



ISSN 1982-0283

Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008



Educação Integral

Secretaria
de Educação a Distância

Ministério da
Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Elementos para o debate necessário

PROPOSTA PEDAGÓGICA 03

Suzana Moreira Pacheco

PGM 1 - CONCEITOS E PRESSUPOSTOS: O QUE QUEREMOS DIZER QUANDO FALAMOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL? 11

Jaqueline Moll

PGM 2 - A INTERSETORIALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL 17

Maria Antônia Goulart

PGM 3 - ARRANJOS EDUCACIONAIS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL 20

Coordenação do Programa Escola Integrada

PGM 4 - EDUCAÇÃO INTEGRAL, INDICADORES SOCIAIS E APRENDIZAGEM ESCOLAR26

Suzana Moreira Pacheco

PGM 5 - PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: QUE ATORES E QUE FORMAÇÃO ENTRAM NESSE JOGO?..... 30

Maria Beatriz Pauperio Titton

Elementos para o debate necessário

Suzana Moreira Pacheco¹

O debate sobre a Educação Integral no Brasil tem suas origens históricas, ainda que não exclusivamente, nos ideais democráticos do educador Anísio Teixeira, fundador da Escola Parque, em meados do século passado². Nos anos 90, pronuncia-se com força legal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996, cujo texto aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extra-escolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

Em meio à complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea, a escola vive tempos de crise e de mudança. Alguns fatores parecem balizar a emergência, a possibilidade e a viabilidade de um projeto de Educação Integral para o país.

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental é um fato praticamente consumado. O processo de democratização da gestão da escola pública tem se expandido e a luta pela escola inclusiva, de qualidade para todos, tem conquistado importância, por meio de ações governamentais claramente posicionadas a favor da eliminação do preconceito e da discriminação na escola e na sociedade, com a implementação de políticas incisivas.

Ao mesmo tempo, o Brasil enfrenta problemas graves no que tange à educação, tanto no sentido amplo do termo quanto no âmbito restrito da educação escolar. O INAF³, de 2007, embora aponte para uma melhoria no quadro geral da alfabetização do país, expõe o índice de 32% de brasileiros, entre 15 e 64 anos de idade, concentrados na condição de analfabetos funcionais, sendo que 7% são analfabetos absolutos. A melhoria nos quadros de reprovação e a redução do fracasso escolar constituem-se, ainda, enormes desafios. Aliada a tudo isso, a violência física e moral é uma trágica realidade para muitas crianças e jovens brasileiros e

uma ameaça constante, especialmente, para os mais pobres, que têm a rua como o local principal de sobrevivência e socialização.

Parece estarmos chegando ao ponto de um entendimento consensual de que a Educação Integral das crianças, adolescentes e jovens deste país é um compromisso de toda a sociedade. Não é mais possível o adiamento do exercício da Doutrina de Proteção Integral, na qual se fundamenta a Constituição Federal de 1988, reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Para este empreendimento, todos – família, Estado e sociedade – são convocados: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205, CF).

O Plano Nacional de Educação (PDE, janeiro de 2001) objetiva a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, e defende a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares.

O Programa Mais Educação⁴ preconiza a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola, como as relacionadas com educação ambiental, esportes, cultura e lazer, congregando ações conjuntas entre o Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Esporte (ME), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Presidência da República (PR).

A Lei nº. 11.494/2007 regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁵ (Fundeb). Através da decisão da comissão formada pelos especialistas do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), definiu que a educação em tempo integral será incentivada com maior aporte de recursos.

A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e implica, além de um sistema legal e jurídico consistente e exequível, uma questão conceitual, já que não há consenso quanto ao entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca de elementos fundamentais para a definição de Educação Integral, como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação. Estas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre o tema.

A compreensão da formação integral associada à Educação Integral, conforme propõe Guará (2006), é a que se quer destacar como referência:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p.16).

A escola tem o potencial necessário para uma ação central na articulação intersetorial entre o poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil e o sistema produtivo local, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos. Tal projeto reconhece a obrigação do poder público mediante a implementação de recursos e políticas para que a condição de direito se operacionalize na vida diária. Assume que a educação acontece em diferentes esferas da sociedade, em tempos e espaços diversos de organização das cidades e de suas comunidades, sendo necessário um grande movimento, também da instituição escolar, no sentido da construção de um Projeto Político-Pedagógico que contemple princípios e ações compartilhados na direção de uma Educação Integral.

Considerando especificamente a instituição escolar e seu papel neste debate, emergem outras questões a serem abordadas, tais como o espaço e o tempo de escola; a multiplicidade de funções que a ela se atribui; o papel do educador e dos outros atores sociais que nela podem

exercer novas funções; os movimentos e organizações que a ela se associam no sentido de constituir-la e, provavelmente, ressignificá-la; os meios e instrumentos de que dispõe no sentido de reconstituir-se enquanto instituição capaz de formar para a emancipação humana, além do papel do Estado na reconfiguração destas relações contextuais.

A instituição escolar tece “uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139). É também a partir deste entendimento que a centralidade da escola é reiterada, frente ao desafio de propor uma relação com as demais instituições da sociedade, a qual possa funcionar nos moldes do que Torres (2003) define como uma comunidade de aprendizagem:

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p.83).

A relação entre a escola e a comunidade – por vezes tensa e delicada, visto que é uma relação de poder – se estabelece também no reconhecimento da necessidade do estabelecimento de políticas socioculturais, a serem implementadas pelo empenho de todos os educadores, dentro e fora da escola, com a participação de políticas intersetoriais e intergovernamentais. Ao mesmo tempo, conseguir diminuir a distância entre a escola e a vida tem sido um desafio percorrido por muitos educadores, em diferentes tempos, desde o surgimento da escola até os dias de hoje. A centralidade da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir na luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a idéia de sacrifício atrelado ao ensino formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal ao sistema escolar.

