando espaços para o diálogo entre eles e realizando atividades presenciais como rodas de conversa, grupos de discussão, pesquisas participantes etc.

Procedimentos similares também são realizados nas iniciativas governamentais, porém em maior escala e complexidade.

Na prática...

A ONG Grãos de Luz realiza oficinas com crianças, adolescentes e jovens no município de Lençóis, na Bahia, desde a década de 1990. A proposta da organização é resgatar a identidade local, a história, os hábitos e as tradições da região. No início de cada ano, a ONG reúne educadores, coordenadores da instituição, alunos e parceiros para discutir os resultados e suas percepções sobre as atividades desenvolvidas no ano anterior, para definir os objetivos do projeto de educação integral do ano corrente, e para organizar e definir as tarefas de grupos de trabalho. Também são discutidos temas como a infraestrutura, os recursos humanos e materiais e o orçamento previsto para a realização das atividades educativas. O resultado desse momento de planejamento e avaliação é sistematizado em um livro ilustrado e confeccionado pelos educadores e pelas crianças e jovens participantes.

Para estruturar mecanismos de monitoramento e de avaliação, os gestores governamentais devem acordar previamente com as instituições e agentes envolvidos sobre o que é relevante para a governança pública e para aqueles que concretamente estão engajados nas ações educativas.

As escolas e seus parceiros locais são os agentes centrais na oferta concreta da educação integral. Tais agentes precisam ser capazes de planejar, coordenar e articular ações, espaços, recursos e materiais que permitam a ampliação e a diversificação da jornada educativa de crianças e de adolescentes.

Assim, são o monitoramento e a avaliação dos planos de ação desenhados por escolas e seus parceiros que tornam possível verificar se as estratégias estão sendo conduzidas conforme o planejado e em que medida os propósitos de iniciativas de prefeituras e gestões estaduais são alcançados. Nesse processo há que contar com diferentes graus de maturação dos projetos capitaneados pela escola e seus parceiros assim como com suas particularidades.

São tempos distintos os da gestão da política e aqueles necessários para o desenvolvimento das ações no território. Considerar e conciliar esses tempos é necessário, já que os gestores públicos estão preocupados com as metas governamentais mais abrangentes, geralmente pautadas em números e compromissos de gestão.

O uso de indicadores na educação integral

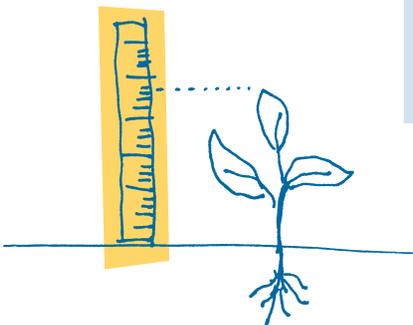
Em projetos os **indicadores** são medidas úteis para a gestão e podem ser utilizados em diferentes momentos:

- no diagnóstico, para subsidiar a definição do problema, o desenho do programa e a construção de referências do que se deseja modificar;
- no monitoramento e avaliação da execução, revisão do planejamento e correção de desvios; na avaliação do alcance de metas, dos resultados e impactos no público-alvo.

O que são indicadores?

Indicadores são “sinais” que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, dados sobre o analfabetismo, sobre a matrícula de crianças na educação infantil ou sobre a distorção idade/série de estudantes de escolas do ensino fundamental e médio nos auxiliam a identificar a realidade educacional de uma região, cidade ou estado. Mais ainda, esses dados permitem traduzir, por meio de elementos mensuráveis, a proximidade ou distância que essa realidade educacional possui em relação aos preceitos da Constituição Federal e de outras legislações que versam sobre o direito de todos a acessar a educação básica. Ou seja, um indicador educacional pode converter em números, taxas, índices etc. um conceito abstrato, que é o direito à educação.

A variação desses “sinais” permite o acompanhamento e monitoramento de mudanças de uma dada realidade ou situação. Nessa perspectiva, a diminuição do percentual de estudantes em defasagem idade/série pode refletir a melhoria no fluxo e trajetória escolar de meninos e meninas, desvelando uma nova situação sobre fenômenos como a repetência e a evasão. Nesse exemplo supõe-se que determinados dados e informações sejam coletados em diferentes intervalos cronológicos, quando podemos comparar uma mesma informação após um período e/ou realização de alguma ação planejada para intervir sobre um fenômeno específico.





Por exemplo, o Ideb tem se constituído em uma referência importante para a ação governamental no âmbito da educação. Isso porque se trata de um indicador que combina dados sobre aprovação escolar e média de desempenho de estudantes em avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e a Prova Brasil. Ele também tem demonstrado ser um indicador valioso para as experiências de educação integral tendo em vista que, por meio dele, secretarias municipais e estaduais de Educação têm conseguido estabelecer prioridades na implementação de programas de ampliação e diversificação da jornada educativa, atendendo prioritariamente regiões e escolas cujos indicadores de educação são menos positivos.

Esse procedimento é realizado, por exemplo, no âmbito dos municípios e estados, que tendem a combinar o uso de indicadores educacionais, com outras variáveis relevantes para o desenvolvimento de programas de educação integral como os indicadores socioeconômicos. Esse é o caso de iniciativas públicas como a Escola Integrada, em Belo Horizonte, ou dos programas de Escolas de Tempo Integral, realizados pelos governos estaduais de São Paulo e Goiás, que combinam indicadores educacionais e sociais para a focalização de escolas e públicos prioritários.

Além disso, também se converteram em parâmetros para a avaliação das iniciativas, pois é esperado que um dos efeitos da ampliação da jornada educativa se evidencie na melhoria de um índice capaz de acenar elementos constituintes da trajetória escolar de meninos e meninas de escolas públicas. É importante lembrar que um dos objetivos delineados pelas experiências de educação integral é melhorar o rendimento dos estudantes das escolas públicas. Por isso, espera-se que essa melhoria reverbere tanto em uma trajetória menos acidentada dos alunos na educação básica quanto no desempenho e progresso deles em avaliações de conhecimentos gerais.

O Ideb e outros indicadores educacionais “customizados” à realidade de estados e municípios – como os produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – Saepe ou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp, utilizados respectivamente pelas secretarias estaduais de Educação pernambucana e paulista – respondem ao desafio de estruturar formas de planejamento, coordenação e gestão mais racionalizados, de modo que gestores possam ter de forma mais simplificada diagnósticos de uma realidade e informações sobre os resultados alcançados por ações com vistas à alteração dela.

É importante lembrar que um dos objetivos delineados pelas experiências de educação integral é melhorar o rendimento dos estudantes das escolas públicas.

No entanto, o uso exclusivo do Ideb e mesmo daqueles que tratam da situação socioeconômica de comunidades e estudantes têm limitações pelo fato de não abarcarem a totalidade das dimensões contidas na educação integral e, igualmente, por não contemplarem as inovações ainda recentes nas suas lógicas de implementação. A educação integral abarca o desenvolvimento de capacidades cognitivas, mas inclui igualmente o desenvolvimento de valores, atitudes e outras habilidades que incidem nos planos físico, mental, moral, espiritual e social de estudantes.

