



Colóquio **Educação**  
**integral**



Tempos e espaços  
para aprender  
- 2 0 0 9 -







# Colóquio Educação integral



Tempos e espaços  
para aprender  
- 2 0 0 9 -

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

Colóquio educação integral. -- São Paulo :  
CENPEC, 2010.

Vários autores.  
"Prêmio Itaú-Unicef."

1. Educação - Brasil 2. Educação - Finalidades  
e objetivos 3. Escolas - Administração e  
organização 4. Política educacional 5. Sociologia  
educacional I. Prêmio Itaú Unicef.

ISBN 978-85-85786-92-2

10-09297

CDD-370.115

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação integral 370.115

# Sumário

Introdução .....	8
Abertura do Colóquio.....	10
<b>Conhecimentos e Práticas de Educação Integral</b>	
Dulce Critelli.....	18
As dimensões do desenvolvimento humano	
Gilberto Dimenstein.....	24
A educação além dos muros da escola	
Danilo de Melo Souza.....	30
Educação Integral na escola	
Macaé Evaristo .....	38
O projeto de Educação Integral em Belo Horizonte	
Maria Estela Bergamin.....	44
Oficina: transformando vivência em aprendizagem	
Jailson de Souza Silva.....	50
Desafios da gestão de Educação Integral	
Raquel de Souza.....	58
Educação Integral: uma gestão complexa	
Sueli de Lima.....	64
Encontro de saberes	
Jaqueline Moll.....	70
A política de Educação Integral no Brasil: Mais Educação	
Lino de Macedo.....	80
O tempo e suas dimensões	
<b>Grupos Temáticos</b>	
Educação Integral: a exigência de uma clara intencionalidade.....	90
Educação Integral e Território: conjugação de espaços, tempos e conteúdos.....	94
Educação Integral: desafios de gestão.....	98
Considerações finais .....	102

# Introdução

Desde 1995, por meio do Prêmio Itaú-Unicef, a Fundação Itaú Social, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) investem na mobilização de organizações da sociedade civil para ampliar e adensar ações voltadas ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Outras organizações se uniram nessa mobilização, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Canal Futura.

No decorrer de sua história, o Prêmio Itaú-Unicef tem contribuído para o fortalecimento e a visibilidade das organizações não-governamentais que desenvolvem projetos socioeducativos. As iniciativas premiadas sempre apresentaram um diferencial nas ações desenvolvidas, em especial pela articulação com a escola pública, tornando-se referência no debate sobre Educação Integral.

Agora, em pleno século XXI, os novos contextos, pautas culturais e outras formas de aprender nos movimentam com força renovada para reeditar sentidos, visões e arranjos de implantação e expansão da Educação Integral no país.

Sendo a sociedade contemporânea chamada de sociedade do conhecimento, ela é, também, da oferta de enormes oportunidades de aprendizagem que já não se encontram centralizadas no sistema formal de ensino, ou seja, na escola. Encontram-se espalhadas em redes sociais, em múltiplos espaços e sujeitos dos territórios e das cidades. Esse fato nos instiga a explorar novos itinerários na ação educativa.


Por sua vez, crianças e jovens já carregam a multimídia no bolso!

A sociedade contemporânea democratizou o acesso ao conhecimento, integrou inúmeras redes que compartilham aprendizados, produzem conhecimento e os disseminam por meio de suas conexões variadas.

Com isso, a escola ganha um novo papel: o de organizadora de conhecimentos e aprendizagens que se encontram também nas







relações sociocomunitárias, no cotidiano de seus alunos e em territórios por onde circulam. Os agentes educacionais reconhecem, nesse contexto, as múltiplas oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes.

É assim que a Educação Integral, ao colocar em diálogo os muitos saberes produzidos socialmente, aproxima e integra os diversos campos do conhecimento – artístico, linguístico, científico, ético, físico – de forma articulada às vivências dos aprendentes na escola, na família e na comunidade.

Mas o que é Educação Integral? Com que intencionalidade devemos realizá-la? Com que valores? Como fazer a gestão de uma Educação Integral na escola e no município?

Em junho de 2010, no contexto das ações de formação do Prêmio Itaú-Unicef, realizamos em São Paulo o Colóquio de Educação Integral, promovendo um encontro reflexivo, dinâmico e participativo: um dia de trabalho no qual os participantes se encontraram para ouvir, debater e trocar experiências sobre Educação Integral de crianças e adolescentes.

Nesse colóquio, a participação de especialistas e representantes de experiências bem-sucedidas estimulou a discussão do tema para realimentar e aprofundar o conhecimento acumulado até o momento, instigando a proposição de novas possibilidades de oferta de Educação Integral.

No período da manhã, após a apresentação dos parceiros Fundação Itaú Social, Unicef e Cenpec, foram efetuadas dez apresentações de experiências e propostas diversificadas, cada uma com duração máxima de quinze minutos. À tarde, o público dividiu-se em três grupos para a discussão dos temas - Educação Integral: a exigência de uma clara intencionalidade; Educação Integral e Território: conjugação de espaços, tempos e conteúdos; Educação Integral: desafios da gestão.

Essa publicação reúne a transcrição de propostas e os debates que ocorreram no Colóquio e que estão sendo compartilhados, de modo a possibilitar a continuação do diálogo entre os diversos atores que realizam Educação Integral no Brasil.

**Agosto de 2010**

# Abertura do Colóquio

**I**nauguramos mais uma etapa do nosso programa de formação do Prêmio Itaú-Unicef, mas, mais do que isso, aprofundamos uma questão extremamente importante. Realizamos este colóquio porque acreditamos muito no papel que a educação desempenha no desenvolvimento do ser humano como pessoa, cidadão e sujeito da sua história.

Lutamos por uma educação de qualidade porque sabemos que as exigências pessoais e profissionais de formação e conhecimento são crescentes. Precisamos oferecer às novas gerações instrumentos que as ajudem a elaborar novos conhecimentos, estabelecer relações, desenvolver seu potencial criativo, interagir socialmente de forma autônoma e construtiva.


Para que as janelas de oportunidade sejam aproveitadas, precisamos cada vez mais formar capital intelectual e social, de forma que as novas gerações, efetivamente, encontrem as grandes oportunidades que elas merecem. É por isso que, quando falamos em Educação Integral, estamos considerando a compreensão do ser humano em sua totalidade.

É importante pensar, realmente, em uma estratégia de formação integral de nossas crianças e adolescentes que possa ir além dos conhecimentos dos espaços escolares. Com isso, não limitamos o papel da escola, ampliamos. Acreditamos que essas oportunidades devem ser aumentadas e diversificadas. As crianças precisam, cada vez mais, circular por outros espaços educativos e se apropriar de todos os meios estruturais disponíveis.

Vivemos uma experiência extraordinária, que pode permitir a ampliação desse conceito. É necessário que as crianças tenham acesso ao conhecimento e que possam efetivamente ter uma aprendizagem plena. A Educação Integral abre espaço para o envolvimento e a responsabilização da sociedade na formação das novas gerações.

Essa é uma tarefa para todos nós. Precisamos apoiar fortemente a escola, criando progresso e oportunidade. Como evidenciamos neste colóquio, a experiência de Educação Integral pode e já está mostrando que o poder público, a sociedade civil organizada e a iniciativa privada, na sua mobilização, criaram projetos que retratam possibilidades inovadoras para que as novas gerações possam aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.





Temos múltiplos espaços para aprendizagem – o que já foi um dos temas do nosso Prêmio Itaú-Unicef –, temos inúmeras oportunidades que precisam ser exploradas. Mas, mais do que isso, precisamos entender profundamente o que quer dizer a Educação Integral.

O Prêmio Itaú-Unicef tem tido um grande papel em trazer esse tema desde 1995, até de forma pioneira para esse tipo de iniciativa. O Prêmio dá visibilidade e fortalece essa causa educativa, porque reconhece e estimula trabalhos de organizações da sociedade civil, em parceria com escolas públicas, que desenvolvem ações socioeducativas voltadas para a formação de crianças e jovens, normalmente no contra-turno escolar.

O programa Educação e Participação, que tem o Prêmio nos anos ímpares e as ações de formação nos anos pares, começou de maneira um pouco mais singela. Foi aí que a Educação Integral entrou profundamente dentro do Prêmio Itaú-Unicef. No início, olhávamos para a atuação dos ONGs. Logo em seguida, começamos a perceber a necessidade de que elas se articulassem com a escola, e novos atores foram trazidos para esta grande parceria. De repente, estávamos discutindo profundamente a Educação Integral, em um primeiro momento sem usarmos tecnicamente o termo, porque ainda não estava “na moda”. Estávamos antecipando, até, esse debate.

Hoje, a Educação Integral já é um tema cotidiano. Gestores debatem, as experiências estão surgindo. Ela claramente já se coloca como uma demanda da sociedade e tem encontrado repercussão nas diferentes instâncias da gestão educacional do nosso país.

Para a Fundação Itaú Social, que procura o tempo inteiro realizar seus projetos em sintonia com as políticas de educação dos diversos níveis – federal, estadual e municipal –, é gratificante poder contribuir para esse debate e para tornar realidade o sonho da Educação Integral para nossas crianças. Esse é o nosso compromisso: fortalecer, efetivamente, o avanço das políticas de Educação Integral no nosso país.

Precisamos trabalhar cada vez mais nessa direção. Estamos certos de que este colóquio possibilitou a ampliação e a qualificação do debate que já está ocorrendo no país, e com isso pudemos colaborar. A Fundação Itaú Social continuará nas suas diversas iniciativas, seja na melhoria da qualidade da gestão da educação, seja na discussão profunda da Educação Integral, procurando trazer sua contribuição.

*Antônio Jacinto Matias – Fundação Itaú Social*

**E**stamos iniciando nosso segundo ano de atividades desta edição do Prêmio Itaú-Unicef, que é um ano de formação. O mote desta edição, Tempos e Espaços para Aprender, nos leva a refletir sobre a educação de qualidade que pretendemos garantir para as crianças, uma educação que seja integral, que respeite o desenvolvimento pleno, as novas tecnologias, o direito ao esporte, o direito ao lazer, o direito à cultura.


Consideramos que todos eles sejam direitos das crianças e que elas precisam deles para crescer, desenvolver-se e alcançar sua cidadania plena. Entendemos que, além disso, a educação deve extrapolar os muros da escola. A educação precisa acontecer também além do espaço escolar. A criança precisa ter acesso aos diversos espaços em torno da sua escola, da sua comunidade, do bairro e na cidade onde vive. Consideramos a Educação Integral uma importante estratégia para romper o ciclo vicioso de pobreza e contribuir com a redução das desigualdades sociais.

Em 2009, nós, do Unicef, lançamos um relatório sobre a Situação da Infância e da Adolescência Brasileira (SIAB) intitulado “O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades”. O que percebemos nesse relatório? Que, ao longo desses últimos dez, quinze anos, o Brasil tem alcançado grandes avanços na educação. Todos os nossos índices relacionados a acesso e permanência na escola, aprendizagem e conclusão, entre outros, têm melhorado, mas não adianta melhorar índices e médias se as desigualdades continuam. Precisamos estar atentos a essa questão.

Costumamos sempre dizer que temos apenas 2,1% das crianças fora da escola. Percentualmente parece pouco, mas são 571 mil crianças, se consideramos o número absoluto, se saímos da porcentagem e olhamos para cada uma delas. Então, é necessário que realmente tenhamos esse olhar humanizado sobre as médias e os números.

No relatório SIAB, identificamos quatro grandes desigualdades relacionadas ao direito de aprender: as que têm a ver com a cor da pele das crianças, com a região ou o local onde elas vivem, com a idade, particularmente dos adolescentes - como uma fase mais crítica - e com a condição pessoal, relacionada às crianças com deficiência. Devemos estar atentos a essas desigualdades, porque muitas vezes são essas as crianças atendidas pelos projetos de Educação Integral que desenvolvemos.





A Educação Integral possibilita a articulação entre as iniciativas de governo e os projetos das organizações sociais, mantendo o foco sempre na criança e no adolescente. É esse o foco que devemos buscar: considerar o indivíduo, olhar para cada criança como uma grande possibilidade.

Para encerrar, uma frase do Antônio Carlos Gomes da Costa: “Nada como uma ideia cujo tempo já chegou”. Já vimos discutindo Educação Integral há muito tempo. E o tempo de hoje é muito favorável para que ela realmente aconteça nos seus mais diversos espaços. Aqui, temos diversas iniciativas, que se desenvolvem das mais diferentes formas, com as quais poderemos aprender um pouco, refletir e tentar construir um novo modelo e uma nova oportunidade para o desenvolvimento de cada criança e, assim, garantir o seu direito de aprender.