Os princípios do projeto da Cidade Educadora⁶, compreendendo a cidade e o entorno como locais ricos e flexíveis, que ofertam inúmeras possibilidades de convivência e cidadania,

tendo como foco principal a acolhida e a educação de crianças e jovens, parecem vir ao encontro do debate renovado que hoje se estabelece no campo da educação brasileira.

Nesse sentido, afirma-se com Moll (2004), que uma educação na perspectiva das cidades educadoras implica:

[...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2004, p. 42).

Tal projeto deve estar comprometido com a transformação da sociedade e a formação de cidadãos e encontra no diálogo uma ferramenta eficaz. Além de reconhecer as diferenças, precisa promover igualdades e estimular os ambientes de trocas em um projeto integrado e aberto, intercultural, que dê conta da complexidade do mundo contemporâneo. Nessa direção, já há experiências bem sucedidas acontecendo no Brasil, revelando a diversidade na operacionalização da Educação Integral.

A formação dos educadores associados à proposta de Educação Integral é tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão.

Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire (1996, p. 153), de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. Desta forma, a escola poderá ser afetada positivamente pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, através de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania vem, desde o final de 2007, reunindo

um grupo de gestores e representantes de diferentes setores da educação na discussão e na elaboração do texto referência para a realização de amplo debate nacional sobre Educação Integral. Uma vez que faço parte deste grupo de trabalho, é preciso dizer que este texto é também permeado pelas vozes e registros que nestas reuniões têm se enunciado.

Temas que serão debatidos na série *Educação Integral*, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola (SEED/MEC) de 11 a 15 de agosto de 2008:

PGM 1 - Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral?

O primeiro programa pretende abordar os conceitos que surgem no contexto do tema: Educação Integral como formação integral; Educação Integral na Educação Básica como articulação de saberes a partir de projetos integradores; Educação Integral como tempo integral. As propostas de políticas educacionais em curso nos sistemas de educação. O que a legislação sobre o tema aporta?

PGM 2 - A intersectorialidade no contexto da Educação Integral

O segundo programa pretende discutir: como e por que envolver outros setores na Educação Integral? Relação comunidade-escola. Arranjos de gestão cooperativa intersectorial do tempo educativo. O lugar da escola nesse contexto.

PGM 3 - Arranjos educacionais possíveis para a Educação Integral

O terceiro programa vai debater as seguintes questões: Que “modelos” podem ser adotados para o desenvolvimento da Educação Integral? Experiências em curso nos sistemas de ensino. Relação com entidades da sociedade civil e comunidade na Educação Integral. Experiências de arranjos educativos locais.

PGM 4 - Educação Integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar: problematizando a relação

O quarto programa vai discutir: a Educação Integral melhora o desempenho educacional e a aprendizagem? Qual a relação desse projeto educativo com os índices educacionais e sociais? Enfrentamento das questões escolares: reprovação e evasão, distorção idade-série através de ações culturais, esportivas, artísticas e de lazer. Inclusão Escolar – Escola Aberta.

PGM 5 - Profissionais da Educação Integral: que atores e que formação entram nesse jogo?

O quinto programa vai discutir estes temas, entre outros: No contexto da intersetorialidade, como a educação pode compor com outros atores sociais para que a Educação Integral aconteça? Diálogos sobre conflitos e poderes. Responsabilização sobre o projeto educacional de crianças, adolescentes e jovens.

Referências bibliográficas

<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=Instituto+Paulo+Monte+negro&docid=582F1735D3B791FF832573AD0053E4A0> acesso em 25 maio 2008.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, nº. 2, 2006. p. 15-24.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (orgs.).

Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

_____. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007. p.139-148.

Notas:

Professora do Curso de Pedagogia do UNILASALLE; Orientadora Educacional na EMEF Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva; pedagoga e mestre em Educação. Consultora desta série.

² As idéias do filósofo e educador Anísio Teixeira foram influenciadas pelo pensamento de John Dewey (1859-1952), um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo, juntamente com Charles Sanders Peirce e William James. Dewey também foi o principal representante do movimento da educação progressiva nos Estados Unidos da América, tornando-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios da “Escola Nova”.

³ Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional – fornece dados sobre as condições de uso da leitura e da escrita na vida cotidiana da população brasileira na faixa entre 15 e 64 anos de idade. Elaborado pelo Ibope, ONG Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro.

⁴ O Programa **Mais Educação** foi instituído através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, em de 24 de abril de 2007.

⁵ O novo fundo que atende toda a educação básica, da creche ao Ensino Médio, está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2021, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou durante dez anos (1997-2006).

⁶ Movimento afirmado em Congresso na Espanha, na cidade de Barcelona, em 1990. Neste evento, foi elaborada a primeira versão do documento intitulado “Carta das Cidades Educadoras”.

CONCEITOS E PRESSUPOSTOS: O QUE QUEREMOS DIZER QUANDO FALAMOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro

Jaqueline Moll¹

A aprovação do FUNDEB² pelo Congresso Nacional no ano de 2007, entre outros novos horizontes para a educação pública brasileira, estabelece de modo original, o financiamento diferenciado para matrículas em ‘tempo integral’, contabilizadas a partir dos dados do Censo Escolar realizado pelo INEP. Entende-se por ‘tempo integral’ as matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias, como referência à LDB n. 9495/96 que, há mais de uma década, preconizava a progressiva ampliação da jornada escolar.

Dando um passo além de possíveis acalorados “prós e contras” da escola de tempo integral, cabe que construamos um campo de debates que estabeleça, de modo substantivo, elementos que nos ajudem a significar, compreender e construir práticas de Educação Integral que, conforme o enunciado, eduquem integralmente, que coloquem “*o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)*”. (Guará, 2006, p.16)³.