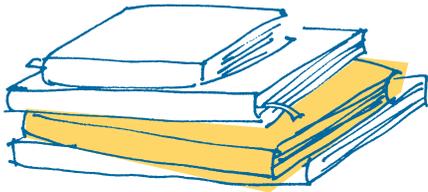
Há assim dificuldades para torná-los insumos capazes de promover aprendizados organizacionais, atitudinais, convencionais, entre outros, que incidam sobre a decisão cotidiana daqueles que efetivamente estão engajados na realização das ações educativas, sejam eles os gestores de escolas, educadores ou outros agentes (conselheiros tutelares, lideranças comunitárias, assistentes sociais, agentes culturais etc.).

Um dos fatores que dificultam o uso mais produtivo desses indicadores é que os métodos utilizados para definir os níveis de competência dos estudantes não são facilmente compreensíveis e a partir deles não é fácil derivar as ações remediadoras que incidam sobre a melhoria da educação de crianças e adolescentes. Fórmulas numéricas



podem parecer triviais para especialistas, mas não o são para a maioria dos professores e comunidades (Ribeiro et al, 2005), que se utiliza de outras estratégias para analisar problemas de aprendizagem e tomar decisões sobre a experiência e cotidiano escolar.

Por isso, em que pese a grande relevância e o uso estratégico dos indicadores nacionais, estaduais e municipais, é preciso realizar mediações entre os usos dos indicadores educacionais em nível macro e as formas mais concretamente utilizadas pelos agentes do território para estruturar a sua ação diária. Dito de outra forma, a partir de um esforço de gestores de programas sociais é preciso realizar uma tradução mais operativa e mobilizadora de indicadores. No caso da educação integral, um passo importante para esse processo é identificar e dar legitimidade às formas como diretores de escolas, professores, educadores sociais, “oficineiros”, estudantes e seus familiares constroem referências e parâmetros sobre a aprendizagem e trajetória educativa dos estudantes. Ao mesmo tempo, deve-se abrir o diálogo sobre a importância e utilidade de certos métodos de identificar problemas e potencialidades, bem como mensurar os resultados do trabalho realizado.



Na prática...

No Programa Escola de Tempo Integral *Educa Mais*, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (MT), foi elaborado um guia de avaliação para auxiliar diferentes atores a construir procedimentos relacionados ao diagnóstico, ao monitoramento e à avaliação da aprendizagem de estudantes participantes da iniciativa. Nesse guia são explicitados indicadores que traduzem expectativas de hábitos e aprendizagem a serem alcançadas por meio do desenvolvimento da iniciativa.

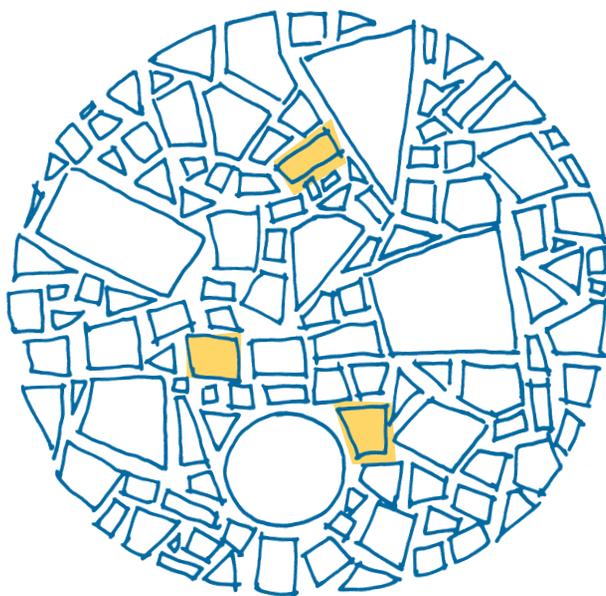
No que diz respeito ao letramento, por exemplo, a gestão municipal elaborou questionários de diagnóstico e de avaliação de processo com vistas a acompanhar o avanço de crianças e adolescentes no desenvolvimento de hábitos de leitura, acesso a bibliotecas e livros, desenvolvimento da capacidade de uso da língua escrita e falada, domínio de gêneros textuais etc. O mesmo procedimento foi realizado para monitorar o desenvolvimento de crianças no que tange aos conhecimentos matemáticos.

O programa de educação integral de Cuiabá possui um currículo diversificado, que articula os conhecimentos ofertados pela escola e seus professores, com outros realizados no âmbito de oficinas ministradas por monitores cujas atividades consistem numa variedade de ações de cunho cultural, artístico, esportivo, recreativo, entre outras. Embora essas dimensões e indicadores possam parecer demasiadamente escolares, eles traduzem um esforço de gestores e implementadores do Programa no sentido de definir um parâmetro do que se espera no que se refere a ganhos de aprendizagens, capacidades e habilidades.

A educação integral implica uma formação conduzida por um processo de ensino-aprendizagem pautado no saber, no aprender a conviver e empreender. Pauta-se também por experiências educativas contextualizadas em espaços nos quais predominam dimensões sociais, naturais, tecnológicas, simbólicas, ainda que estas estejam relacionadas. Para avaliar os benefícios advindos de uma efetiva educação integral é fundamental observar a qualidade das atividades, das parcerias, das articulações no território, do ambiente físico e da infraestrutura, dos espaços por onde se circula e da pertinência dos itinerários percorridos; a convivência na família e em outros grupos sociais (escola, amigos, trabalho); a fluência comunicativa nos espaços públicos, o uso de diferentes linguagens e de recursos tecnológicos.

Para avaliar essas dimensões da educação integral, algumas delas intangíveis, é preciso criar novos indicadores. Trata-se de dimensões de aprendizagem que ainda carecem de clareza sobre os “sinais” que, em tese, permitiriam verificar em que medida as iniciativas caminham na promoção desse desenvolvimento e dessas habilidades e competências. No que diz respeito à disseminação de atitudes pautadas em valores democráticos, por exemplo, quais seriam os indicadores que permitiriam olhar e observar as aprendizagens de estudantes? Certamente, essas respostas se traduzem no próprio entendimento que cada projeto ou programa possui acerca de quais são os valores e princípios democráticos que se espera socializar com as crianças e adolescentes. Por isso, mais uma vez, parece-nos relevante e necessário que esses objetivos, assim como as possibilidades de produzir parâmetros de diagnósticos, monitoramento e avaliação sejam elaborados com base em processos mais participativos de reflexão e definição.

Em que pese essa necessidade, nos projetos estudados a educação integral aparece como uma iniciativa que visa promover um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores nos quais as crianças e adolescentes se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana. E, nesse ambiente educativo, espera-se que seja possível desenvolver noções de respeito, solidariedade, disciplina, negociação, combate à discriminação e de exercício de direitos e deveres, fortalecendo a noção de cidadania, de igualdade entre todos e de participação na vida pública. Em Cuiabá, esses objetivos foram traduzidos nos indicadores explicitados na tabela apresentada a seguir.