*Júlia Ribeiro - Unicef*

**E**stamos felizes por muitos terem aceitado o convite para pensar e construir conjuntamente o que é Educação Integral, refletindo sobre a escola pública brasileira e nossas crianças neste século XXI.

Vivemos um novo tempo, em que a velocidade das mudanças e as inovações científicas e tecnológicas são enormes e, especialmente, em que temos uma excedência cultural. O que é isso? Nunca, em séculos passados, tivemos tanta oferta cultural. Isso significa que temos inúmeras oportunidades para aprender, para acessar, para participar. E muitas vezes nos frustramos, porque nossas possibilidades de usufruir são bem menores do que as expectativas que temos.

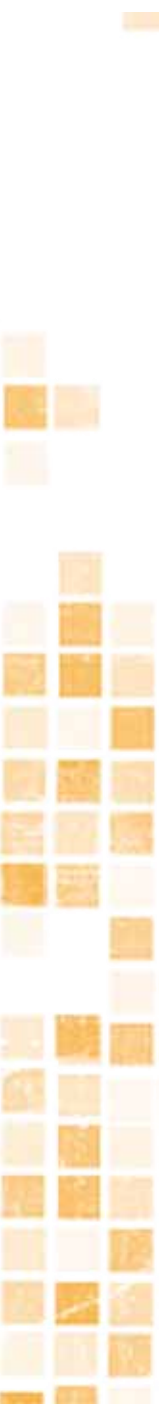
Essa excedência cultural exige muito de nós. Agora estou conseguindo mandar torpedo pelo celular, por exemplo. Eu já estava feliz de ligar pelo celular, falar com todo mundo e tirar fotografias, mas agora as pessoas exigem escrever pelo celular, ter motricidade e tudo o mais. Assim, precisamos aprender todos os dias.

O que isso tem a ver com nossas crianças, nossos adolescentes e a Educação Integral? Muito! Hoje, mais do que nunca, crianças e adolescentes precisam da Educação Integral para viver nessa sociedade. Quando dizemos Educação Integral, trata-se de uma educação que abrange realmente suas dimensões cognitivas, espirituais, físicas, éticas, afetivas. Mais do que nunca, as novas gerações precisam aprender a conviver, a realizar, a perceber e compreender o belo, o justo, o bom, e não só adquirir os conhecimentos que acumulamos da história, o patrimônio da humanidade.

O aprender, hoje, também nos desafia. Porque o principal não é acumular informações ou conhecimentos, é aprender a aprender, aprender a acessar e processar conhecimentos e informações, produzir e viver solidariamente, buscando o bem comum nesta sociedade complexa em que nós vivemos.

*Maria do Carmo Brant de Carvalho - Cenpec*





# Conhecimentos e Práticas de Educação Integral

A decorative graphic consisting of a grid of squares in various shades of orange and yellow, located in the bottom half of the page. The squares are arranged in a pattern that is roughly rectangular but has some missing or faded squares, creating a textured, mosaic-like effect.



# Educação



# Integral



Preocupada com as questões que envolvem o autoconhecimento, Dulce utiliza a filosofia como ferramenta para o desenvolvimento pessoal. É professora de Filosofia da PUC, escreve no Caderno Equilíbrio da *Folha de São Paulo* e coordena o Existência, Centro de Orientação e Estudos da Condição Humana.


Também é autora dos livros *Educação e Dominação Cultural*, *Todos nós... Ninguém* e *Análítica do Sentido*, além de artigos em vários livros e revistas.

Projeto Novo Espaço, Salvador, BA  
Foto: Rosilda Oliveira

## Dulce Critelli

As dimensões do desenvolvimento humano

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, SP



A educação é o coração de uma nação. Através dela podemos cuidar do nosso passado e, certamente, preparar o nosso futuro. Como a minha origem é a filosofia, trago aqui algumas reflexões que focalizam a condição humana e que se oferecem como base para discutirmos a educação.

Algumas questões se constituem como desafios para todos os processos educacionais. Por exemplo, a velocidade das mudanças que vivemos nestas últimas décadas no país e no nosso tempo histórico. Mas outros desafios são permanentes, como o próprio homem e as transformações que sua condição humana vem sofrendo através das mudanças que se processam na História.

Portanto, minha pergunta básica para esta reflexão é: a quais aspectos da condição humana uma educação, que se pretende integral, deveria estar sempre atenta?

Uma Educação Integral deve, certamente, visar o homem inteiro. Mas o que é o inteiro de um homem? Qual sua totalidade?

Na minha perspectiva, a totalidade ou o inteiro de um homem nunca está dentro dele, em regiões compartimentadas como, muitas vezes, se pensa o afetivo ou o intelectual... Estes são “modos” através dos quais um homem responde ou corresponde à sua vida, e estão sempre agindo integrados uns aos outros na sua relação com todas as coisas comuns e imediatas com as quais lida. Quando sinto o aroma de um café, por exemplo, também sinto desejo, penso se já não tomei café demais por hoje, se não vou piorar minha gastrite, ou se ele vai me acordar... Enfim, o simples sentir o cheiro do café desperta lembranças, pensamentos, desejos, ações.

O exemplo é muito simples, mas serve para pensar que existe uma integração sensorial, intelectual, social, que já está acontecendo, sem que a gente perceba, em resposta à multiplicidade de convocações presentes em qualquer área da nossa vida. Além disso, alerta para o fato de que esse simples café, que está fora de mim, também me constitui. O mundo faz parte do homem. Nas palavras de Ortega y Gasset, “eu sou eu e as minhas circunstâncias”. Uma Educação Integral tem que pensar no fato, portanto, de que faz parte

do “inteiro” do indivíduo também o que, aparentemente, está fora dele.

Duas outras questões são, também, fundamentais.

O que é um homem? O homem é uma criatura que age e que fala. Este aspecto é extremamente importante. Nós temos uma tradição no ocidente que busca compreender o homem sempre na sua individualidade. Esquecemos de entender que as pessoas que somos não estão nem dentro de nós e nem residem nas nossas intenções, nos nossos pensamentos ou nas nossas emoções. Somos quem os outros veem e percebem de nós. Somos aquilo que fazemos e aquilo que dizemos. Atos e discursos revelam quem somos. É por meio deles que nos deixamos ver e é assim que nos vamos revelando ao longo da nossa vida para os outros, mas, também, para nós mesmos. A vida é esse enfrentamento de circunstâncias que vão nos trazendo surpresas e nos fazendo convocações inusitadas às quais temos que responder o tempo inteiro. Como eu respondo a elas e como alguém testemunha minha resposta, assim é que se constroem minha humanidade e minha singularidade. Mas esta construção também se estende ao longo de toda a minha vida, através das respostas que vou dando às circunstâncias da vida.

A pensadora Hannah Arendt tem uma frase muito forte: “Não podemos dizer quem um homem é, só quem um homem foi, porque, enquanto não morrer, ele está aberto na vida para mostrar-se e constituir a própria existência.” Nossos atos e nossas palavras são a revelação constante e ininterrupta desses sujeitos que somos. Revelações, inclusive, para nós mesmos. Quantas vezes não nos surpreendemos com nossas capacidades e possibilidades de ação? Com o que fizemos e dissemos?

Isso significa que nossos atos e palavras são respostas às convocações e aos convites que a História e a vida nos fazem, mas jamais são atos absolutamente isolados. Um ato nunca é propriamente um ato se não for testemunhado e compartilhado com outros. O gesto que alguém começa é só um início, pois há uma cadeia de reações, de respostas dos outros que são provocadas por esse gesto. O significado do meu gesto,



da minha iniciativa, deste modo, só poderá ser compreendido no final, quando esse episódio que comecei acabar.

Assim, as minhas atuações e revelações não se esgotam na minha atitude, mas naquilo que eu consigo provocar ao redor de mim. Um homem não é exatamente só ele mesmo e não está nele mesmo. Um homem está e é, portanto, sua biografia. Sua totalidade está espalhada na sua história pessoal, na sua biografia. É a biografia de um homem que o revela. Esse é um desafio fundamental para uma educação que se quer integral: como um homem pode ser preparado para assumir a si mesmo como uma biografia e não apenas como um indivíduo isolado?

Toda ação humana é construtora de história. Em dois níveis: histórias pessoais e História. Histórias pessoais se constituem em meio à História. Não há História sem histórias, nem histórias sem História. É a História que nos dá a matéria, os desafios, os problemas mais pessoais que terão de ser enfrentados e resolvidos.

Por exemplo, na contemporaneidade, nosso problema não é apenas saber lidar com a velocidade das mudanças, mas responder: quem eu sou quando tenho que passar velozmente pelas coisas? Em quem eu me constituo quando não posso me demorar diante de uma circunstância ou situação? Quando tenho que correr atrás, por exemplo, da próxima informação?

Projeto Batucadeiros  
Brasília, DF  
Foto: Carlos Alves



Os problemas das nossas crianças e nossos adolescentes hoje, por exemplo a anorexia, são problemas pessoais, mas são ditados pelo tempo. A anorexia é, hoje, uma resposta a essas exigências e aos convites para se ter um corpo que não é, necessariamente, adequado ou natural a todo mundo. Quer dizer, nossos problemas mais íntimos e mais pessoais são problemas públicos, históricos.

Por último, existe um outro desafio para a educação, referente à condição humana. Nós estamos treinados, na nossa história moderna e contemporânea, a imaginar que o homem pode e deve ter o controle absoluto de todos os seus gestos e todos os seus atos. No entanto, Kant já lembrava, o homem é uma criatura lançada no mundo com a condição da liberdade. E liberdade significa que ele pode agir, pode pronunciar-se, independentemente de saber o que faz. Ou de querer fazer o que faz. Trata-se de algo que Kant chamava de espontaneidade.

A trajetória de nossa cultura, de nossos valores e princípios, muitas vezes nos obriga a ser um sujeito que tenha o controle de todos os eventos da vida. Às vezes, temos a idéia de que somos sujeitos só quando sabemos o que fazemos ou quando dirigimos as nossas ações. Porém, nós somos sujeitos mesmo quando agimos e falamos por acaso, sem querer. Essa é uma dimensão importante, porque aquilo que faço por acaso e sem querer também me constitui. O que eu faço e falo sem querer também tem o testemunho nos outros, o seu acolhimento e a sua consequência. Também o que se faz e diz espontaneamente constitui um homem, sua biografia.

Somos homens que lidamos muito mais com as surpresas do que com coisas já estabelecidas e predeterminadas. Mesmo quando partimos com definições e planejamentos, temos o tempo inteiro que modificá-los em função das surpresas da vida. Um homem não é sujeito da sua vida e nem constitui sua singularidade só porque ele sabe o que faz.