Portanto, este texto pretende contribuir – de forma introdutória – para o debate acerca da Educação Integral como possibilidade real no cotidiano da escola pública brasileira, considerando, de um lado, o financiamento que garante a sua materialidade e, de outro, a necessidade de ressignificação do espaço escolar, para que, com ou sem ampliação de tempo, a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida.

Dois pressupostos, complementares entre si, embasam esta reflexão. O primeiro refere-se à educação escolar pública, legado republicano, como direito inalienável de toda a sociedade e dever de Estado. O segundo refere-se à compreensão de que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Portanto, Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para tod@s em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública.

Desconsiderando-se tal perspectiva, corre-se o risco de pensar na escola como instituição total, na política de Educação Integral como a nova panacéia para resolução dos clássicos problemas da educação pública e nas práticas de “hiper-escolarização” como resposta ao não aprender.

Aspectos da crise da instituição escolar

Diferentes situações apontam aspectos da crise da instituição escolar: a não aprendizagem ou a saída extemporânea d@s alun@s especialmente jovens de classes populares, o adoecimento e licenciamento expressivo d@s professor@s de suas funções docentes, a altura dos muros que separam a escola da comunidade, a ausência de diálogo entre pais e professores, entre outros. O isolamento de qualquer um destes aspectos conduz a uma espécie de cegueira que induz à percepção de incapacidades e impossibilidades no lugar de possibilidades e oportunidades. Numa perspectiva caleidoscópica insistimos, portanto, em uma leitura que não isole nenhum destes fatores, mas que busque compreendê-los na complexa teia de significados e práticas que caracteriza a instituição escolar e que coloca em oposição atores que poderiam/deveriam cooperar: alun@s x professor@s, professor@s x pais, pais x gestores, etc.

A crise da instituição escolar é, desde este ponto de vista, a crise de um “*modus operandi*” que se institui desde meados do século XVIII no advento do Estado Moderno e que prima pela separação entre os processos educativos realizados no âmbito das relações

sociais/familiares/comunitárias e aqueles realizados sob as determinações do poder público, na instituição escolar, através do rígido ordenamento dos campos de conhecimento, da assepsia em relação à vida cotidiana e da hierarquização dos tempos da vida, divididos em etapas quase intransponíveis. A oposição entre saberes populares (considerados irracionais, pois não baseados em evidências, mas em crenças, tradições, costumes, práticas sociais), operados no âmbito dos primeiros, e os saberes considerados legítimos operados no âmbito escolar constitui um dos fatores centrais desta crise.

Nas palavras de Philippe Áries,

“(...) a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Esta é/foi a escola, o colégio (...)” (1981, p.11)⁴.

Este é o amplo panorama histórico e pedagógico que caracteriza a crise da instituição escolar com o qual é desejável que a Educação Integral dialogue.

Educação Integral: possibilidade nas conexões entre a escola e a vida

O debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida⁵, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo.

No reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos.

No pensamento educacional brasileiro as raízes deste debate podem ser encontradas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶, escrito em 1932, no qual se advoga uma “escola

moderna” que articule para o bem da educação pública todas as instituições interessadas na tarefa da educação:

“(…) é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver (...)”.

É no pensamento de Anísio Teixeira, um dos próceres do Movimento de 1932, que a perspectiva de Educação Integral em tempo integral ganha espaço:

“(…) haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança (...) no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis” (Teixeira, 1997, p. 243)⁷.

Guardadas as diferenças de compreensão, enfoques e possibilidades, o pensamento dos manifestantes de 1932 aponta para uma articulação que, na contemporaneidade, caracterizada pela universalização do acesso dos 7 aos 14 anos, pode ser posta da perspectiva da ampliação de territórios educativos, pensando-se como “parque-escola” o conjunto de espaços possíveis no entorno escolar.

Neste sentido, o conceito de “cidade educadora” pode ser pertinente porque implica a ‘conversão’ do território urbano em território intencionalmente educador, através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade. Os atores deste debate serão alunos, professores, pais, gestores, comunidades. A cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. Na articulação feita a partir da escola, estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar.

Portanto, se o *território* da educação escolar no contexto da Educação Integral pode ser a cidade em suas múltiplas possibilidades e se a *forma* pode ser definida pela ampliação da

jornada na perspectiva do tempo integral, é desejável que seus *conteúdos* dialoguem organicamente com temas que falem do que é estrutural para a vida em uma sociedade que se pretende afirmar como republicana e democrática.

A consideração da diversidade humana apresenta-se como um destes temas. Não há possibilidade de efetivação de uma Educação Integral se @s alun@s concret@s de nossos espaços escolares – negr@s, índi@s, pobres, homossexuais, com deficiências, defasad@s na sua trajetória idade/série não estiverem simbolicamente inscritos nestes espaços, se não estiverem inscritos no olhar do professor e de quem faz a gestão educacional.

Portanto, o patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento.

Trata-se de reaproximar os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu *continuum*. Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada alun@ possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela.

Enquanto possibilidade de política pública de educação no Brasil, a Educação Integral constitui-se como um campo novo. Neste sentido, o debate deve ser vigoroso na agenda que se está a construir. Mais do que respostas prontas, é preciso que nos indaguemos:

- Em que medida a possibilidade de implementação de políticas de Educação Integral, inclusive na perspectiva do tempo integral, se reflete/se refletirá na permanência, na aprendizagem e no sentido que crianças, adolescentes e jovens atribuem à escola?

- Em que medida as aprendizagens escolares no contexto da Educação Integral podem/poderão ser significativas para crianças, adolescentes e jovens compreenderem-se no mundo, compreenderem o mundo e inserirem-se nele de modo pleno – em termos de cidadania, cultura, ciência, lazer e humanidade?
- Que integralidade educativa queremos construir?

Tais questões, entre tantas outras possíveis, têm como perspectiva colocar-nos, professores e gestores educacionais, na trilha deste debate como protagonistas deste capítulo novo da educação brasileira que se está a escrever. Novidade que busca ancoragens no passado, reflexões rigorosas sobre o presente e projeções acerca de um futuro no qual a expressão “para tod@s” tenha sentido efetivo.