Dimensões	Indicadores
Convivência social	Sabe ouvir
	Respeita as opiniões e pontos de vista dos colegas
	Defende seu ponto de vista, respeitando a convivência
	Colabora na construção de regras de convivência
Procedimentos nos grupos de estudo	Participa das discussões das propostas de trabalho
	Compreende as propostas de trabalho
	Realiza as propostas de trabalho
	Organiza e realiza trabalhos individuais com iniciativa
	Organiza e realiza trabalhos individuais com organização
	Conclui as atividades propostas
	Faz perguntas sobre o tema em estudo
	Identifica fontes de informação
	Sabe consultá-las para atender às necessidades dos estudos
	Estabelece relações entre as informações estudadas
Utiliza procedimentos de observação, análise, síntese ou resumo	
Utiliza diferentes formas de registro: desenhos, escrita e gráficos	
Atitudes	Mostra esforço em fazer as tarefas
	Cuida dos próprios materiais
	Cuida dos materiais dos outros
	Age de acordo com as normas combinadas

Fonte: *Guia de avaliação: Programa Escola de Tempo Integral Educa Mais*. Prefeitura Municipal de Cuiabá, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Políticas Educacionais, Coordenadoria de Programas e Projetos, outubro/2009.

Insumos, processos e qualidade das ações

O centro das atenções do monitoramento e da avaliação da educação integral é o desenvolvimento e as aprendizagens de meninos e meninas que participam das iniciativas. No entanto, o acompanhamento exclusivo dessas dimensões traz como consequência o risco de que elementos importantes para compreender os avanços e limites da ampliação da jornada educativa de crianças e adolescentes sejam ocultados daqueles que estão engajados nos programas e projetos. Há uma arquitetura complexa que torna possível a ampliação da jornada educativa de crianças: engajar a comunidade; dispor de espaços excedentes nas comunidades e escolas; construir planos e projetos bem estruturados; construir espaços de tomada de decisão; dispor de materiais, recursos financeiros e equipes que permitam a realização de atividades e oficinas para os alunos.

Nesse sentido, é preciso considerar que as razões que identificam os casos de maior sucesso de algum projeto de educação integral são sempre multifacetadas. Entendê-las requer um esforço de análise que considere

além de questões concernentes às aprendizagens das crianças e dos adolescentes, as condições estruturais e materiais capazes de potencializar ou fragilizar as experiências em curso. Negligenciar ou escamotear essas questões pode resultar na crença de que experiências com condições desiguais de desenvolvimento possam alcançar os mesmos resultados e/ou na pressão para que os agentes do território, ainda que desprovidos de condições mínimas de organização e de recursos, busquem de maneira desmesurada atingir metas e resultados que desconsiderem diferentes aspectos da realidade.

O que temos e o que nos falta para promover a educação de crianças e adolescentes? Com essas condições o que é possível realizar? Quais são as condições necessárias para melhorar ou ampliar nossas ações? Essas são perguntas estratégicas que permeiam o planejamento e o cotidiano daqueles envolvidos com a ampliação da jornada educativa e que devem ser problematizadas também na avaliação. Assim, tão importante quanto acompanhar as metas e os indicadores de atendimento e desenvolvimento dos alunos é construir indicadores sobre as condições e processos que permitem o desenvolvimento das iniciativas. Afinal, supõe-se que as aprendizagens das crianças e dos adolescentes aconteçam em condições e situações adequadamente planejadas. Mas quais seriam esses indicadores? Nossa aposta é de que eles orbitam nas possibilidades de articulação de três dimensões importantes para a estruturação da educação integral, a saber:

- formação e condições de trabalho dos agentes educativos;
- gestão democrática e participativa;
- ambiente físico e condições materiais dos espaços nos quais ocorrem as atividades com as crianças.

Dimensão	Indicadores
Formação e condições de trabalho dos agentes educativos	Formação inicial e continuada
	Suficiência e estabilidade das equipes
	Assiduidade da equipe
	Espaços de diálogo e de troca entre educadores e professores
	Tempo de planejamento, sistematização e avaliação
Gestão democrática e participativa	Projeto ou plano de ação definido e conhecido por todos
	Rotinas de planejamento instituídas
	Informações democratizadas
	Espaços de participação da comunidade atuantes
Ambiente físico	Suficiência de ambientes físicos, de equipamentos e de materiais para as atividades
	Qualidade de ambientes físicos, de equipamentos e de materiais para as atividades
	Bom uso e aproveitamento de ambientes físicos, de equipamentos e de materiais para as atividades

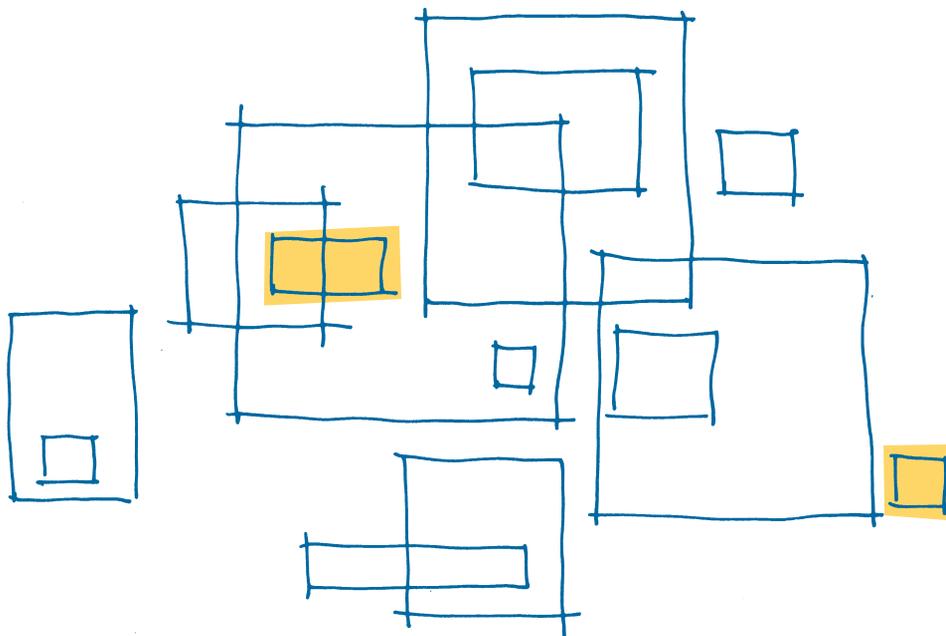
Esses indicadores não se distanciam daqueles que são também relevantes para as escolas de turno regular

de ensino.²⁵ Todavia, no caso das experiências de educação integral, ganham um ingrediente significativamente novo. Por exemplo, a formação e condições de trabalho dos agentes educativos não dizem respeito apenas a professores da rede regular, mas ao conjunto de indivíduos que são mobilizados para realizar atividades educativas: “oficineiros”, educadores sociais, monitores, agentes comunitários e estagiários. Os espaços não se referem exclusivamente à condição de funcionamento das escolas, mas também ao conjunto de equipamentos disponíveis na comunidade ou em um determinado território.