Um grande desafio para a educação é, então, levar em conta essas questões, que a nossa cultura deixa de lado: como é possível educar um homem pensando que a sua totalidade ou a sua integralidade, a sua inteireza, está na sua biogra-



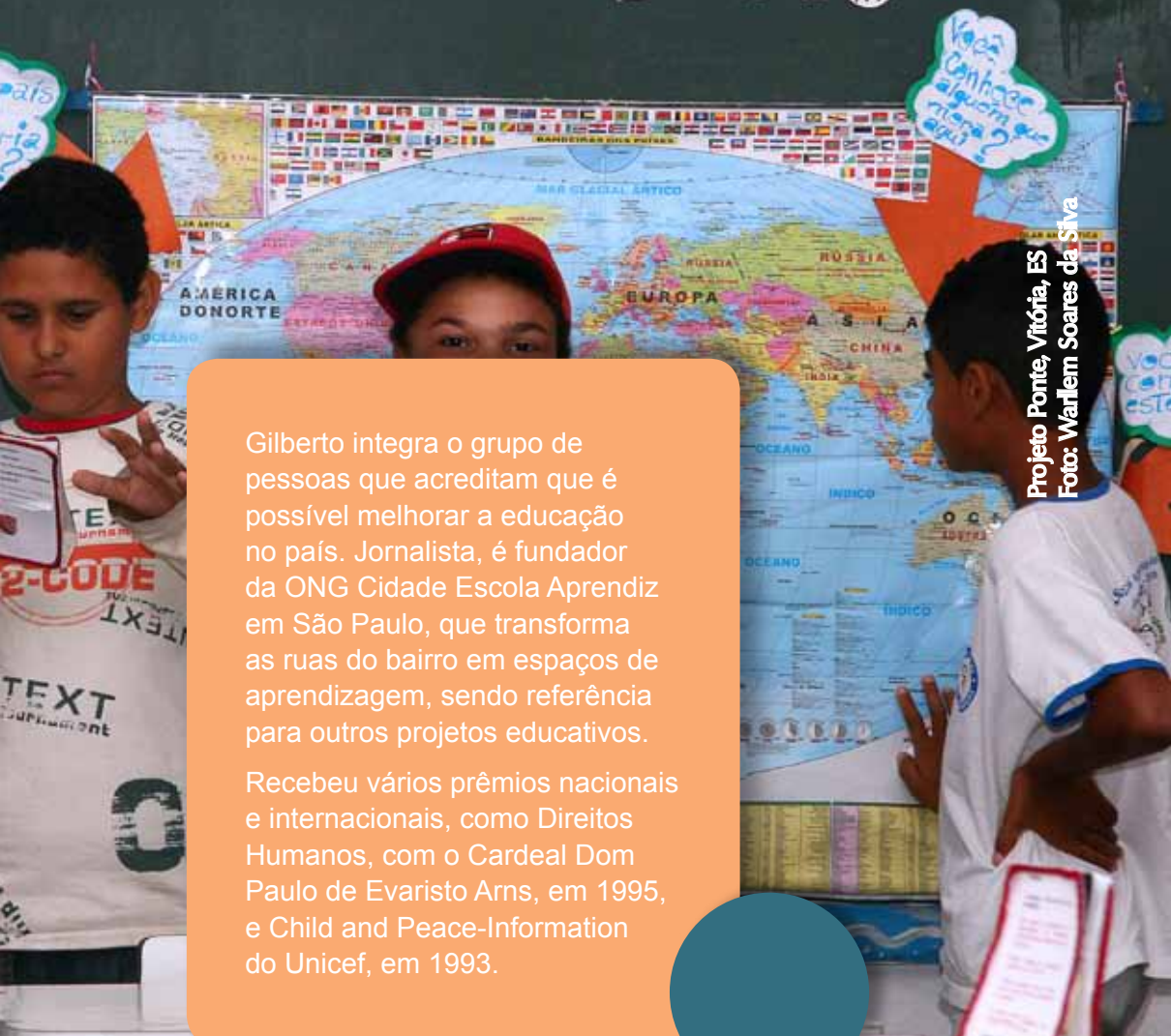


fia? Como é possível educar um homem pensando que a sua biografia é uma correspondência à História e seus atos são sempre realizados em conjunto com os outros? E como educar um homem que, na maioria das vezes, age sem saber o que faz?

Projeto Ponto de Cultura da Oca,  
Santarém, PA  
Foto: Jorge Bassi



# CONHEÇA O MUNDO



Projeto Ponte, Vitória, ES  
Foto: Warlem Soares da Silva

Gilberto integra o grupo de pessoas que acreditam que é possível melhorar a educação no país. Jornalista, é fundador da ONG Cidade Escola Aprendiz em São Paulo, que transforma as ruas do bairro em espaços de aprendizagem, sendo referência para outros projetos educativos.

Recebeu vários prêmios nacionais e internacionais, como Direitos Humanos, com o Cardeal Dom Paulo de Evaristo Arns, em 1995, e Child and Peace-Information do Unicef, em 1993.

## Gilberto Dimenstein

A educação além dos muros da escola

Cidade Escola Aprendiz - São Paulo, SP



Existe uma solução tecnológica, gestada em boa parte com o apoio da Fundação Itaú Social, que consegue ajudar com baixíssimo custo, para não dizer um custo insignificante, a montar redes na cidade que apoiam a educação em tempo integral. Essa solução é baseada em um conceito divulgado durante muito tempo pelo Cenpec: que há muitos lugares para aprender, o que, do ponto de vista do Cidade Escola Aprendiz, se traduz no conceito de bairro-escola.

O que é bairro-escola? É transformar toda a comunidade em uma extensão da escola: os teatros, os museus, os hospitais, os voluntários, as praças, os parques. Esse tipo de bairro, ao contrário do que as pessoas pensam, não está em confronto com a escola, não a está inibindo. Só parte da ideia de que de 30% a 40% do que a pessoa leva para a vida vem da escola. Os outros 70% a 60% vêm da sua vivência comunitária, da sua vivência familiar. Então, a escola tem que fazer parte de uma comunidade de aprendizagem.

Quando estávamos montando essa experiência de bairro educativo, percebemos que o pior drama da educação é o do desperdício. As pessoas falam em colocar mais dinheiro na educação, mas sempre me incomoda porque vejo o enorme desperdício de verba pública. Existe um ralo, uma torneira aberta. É o desperdício da repetência, da evasão, do professor que não está em sala de aula, da biblioteca e do laboratório que não funcionam, do diretor que não é formado em gestão, do pai que não se envolve na educação do filho.

Porém, havia um desperdício que nos chamava especialmente a atenção quando começamos a montar o bairro-escola. Na nossa região existe o Sesc Pinheiros, com prédio e atividades magníficos. Notamos que nenhum aluno de escola pública ia ao Sesc participar das oficinas. Ou seja, havia um equipamento fantástico não usado. Acabei descobrindo, nas conversas, que eles achavam que o Sesc cobrava entrada, que um prédio tão bonito não poderia ser público. Então, fizemos um trabalho que custou 350 reais. Colocamos nas escolas públicas um cartaz chamado “Na Faixa” apenas falando da existência do Sesc. E as pessoas começaram a ir até lá.

Para fazer uma metáfora no campo da biologia, é como se não tivéssemos um neurotransmissor para o cérebro fazer a sinapse. Temos as coisas, mas não conseguimos fazer a vinculação. Há uma fragmentação, as instituições não se comunicam. O Centro Paula Souza não fala com o Sesc, o Sesi e o Senai do entorno, e as pessoas não percebem.

Tanto é que começamos na Vila Madalena a tentar mostrar uma unificação. Pedimos para grafiteiros pintarem o bairro inteiro e também os azulejos, para dar uma ideia de que havia uma nova geografia da aprendizagem. A partir daí, surgiu uma experiência na qual só pessoas ousadas poderiam me ajudar. Como o Antônio Matias, da Fundação Itaú Social, que não achou maluquice e me falou o seguinte: “Será que é possível levar essa experiência do bairro-escola, de unificação de alguns espaços, à cidade de São Paulo inteira, sem custar absolutamente nada ou quase nada?” É essa a ideia.

Ao mesmo tempo, estava na minha cabeça outra atividade que me chamou a atenção. O Aprendiz ajudou a recuperar uma escola na Avenida Paulista, chamada Rodrigues Alves, que funcionava em um prédio lindo. Eu achava um absurdo um prédio na Paulista, uma escola pública, tombada, estar caindo aos pedaços. Então, o Aprendiz se envolveu com esse projeto dentro do conceito de bairro educativo. Até um grande amigo nosso, o Fábio Barbosa, presidente do Banco Real, ajudou a recuperar o espaço. E eu fiquei muito ligado àquela experiência de ter recuperado a comunidade da escola.

Então, perguntei à equipe do Instituto Itaú Cultural, que fica ao lado da escola, quase parede com parede, e é um espaço de interatividade: “Quantos alunos dessa escola frequentam o Itaú Cultural?” Nenhum aluno frequentava. Na verdade, me disseram que frequentavam, mas para estragar o espaço. Os estudantes quebravam os banheiros do Itaú Cultural. É inacreditável, porque havia uma oferta gigantesca de possibilidades culturais da maior qualidade que os alunos não aproveitavam.

Novamente, era a figura do neurotransmissor. Então, começamos a pensar em uma série de soluções. Uma delas foi o professor comunitário, que dentro da escola ajuda a montar redes. Essa solução tem uma série de vertentes, e elas são bem-sucedidas. Basta ver como é fantástica a experiência do coordenador, que está sendo testada agora. Está baseada na ideia de que é preciso fazer com que a comunidade e a família se envolvam no ambiente escolar. São funções novas.

Daí surgiu outra ideia, inspirada no bairro-escola. O Aprendiz nasceu com uma experiência digital ainda em Nova York, quando eu morava lá e achava que as mídias digitais iriam estabelecer relações como nunca houve na história do conhecimento. Foi assim que



começou a experiência do Catraca Livre, a coisa mais simples do mundo, tão simples que não sei como não foi feita antes – aliás, percebi que quando uma ideia parece ser muito simples é que pode ser interessante.

A cidade de São Paulo oferece milhares de opções. Quem conhece bem a cidade sabe o número de museus, de peças, de concertos ao ar livre, de oficinas, de tudo que é oferecido aqui, algo inacreditável. Decidimos então montar com 12 universitários uma forma de promover o que está sendo oferecido. Ou seja, descobrir o que está sendo oferecido em cada lugar da cidade e colocar tudo no mesmo site. A partir desse site, fazemos uma espécie de agência de notícias, com contrato com o UOL, Folha Online, MTV, Rádio CBN, blogs, sites, universidades. Criamos uma rede de informações que divulga essas opções para o jovem.

Quando criei o Catraca Livre, pensei nos jovens que estudam à noite nas faculdades privadas de São Paulo, esse pessoal que está no meio dessa riqueza e não a aproveita. Começamos a montar uma lista do que acontecia nos parques, nas praças, o que havia de cinema, e eu mesmo tomei um susto, porque havia uma avalanche muito grande de coisas. Então percebi que a cidade pode ser uma sala de aula.

Ao fazer a rede Catraca, já que estamos falando de Beethoven, de Mozart, de Shakespeare, de cinema novo, por que em cada informação desse evento não colocar uma explicação sobre quem foram essas pessoas e movimentos? A ideia era transformar isso em uma grande plataforma de aprendizagem. Imaginem se a escola pudesse

Projeto Alimentando Vidas,  
Manaus, AM  
Foto: Edvaldo Ramos



falar que vai haver tal peça, tal exposição, reforçaria o que está sendo trabalhado em sala de aula. Disso surgiram algumas experiências que estão sendo lançadas agora.

Uma delas foi capacitar jovens para serem comunicadores, ou seja, a aprender a usar o recurso do Catraca Livre e, ao mesmo tempo, como se faz blog, site, videocast, podcast, usando a minha experiência como jornalista. Começamos a trabalhar com a escola do bairro de Paraisópolis. Passamos a bancar a rádio Paraisópolis e a trabalhar telecentros e, o mais importante, lan houses.

Banda larga de pobre é lan house. É incrível como as pessoas tiraram a lan house do seu eixo. Você quer chegar a um menino pobre? Vá a uma lan house, é mais fácil encontrá-lo lá. Aliás, é o único lugar onde um menino pobre presta atenção durante quatro horas em uma única coisa. Fora de lá, ele não presta atenção em nada de forma tão concentrada. É absurdo, dentro de uma concepção de educação em tempo integral, o papel da lan house.

Ao mesmo tempo, pedi a um grupo de jornalistas que trabalhava comigo em outro projeto que traduzisse notícias em tempo real. Se na Folha saiu que o Irã está enriquecendo energia nuclear, eles vão passar isso para uma linguagem razoável, que ensine ao professor como trabalhar sobre a energia nuclear em tempo real com seus alunos. Começamos então a montar parcerias, juntando desde Paraisópolis, Heliópolis, até o colégio Dante Alighieri, todos trabalhando juntos. O Dante começou a trabalhar a Avenida Paulista como uma sala de aula, na frente do Masp; em Paraisópolis, tratamos de tudo o que acontece em volta da comunidade e no centro da cidade.

E como estamos falando com jovens, tivemos a ideia de fazer com que participem de uma rede como o Orkut e permitir que pessoas que queiram ajudar essa rede possam fazer parte dela. E começamos a montá-la. Hoje, estamos criando a figura do voluntário digital. Funciona assim: alguém fica sabendo de um jovem que gosta de poesia no bairro Cidade Tiradentes e tem um livro de poesia que não está mais usando, oferece a ele. Se um jovem gosta de teatro, oferece um ingresso para uma peça.

Se estamos pensando em educação em tempo integral, estamos pensando em quê? Em rede. Não podemos abrir mão das mídias digitais para montar essas redes. E como muitos de nós, que temos



Projeto Meninos do Pará,  
Tucumã, PA  
Foto: Cícera M. dos Santos



uma visão de escola ou de comunidade, estamos longe dessas mídias, acabamos não pensando em soluções que são óbvias para muitas pessoas.