Notas:

Professora da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade de Brasília, Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania do Ministério da Educação.

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007.

³ GUARÁ, Isa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, n. 2, 2º semestre, p.15-24, 2006.

⁴ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

⁵ MOLL, Jaqueline. Da crise da escola e de seu re(encontro) com a vida. *Jornada de Educação Popular: pelo encontro da escola com a vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.59-69, 2007.

⁶ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) in www.pgagogiaemfoco.pro.br

⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.

PROGRAMA 2

A INTERSETORIALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Educação Integral e a transversalidade das políticas públicas

Maria Antônia Goulart¹

O tema “Educação Integral”, durante muito tempo, permaneceu fora do debate nacional pelo entendimento de que seria necessário dobrar a estrutura das escolas para que as mesmas pudessem oferecer atividades complementares para seus alunos no contraturno escolar. No entanto, cresce o movimento que entende não ser esta a única possibilidade para a implantação de programas de Educação Integral. A escola, nesta concepção, não executa sozinha todo o programa, mas se articula com outros atores sociais na ampliação de tempos, espaços e oportunidades para os alunos nela matriculados.

Essa ampliação do campo da educação propõe ao administrador público um desafio para o planejamento de políticas públicas de educação. Novos sujeitos ganham legitimidade para propor políticas públicas de educação que se complementam, uma vez que as diversas linguagens são reconhecidas como parte de um mesmo processo de construção do conhecimento.

As políticas públicas de educação são hoje encontradas nas políticas públicas de esporte educacional, de educação e cultura, de educação ambiental, de inclusão digital, de educação profissional, de educação em saúde, de Juventude, entre outras. Reconhecer essas políticas públicas como parte de um programa integrado de Educação Integral pressupõe comungar do conceito de Educação Integral aqui trabalhado. Articular esses processos em projetos político-pedagógicos dos territórios permite que os mesmos sejam incorporados de forma intencional e planejada à trajetória educativa de cada indivíduo. Isto porque as políticas públicas setoriais são sempre pensadas de forma fragmentada, provocando sobreposição de ações entre diversos programas e projetos e provocando baixa eficácia nas ações.

Embora óbvia, a lógica de trabalho aqui proposta não é simples e não se desenvolve de forma natural. As estruturas hierarquizadas da Administração precisam ser provocadas a uma nova forma de planejamento e gestão, em que cada Secretaria mantém sua autonomia, mas trabalha de forma articulada com as demais em Comitês Gestores intersetoriais. Estruturas de trabalho mais horizontais permitem o estabelecimento de novos diálogos e conexões, aproximando programas e percebendo o indivíduo na sua complexidade e não de forma parcial.

Não bastasse o desafio de integrar as políticas públicas setoriais em um plano de Educação Integral, a territorialização propõe, ainda, que cada política pública seja articulada aos atores sociais locais que atuam em dado território. É a partir desses conhecimentos, saberes, potenciais e dificuldades locais que deverão ser implementadas as políticas públicas. Ou seja, respondendo em cada território às demandas concretas ali apresentadas e se articulando aos demais atores sociais locais.

Esse processo inverte a lógica de planejamento de políticas públicas. Cabe aos atores sociais locais a construção das estratégias específicas de desenvolvimento das mesmas, reconhecendo e incorporando os saberes locais e potencializando a rede de Educação Integral local.

Instaura-se, assim, um processo de radicalização democrática que reconhece os atores sociais como agentes protagonistas do processo educativo local, devendo o poder público apoiar o desenvolvimento dos mesmos.

A política pública passa a ser construída de baixo para cima, fazendo sentido em cada território em que se desenvolve e se reconhecendo como parte de um processo complexo. Não se trata de simples reunião ou soma de oportunidades educativas locais que são organizadas para serem acessadas pelos atores sociais, mas da compreensão de que essas oportunidades devem ser percebidas como parte de um todo maior e, portanto, precisam ser permeáveis umas pelas outras, construindo em cada território um conjunto diferenciado, onde se percebe a diversidade dos atores, linguagens e oportunidades educativas existentes, mas onde as mesmas não podem mais ser percebidas individualmente sem que fique evidente sua incompletude. O conjunto percebido, diverso e complexo, impede que cada parte se afirme

por si só. Os programas educativos desenvolvidos naquele território passam a não mais fazer sentido se não como parte do projeto educativo local, ficando clara sua necessidade de complementação, sua busca pela integralidade – integralidade da educação, porque reconhece os sujeitos do processo de aprendizagem como integrais.

Notas:

Bacharel em Direito pela UNB, especialista em Direito Tributário pela UFMG, atual coordenadora-geral do Programa Bairro-Escola na Prefeitura de Nova Iguaçu.

ARRANJOS EDUCACIONAIS POSSÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Escola integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender

Coordenação do Programa Escola Integrada¹

O tema da Educação Integral volta ao debate público depois de alguns anos, com uma visível valorização de políticas sociais que combinam a oferta do ensino básico regular com serviços das políticas públicas de cultura, assistência social, meio ambiente, ciência e tecnologia, bem como com ações desenvolvidas por organizações sociais.

Freqüentemente, em nosso País, o tema da escola em tempo integral esteve associado à experiência da Escola-Parque de Anísio Teixeira e aos Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps de Darci Ribeiro². Contudo, na atualidade, esse debate ganha novos matizes. Destaca-se a visão integral de educação defendida por Paulo Freire, uma visão popular e transformadora associada à escola cidadã e à cidade educadora. Nessa perspectiva, todas as políticas públicas, quer do âmbito social, quer do urbano, são chamadas a uma gestão social comprometida com a educação cidadã.