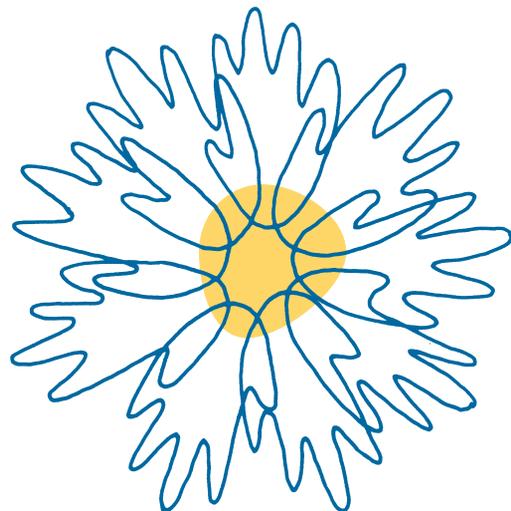
Todos esses elementos apontam para a conclusão de que a oferta da educação integral para todos ainda se constitui em uma agenda política de movimentos, organizações e grupos sociais que pressionam o Estado, com maior ou menor êxito, para obter recursos ou implementar estruturas visando à ampliação e à diversificação da jornada educativa de crianças e adolescentes. Por isso, a ampliação de programas e políticas de educação integral se deve às condições reais que gestores governamentais e não governamentais encontram para equalizar orçamentos, tempos, espaços, currículos, pessoas, materiais, transporte e outros que permitam novas experiências e oportunidades educativas.

Essa situação apresenta um duplo desafio para a gestão da educação integral. Por um lado, gestores e agentes engajados em programas de educação integral têm se preocupado com mecanismos que garantam a melhor alocação e o uso eficiente dos recursos a serviço de territórios e populações socialmente mais vulneráveis. Por outro, também estão atentos a estratégias e procedimentos que favoreçam a ampliação da oferta de educação integral a um número maior de crianças e adolescentes.

Certamente, esses desafios demandam não somente luta e vontade política de todos, mas também metodologias adequadas para a formulação e gestão da educação integral, já que em uma situação de escassez de recursos e de muitas necessidades, é ainda mais imprescindível criar estratégias que nos amparem com conhecimentos claros sobre a natureza de nossas propostas, bem como sobre a disponibilidade e uso dos recursos necessários para cumprir o objetivo de melhorar a educação dos estudantes de escolas públicas brasileiras. Mais do que isso, frente à premência de buscas por estratégias que satisfaçam da melhor maneira possível os direitos de crianças e adolescentes, é preciso ter constante inquietação sobre a relevância, eficiência, eficácia e sustentabilidade das políticas públicas destinadas a esta população.



25 Ver *Indicadores da qualidade na educação*, Ação Educativa, 2008.



Vivemos numa sociedade complexa, tecida pela velocidade das mudanças, pela enorme conexão e interatividade entre local e global. As maiores dificuldades não estão relacionadas com a obtenção da informação, mas em saber relacioná-las e analisá-las.

O desafio é formar cidadãos capazes de lidar com as demandas e oportunidades da vida contemporânea; sentir, pensar e agir nesta sociedade com uma fortalecida base feita de recursos cognitivos, relacionais e comunicativos.

É preciso conhecer e valer-se dos interesses que as novas gerações mobilizam na busca de aprendizagens, favorecendo a construção conjunta do saber e a atualização constante dos conhecimentos e das competências.

Nesse contexto, alguns desafios se destacam na perspectiva de consolidação da Educação Integral.

Aprendizagens e saberes

A educação integral impõe o desafio de tratar o conhecimento de forma multidimensional, isto é, exige um planejamento do ensino capaz de fazer composições entre diversos campos do conhecimento (arte, cultura, tecnologia etc.).

Pressupõe a integração de saberes, contextualizando-os e favorecendo o estabelecimento de relações (local/global, partes/todo, presente/passado) para que crianças e adolescentes aprendam a organizar e reorganizar continuamente o conjunto de informações e experiências que encontram na escola e fora dela.

Atividades oferecidas, tempo e frequência com que são ofertadas, instituições envolvidas, espaços utilizados, participantes – tudo se deve compor numa arquitetura singular para cada contexto.

Essa singularidade é pertinente quando as escolhas curriculares são coerentes com as demandas e necessidades das crianças e adolescentes do território e não foram determinadas apenas pela disponibilidade de recursos existentes.

“Os currículos devem refletir o que é recomendável que os estudantes aprendam. Mas quem define isso é uma sociedade determinada, na qual eles estão inseridos. E essa sociedade está em mudança contínua. Portanto, continuamente deveria haver um mecanismo que permitisse atualizar os parâmetros curriculares, para ir incorporando os saberes e as competências que vão aparecendo de maneira emergente como necessários. Hoje temos necessidades de informação, de formação e de desenvolvimento de competências que há dez anos não tínhamos. Com o fenômeno da globalização, das tecnologias da informação e da comunicação, a internet, que há dez anos não tinha a abrangência que tem hoje, é uma das fontes fundamentais de comunicação e de informação.”

Coll, 2007

Os conteúdos a serem trabalhados devem guiar-se pelo seu significado social, tendo sentidos para o cotidiano e, ao mesmo tempo, dialogando com outros tempos e espaços da vida humana. É um conhecimento contextualizado e integrado para que crianças e adolescentes percebam as múltiplas relações que dele derivam. Um conhecimento articulador para a vida relacional, para a convivência em seu meio e para se mover no mundo.

As novas gerações precisam ganhar mobilidade social e espacial, experimentar possibilidades de sociabilidade alargadas pela via do esporte, da arte, da circulação e de novas linguagens e relações. Assim, outro grande desafio consiste em encontrar metodologias e estratégias de ação que desenvolvam essas competências e favoreçam a inclusão social.

Trata-se de desenvolver competências em crianças e adolescentes para lidarem com ferramentas que ampliem: sua visão e compreensão do mundo, de si mesmos e do outro; sua subjetividade; sua possibilidade de pensamento e expressão; suas alternativas de escolha.

O desenvolvimento da comunicação e expressão

Comunicação oral, leitura e escrita são a bússola para os indivíduos circularem no mundo e se constituírem como sujeitos.

Ler, escrever, ouvir e falar são competências transversais a todas as dimensões do conhecimento, o que exige comprometimento de todos os educadores com o avanço das capacidades de comunicação, interpretação e expressão das crianças. Essas competências não estão circunscritas ao estudo da Língua Portuguesa, uma vez que são a chave para a aprendizagem em quaisquer dimensões.