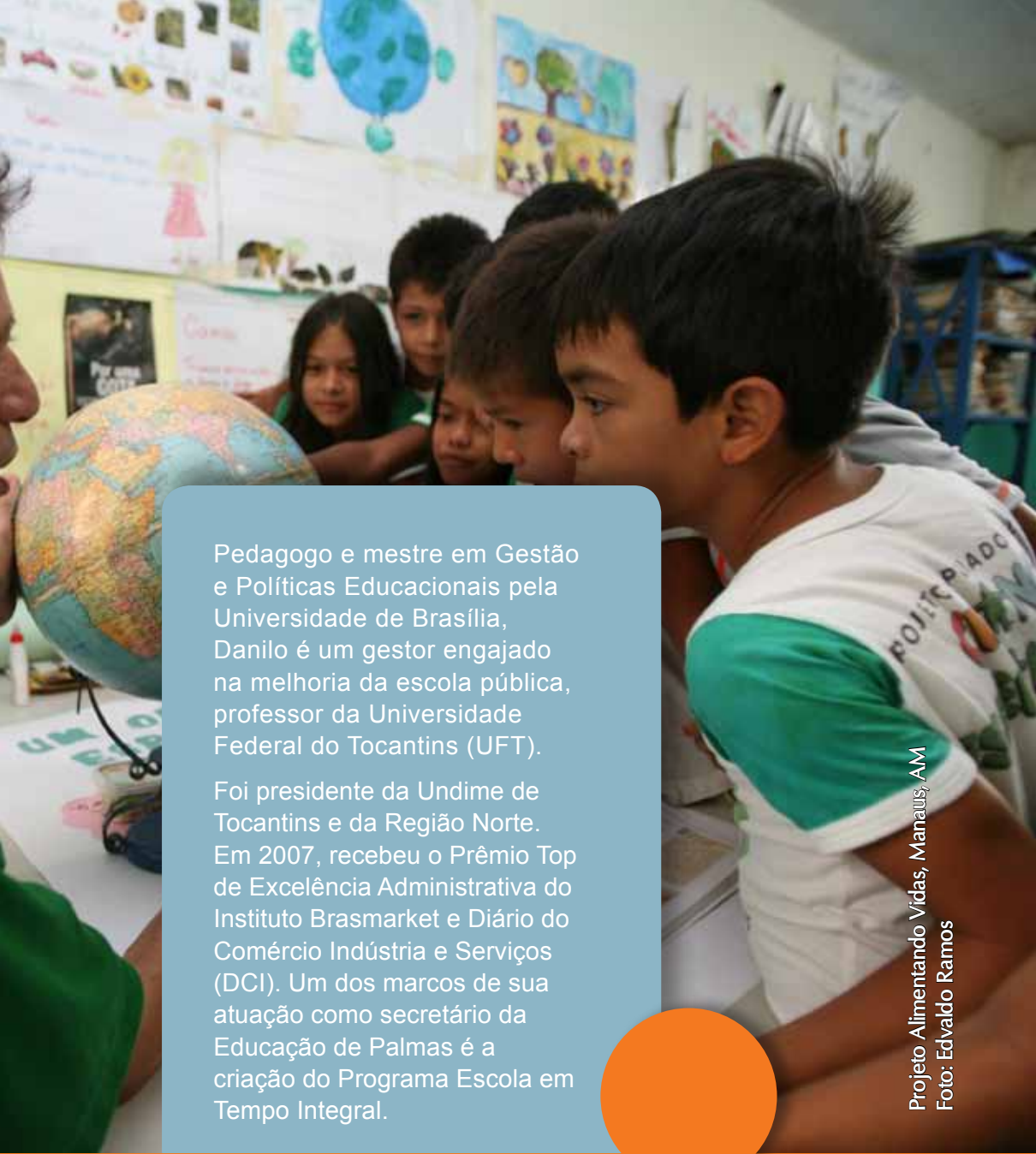
Coincidentemente, nós estamos lançando o portal digital. Percebemos que a solução do Catraca Livre poderia ir para o Brasil todo. E a ideia foi encampada pelo Faça Parte, que vocês conhecem do trabalho de voluntariado dentro da escola. Juntaram-se o Ministério da Educação, que vai dar dinheiro para as escolas replicarem o Catraca Livre, e o da Cultura, que vai permitir que os pontos de cultura também tenham a sua catraca. E o portal vai ensinar a todos a fazer isso.

Assim, teremos uma rede no Brasil todo de pessoas trocando informações, incorporando seu bairro, sua comunidade, a partir da escola, com custo zero. Cada um vai poder fazer sua catraca sem gastar nada. O Google agora vai nos ajudar a montar redes Catraca dentro do Google Maps, para que as pessoas possam andar pela cidade.

Essa é uma forma de as pessoas se comunicarem. O MEC tem banda larga para isso. Os pontos de cultura também já existem. A ideia é juntar o ponto de cultura com a escola, de forma que os dois dialoguem. E como acreditamos que é preciso usar todas as mídias, cada biblioteca e cada escola vão ganhar um livro Catraca Livre para saber que tipo de atividades podem realizar e como ajustar sua programação.

Eu queria mostrar a importância disso. A Educação Integral não pode abrir mão do conhecimento tecnológico sobre montagem de redes para ter menor custo e unir toda a educação à comunidade.





Pedagogo e mestre em Gestão e Políticas Educacionais pela Universidade de Brasília, Danilo é um gestor engajado na melhoria da escola pública, professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT).


Foi presidente da Undime de Tocantins e da Região Norte. Em 2007, recebeu o Prêmio Top de Excelência Administrativa do Instituto Brasmart e Diário do Comércio Indústria e Serviços (DCI). Um dos marcos de sua atuação como secretário da Educação de Palmas é a criação do Programa Escola em Tempo Integral.

Projeto Alimentando Vidas, Manaus, AM  
Foto: Edvaldo Ramos

## Danilo de Melo Souza

Educação Integral na escola

Secretaria Municipal de Educação - Palmas , TO



**P**ara nós, da Prefeitura Municipal de Palmas (TO), a Educação Integral é uma política pública muito importante. Palmas é diferente das demais cidades brasileiras, foi planejada há cerca de 21 anos para ser a capital do Estado do Tocantins, o antigo norte de Goiás. Um estado em que os índices educacionais eram os piores do Brasil. Tínhamos comunidades em que mais de 80% da população era analfabeta, na região do Bico do Papagaio, área também de muitos conflitos agrários.

O projeto de Educação Integral em Palmas começou em 2004 ainda durante a discussão da eleição municipal. Na época, o candidato que, hoje, é o prefeito, em seu segundo mandato, disse que queria fazer uma escola integral porque havia visto a experiência de Leonel Brizola e de Darcy Ribeiro. E todos nós éramos céticos. Nossa preocupação era com o custo de um projeto como aquele. Era preciso que tivesse sustentabilidade.

Não podíamos conceber um projeto que se inserisse em um mandato de prefeito. Precisávamos construir um projeto de Educação Integral de maneira sistêmica, em que todos os conteúdos e a experiência curricular das crianças fossem valorizados de maneira integrada. Não podemos considerar que dança é menos importante que matemática, ou que literatura é menos importante que xadrez.

Então, foi um desafio. Reunimos especialistas de diversas áreas da cidade, professores de universidade e todo o tipo de pessoa que gostasse de educação, como psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Começamos, então, a fazer o projeto pedagógico. O prefeito estava apressado, porque prefeitos precisam de resultados. Esquecemos que eles só têm quatro anos de mandato, e nós, da educação, fazemos projetos e estudamos o contexto durante três, quatro, cinco, dez anos. O tempo passa. Ele pressionava a equipe e, em março de 2005, no primeiro ano de seu governo, entregamos o rascunho do projeto pedagógico e também do arquitetônico.

O prefeito não vinha da tradição de educação, não tinha conhecimento da área. Geralmente, achamos que quem não vive em escola não entende nada de educação, que pai e mãe que não sabem o que é não têm como contribuir com os filhos. Ele começou a fazer uma série de ponderações, a enumerar algu-

mas questões. O processo foi um pouco tenso, porque as pessoas da universidade sempre sabem mais do que as outras e, por isso, por vezes são muito mais vaidosas. Isso acabava por complicar a situação. O prefeito, que não tinha nível superior, queria opinar em um projeto político-pedagógico de escola. E isso, na mente daquelas pessoas, na ocasião, era um absurdo. Mas isso é coisa do nosso país. É preciso considerar os saberes que se constroem fora da escola. Quem não frequenta a escola também tem aprendizagens. Como a comunidade é rica! As experiências estão aí e não aproveitamos as possibilidades.

O nosso projeto de tempo integral é o contrário, por exemplo, do que faz Belo Horizonte: tiramos as crianças da rua para colocar dentro da escola. Palmas é uma cidade com 190 mil habitantes em uma área que pode abrigar 3 milhões de pessoas. Arquitetos dizem que a cidade é “espraiada”. Dizemos que ela é “espalhada” mesmo ou “espichada”, o termo mais correto para nós. A especulação imobiliária foi espalhando a cidade, que ainda não dispõe das possibilidades de São Paulo e Belo Horizonte. Então, para nos deslocarmos de uma escola para um parque, uma praça ou um museu, é complicado. Além disso, há os custos de uma região muito quente. O sol parece estar mais próximo e, em alguns períodos, há muita chuva. Então, ainda é inviável para nós desenvolver atividades semelhantes às dessas cidades. Tivemos que conquistar meios para que o aluno permaneça na escola.

Como dito anteriormente, toda a discussão acerca do projeto da escola de tempo integral girava em torno de custo e de sustentabilidade. Muita gente achava que era “maluquice” e que o prefeito queria apenas marcar sua gestão, colocando um selo que, depois, seria destruído.

Contudo, ao implementar o projeto, constatamos que o processo seria menos oneroso do que parecia a princípio. Ao longo dos cinco anos de nossa gestão, acabamos por empreender cinco maneiras de oferecer Educação Integral, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental regular: Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); Escola Municipal de Tempo Integral do Campo; Projeto Salas Integradas (SIN); Escola Integral de Jornada Ampliada (JA); e Escola de Tempo Integral (Padrão).





Como exemplo de escola que desenvolve uma dessas modalidades, podemos citar a Anne Frank, que hoje tem o projeto Mais Educação do Ministério da Educação (MEC). Começamos em 2005 com um projeto local que se chamava Salas Integradas. Recrutávamos pessoas da comunidade, por meio de editais públicos, para que fossem “oficineiros” no contraturno escolar. Com o passar do tempo, esse projeto atingiu grande quantidade de crianças e foi sendo substituído pelo modelo que, hoje, consideramos mais dinâmico – o de jornada ampliada.

Outro exemplo de escola que oferece jornada ampliada é a Cora Coralina. Nessa unidade de ensino, as crianças permanecem, em média, 9 horas e meia por dia e têm três refeições, com cardápio balanceado. O custo de uma criança por ano, incluindo alimentação escolar, uniforme e todos os insumos, gira em torno de 1.985 reais por ano. Recebemos do Fundeb, este ano, a média de 2.399 reais para as escolas de tempo integral. Então, essa é uma escola que deixa mais recursos na rede, os quais podem ser investidos, por exemplo, na Educação Infantil – nosso principal problema, uma vez que a expansão é mais cara na faixa de zero a três anos. É necessário mais professores para atender uma quantidade menor de alunos, o que torna o custo maior.

Hoje, já temos mais de 15 mil matrículas em Educação Integral. Para ser mais preciso, estamos próximos a 17 mil. Atendemos 65% de todos os alunos da Educação Básica de Palmas, incluindo

Projeto Aprender Brincando  
Curvelo, MG  
Foto: Vânia Calazans



as redes estadual, particular e municipal. Desses 65%, mais de 50% já estão em regime integral.

Consideramos interessante também o exemplo da Escola Municipal de Tempo Integral (ETI) Padre Jozimo Tavares, cujo nome homenageia o líder negro que lutava pela terra no Bico do Papagaio. Nessa escola, uma criança custa cerca de 1.974 reais por ano. Se compararmos esse valor ao de uma escola privada com mensalidade de 300 reais, o custo da ETI Padre Josimo cai quase pela metade por 9 horas e meia de atividades escolares diárias. Ocorre que, na Padre Jozimo, é quase impossível fazer com que a maioria das crianças fique somente as 9 horas e meia em seu interior. Na verdade, permanecem, por vezes, 10 ou 11 horas. E não exatamente porque os pais demoram a buscar as crianças ao final do turno de trabalho. Hoje, mais de 60% do alunado está envolvido em algum projeto, além das atividades que a escola já oferece – como filosofia, dança, xadrez, língua inglesa, espanhola, português, matemática, teatro. Muitas crianças envolvem-se em diversas atividades. Por exemplo, durante todo o ano, estamos realizando o FAES, o Festival de Artes nas Escolas de Palmas. Na modalidade de oratória e poesia, essa escola levou quase 50% de todas as medalhas.