O conceito de cidade educadora que orienta algumas experiências dessa ordem centra-se na idéia de que as cidades exercem funções pedagógicas que vão além das suas tradicionais tarefas econômicas, sociais e políticas. Nessas propostas, a educação não se restringe à escola, alia-se ao desenvolvimento do potencial educativo das mais diversas instituições da comunidade.

Tais experiências tomam como pressupostos³:

- crianças e adolescentes como sujeitos principais;

- foco em torno de um território determinado;
- processos associativos e construção de parcerias;
- participação popular na formulação, execução e avaliação dos planos educativos;
- revitalização e renovação do sistema escolar público.

O que se propõe é enxergar a educação para além da escola, articulando diversos atores e instituições locais na construção de redes que se co-responsabilizem pela educação das crianças e dos jovens. Sob essa ótica, as cidades emergem com importância crescente na construção de novas formas de sociabilidade e interações, com seus múltiplos espaços de conhecimento e múltiplas oportunidades de aprendizagem, na construção de uma pedagogia do lugar, uma pedagogia das cidades.

Hoje mais do que nunca as cidades grandes ou pequenas dispõem de incontáveis possibilidades educacionais. De uma forma ou de outra, elas possuem em si mesmas elementos importantes para uma formação integral. A cidade educadora é um sistema complexo, em constante evolução, e pode ter expressões diversas, porém sempre dará prioridade absoluta a um investimento cultural e à formação permanente de sua população (Carta das Cidades Educadoras, Declaração de Barcelona, 1990).

Criado em 2006 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte como uma experiência piloto em sete escolas, o Programa Escola Integrada buscou traduzir essas idéias. Atualmente, 50 escolas participam do programa, que pretende uma expansão progressiva para todas as escolas.

Novos tempos

A comunidade escolar, nos últimos anos, vem experimentando um processo de ampliação dos tempos escolares, reconhecendo que as quatro horas e vinte minutos de trabalho escolar são insuficientes para a multiplicidade de conhecimentos necessários para a formação exigida

pelo mundo contemporâneo. Por isso, tem investido em projetos que ampliaram o tempo de participação dos estudantes tanto num currículo diversificado quanto em novas formas de aprender.

Assim, na Escola Integrada, a jornada educativa foi ampliada para nove horas. São quatro horas e vinte minutos com atividades ministradas pelos docentes da Prefeitura de Belo Horizonte e as demais horas complementadas com atividades de diferentes áreas do conhecimento, formação social e pessoal, lazer, esportes, cultura e artes, acompanhamento pedagógico, desenvolvidas em oficinas que completam o currículo de forma a integrar as diversas dimensões formadoras do ser humano.

As oficinas e cursos oferecidos por monitores das instituições de ensino superior e agentes culturais acontecem em espaços próximos das escolas, exigindo, assim, que as crianças e adolescentes se desloquem para esses lugares. Esses tempos de mobilidade, assim como os de alimentação e atividades de relaxamento, ganham contornos de aprendizagem, são momentos de formação. É a hora em que, com a proximidade dos sujeitos, se torna possível um diálogo mais espontâneo envolvendo trocas, numa relação de interação entre alunos/monitores, monitores/agentes, agentes/alunos:

No caminho a gente vai cantando e os meninos ficam concentrados(...), teve um encontro para formação de agentes culturais onde eles aprenderam várias músicas como “A festa nossa”, os meninos adoram e o bairro todo canta. Tem também um monitor que ajuda na coordenação e vai falando “É pro cantinho, é pro cantinho” e a oficina começa no trajeto” (Celina Gontijo Cunha – Monitora – PUC).

Novos lugares

É hora de ir para o parque! Em meio a muita algazarra, as crianças se reúnem no ginásio da escola. Logo depois, saem organizadas, acompanhadas de um monitor. Os portões se abrem e elas seguem em direção ao seu destino, a poucas quadras dali. No caminho, as calçadas são amarelas e os muros coloridos, e tem gente esperando a meninada passar. Quando chegam ao parque, uma turma faz a lição de casa, outra aprende capoeira, outra literatura ou matemática (Bairro - Escola, passo a passo – publicação da Unicef, MEC, Prefeituras de Belo Horizonte e Nova Iguaçu – Associação Cidade Escola Aprendiz, p. 44).

O Programa Escola Integrada tem a perspectiva de criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.

Assim, as ações do programa ocorrem tanto nas escolas da Rede Municipal quanto em espaços comunitários públicos e privados do entorno: parques, igrejas, quadras, clubes associações de bairro, dentre outros.

Também os caminhos por onde passam diariamente os alunos tornam-se espaços de formação, na medida em que possibilitam a ação e a intervenção efetiva dos mesmos.

Isso é transparente na proposta de pinturas nos muros e outros suportes urbanos, o que demanda uma articulação entre as escolas, artistas, pintores e grafiteiros das diversas comunidades de Belo Horizonte. Por meio de oficinas, eles elaboram projetos e intervenções artísticas, lúdicas e urbanas nos percursos educativos. O produto dessas oficinas se reflete nos muros e outras superfícies urbanas. Contempla e envolve modalidades que já estão incorporadas nos espaços públicos da cidade como grafites, *stencils*, mosaicos de cerâmica e outras técnicas que transformam os lugares trabalhados em espaços de expressão, de aprendizagem e de produção de conhecimento e, sobretudo, de experiência artística.

Nesse processo, o programa busca a identificação e a potencialização de espaços que podem ser utilizados organizando as ações e mantendo o diálogo com todos os envolvidos. A idéia que se trabalha é que, com esse movimento, a comunidade que vive no entorno da escola também aprende, envolve-se nesse processo e reconhece em cada espaço sua dimensão formadora.

Nesses percursos educativos que vão se formando, os diferentes espaços são definidos e, conseqüentemente, trilhas vão sendo traçadas, organizadas e sinalizadas. É possível observar ali ações dos diferentes setores do governo municipal, bem como marcas bem próprias dos moradores daquele território.