Importância do aprendizado de valores e atitudes

A sociedade contemporânea exige o desenvolvimento de valores e atitudes relacionados à convivência, à participação na vida pública e ao cuidado e respeito com o meio ambiente. Nesse sentido, a educação integral pressupõe o desenvolvimento de valores ancorados em princípios éticos de igualdade, liberdade, solidariedade e respeito à diversidade.

A informação é importante quando se pensa em valores, mas não é suficiente. A aprendizagem de atitudes e valores é complexa, exige um investimento cotidiano que se dá na interação e na vivência entre as pessoas. Envolve tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências) e deriva condutas.

Territorialização e contextualização

As tendências observadas em nosso estudo apontam a diversidade e riqueza de diferentes arranjos na oferta de educação integral assentadas na singularidade do contexto de cada território e na vontade política das instituições ali presentes.

O desafio é articular e combinar saberes e práticas existentes na escola, na família, nos projetos socioeducativos do território e da cidade. É preciso construir estratégias para compartilhar intenções e estabelecer fluxos de comunicação entre educadores de diferentes áreas e instituições no território.

Crianças e adolescentes precisam circular e apropriar-se das múltiplas possibilidades educacionais hoje existentes no âmbito da cidade e território onde vivem e assim desenvolver um espírito investigativo e empreendedor.

O chamado à intersetorialidade e à interdisciplinaridade

Secretarias de Educação buscam romper com a forte setorialização na condução da política educacional, assumindo como protagonistas a chamada para uma ação intersetorial e interinstitucional. Ao mesmo tempo, outras políticas, como de cultura e esporte, ampliam as oportunidades culturais e lúdicas oferecidas à população infantojuvenil, em parceria com organizações da sociedade civil.

Para se avançar na ação rompe-se com as fronteiras setoriais e disciplinares. Hoje, para se continuar inovando, tornou-se necessário um olhar, pensar e agir multidimensional.

A complexidade da realidade exige múltiplos olhares, porém convergentes. Um currículo menos fragmentado em disciplinas desperta o interesse de crianças e jovens, pois o que se estuda sempre está vinculado a questões reais e práticas, estimulando os sujeitos a analisar os problemas nos quais se envolvem e a procurar alguma solução para eles. É um tipo de educação que incentiva a formação de pessoas criativas e inovadoras.

Tudo isso aponta para uma forte tendência em articular e gerir as ações dos programas de educação integral, conjugando interinstitucionalidade, intersetorialidade e interdisciplinaridade e fortalecendo uma gestão em rede.

Expansão da educação integral para a segunda etapa do ensino fundamental

A educação integral tem se voltado expressivamente para o primeiro ciclo do ensino fundamental. É urgente expandi-la para adolescentes, com propostas adequadas às características próprias de sua fase de desenvolvimento: a valorização do convívio entre pares, a necessidade de liberdade, as expectativas relacionadas à vida afetiva e à sexualidade.

As escolhas devem considerar as vivências e valores a serem privilegiados em sua formação, levando em conta as potencialidades desse momento da vida – intensas capacidades de envolvimento/entrega, de questionamento/crítica e de reflexão somadas ao dinamismo e ao entusiasmo.

Monitoramento e avaliação constantes

A educação integral vai além do desenvolvimento cognitivo, incidindo nas dimensões afetivas, éticas e estéticas; implica em uma formação pautada no saber, no aprender a conviver e empreender. Sendo uma política recente é importante avaliar e monitorar seus processos e resultados.

Além das avaliações cognitivas já realizadas pelos diversos órgãos governamentais de educação – tais como SAEB, Prova Brasil –, também é importante monitorar e avaliar outras dimensões necessárias ao desenvolvimento integral, tais como o acesso a bens culturais e apropriação de valores e atitudes. Para isso, é importante criar novos indicadores.

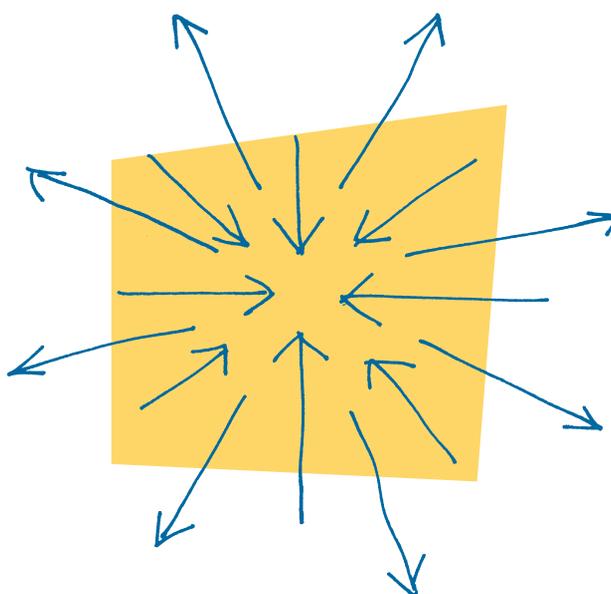
É preciso ainda considerar as condições nas quais os programas de educação integral são desenvolvidos, levando em conta a qualidade das atividades, das parcerias, das articulações no território, do ambiente físico e da infraestrutura e pertinências dos itinerários percorridos.

As estratégias de monitoramento e avaliação de programa de educação integral precisam ser periódicas, além de incluir a participação e o diálogo entre os diferentes atores envolvidos – pais, educadores, alunos e comunidade – para a confrontação e negociação entre pontos de vista distintos.

Formação de educadores

É no bojo dessas últimas considerações que precisamos reforçar a urgência de programas de formação extensivos a todos os agentes e educadores responsáveis pela tarefa educativa, considerando seus diferentes perfis e contextos.

Pensar qualquer proposta de formação supõe dirigir o olhar para questões mais amplas que apontam demandas e oportunidades presentes, inovações que se instalam como exigências, interesses e expectativas peculiares às atuais gerações. Essas questões impõem que se construa uma nova compreensão sobre os papéis do educador, do educando e do conhecimento – tripé sobre o qual se constitui a relação ensino-aprendizagem, base de toda a atividade educativa.



A pesquisa “Perspectivas da Educação Integral”

Objetivos, critérios, abrangência

A pesquisa “**Perspectivas da Educação Integral**” nasceu com o propósito de conhecer e registrar experiências de educação integral em curso desenvolvidas no Brasil. Com este intuito, foram intencionalmente selecionadas e registradas 16 experiências que apresentavam um conjunto de ações articuladas e dirigidas à formação ampla e efetiva de crianças e adolescentes, desenvolvidas no período escolar ampliado e/ou em turno oposto, com oferta de atividades em diversos campos do conhecimento, realizadas de forma a integrar-se com o currículo escolar básico. Com tais características foram selecionadas dez iniciativas do poder público, geridas e financiadas por governos municipais e estaduais, e seis iniciativas desenvolvidas por organizações da sociedade civil em parceria ou em articulação com o poder público ou com escolas, com propostas metodologicamente inovadoras, agregadas de fato ou potencialmente à política pública.