Estamos também nas Olimpíadas Escolares, para estudantes a partir dos 12 anos. São mais de 70 escolas participantes, públicas e privadas. E nossas escolas chegaram a acumular 89% das medalhas. Nossas crianças não são melhores que as crianças da rede estadual e da rede privada, elas apenas têm mais possibilidades de acesso. Melhoramos a infraestrutura de nossas escolas, não criamos uma escola diferente das demais. Nosso prefeito foi sábio em pensar que as escolas antigas precisavam ser adaptadas, criar espaços necessários, fazer quadras cobertas – para nós, quadra coberta é fundamental.

Nós, da educação, somos “terríveis”. Às vezes não conseguimos olhar para uma biblioteca e, efetivamente, compreender o potencial que ela representa. A biblioteca é o local mais caro da escola. Por quê? Porque o acervo é muito caro, o mobiliário é diferente. E colocamos lá pessoas que, às vezes, não têm o que fazer, professores que estão em desvio de função. Isso é um equívoco. A biblioteca deve ser transformada em uma sala de aula – e é



Projeto Educar pela Arte  
Paranavai, PR  
Foto: Nivaldo dos Santos



possível fazer isso. Depois, descobrimos que muitos diretores e equipes pedagógicas não conseguem visualizar as possibilidades de organização dos horários e espaços de aprendizagens disponíveis. Posso dizer que nossas bibliotecas, principalmente nas escolas de tempo integral, funcionam de 7h20 da manhã até 18h, isso porque a cada hora uma turma faz uso dela, é uma sala ambiente. No entanto, às vezes não conseguimos montar um horário, que é uma coisa básica. Temos essa dificuldade com as contas na área de educação, de pensar e fazer.

O laboratório de informática é outro ponto que merece nossa atenção, porque é, igualmente, um ambiente caro e fica sob a expectativa de que algum professor faça algum projeto. Isso não existe! Ou a escola é pensada, em todos os seus ambientes, em torno do projeto educacional das crianças, ou então não dá para montar laboratório e biblioteca. É melhor não fazer, é um capital que fica imobilizado.

Não entendo como uma cidade como São Paulo, que inspira a todos nós pela grandiosidade do ponto de vista econômico e cultural, fecha escolas no centro (como ocorre também no Tocantins), que se transformam em delegacias regionais de ensino ou mesmo depósitos.

Escrevi um texto para um jornal local, o Jornal do Tocantins, dizendo que a Educação Integral nesse país pode, sim, chegar mais cedo. Primeiro, nós temos o Fundeb, com os 25% que colocamos para financiar as atividades. Não atividades de “con-

tra-turno”, pois não utilizamos essa palavra na nossa rede. Todas as atividades educacionais e pedagógicas fazem parte do projeto, do currículo. Em uma escola, gastamos 2 mil reais e recebemos 2.400 reais, por ano, para manter um aluno matriculado com o currículo básico e tudo de que dispomos.

Outra possibilidade é o próprio MEC, com o projeto Mais Educação. É uma tentativa, ainda com um pouco dessa lógica do contraturno, mas é um processo que, com o passar do tempo, será integralizado.

Há também um aspecto muito interessante – a questão da demografia. Menos crianças estão nascendo neste país, e alguns estudos mostram que, nos próximos 20 ou 30 anos, pelo menos um terço das matrículas desaparecerá. O que fazer com as escolas ociosas? Serão ocupadas com atividades relevantes. E a mão de obra?


Estamos realizando, em nosso município, um concurso público que tem, inclusive, vaga para professor de Educação Musical. Mas como é que fazíamos antes? Ora, descobri que a Guarda Metropolitana de Palmas tinha uma banda e que ali havia pessoas que gostariam de ensinar flauta, canto. Começamos, então, com coisas simples. As flautas que usamos para nossas crianças custam 2 reais. O canto não custa nada, só o professor.

Agora, é preciso conceber isso dentro de um projeto curricular. É possível fazer, tem sustentabilidade. É claro que a discussão em torno do projeto de Educação Integral está articulada com o Conselho Municipal de Educação. Atualmente, estamos realizando um estudo sobre a Lei Orgânica do Município, e é possível que se torne obrigatória a oferta de Educação Integral em nossa municipalidade.


Estamos, no momento, focados na questão do financiamento. Quando construímos um equipamento escolar, é preciso saber o custo que o empreendimento terá ao longo dos anos. Geralmente, não costumamos fazer essas contas, e elas são indispensáveis para que se tenha sustentabilidade. Isso nos preocupa muito, pois, do contrário, o projeto realmente pode não ter sentido.

Tivemos escolas muito caras na rede. Em uma delas, na zona rural, um aluno custava 7 mil reais por ano, por causa do trans-






porte escolar. Agora, em Palmas, todas as escolas da zona rural são de Educação Integral, e as crianças melhoraram muito em diversos aspectos. O transporte escolar chegava a custar 5 mil reais, porque um mesmo ônibus tinha que fazer quatro viagens para conduzir crianças de uma comunidade. Como agora essa unidade é integral, o veículo escolar faz duas viagens apenas.



Então, são aspectos de gerenciamento que temos que discutir. Discutir como oferecer isso, inclusive, para a classe média. A classe média é um bom indicador. E esse extrato da população tem buscado nossas escolas, apesar de termos tido dificuldades em algumas regiões, em função de crenças de parcela da sociedade civil, de políticos e do Judiciário, que não concebem a escola pública como de direito público subjetivo, ou seja, direito de todos. No entanto, pleiteamos o ideal de que todas as crianças têm o direito de estar na educação pública.







Macaé, Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, acredita que a escola pública tem um lugar privilegiado na construção do conhecimento e da inclusão social.


Assistente social com mestrado em Educação, atua também com movimentos sociais e pluralidade cultural. Está envolvida com a implantação da Educação Integral em Belo Horizonte desde o início. Esse programa propõe várias combinações de tempos e espaços na construção de diferentes modalidades.

Projeto Oca – Escola Cultural, São Paulo, SP  
Foto: Luciana D'Francesco

## Macaé Evaristo

O projeto de Educação Integral em Belo Horizonte

Secretaria Municipal de Educação – Belo Horizonte, MG



É fundamental ressaltar a importância do Prêmio Itaú-Unicef e da agenda de informação em torno do prêmio que é conduzida pela Fundação Itaú Social, pelo Unicef e pelo Cenpec, uma vez que para Belo Horizonte as muitas ideias discutidas ao longo desses anos foram fundamentais para solidificarmos a política de Educação Integral na qual estamos inseridos.

O programa de Educação Integral de Belo Horizonte é o Programa Escola Integrada, uma experiência que começou com sete escolas em 2006 e hoje, em 2010, está presente em 121 escolas da rede municipal de educação. Aqui, vou ater-me ao modelo da Escola Integrada, mas antes, destaco que no município há outras formas de atendimento em tempo integral que apresentarei brevemente.

Na rede municipal de educação, temos duas escolas de Ensino Fundamental de tempo integral e 15 mil crianças atendidas por escolas de rede municipal em um programa realizado em parceria com organizações não-governamentais e com a Secretaria Municipal de Assistência Social. Esse modelo, da Escola Integrada, hoje é o nosso carro-chefe, uma vez que a nossa prioridade foi garantir a Educação Integral para crianças e adolescentes no Ensino Fundamental.

Hoje, atendemos em rede própria de Educação Infantil 20 mil crianças e outras 20 mil em creches comunitárias. Para essas crianças, temos um modelo de atendimento em tempo integral que ainda não atende à demanda existente. No que tange às concepções desse atendimento, vimos desenvolvendo com as várias áreas da Cultura um trabalho de pensar uma política cultural para as crianças pequenas. No ano passado, por exemplo, conseguimos uma parceria com atores italianos especialistas em trabalho para a infância. Infelizmente, no Brasil ainda temos uma lacuna de reflexão e projetos que impulsionem ações sobre a cultura para crianças pequenas, o que considero parte importante do debate da Educação Integral.

Retomando a ideia da Escola Integrada, é preciso dizer que seu principal foco é valorizar todos os espaços de participação já existentes na cidade, dentro do espírito de muitos lugares para aprender. É possível ampliar o tempo educativo de crianças e adolescentes considerando uma diversidade de atores, instituições e pessoas que temos na cidade. E é impressionante o que é possível descobrir quando mobilizamos e chamamos as pessoas para essa participação.

Quando falamos de participação, estamos considerando o ponto de vista da gestão das políticas públicas. Também trabalhamos na perspectiva de articulação dos vários segmentos da cidade. A Prefeitura de Belo Horizonte tem hoje uma organização em várias secretarias, mas conseguimos constituir uma câmara intersetorial das políticas públicas, na qual estão as secretarias de Assistência Social, Abastecimento, Políticas Sociais, Direitos e Cidadania, Educação, Saúde, e as secretarias das áreas de regulação urbana. Então, há possibilidade de uma ação intersetorial, que começa com uma opção de governo de focar nos vários territórios da cidade para organizar a ação do poder público.

Isso nos ajuda muito no momento de, ao fazer o desenho local da Educação Integral, mapear todas as possibilidades, porque muitas vezes o próprio setor público atua em um determinado território de forma desconectada. Essa câmara setorial de políticas sociais se desdobra na nossa cidade nas regiões – para dar um exemplo, em São Paulo seria nas subprefeituras –, no que chamamos de Núcleos Intersetoriais Regionais e, na comunidade, na comissão local. A comissão local articula o gerente do centro de saúde com a diretora da escola, com o coordenador do centro cultural, com os presidentes, com as pessoas das organizações não-governamentais que atuam no território. E são essas pessoas que vão pensar na articulação da sua atuação e também em como se pode produzir uma política de atenção e desenvolvimento integral para crianças e adolescentes.

Acho isso fundamental porque, quando pensamos em Educação Integral, a perspectiva é a da participação de outros atores. Então, na escola, em atividades com as crianças, temos o professor comunitário, ideia que copiamos do Projeto Aprendiz de São Paulo. O professor faz muito o trabalho de articulação com outros atores. Trabalhamos também com os agentes culturais, jovens das comunidades que são contratados pela Prefeitura de Belo Horizonte em função do seu perfil. Esses jovens precisam ter algum “saber” que vem da prática. Por exemplo, como agentes culturais temos desde mestres de capoeira até jovens que frequentavam uma associação de tênis parceira do programa. Muitos deles hoje trabalham o tênis com as crianças da Escola Integrada.





O Jovem Aprendiz também é outra modalidade, inspirado no Catraca Livre. Quando os jovens saídos da nossa própria rede concluem o Ensino Médio, fazemos uma proposta a eles. A empresa de informática da Prefeitura e a Associação Municipal de Assistência Social fazem a formação desses jovens, para que eles atuem nos nossos laboratórios de informática. Muitas vezes tínhamos o laboratório, mas não o gestor daquele ambiente. Hoje é o jovem aprendiz que faz essa gestão.

E temos parcerias com universidades. Hoje são 11 instituições de ensino superior parceiras do nosso programa. Gosto muito de chamar a atenção para isso, porque nem sempre é fácil conseguir uma articulação das instituições de ensino superior com a educação básica. Acho que precisamos considerar essa experiência de Belo Horizonte. Fizemos um caminho para essa parceria que não foi o da opção pelos estágios de licenciatura na graduação, mas por algo que chamamos de estágio de extensão. Tínhamos a compreensão de que as universidades, além das licenciaturas, poderiam trazer uma contribuição importante para as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental nas várias áreas de conhecimento. A possibilidade de articular isso na extensão foi fundamental.

Com isso, temos na base da ideia de Educação Integral a democratização dos espaços públicos. Às vezes temos o ponto de cultura, uma organização não-governamental, e não aproveitamos. Em Belo Horizonte, diferentemente de São Paulo, não há nenhum clube público. Mineiro ama praia, mas em Minas Gerais as crian-

Projeto Com as Cores do Futuro  
São Luís, MA  
Foto: Veruska Oliveira



ças não podem nadar. Isso é terrível. Então, tivemos que provocar essa conversa também. Temos uma rede de clubes particulares na cidade, que em sua maioria ficavam ociosos de segunda a sexta-feira. Uma escola, inclusive, tinha um muro que a separava do clube. Nós tivemos que estabelecer uma parceria e um dia promovemos a inauguração do portão. Fizemos uma festa na comunidade porque muitas crianças do bairro não podiam frequentar aqueles clubes. Alguns deles ficam na periferia, mas não são para as pessoas da periferia.