Novos modos

Em cada escola, há um Professor Comunitário com a tarefa de coordenar o conjunto de ações que lhe são atribuídas. Esse professor organiza a matriz curricular, em consonância com o projeto político-pedagógico, mediante consulta aos professores da escola. As atividades indicadas na matriz são desenvolvidas por universitários ou por agentes culturais. Essa escolha envolve também uma consulta a um “cardápio” de oficinas oferecido pelas universidades, pelos agentes culturais da comunidade e por organizações não-governamentais.

As instituições de ensino superior desenvolvem propostas de atividades e enviam para as escolas as opções de cursos e de oficinas para serem desenvolvidas. Também os agentes culturais elaboram suas oficinas e apresentam suas propostas.

Dessa forma, as oficinas visam atender às demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando. É o que podemos perceber no relato do universitário:

Criei, juntamente com os alunos, grupos de experimentos físicos, nomeados, por eles, de CDM – Cientistas da Matemática, nos quais eles fazem e explicam teoricamente os experimentos.

“Vamos trabalhar com cheque, dinheiro, cartão de crédito e nota promissória, assim como o papel do consumidor, do caixa, data de validade de produtos e unidade de medidas” (Renato da Costa Jardim – monitor do UNI BH).

O monitor acredita que as oficinas têm contribuído de forma significativa para a mudança na vida dos estudantes:

Tem uma mãe que foi na escola e falou assim: “meu filho tinha dificuldades para acordar cedo, era difícil. Hoje, quando penso que vou acordá-lo, ele já está de pé e pronto, dizendo que quer ir para a escola”.

Os estudantes do programa têm-se apropriado de outras dimensões formativas: identidade, sensibilidade, estética, memória, experimentação. Participam de atividades que, para além da ampliação de seu repertório cultural, trazem possibilidades de uma nova relação com os conhecimentos escolares.

O Programa Escola Integrada institui novas formas de pertencimento comunitário. Ao promover a articulação família, escola e comunidade, revitaliza espaços de convivência e favorece relações dialógicas que reconhecem e reafirmam o potencial educativo da cidade.

Notas:

¹ Macaé Maria Evaristo, Neusa Maria Santos Macedo, Elizabeth Ricardina Bottaro Terra, Lília Tupiná Fernandes, Madalena Ferrari Godoy, Maria Luíza Dias Viana e Tadeu Rodrigo Ribeiro.

² Ver RIBEIRO, Darci. *O livro dos CIEPs*, Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

³ TORRES, Rosa Maria. Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. Instituto Fronesis. <http://www.fronesis.org>.

EDUCAÇÃO INTEGRAL, INDICADORES SOCIAIS E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Educação Integral e qualidade: problematizando a relação

Suzana Moreira Pacheco¹

A qualidade da educação brasileira tem sido preocupação intensa tanto por parte do Governo quanto da sociedade civil. Nas últimas décadas, houve avanço considerável em relação à democratização do Ensino Fundamental, em contrapartida, as pesquisas na área, revelam acentuados problemas quanto à sua eficiência. Considerando a relevância da influência de uma boa educação para outros setores da sociedade como a saúde, a economia e o desenvolvimento, essa pauta também integra diferentes agendas da nação.

Nas últimas décadas do século XX, um conjunto de forças políticas e jurídicas vem tensionando os campos sociais no âmbito do Estado, da família e da escola, no sentido de promover uma Educação Integral às crianças e jovens. A Nova Constituição (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, são algumas dessas forças. Há referência, sob diferentes enfoques, em todos estes documentos, à necessidade de uma expansão da educação e da urgência do envolvimento de diferentes esferas da sociedade, no sentido do desenvolvimento integral do ser humano.

O Governo Federal, através do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Programa Mais Educação², estabelece políticas de apoio e incentivo à ampliação gradativa da jornada escolar com a participação de diferentes ministérios, seguindo critérios de urgência de implementação, de acordo com as diferentes realidades dos municípios brasileiros. É visível a renovação da aposta na perspectiva da Educação Integral como forma de desenvolvimento integral da pessoa humana e construção de cidadania.

Nesse caso, é possível pensar que a ampliação da jornada escolar pode resultar em mais aprendizagem, menor evasão e reprovação escolar? Considerando que estes três fatores são os atuais indicadores para mensurar os Índices de Desenvolvimento e Educação Básica (IDEB) do país, qual a potência do projeto de Educação Integral com vistas a conquistar patamares mais satisfatórios e próximos das metas já estabelecidas em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos³?

As respostas a estes questionamentos são de uma amplitude que, neste momento histórico, fogem ao alcance das possibilidades que as próprias experiências – algumas propostas diversificadas, transcorrendo no campo da Educação Integral, em vários pontos do país – permitem subsidiar. De outro modo, pesquisas que objetivam dar visibilidade a esses projetos e analisá-los em diferentes aspectos já estão a caminho e, certamente, fornecerão elementos indispensáveis para debates e delineamentos de propostas futuras.

Enquanto isso, já é possível aproveitar os frutos de experiências que ganham destaque no cenário da Educação Integral brasileira e podem celebrar resultados bastante animadores em relação ao binômio democratização e qualidade de ensino. As ações das cidades de Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ, Juiz de Fora/MG, Americana/SP e Erechim/RS são alguns exemplos de projetos que, gradativamente, vão transformando as relações entre escola-comunidade e cidade, na perspectiva de que a Educação Integral é desejo e responsabilidade de todos.

Neste sentido, o projeto *Escola Aberta* – organizado a partir da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), voltado para o desenvolvimento de uma cultura para a paz, através de seus resultados – tem se constituído em verdadeiro trabalho de Educação Integral.