A seleção das experiências pretendeu reconhecer a diversidade contemplando a abrangência do território nacional²⁶ e as características das experiências em curso. Assim, de um lado, temos iniciativas do âmbito da política pública educacional e, de outro, iniciativas nascidas de organizações da sociedade civil e apropriadas pelo poder público, cujas contribuições e visão sobre as necessidades educacionais de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social sensibilizaram e influenciaram redes sociais e políticas em âmbito local e nacional, sendo reconhecidas nacionalmente por meio do Prêmio Itaú-Unicef.

A seleção das iniciativas foi precedida de uma prospecção inicial – que consistiu em um levantamento exploratório de informações por meio de questionários e entrevistas por telefone –, com 52 experiências de educação integral indicadas por órgãos de referência como MEC-Secad, Undime, Unicef.

Os registros das 16 experiências selecionadas foram realizados em duas etapas entre o segundo semestre de 2009 e o primeiro semestre de 2010, por meio de visitas *in loco* para entrevistas individuais e coletivas, que contemplaram desde os gestores e parceiros das iniciativas até os seus usuários diretos (alunos, pais e comunidades). Cada registro foi composto de um relatório que sistematizou as entrevistas e informações prestadas por meio de documentos.

26 Cinco da Região Nordeste (Cria – BA; Serta – PE; Griô – BA; SEE – PE; SEE – BA); sete da Região Sudeste (Casa da Arte de Educar – RJ; Desafio Max – Aprendiz – SP; Nova Iguaçú – RJ; Sorocaba – SP; SEE – SP; Belo Horizonte – MG; CPD – MG); uma da Região Norte (Palmas – TO); duas da Região Centro-Oeste (Cuiabá – MT; SEE – GO); uma da Região Sul (Apuçarana – PR).

As experiências

As experiências registradas pela pesquisa “**Perspectivas da Educação Integral**” foram: as dos municípios de Apucarana (PR), Belo Horizonte (MG), Palmas (TO), Sorocaba (SP), Cuiabá (MT) e Nova Iguaçu (RJ), coordenadas pelas respectivas secretarias municipais de Educação; as experiências não governamentais Grãos de Luz e Griô, com base no município de Lençóis (BA); a do Serviço de Tecnologia Alternativa – Serta, com base em Chã de Alegria (PE); a da Casa da Arte de Educar, do Rio de Janeiro (RJ); a do Desafio Max – Aprendiz, da cidade de São Paulo (SP); a do Centro de Referência Integral de Adolescentes – Cria, com base em Salvador (BA) e a do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD, sediado em Curvelo (MG); e as experiências coordenadas pelas secretarias de Educação dos estados da Bahia, Goiás, Pernambuco e São Paulo.

Sinopse das experiências

Iniciativas do poder público:

Apucarana/PR. O Programa de *Educação Integral*, iniciado em 2001, abrange todas as escolas do primeiro ciclo do ensino fundamental do município e tem como objetivo a elevação da qualidade da educação municipal, ampliando os conhecimentos do educando e permitindo uma visão globalizada e aprofundada dos conteúdos curriculares. Coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Humano, o Programa se caracteriza pelo envolvimento dos pais e da comunidade na vida escolar e por uma gama ampla de parceiros. Para garantir a sustentabilidade da iniciativa, a cidade supera de forma significativa o patamar de 25% do orçamento nos gastos para a educação, sem prejuízo, contudo, do equilíbrio das contas públicas.

Mais informações: <http://www.apucarana.pr.gov.br>

Belo Horizonte/MG. O Programa *Escola Integrada* foi implantado em 2006, em sete escolas piloto, com a coordenação da Secretaria Municipal de Educação. Tem como objetivo melhorar a aprendizagem e promover uma estreita relação das crianças com a cidade, utilizando para isso diferentes espaços públicos urbanos. A proposta de ampliação da jornada escolar foi inspirada no conceito de Cidade Educadora e realiza diferentes oficinas (artísticas, culturais, tecnológicas, esportivas) no turno alternado. O número de escolas que desenvolvem o Programa vem crescendo a cada ano e, em 2010, somava 114 das 170 unidades da rede municipal. Também participam do Programa instituições do ensino superior, da Assistência Social, da sociedade civil e das empresas municipais de processamento de dados e de transportes e trânsito.

Mais informações: <http://portalpbh.pbh.gov.br>

Cuiabá/MT. O Programa *Educa Mais* foi implantado pela Secretaria Municipal de Educação em 2008 tendo como objetivos a melhoria do desempenho escolar, a ampliação do repertório de experiências artísticas, culturais, esportivas e ambientais, o estímulo à autonomia de crianças e adolescentes e a erradicação do trabalho infantil.

O programa é estruturado a partir de um currículo integrador, com proposta de atividades diversificadas e interligadas (artes, músicas, teatro, literatura, esporte, inclusão digital). A implantação do projeto envolve as Secretarias de Educação, do Esporte e Cidadania, da Cultura, da Assistência Social e Desenvolvimento Humano e do Meio Ambiente. Em 2009, o Programa abarcava 40 das 97 Escolas Municipais de Ensino Básico.

Mais informações: <http://www.cuiaba.mt.gov.br>

Estado da Bahia. A implantação da educação integral no Estado da Bahia começou em 2008, por meio da ação conjunta da Secretaria Estadual de Educação e do MEC com o *Mais Educação*, em 130 escolas públicas da rede estadual de ensino fundamental, localizadas na capital e Região Metropolitana de Salvador (RMS). Em 2010, o número de escolas atendidas chegou a 398. O Programa tem como objetivo ampliar a oferta educativa nas escolas públicas, diminuindo as desigualdades educacionais e valorizando a diversidade cultural. A experiência envolve uma ampla gama de oficinas e parceiros – universidades, ministérios e programas do Governo Federal. A implementação do Programa fica a cargo dos grupos formados em cada escola – professores comunitários e monitores –, que são escolhidos pela própria comunidade escolar.

Mais informações: <http://www.ba.gov.br>

Estado de Goiás. O Programa *Escola Estadual de Tempo Integral* teve início em 2006, ampliando o tempo escolar dos estudantes de ensino fundamental de 4 para 10 horas diárias. No contraturno são oferecidas atividades de apoio para leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos; pesquisa; atividades artísticas, esportivas, culturais e sociais. Os objetivos do Programa são diminuir a evasão e a distorção idade/série, ampliar o repertório de referências e conhecimentos dos estudantes, contribuir para o desenvolvimento da reflexão e da crítica, fortalecer o vínculo com a escola como espaço de socialização, incentivar a participação responsável da comunidade no processo educacional. As escolas têm autonomia para desenvolver o projeto educacional de acordo com suas potencialidades e características, articulando os saberes escolares e os saberes da comunidade local.