Isso é emblemático para mostrar a série de discussões que tivemos que fazer na Câmara quando apresentávamos essa questão da gestão. Os clubes demandavam da Prefeitura isenção de IPTU, porque muitos não conseguiam se sustentar. Mas isenção de IPTU não pode ser feita dessa forma. É possível, então, fazer uma troca? Isenção de IPTU pela democratização desse espaço privado para que as crianças da rede pública possam ter acesso.

O debate da Educação Integral nos conclama a ter um novo olhar para a nossa cidade. Muitas vezes olhamos para as periferias dos grandes centros urbanos com o olhar da falta, e é possível mudar nossas lentes e começar a enxergar o que existe de potencialidade. Isso não significa que os governos não tenham que fazer investimentos de infraestrutura na construção dessa rede.

Então, precisamos dessa perspectiva da Educação Integral. Isso nos levou a pensar na ideia da construção de novos arranjos institucionais nas comunidades externas às escolas, na articulação de uma série de parceiros. Mas também a pensar em fatores internos à escola, porque ela tem que se redescobrir como um ator importante em uma rede de Educação Integral. E isso faz com que tenhamos que mudar de perspectiva. Nós temos, como educadores e professores, que aprender a reconhecer que existem mais saberes além dos acadêmicos, que, historicamente, foram colocados como devidos à instituição escolar. Acho que isso requer do debate da educação no Brasil um deslocamento muito grande.

Outra questão que queria destacar é que a instituição, historicamente, se estrutura no registro da docência. Quer dizer, no registro do professor, apartando, de certa forma, as famílias desse lugar que provê o conhecimento. Foi assim a constituição do nosso campo educacional. Neste momento, temos que produzir um

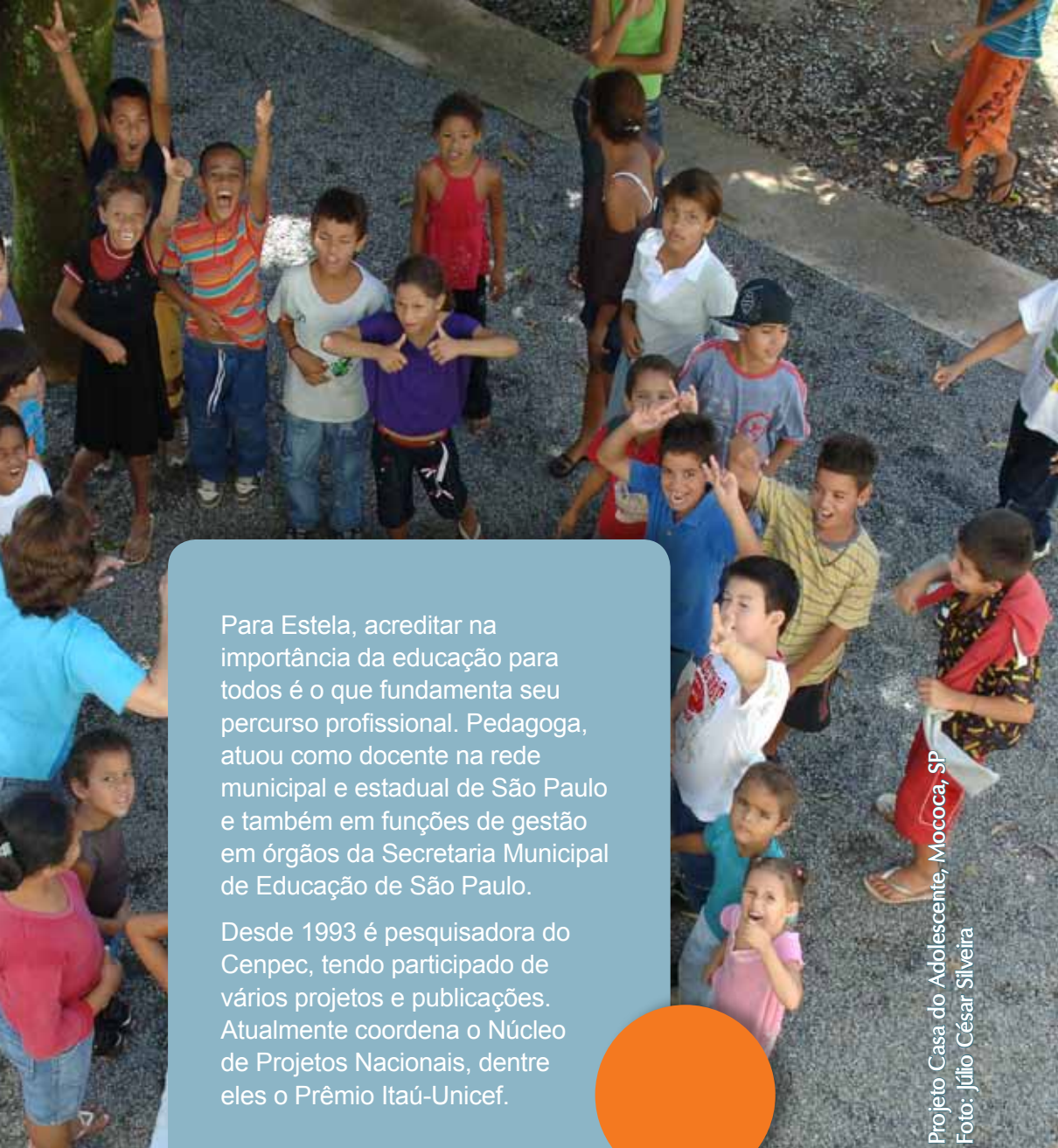




deslocamento histórico também. A escola tem uma centralidade, mas, com a complexidade do mundo em que vivemos hoje, temos que ser professores de um novo tipo, reconhecer saberes além daqueles que sempre foram vinculados à ideia da escola.

Em relação aos desafios, temos que pensar do ponto de vista de como fazer uma política de Educação Integral para todos. Se, em Belo Horizonte, hoje, temos nas várias modalidades mais de 40 mil estudantes atendidos no Ensino Fundamental, ainda temos, só na rede municipal, outras 100 mil que precisam desse atendimento. Se levarmos em consideração os dois sistemas – municipal e estadual –, temos quase 300 mil crianças que demandam Educação Integral.

Isso não é tarefa simples. Precisamos pensar em como equacionar recursos e na questão territorial, na contradição que nós vivemos, porque muitas vezes trabalhamos no mesmo território sistemas municipais e estaduais de ensino. E me preocupa como no cenário de Educação Integral criamos uma responsabilização pela trajetória educativa de crianças e adolescentes. A Educação Integral precisa ser pensada um pouco como a saúde, que tem a lógica de que uma unidade de saúde é responsável pela gestão sanitária daquela população.



Para Estela, acreditar na importância da educação para todos é o que fundamenta seu percurso profissional. Pedagoga, atuou como docente na rede municipal e estadual de São Paulo e também em funções de gestão em órgãos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Desde 1993 é pesquisadora do Cenpec, tendo participado de vários projetos e publicações. Atualmente coordena o Núcleo de Projetos Nacionais, dentre eles o Prêmio Itaú-Unicef.

Projeto Casa do Adolescente, Mococa, SP  
Foto: Júlio César Silveira

## Maria Estela Bergamin

Oficina: transformando vivência em aprendizagem

Cenpec – São Paulo, SP



**A**o pensar em como contribuir para a reflexão do Colóquio e considerando minha experiência no ambiente escolar, optei por apresentar um relato de prática de um educador: uma oficina sobre os cinco sentidos, que pode ser desenvolvida tanto no espaço escolar como fora dele.

Minha intenção ao falar em Educação Integral é focar em uma situação de aprendizagem: o educador com seu grupo de educandos, suas crianças e seus adolescentes. Vou contar um pouco a respeito dessa oficina sobre os cinco sentidos e depois vamos refletir juntos sobre o que ocorre quando se utiliza essa metodologia. O tema poderia ser também o trabalho com projetos, mas, pelo que tenho observado, a maioria dos programas de Educação Integral utiliza a metodologia de oficinas, por isso a minha opção.

Segundo o relato do educador, para realizar a oficina, ele reuniu as crianças em uma roda e fez um aquecimento inicial, uma sensibilização. Depois, o educador explicou que iam trabalhar o tema dos cinco sentidos, e começou sua fala pelo tato, dizendo a elas: “Vou pedir para vocês fecharem os olhos e passar um saquinho contendo alguns objetos. Vocês vão manusear esses objetos de olhos fechados e tocá-los para perceber qual é sua textura, o que eles são. Como eu posso descrever com palavras o que está ali dentro? Esse toque me traz algumas lembranças?” Então ele foi passando os saquinhos. Cada criança foi vivenciando aquela experiência de olhos fechados e comunicando aos outros o que estava descobrindo através do tato.

Paralelamente, esse educador foi registrando as falas das crianças em pequenos textos, ali junto da roda. Depois que todas as crianças acabaram a experiência, ele abriu um debate com elas. Mostrou o que havia dentro do saquinho, e elas comentaram as percepções que tinham tido. Em seguida, continuou os trabalhos com os outros sentidos: olfato, paladar, audição e visão.

Ao pensar sobre os princípios que estão fundamentando a prática desse professor, pergunto: que oportunidades de aprendizagem estavam presentes nesse trabalho? Podemos inferir que, em um primeiro momento, as crianças tiveram oportunidade de tomar consciência da importância dos sentidos para o conhecimento do mundo. É uma aprendizagem. Elas tiveram que aprender a se comunicar umas com as outras, porque relataram o que

tenham vivenciado de forma que outros compreendessem. Nessa oficina, as crianças tiveram também a oportunidade de perceber que a realidade é uma, mas cada indivíduo a enxerga de forma diferente, singular, própria. Então, a singularidade da percepção de cada um, bem como a pluralidade de opiniões e de percepções que surgem em um grupo, são aspectos com os quais temos que aprender a lidar.

Mas podemos refletir também: que outras aprendizagens ocorram? Se a criança teve que se comunicar com o outro, teve que ouvir o seu relato. Parece uma coisa simples, mas que é fundamental para a comunicação. Se eu não ouço o que o outro fala, como posso me comunicar com ele? A aprendizagem da “escuta” é um aspecto de grande importância para as crianças em formação. Na hora em que o professor fez o registro da fala das crianças, elas também puderam perceber que existem diferenças. Quando relatei o conteúdo das minhas percepções através da linguagem oral, usei um código: a língua portuguesa. Mas o registro do código escrito tem marcas próprias, considerando que a fala é diferente da escrita. E as crianças tiveram oportunidade ainda de se iniciar em um trabalho de respeito à diferença e à pluralidade, que são atitudes complexas. Não que isso tenha se encerrado nessa oficina, mas foi um começo.

O trabalho com oficinas, que os educadores desenvolvem e coordenam em seus municípios, suas ONGs, suas escolas, é uma situação de aprendizagem que mobiliza, de forma articulada, linguagem, comunicação, pensamento, sentimento e ação. E é uma tentativa, no meu entendimento e nas reflexões que temos feito até agora, de reaproximar pensamento e ação, jogo e tarefa, esforço e interesse.

Já que estamos em um debate sobre Educação Integral, tentando construir conceitos e sistematizar, pergunto: uma boa educação pode ficar restrita ao espaço circunstancial das aprendizagens? Ela tem que ser ampliada. Esse educador poderia, por exemplo, fazer essa ligação perguntando para as crianças: “Você conhece alguma pessoa, na sua família, na sua rua, que tenha algum dos sentidos limitados? Como é a vida dessa pessoa? Na hora em que eu tenho um sentido prejudicado por um acidente ou por uma doença, como funcionam os outros, será que eles se alteram?”



Como é a audição de um deficiente visual?” Essas e outras questões poderiam dar continuidade ao trabalho desse educador.

Mas uma Educação Integral da forma como desejamos tem que ir além disso. Essas aprendizagens têm que ser ampliadas para o mundo, para o bairro onde a criança mora, para a sua comunidade, para as coisas importantes que acontecem nessa comunidade. Investir nessa articulação entre as propostas de aprendizagem que estamos levando para as crianças e seu cotidiano, sua vida, suas relações, seus saberes, as coisas que ela traz da sua constituição, é um aspecto vital na Educação Integral. Essa interligação dos diferentes mundos é um princípio que precisamos perseguir. Evidentemente, essa ampliação de aprendizagens, como outros colegas já destacaram, é que vai realmente aumentar os repertórios das crianças, seus referenciais, para que elas possam conhecer de uma forma especial a realidade em que vivem, e possibilitar que venham a atuar de maneira positiva e responsável na sociedade.