O que é possível considerar, tanto do ponto de vista de experiências brasileiras quanto de estudos que têm como referência outros sistemas de ensino, de países que prezam a construção de projetos de educação cidadã, é que o sucesso de tais empreendimentos conectasse a uma combinação de fatores os quais se articulam em prol de uma educação integrada e

integradora. Esperam-se investimentos financeiros, um Estado comprometido com a execução de políticas públicas que priorizem os campos sociais como a educação, a saúde e a assistência, a descentralização de recursos e gestão, a intersectorialidade de gestão governamental. Aliados a tudo isso, diferentes atores do Governo e da sociedade civil se unem em torno da construção de novas possibilidades e ofertas de vivências educativas formativas para crianças e jovens.

Nesta perspectiva, a Educação Integral alinha-se ao paradigma proposto pelo projeto de *cidade educadora*, o qual lança novos olhares para as possibilidades dos tempos e territórios de articularem-se entre si e com a escola, movidos pela ressignificação das relações entre aprendizagem, saberes e culturas. Jaqueline Moll, refletindo sobre esse paradigma, aponta que:

[...] a possibilidade da conversão do território urbano em espaço educador pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desencadeadas pelos diferentes atores que vivem a cidade e esta pressupõe explicitação/diálogo acerca do projeto educativo presente nessas ações (MOLL, 2004, p.43).

A Educação Integral articulada a um projeto de cidadania está, também, intimamente, ligada a um projeto político-pedagógico de escola construído democraticamente, com a participação da comunidade. É necessário reiterar o papel de centralidade e de protagonismo da escola, cuja relevância social e política deverá promover a articulação entre todos os agentes sociais que demonstram potencial educativo. Isto envolve romper com o tradicional isolacionismo da escola, prevendo uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios e ações compartilhados rumo a uma Educação Integral/integrada.

Admitindo as condições socioeducativas favoráveis do entorno – comunidade local, cidade – e das suas condições de articulação com a escola, balizados pela centralidade do projeto político-pedagógico, é plenamente possível projetar um melhor aproveitamento escolar, ou seja, uma melhoria na qualidade das aprendizagens formais e das possibilidades de estabelecimento de relações dos conhecimentos com a vida diária dos estudantes.

Desta forma, os conteúdos que integram o legado histórico da humanidade são imprescindíveis à formação dos alunos. O acesso às inovações tecnológicas e aos saberes que possibilitam valorizar a igualdade como direito, a possibilidade de conviver e aprender com a diversidade, de participar e de intervir na sociedade devem permear e transcender os currículos escolares. Essas são diferentes linguagens necessárias para uma nova concepção de aprendizagem, a qual se inscreve na diversidade e na complexidade dos contextos históricos e socioculturais.

É na crença e na luta pelo trabalho político-pedagógico projetado para a dinâmica da vida e para as transformações necessárias a um mundo mais solidário e justo, o qual integre relações de respeito às diferenças e ao meio ambiente e cultive a ética e a paz entre todos, que reside uma Educação Integral e integrada e de qualidade.

Referências bibliográficas

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

Notas:

Professora do Curso de Pedagogia do UNILASALLE; Orientadora Educacional na EMEF Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva; pedagoga e mestre em Educação. Consultora desta série.

² O Programa **Mais Educação** foi instituído através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, em de 24 de abril de 2007.

³ Na Tailândia, na cidade de Jointiem, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual 155 governos de diferentes nações prometeram uma educação para todos até o ano de 2000.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: QUE ATORES E QUE FORMAÇÃO ENTRAM NESSE JOGO?**Diálogos necessários para um projeto de Educação Integral**

Maria Beatriz Pauperio Titton¹

Uma proposta de Educação Integral implica estabelecer um novo paradigma para a educação enquanto responsabilidade coletiva, mobilizando diversos atores sociais na construção e no desenvolvimento de projetos pedagógicos próprios de diferentes comunidades educativas, comprometidas com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

O projeto pedagógico de uma comunidade educativa é a expressão singular de um projeto político e a tradução de um amplo projeto pedagógico, instituído para operacionalizar um projeto político específico, num determinado momento histórico. Ou seja, ao estabelecer princípios e metas para a organização da sociedade em todos os seus componentes, como a economia, o trabalho, as trocas de bens e serviços, a assistência social, a cultura, a educação, os gestores desse projeto político traduzem-no em projetos específicos, considerando as singularidades de cada uma dessas dimensões coletivas.

Assim, na educação, um projeto pedagógico tem a dimensão política de um projeto maior e, ao mesmo tempo, uma dimensão específica, pedagógica, voltada para a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. De acordo com Charlot (2005), a organização, a gestão e os programas implicam a escolha de valores éticos e políticos e correspondem a uma determinada representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo, enfim, remetem a um projeto de homem e de sociedade.

Historicamente, os projetos para a educação no Brasil não têm dado conta das questões educacionais, porquanto são, em geral, descontínuos e dissociados de projetos de outras áreas,

numa negação à totalidade do ser humano, à complexidade da realidade e à responsabilidade coletiva pela educação. Da mesma forma, as ações decorrentes desses outros projetos vêm acontecendo de forma isolada, sem a articulação entre si e sem o diálogo necessário para uma intervenção efetiva na realidade, que precisa ser vista sob a ótica da complexidade e no conjunto de relações que a constitui.

Buscando romper com a fragmentação que tem caracterizado a formulação e a operacionalização de políticas públicas, uma proposta de Educação Integral começa a ser delineada no Brasil, integrando diferentes setores, instituições e agentes, com o objetivo de garantir não só o direito à educação de crianças, adolescentes e jovens, mas o direito a uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, políticas e ações governamentais buscam incentivar e subsidiar programas e projetos educativos locais, comprometidos com a gestão compartilhada da educação, sem perder de vista a centralidade da escola que, ressignificada à luz de um novo paradigma educacional, irá estabelecer, certamente, diferentes relações com a comunidade e novas formas de interagir com a sociedade. A responsabilidade pela educação, apregoada como dever da família, Estado e sociedade desde a promulgação da Constituição Federal e presente em diferentes dispositivos legais e normativos, pode, dessa forma, ser assumida por meio de um projeto pedagógico construído coletivamente: um projeto pedagógico que promova a inclusão social, a valorização da diversidade e a democracia.