Mais informações: <http://www.goiias.gov.br>

Estado de Pernambuco. O Programa *Educação Integral* tem como objetivo reestruturar o ensino médio do estado, oferecendo jornada ampliada de ensino aos alunos. O Programa pauta-se pela visão da educação interdimensional como espaço privilegiado do exercício da cidadania e tem como objetivo promover o protagonismo juvenil, estimular o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade. As escolas participantes são denominadas Escolas de Referência em Ensino Médio (Erems), e oferecem jornada em regime integral, semi-integral. Em 2010, havia 160 escolas Erems que participam do Programa localizadas em 102 municípios pernambucanos e no Arquipélago de Fernando de Noronha.

Mais informações: <http://www.pe.gov.br>

Estado de São Paulo. O Programa de *Escolas em Tempo Integral* – ETI do Estado de São Paulo teve início em 2006 e busca ampliar as oportunidades de aprendizado com oficinas que congregam várias áreas do saber. Por envolver escolas em contextos muito diferentes (desde unidades na região metropolitana até pequenas cidades do interior), a Secretaria de Estado da Educação estimula o protagonismo, premiando práticas pedagógicas inovadoras, que respondam às particularidades do contexto em que estão inseridas. O programa foi ampliado a partir da parceria com o Programa *Mais Educação*, do MEC. Em 2010, 399 escolas funcionavam em regime de Tempo Integral com disciplinas do currículo básico em um dos turnos e oficinas de orientação para estudo e pesquisa, hora da leitura, informática, espanhol, atividades esportivas e motoras, artísticas e de saúde no outro turno.

Mais informações: <http://www.educacao.sp.gov.br>

Nova Iguaçu/RJ. A experiência de educação integral de Nova Iguaçu teve início em 2006 caracterizada pela perspectiva “Cidade Educadora”, segundo a qual não apenas o espaço da escola deve ser aproveitado para as atividades pedagógicas, mas também o de toda a comunidade em torno dela. O programa tem como eixos norteadores a ampliação quantitativa e qualitativa de oportunidades de aprendizagens; a valorização do espaço urbano, envolvendo a comunidade no processo de melhoria do bairro (infraestrutura e serviços) e despertando nos moradores o sentimento de pertencimento e a defesa dos direitos humanos. O Programa *Bairro Escola*, gerido pela Secretaria Municipal de Educação, foi praticamente universalizado em 2010 após passar por grande ampliação no ano anterior, estendendo-se a todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal, abrangendo do 1º ao 9º ano.

Mais informações: <http://www.bairroescola.novaiguacu.rj.gov.br>

Palmas/TO. O Programa de *Educação Integral* de Palmas teve início em 2005, a partir da mobilização de diversos atores sociais e secretarias de governo. Sua implantação envolve um projeto pedagógico e arquitetônico estruturado em cinco modalidades: salas integradas, com a ampliação da carga horária dos alunos; jornada ampliada; escolas de tempo integral; educação integral no campo e educação integral nos centros de educação. A proposta pedagógica apoiou-se, desde o início, em uma matriz curricular integrada entre núcleo comum e núcleo diversificado. Sendo assim, todos os alunos atendidos cursam as mesmas disciplinas e oficinas no contraturno escolar e a atuação docente busca sensibilizá-los para a interdependência entre as áreas de conhecimento. Em 2010, aproximadamente 51% dos alunos matriculados na rede municipal de Palmas são atendidos em algum dos modelos de educação integral.

Mais informações: <http://www.palmas.to.gov.br>

Sorocaba/SP. A experiência de educação integral *Oficina do Saber*, em Sorocaba, foi implantada em 2007 com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública do município buscando, preferencialmente, atender as crianças de 1ª a 4ª séries com o objetivo de melhorar seu aprendizado, estimular seu desenvolvimento integral e prepará-la para o exercício de sua cidadania. O Programa oferece, em horário alternado ao das aulas, atividades educacionais e culturais, noções de informática, arte, dança, teatro, esporte, música e oficinas ao ar livre. Sob orientação de monitores e educadores comunitários, as crianças desenvolvem atividades também nos locais disponíveis nas proximidades das escolas participantes, como uma praça, um parque, uma quadra de esportes, a casa paroquial de uma igreja, entre outros. Em 2009, foram atendidas 16 escolas da rede pública municipal.

Mais informações: <http://www.sorocaba.sp.gov.br>

Iniciativas da sociedade civil:

Casa da Arte de Educar/RJ. A organização fundada em 1999 por profissionais ligados à educação e à cultura tem o objetivo de desenvolver projetos capazes de qualificar o desenvolvimento global das crianças, jovens e adultos moradores das favelas da Mangueira e do Morro dos Macacos, na cidade do Rio de Janeiro, por meio de ações visando a uma experiência educativa ampliada em relação à escola. As atividades nas escolas realizam-se em duas unidades escolares do Rio de Janeiro: Escola Municipal Uruguai e Escola Municipal Jornalista Assis Chateaubriand. As atividades tiveram início em ambos os casos em 2007, depois da assinatura de um convênio com o Governo Federal.

Mais informações: <http://www.artedeeducar.org.br>

CPCD/MG. Fundado em 1984, em Belo Horizonte, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) busca promover educação popular e desenvolvimento comunitário a partir da cultura popular. O Centro desenvolve projetos socioeducativos, tendo como princípios a educação pelo brincar e pelo brinquedo, a convivência coletiva, o diálogo, a valorização dos saberes e fazeres de cada um, a formação de educadores, a participação comunitária e o desenvolvimento sustentável. Muitos projetos do CPCD foram iniciados em Curvelo (MG) e hoje estão sendo implantados em outras regiões de Minas Gerais, como Vale do São Francisco e Vale do Jequitinhonha, e em outros estados, Espírito Santo, Bahia, São Paulo e Maranhão, e em Moçambique e Guiné-Bissau.

Mais informações: <http://www.cpcd.org.br>

Cria/BA. O Centro de Referência Integral de Adolescentes (Cria) foi fundado em 1994, em Salvador/BA. Tem como objetivo contribuir com a melhoria das políticas públicas de educação, saúde e cultura a partir do desenvolvimento de metodologias de arte e educação, centradas no teatro e na poesia criados por adolescentes e jovens provenientes de camadas populares de diversos bairros da cidade, a maioria estudantes de escolas públicas. Realiza oficinas de teatro e a criação conjunta de peças de teatro, que retratam o cotidiano juvenil gerando a partir do debate produtos culturais como espetáculos, poesias, livros, *blogs*, vídeos. A ênfase dos trabalhos desenvolvidos recai na formação de dinamizadores de ações culturais e educativas, envolvidos na co-gestão da ONG e também no processo de construção de parcerias com diversos grupos e instituições do município.