Então, apresento a vocês uma frase: “A relação entre o conhecimento e o cotidiano é um bordado permanente”. E também algumas perguntas: que outros princípios e outras ideias estavam por trás do relato desse professor e do trabalho com oficinas? Que outras ideias moveram e sustentaram essa pedagogia que consideramos boa e queremos que muitos utilizem?

Uma dessas ideias é a intencionalidade. Nós vivemos essa experiência com as crianças. O professor, o educador, o “oficinei-

Projeto Tambor Menino  
Americana, SP  
Foto: Juarez Godoy



ro”, todos os atores que participam da Educação Integral precisam ter clareza sobre a aprendizagem que querem ofertar, aonde querem chegar com isso. O contexto é outro fator a ser considerado. Muitos estudos têm mostrado que quanto mais relações estabelecemos entre aquilo que queremos ensinar, os conhecimentos, as habilidades, os valores, as atitudes, e aquilo que a criança já traz do seu cotidiano, mais probabilidade temos de que ela vá se apropriar dessa nova experiência e mudar seus referenciais.

Outro princípio que sustenta essa pedagogia é a não fragmentação, também já citada anteriormente. Quando trabalhamos por meio de vivências – que misturam ação com pensamento, com sentimento, com linguagem –, é difícil compartimentalizar. Isso favorece a expressão da natureza humana, que é multifacetada.

Também é preciso considerar que a oficina tem um movimento de começo, meio e fim, uma sequência de atividades que precisa ser respeitada. Cada momento tem um significado educacional, uma intenção. O trabalho com oficinas de convivência, por exemplo, permite uma valorização similar de processos e produtos. Por quê? Porque se temos que considerar cada criança na sua constituição singular, com seu ritmo, suas possibilidades, sua maneira de enxergar as coisas. Com isso, o processo passa a ter um valor semelhante ao produto desenvolvido. Na oficina que descrevemos, as crianças não chegaram a um produto, como chamamos na pedagogia – uma pintura, um desenho –, mas poderiam ter chegado. A maioria das oficinas leva a isso.

Outro princípio dessa metodologia é que a aprendizagem se dá na interação. A oficina respeita a questão individual, mas é realizada no coletivo. Nós aprendemos muito uns com os outros.

Podemos destacar ainda a importância da reflexão. A oficina não precisa se encerrar só na vivência, deve permitir também uma reflexão sobre o que foi vivido e como isso aconteceu. Tanto para as crianças e os adolescentes, que podem perceber como vivenciaram aquela experiência, como para o educador, que vai olhar para o que aconteceu com cada criança e com o grupo e aprender com isso. Ele vai levar esse aprendizado para suas futuras oficinas, que, articuladas, podem compor um programa de Educação Integral.





Nós, do Prêmio Itaú-Unicef, estamos construindo um banco de oficinas que pretendemos disponibilizar a partir do segundo semestre através de um site. Com isso, esperamos contribuir para a construção dessa pedagogia da Educação Integral, que está se disseminando no Brasil e vai ter que ser revista quando tivermos mais tempo para oferecer melhor qualidade para nossas crianças.

Projeto Musicart  
Porto Seguro, BA  
Foto: Luciano Moreira






Carioca, cresceu na periferia e desde cedo se engajou em movimentos sociais. Autor de *Favela: Alegria e Dor na Cidade*, entre outros, fundou o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – atualmente Redes da Maré e o Observatório de Favelas. Doutor em Sociologia da Educação, é professor da Universidade Federal Fluminense. Como secretário de Educação de Nova Iguaçu, impulsionou a universalização do Horário Integral do Programa Bairro Escola.

Projeto Educar pela Arte, Paranavai, PR  
Foto: Nivaldo dos Santos

## Jailson de Souza Silva

Desafios da gestão de Educação Integral

Secretaria Municipal de Educação – Nova Iguaçu, RJ



Queria começar por algo que Jaqueline Moll já levantou aqui. Fui secretário da Educação até pouco tempo atrás. Mudou a gestão: o prefeito saiu candidato a senador pelo Rio de Janeiro. Tínhamos um acordo para manter toda a equipe do programa Bairro Escola até outubro, mas as divergências foram muito grandes em termos de concepção de gestão. Acabamos preferindo fazer uma transição mais rápida e sairmos agora.

Então, quero falar um pouco sobre isso também, porque é uma das principais dificuldades nesse processo. Como você garante a continuidade de uma política pública quando muda a gestão? Essa é um pouco a nossa preocupação fundamental, mas vou falar disso no final. Sou muito otimista nesse aspecto.

Tenho um novo desafio: assumi a Secretaria Executiva da Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos a convite do secretário. Esse desafio é, entre vários, criar as políticas sociais para as Unidades Policiais Pacificadoras – as UPPs.

A grande agenda hoje do Rio de Janeiro é a questão de segurança pública. Nosso desafio é construir uma política de desenvolvimento social para as favelas onde as UPPs estão presentes. É fazer com que deixem de ser Unidades Policiais Pacificadoras para virar Unidades de Políticas Públicas, que sejam de fato espaços integrados de políticas públicas.

Nesse sentido, nossa experiência em Nova Iguaçu deixou um legado. A experiência surgiu a partir de um conjunto de atores, é efetivamente coletiva, mas marcada também por alguns protagonistas. Alguns históricos, como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, e alguns deste momento. No nosso caso específico, Maria Antônia Goulart foi central na arquitetura do processo, no esforço de catalisar um conjunto de sujeitos e implementar o programa. Há referência muito concreta em experiências como a do Gilberto Dimenstein. A experiência do Bairro Escola, assim como a compreensão de um projeto que visa materializar a utopia da cidade educadora, vem muito do Aprendiz, que se tornou a referência para produzirmos em escala algo que estava sendo produzido em um processo mais localizado. Isso mostra a importância da relação com a sociedade civil. Tudo foi construído em parceria.

A experiência com Belo Horizonte, o contato com Jaqueline Moll, com essa imensa energia, força, entusiasmo, nos alegra profunda-

mente, porque mostra que é possível fazer política pública em escala com muita paixão e competência. O Mais Educação expressa isso. E a experiência fantástica do Prêmio Itaú-Unicef, essa parceria está gerando uma massa crítica que efetivamente impacta a educação hoje. Nós fazemos parte de todo esse processo, estamos juntos.

No nosso caso específico, em outubro de 2008 a experiência estava indo bem no plano conceitual. Tínhamos avançado bastante em termos de estruturas metodológicas, mas havia grande dificuldade de integração, principalmente e paradoxalmente, com a Secretaria de Educação. Com isso, havia grandes problemas para fazer o processo avançar, dificultando o envolvimento do conjunto da rede. Vencer esse desafio era fundamental para construir a integração e envolver as escolas, os diretores, os professores e, principalmente, as famílias nesse processo de construção do horário integral.

Nova Iguaçu é a terceira maior cidade do Rio de Janeiro, com quase 900 mil habitantes, e profundamente pobre. Quando o prefeito assumiu, 50% do município, que fica na Baixada Fluminense, não tinha saneamento. E é uma cidade que, além de sérios problemas econômicos, não tem nenhuma estrutura industrial. No campo político, é completamente dominada por uma prática histórica patrimonialista, conservadora e fisiológica.

A educação conseguiu ser blindada contra isso. O prefeito fez a clara opção de que o seu projeto político passasse pela educação. Com isso, conseguimos ter uma condução mais ordenada do nosso projeto. A realidade era marcada pela precariedade, por sérios problemas financeiros e por um investimento histórico na educação profundamente insuficiente, que se expressava na estrutura escolar. Muitas delas funcionavam em prédios alugados, e a estrutura era absolutamente precária. Eram espaços que não deveriam nunca abrigar crianças. Houve grandes investimentos na melhoria desses espaços, mas, principalmente, nosso desafio fundamental era, mais do que isso, investir nos professores e no conjunto da rede.

Primeiro, houve o processo de construção do Bairro Escola com o envolvimento de diferentes atores da cidade. O Bairro Escola se caracteriza, a partir do princípio, por um tipo de sujeito. Que sujeito é esse? Dulce Critelli, aqui, me impressionou muito. Como é possível essa conjugação de ideias? Pensamos em um sujeito



absolutamente integral. Esse sujeito tem três dimensões fundamentais. É primeiro um ser marcado pela sua singularidade. É o que faz de mim, por exemplo, Jailson de Souza e Silva, filho de migrantes nordestinos, professor da universidade, estudante de escola pública. É o que marca a minha identidade, a minha origem, ao mesmo tempo é a minha condição particular.

Como falei, sou mestiço, homem da periferia, carioca, filho de migrante e, ao mesmo tempo, envolvido com diferentes movimentos sociais. Sou marcado por ser brasileiro, vivendo esse período extenso da história. Essa condição singular não possibilita construir uma sociedade mais justa e fraterna. Um famoso filme, *Crash*, mostra bem isso, através de um jovem negro que tinha consciência de sua identidade singular e, também ciente da sua condição particular, por isso não assaltava negros, só pessoas de outras etnias. Nesse sentido, se não formos além, se não desenvolvemos a concepção da condição humano-genérica do ser, não conseguimos avançar.

A condição de sujeito que propomos em Nova Iguaçu é a de um ser integrado, marcado por esse encontro. É impossível “desentrelaçar” o sujeito particular do sujeito humano genérico, que se expressa no sujeito pleno. É isso o que vai sustentar a ideia de Educação Integral e se expressar no seguinte conceito: uma Educação Integral não pode ser sustentada apenas pela escola. A escola é muito pouco para dar conta da educação, como todos nós sabemos. Então, o princípio da cidade educadora nos norteou o tempo inteiro nessa construção. E daí surgiu a ideia, não só por

Projeto Criarte  
Pirenópolis, GO  
Foto: Nivaldo Trindade





causa da precariedade, de construir uma experiência de Bairro Escola marcada pelo encontro com diferentes parceiros.

Foi muito complicado convencer. Muitas diretoras diziam: “Meu sonho é conseguir ter horário integral dentro da escola”. Na verdade, era a experiência do CEU e trabalhava o tempo todo a ideia de escola em tempo integral. Era muito difícil fazer essas diretoras entenderem que a inserção da criança na rede do bairro, na sociedade do bairro, na lógica do bairro, era fundamental para ampliar-mos o tempo e o espaço delas. E esse é o conceito fundamental.

Em termos de estratégia, o que propomos é fazer com que aquela criança cada vez mais rompa com a presentificação, uma grande característica principalmente do jovem de origem popular. Meu filho, quando estava em uma fase absolutamente “rebelde”, com quinze anos, falou que não faria doutorado. A mãe tinha doutorado, o pai também, então, ele nem pensava em não ir para a universidade. O jovem de origem popular não tem essa referência. Na minha família, por exemplo, com 325 filhos, netos e bisnetos, fui o primeiro a entrar na universidade, não estava no nosso universo. Então, ampliar a possibilidade de construir a utopia pessoal e a utopia coletiva é fundamental. É isso que chamamos de romper com a presentificação.

Outro detalhe fundamental é romper com a particularização da existência. Isso acontece quando a pessoa vive unicamente a partir da relação com o mesmo, não consegue perceber o mundo, não trabalha com ele. No Rio de Janeiro, por exemplo, a Barra da Tijuca, a área mais rica da cidade, tinha um grande movimento para que não se fizesse a Linha Amarela, porque ela levaria mais pobres para o bairro. Essa lógica particularizada, centrada no mesmo, incapaz de conviver com o outro, é uma marca forte dos grandes centros urbanos, da nossa experiência de cidade e de sociedade hoje.

Romper com o processo de presentificação e de particularização era central nesse desenho. É a partir daí que começamos a construí-lo. Quem faz esse desenho? Quem toca esse projeto? Principalmente, ampliamos a escola para além do seu corpo de profissionais. A educação é importante demais para ficar só com os profissionais da escola, então nós temos que ter a família nesse processo.



Projeto Quintal da Aldeia  
Pirenópolis, GO  
Foto: Nivaldo Trindade



Nesse caso, as mães educadoras se tornam fundamentais. São mães voluntárias que ficam na escola 4 horas por dia ajudando no conjunto de atividades. Elas não trabalham como professoras precarizadas – o sindicato insiste muito nisso, com medo de que as transformemos em professoras. Elas são agentes educadoras. Agentes fundamentais em todo o processo, não só no intervalo dos turnos, mas também no acompanhamento das oficinas. Nosso projeto era colocá-las dentro da sala de aula, acompanhando e ajudando a atividade do professor. Também temos pais educadores, mas queríamos homenagear as mulheres, porque são elas que tocam a educação.