Diferentes e genuínos projetos podem surgir desse movimento, porque, como nos diz Freire (2000, p. 40), “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo”. Surge, aí, um desafio: construir um projeto comum, articulando saberes, integrando olhares e compartilhando sentidos, quando as experiências de cada ator se fizeram em histórias semelhantes de ações paralelas, poucas vezes convergentes, quando não antagônicas. Para a construção desse projeto, é preciso instituir uma cultura de cooperação, em que o diálogo, o trabalho coletivo e a solidariedade favoreçam a produção de conhecimento e a formação

permanente de todos, especialmente daqueles a quem o projeto se destina – crianças, adolescentes e jovens.

A cultura da cooperação, segundo Thurler (2000), leva os atores a investir-se de uma missão comum e a construírem um quadro de referências compartilhado, a partir de um debate permanente acerca das finalidades, dos valores e das diversas escolhas pedagógicas e ideológicas e das práticas que os mobilizam para a ação coletiva. Os atores reconhecem que a realidade coletiva não está imobilizada, mas resulta de um processo de construção interativa a ser adaptado continuamente. Por isso, a confrontação e a reflexão coletiva tornam-se fontes constantes de força e de motivação para manter o investimento individual e a mobilização coletiva, necessários para as ações e as mudanças que se mostram indispensáveis. A cultura da cooperação produz um projeto educativo construído na conjugação, e não na competição, de saberes e de esforços distintos, que se complementam e se fortalecem individual e coletivamente.

Um projeto pedagógico para a Educação Integral considera as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos em que acontece, como a família, a escola, a comunidade próxima e a cidade, buscando favorecer aprendizagens significativas relacionadas à convivência, à participação e à autonomia. As ações daí decorrentes implicam um conjunto de espaços educativos, incluindo a escola, que operam de forma integrada rompendo a histórica fragmentação de projetos políticos e pedagógicos e das lógicas que confundem a centralidade da escola nos processos educativos com a sua exclusividade na educação de crianças, adolescentes e jovens.

Nesse sentido, é preciso potencializar os diferentes espaços da comunidade e da cidade como espaços de aprendizagem, pressupondo, como afirma Guará (2006), “que qualquer espaço que se pretende educativo só ganha sentido se recheado pela relação educativa entre crianças e educadores”. A partir desse pressuposto, um “mosaico de ofertas pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada” (GUARÁ, 2006, p. 23).

A mediação de educadores, da comunidade próxima – igrejas, associação de moradores, centro comunitário –, de setores governamentais e de agências formadoras e organizações da sociedade civil, associa-se à mediação dos educadores da escola, numa relação que não é de subordinação nem de justaposição e, sim, de integração e de complementaridade. Essa dinâmica, necessariamente prevista no projeto pedagógico para uma Educação Integral, valoriza a pluralidade de saberes e reconhece as distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para a “construção de um projeto de sociedade democrática, isto é, uma sociedade que permite o acesso, o usufruto, a produção e a difusão de saberes, espaços, bens culturais e recursos em geral, numa interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade”².

A ação coletiva daí resultante considera que o direito de aprender está relacionado a outros domínios e não apenas aos da escola, contribuindo para superar a fragmentação das experiências educativas, a partir de uma visão de totalidade dos conhecimentos e dos saberes, que amplia o leque de possibilidades de aprendizagem e o universo de ambientes educativos.

Essa ação coletiva possibilita a construção de práticas educativas que, num *continuum*, constituem um conjunto articulado de oportunidades de aprendizagem oferecidas a crianças, adolescentes e jovens, superando o isolamento histórico a que são submetidas muitas das iniciativas dessa natureza, de aproximação com a escola, tanto pela falta de abertura desta, como pela concepção de autonomia defendida pelas agências envolvidas.

A partir de uma mudança significativa nas relações entre os diferentes atores e nas dinâmicas das ações individuais e coletivas, é possível superar o caráter acessório ou alternativo que quaisquer atividades educativas desenvolvidas fora do turno regular ou fora da escola têm merecido, assim como as de caráter estritamente escolar, desenvolvidas pela própria escola, no turno oposto ou no contraturno, que vêm produzindo o que se tem denominado hiperescolarização, já que se apresentam apenas como uma extensão de atividades escolares que ainda não alcançaram os objetivos previstos, no que diz respeito, principalmente, à aprendizagem nas áreas da língua materna e da matemática.

Portanto, a mudança de atitude frente a um novo paradigma de educação enquanto responsabilidade e compromisso coletivos, que envolve a concentração de esforços e a convergência de programas e políticas, tanto no âmbito macro como no micro, pode inaugurar um interessante e importante momento da construção de uma identidade coletiva, local e global, cujo eixo é a busca permanente de uma sociedade democrática e igualitária. O direito à educação de qualidade “é um elemento fundamental para a ampliação e garantia dos demais direitos sociais”³.

Referências bibliográficas

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na Escola, Ciclos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral** (ainda em estudo). SECAD, Brasília, 2008.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

Notas:

Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação pela UFRGS, professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis/UniRitter, em Porto Alegre.

² Extraído do Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral/MEC/2008 (ainda em estudo)

³ Extraído do Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral/MEC/2008 (ainda em estudo).

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância
Carlos Eduardo Bielschowsky

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Diretor de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância
Demerval Bruzzi

Coordenador-geral da TV Escola
Érico da Silveira

Coordenadora-geral de Capacitação e Formação em Educação a Distância
Simone Medeiros

Supervisora Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico
Grazielle Avelar Bragança

Coordenação de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej
Fernanda Braga

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada
Suzana Moreira Pacheco

E-mail: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvbrasil.org.br/salto
Rua da Relação, 18, 4º andar - Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Agosto de 2008