Mais informações: <http://blogdocria.blogspot.com>

Desafio Max – Aprendiz/SP. O nome “Desafio Max” designa a intervenção, iniciada em 2007, na Escola Estadual Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, de São Paulo, realizada por meio da articulação entre diversos parceiros, coordenada pela organização Cidade Escola Aprendiz. A escola encontrava-se degradada e havia a possibilidade de ser fechada pela Secretaria de Estado da Educação. Entre as ações realizadas estão uma série de obras de impacto no espaço da escola – recuperação do auditório, ampliação da acessibilidade, limpeza do espaço, criação de murais, aquisição de equipamentos. Atualmente, a escola oferece no contraturno oficinas de artes cênicas e dança ministradas por educadores designados pela própria Secretaria do Estado de Educação.

Mais informações: <http://www.aprendiz.com.br>

Griô/BA. A organização Grãos de Luz e Griô, criada em 1994, em Lençóis, considera a tradição oral fortalecedora da identidade das crianças, adolescentes e jovens brasileiros. A partir dessa concepção, a organização tem como

objetivo o incentivo à formação e à cultura, além do resgate da identidade local por meio da recuperação da tradição oral e das memórias ancestrais, promovendo a atuação de grupos cooperativos de dança, música e de turismo comunitário (adolescentes de 16/17 anos que fazem visitas às comunidades, entrando em contato com os velhos mestres e as tradições locais) e a integração da tradição oral no currículo de educação municipal, com a formação de professores em torno da Pedagogia Griô, que valoriza a oralidade e a cultura local.

Mais informações: <http://www.graosdeluzegrio.org.br>

Serta/PE. O Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta) foi fundado em 1989 por um grupo de agricultores, técnicos e educadores e tem como missão formar jovens, educadores e produtores familiares para atuarem na transformação das suas circunstâncias e na promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Com sede nas cidades de Glória do Goitá e Ibimirim, o Serta pauta suas atividades por três grandes frentes de trabalho: formação profissional de jovens; capacitação de agricultores; e capacitação de professores por meio da Proposta Educacional de Apoio e Desenvolvimento Sustentável (PEADS), metodologia desenvolvida pelo Serta, que tem como objetivo garantir o aprendizado significativo e a emancipação social das populações rurais no âmbito da educação formal.

Mais informações: <http://www.serta.org.br>

Mais informações sobre as experiências focalizadas na pesquisa **Perspectivas da Educação Integral** encontram-se no site Educação e Participação (<http://www.educacaoeparticipacao.org.br>).

- ANTERO, Samuel A. Monitoramento e avaliação do Programa de Erradicação do Trabalho Escravo. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, nº.5, p. 791-828, out. 2008.
- ARAÚJO, Ulisses F.; KLEIN, Ana M. Educação Integral. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. **Cadernos Cenpec 2**, São Paulo, p. 119-125, 2006.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998. p. 29-39.
- BARBOSA, Antonio; LEITE, Regina (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade - incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BONDIA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, nº 19, jan/fev/mar/abr 2002.
- CALLEGARI, Cesar (Org.). **O Fundeb e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo : Aquariana : IBSA : Apoesp, 2009.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Avaliação participativa: uma escolha metodológica. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998. p. 87-94.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Coord.). **Melhoria da educação no município**. São Paulo: Peirópolis: Cenpec, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, nº. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- _____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº. 100, p.1015-1035, out. 2007.
- CENPEC. **Raízes e Asas – Ensinar e Aprender**. Vol 5. São Paulo: Cenpec, Itaú Cultural, Unicef, 2006.
- _____. **Parâmetros das Ações Socioeducativas**. São Paulo: Cenpec, 2007.
- CHAVEIRO, Eguimar Felício. **A vida é um engenho de passagens**. Goiânia: Descubra, 2005.
- COELHO, L. C. da C. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, nº. 80, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

COLE, Michael. **Cultural Psychology: a Once and Future Discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 1996. Citado em **Pedagogia Contemporânea**, São Paulo, outubro de 2009.

COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, Suplement, 1988.

_____. **Foundations of social theory**. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1990.

COLL, César. Currículo deve tornar aluno capaz de exercer autoaprendizagem. **Ser Professor Universitário, Módulo Cérebro e Aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=8&texto=1718>>. Acesso em: 11 set. 2009.

COSTA, M. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, nº. 40, p. 486-501, 1991.

COSTA, R. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, Botucatu, v.9, nº.17, p.235-248, mar/ago. 2005.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 1, nº. 1, nov. 2001.

CRITELLI, Dulce. A condição humana como valor e princípio para a educação. **Cadernos Cenpec 2**, São Paulo, nº. 1, p. 43 - 48, 2006.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Tema Gerador e Projetos: construindo um currículo em movimento. **Revista de Educação AEC** (Associação de Educação Católica do Brasil), Brasília, ano 36, nº 142, jan/mar. 2007.

DOWBOR, Ladislau. Tendências da gestão social. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 8, nº.1, p. 3-16, fev. 1999.

ELIAS, M. Del. C. ; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia- uma velha ideia muito atual. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145-170.

FARIA, Hamilton; GARCIA, Pedro (Orgs.). **O reencantamento do mundo: arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário**. São Paulo: Instituto Polis, 2002.

GOMÀ, Ricard. Processos de exclusão e políticas de inclusão social: algumas reflexões conceituais. In: CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz (Orgs.). **Gestão Social: O que há de novo?** Volume 1 - Desafios e Tendências. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes; BARROS, Joana (Pesq.). **Indicadores da Qualidade na Educação: balanço de resultados**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projeto de trabalho**. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISAAC, Alexandre. **Uma metodologia para formação de jovens pesquisadores**. São Paulo: Instituto de cidadania Empresarial, 2005.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, nº. 2, p. 137-160, abr. 2005.

JANNUZZI, Paulo de Martino et al. Estruturação de sistemas de monitoramento e especificação de pesquisas de avaliação, os problemas dos programas públicos no Brasil são. In: FRANZESE, Cibele et al. **Reflexões para Ibero-América: avaliação de programas sociais**. Brasília: ENAP, 2009. p. 101-138.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Trad. Angelina Peralva. **Revista Young**, Estocolmo: v.4, nº2, p. 3-14, 1996.

MEC. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.



- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da Política**. São Paulo: Ed. Senac, 2001.
- RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMAO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, nº. 124, p. 227-251, abr. 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Educação e Globalização. In: BARBOSA, Antonio; LEITE, Regina (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- SÃO PAULO (Município). **Parâmetros das Ações Socioeducativas**. São Paulo: Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, Cenpec, Fundação Itaú Social, 2007.
- SILVA, Maurício da. **Violência nas Escolas, Caos na Sociedade**. São Paulo: Editora Summus, 1997.
- WALTER, J.M.; GARDNER, H. The theory of multiple intelligences: some issues and answers. In: STERBERG, R.J.; WAGNER, R.K. (Eds.) **Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday world**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p.163-182.







Impressão: Ipsis Gráfica e Editora
Fonte: Myriad Pro
Papel capa: Duo Design 250 g/m²
Papel miolo: couché fosco 115g/m²
Tiragem: 5.000
São Paulo, janeiro 2011







Coordenação Técnica



Iniciativa