Além das mães educadoras, temos também, como em Belo Horizonte, os monitores. São pessoas da comunidade com experiências específicas que podem ajudar no processo. Temos estagiários, mas na lógica que Macaé Evaristo apresentou. Devem atuar por meio de experiências de extensão que possam ser articuladas junto com as universidades.

A universidade é fundamental para a escola. Sou professor da Faculdade de Educação, e o número de professores que ignoram completamente a escola é chocante. Eles mantêm uma distância permanente do cotidiano da escola, muitos nunca pisaram na escola pública, nem como aluno nem como professor. E criticam demais a escola pública. Dizem que a escola pública é culpada pelos eventuais fracassos dos estudantes, responsável por todo o processo de exclusão e de reprodução da exclusão no Brasil. Por



isso, é preciso envolver a universidade como ator fundamental nesse processo, e também o estudante.

Por isso a proposta de uma cidade educadora e universitária, que envolve seus estudantes. Ela se aproxima da experiência do Observatório de Favelas, que criou, com o MEC, o programa Conexões de Saberes. Esse programa dá bolsa aos estudantes de origem popular da universidade federal e os envolve em projetos comunitários. Em nosso caso, os estudantes, com prioridade para os mais pobres e de universidades diversas, atuam nos projetos educacionais da Prefeitura.

Outra iniciativa central foi a criação do plano de cargos e salários – hoje, a cidade tem, talvez, o melhor plano do país. E damos muito peso a isso. Precisamos ter o professor mais tempo na sala de aula. Em Nova Iguaçu, o professor do segundo segmento só atuava em dois períodos na escola. Podemos pagar 5 mil reais para esse professor que não adianta, ele vai querer ganhar 10 mil, 15 mil reais indo de uma escola para outra. Então, ampliamos para 20 horas o tempo dos novos professores e de quem optasse por isso. Nosso salário piso é de 1.800 reais para o graduado, 2 mil para o especialista, 2.300 para o mestre e 3.300 para o doutor. O deputado pergunta: “Fantástico, quantos doutores temos?” Isso criou um forte movimento de estímulo para pessoas que não estudavam há muitos anos. Agora elas se interessam em estudar.

Essa valorização da titulação, da formação, é central para nós, assim como o tempo maior da escola, os dois aspectos conjugados. Isso gera uma guerra permanente com sindicatos, que consideram que aumentar o tempo dentro da escola penaliza o professor e que deveríamos elevar apenas os salários. O plano mobilizou a categoria, que foi às ruas para aprová-lo, apesar de a Câmara de Vereadores ter criado muitas dificuldades. Foi muito bom unir a categoria de professores no processo.

Outra questão fundamental é a gestão democrática. Então, criamos conselhos escolares e adotamos a eleição do coordenador político-pedagógico, uma vez que o diretor, que passou a ser eleito na gestão anterior da secretaria, está assoberbado e não dá conta da dimensão pedagógica. Criamos também a Ouvidoria da Educação, que é fundamental para a mediação de conflitos. A Ouvidoria permite que trabalhemos um conjunto de dificuldades na escola que são interpessoais e para as quais não temos instrumentos.



Projeto Aprendendo com Arte  
Fortaleza, CE  
Foto: André Lima, Paulo Lopes



Propusemos também a criação de um código de convivência que permite às pessoas construir padrões de comportamento, procedimentos consensuais. A partir daí, começamos a trabalhar na criação da Câmara de Comunicação, da Câmara de Gestão, da Câmara de Avaliação, além da Câmara de Ouvidoria.

A questão da autonomia da escola é fundamental. Em Nova Iguaçu, o professor e a escola definem seu projeto político-pedagógico. Nós não definimos se vai ser seriação ou ciclo, por exemplo. O mais importante é se o aluno aprendeu e que sua avaliação seja contínua. Se o professor não é responsável por seu projeto pedagógico, ele vai achar natural que o estudante chegue ao 5º ano sem saber ler e escrever. Essa responsabilização é central para nós. É preciso ter na escola não a educação que eu proponho, mas a educação que os professores daquela unidade escolar definem como central. E vamos nessa disputa de hegemonia o tempo inteiro.

A questão das parcerias com a sociedade civil também é fundamental. Nós fazemos um trabalho maravilhoso com a Cultura e também com Esporte e Lazer.

Entendemos que estamos deixando um legado, uma experiência que, articulada com o Governo Federal e com outras experiências locais, pode se tornar uma grande referência para municípios simples e pobres como Nova Iguaçu. Uma educação de qualidade, humana, fraterna, nos torna seres cada vez mais capazes de buscar um significado para nossas vidas, de modo que possamos viver com mais dignidade, alegria e vivacidade.



Raquel é pedagoga e mestre em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: política pública, juventude, relações de gênero e raciais. Desde 2009, é colaboradora da Coordenação de Documentação e Informação do Cenpec.

Projeto Ponto de Cultura da Oca, Santarém, PA  
Foto: Jorge Bassi

**Raquel de Souza**  
Educação Integral: uma gestão complexa  
Cenpec – São Paulo, SP

Meu objetivo aqui hoje é suscitar a discussão sobre os desafios de gestão de políticas de educação integrada. Entendemos no Cenpec que esses desafios são tão complexos quanto o tamanho e a complexidade da Educação Integral no Brasil.

Por que entendemos que a gestão é complexa? Porque os desenhos da Educação Integral no Brasil são muito variados e envolvem um conjunto de atores e objetivos muito diversos. Há também uma série de objetivos que permeiam as ações com foco na ampliação da jornada e na diversificação curricular, como melhorar as condições de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, aperfeiçoar a capacidade dos estudantes na área da escrita, diminuir as desigualdades de acesso à cultura, esporte e lazer.

Além disso, ainda que no Brasil, nos últimos anos, tenhamos consolidado algumas experiências de educação integral, tratam-se ainda de ações que estão no campo da experimentação e da inovação. Então, essas experiências ainda se encontram em um processo de conformação, inventando o tempo todo formas de buscar mais qualidade na educação de crianças e adolescentes.

Por todas essas razões, construir mecanismos de gestão para essa complexidade é um desafio muito grande, que exige também inovações e processos novos de gestão, monitoramento e avaliação. É um desafio a mais.

De qualquer maneira, quais são os desafios colocados para essas experiências de Educação Integral? E qual é o nosso lugar de observação para falar desses desafios? No Cenpec, temos acompanhado muitas experiências municipais de educação. Temos ido a Belo Horizonte, São Bernardo do Campo, Nova Iguaçu, circulado por experiências municipais. E é desse lugar, de quem produz conhecimento e dá a tecnologia para o monitoramento e a avaliação, que observamos que os desafios de gestão têm a ver com muitas coisas que Jailson de Souza Silva apresentou aqui.

Têm a ver, por exemplo, com definir claramente quais são os objetivos, as metas e os indicadores de um programa ou de uma experiência de Educação Integral. E deve-se explicitar isso não só para a Secretaria Municipal de Educação, mas também para o conjunto de atores envolvidos no programa ou experiência de Educação Integral. Todo mundo tem clareza sobre o que se pretende alcançar, aonde se quer chegar?



Essa intencionalidade é pactuada pelo conjunto de atores e parceiros envolvidos.

Mais um desafio é como produzir informações sobre essa experiência e os resultados desse processo. Informações que sejam confiáveis, que possam ser compartilhadas por todos e divulgadas. Que possam oferecer elementos para refletirmos sobre as experiências adequadas e fazer uma avaliação. E nos fazer caminhar, para que um dia a Educação Integral possa ser uma política universal neste país.

Outra coisa diz respeito à sistematização e à documentação. Premiadas pelo tempo e, às vezes, por uma demanda e uma necessidade de ação, as experiências de Educação Integral – mas não só estas – têm pouco espaço para documentar, sistematizar, discutir e partilhar o processo de produção de conhecimento. Quais instâncias, tempos e espaços construímos na nossa experiência de educação integral que permitem ao estagiário da universidade, ao agente educativo, ao professor em sala de aula, ao diretor, ao professor articulador, enfim, a todos esses agentes se sentirem produtores de conhecimento e sujeitos que partilham conhecimento?

Por fim, um desafio, mas também uma premissa que deve permear a gestão, o monitoramento e a avaliação, é a de que esses processos sejam democráticos. Porque muitas vezes instituímos experiências em que alguém se sente avaliado e alguém se sente avaliador. Como construímos uma lógica em que todo mundo se sinta co-gestor, responsável pelo monitoramento, pelos resultados do seu trabalho e pela adequação desse trabalho?

Temos trabalhado com uma lógica no Cenpec que não é novidade para nenhum gestor de políticas públicas, mas parece ser um desafio para a Educação Integral. É pensar que permeiam a gestão de programas de Educação Integral tempos para prospectar, pesquisar, ir atrás de insumos que tornem a nossa experiência possível. Tempos para planejar, para definir qual é o nosso caminho, para onde vamos, com quem. Tempos para executar, para realizar as ações que planejamos juntos. Isso tudo é permeado pelo monitoramento. E com base nos resultados do monitoramento fazemos a avaliação. A avaliação externa é importante, valiosa, mas temos



defendido que aqueles que estão na execução são capazes de monitorar as ações, de produzir informações sobre elas e avaliá-las.

Temos trabalhado muito nesses eixos: gestão, monitoramento e avaliação. E também no que entendemos como prospecção. A prospecção tem que envolver todos já de início. Ela acontece no momento em que aquele que está propondo a Educação Integral consegue reunir possíveis parceiros e recursos, para ver qual capital é possível levantar ali.

O secretário de Palmas, Tocantins, por exemplo, falou do planejamento feito na Secretaria de Educação e como, quando foi levado ao prefeito, ele questionou: “Mas e isso, aquilo, aquilo outro?” Se as políticas de Educação Integral forem pensadas somente pela Secretaria Municipal de Educação, muito provavelmente isso vai continuar acontecendo. Porque os programas de Educação Integral, da maneira como têm sido desenhados hoje nos municípios, ou pelo menos nos municípios que temos acompanhado, demandam outros agentes, outros conhecimentos que não se encerram na Secretaria de Educação. Por exemplo, se a Educação Integral quer garantir a circulação das crianças, é impossível pensar nisso sem tratar de transporte. Vai precisar de transporte escolar ou não? Essas crianças têm condições de segurança para circular no território? E aí temos que fazer uma articulação e promover um diálogo.

Esse momento de prospectar é também o de reunir quem tem conhecimento sobre as diferentes áreas e desafios que permeiam

Projeto Crescer em Cidadania,  
Contagem, MG  
Foto: Gualter Naves/Light Press



a implementação. No caso do planejamento, é quando se definem quantos, onde, como, por quê. E o que temos acompanhado é que, quando se define a quantidade de alunos, por exemplo, de maneira geral, as políticas têm priorizado os mais pobres, os que são atendidos por programas de distribuição de renda e aqueles com maior dificuldade de transitar pela escola e pelo currículo escolar. Temos que construir mecanismos também para isso. Como definimos quem são eles? A escola tem todos esses conhecimentos? Mais uma vez se faz necessária a presença de outras secretarias, de outros órgãos, porque esses dados não estão somente na escola.

Nesse momento de planejamento, também é importantíssimo que se definam os papéis e se construam as estratégias de monitoramento. Quando planejo, tenho que definir como vou monitorar. Essa definição não pode acontecer depois da execução, porque perco dados e a capacidade de acompanhamento desde o marco zero. Como começou essa experiência? E planejar o monitoramento implica definir quais são os instrumentos. Como vou monitorar? Em que tempo? De maneira geral, não definimos qual é o tempo de monitoramento. Se a presença e a participação da criança são dados importantes para avaliar a oficina, como essa presença deve ser computada? Quais os mecanismos? Como faço o registro?

Pensando em uma perspectiva da elaboração da política, quando ela chega à escola, à instituição escolar, a seus parceiros locais, há quase um recomeçar a partir do território. Se isso é pensado na lógica do desenho da Política Municipal de Educação, quando ela chega à escola, esse ciclo de prospecção, planejamento, execução, monitoramento e avaliação se repete. Por quê? Por exemplo, a Secretaria de Educação faz uma articulação com a de Cultura e define que serão utilizados os agentes da cultura na promoção da educação integral, ou os equipamentos da cultura na circulação das crianças: esse é o acordo geral. Só que quando se chega à região de Cidade Tiradentes, no município de São Paulo, se descobre que não existe nenhuma biblioteca pública, que a única existente é comunitária. Mas, por outro lado, há três lan houses ali. Então, a escola precisa se mobilizar e mobilizar outros atores que não estavam acordados previamente pela Secretaria de Educação. A escola precisa sair para o território, conhecê-lo, planejar,



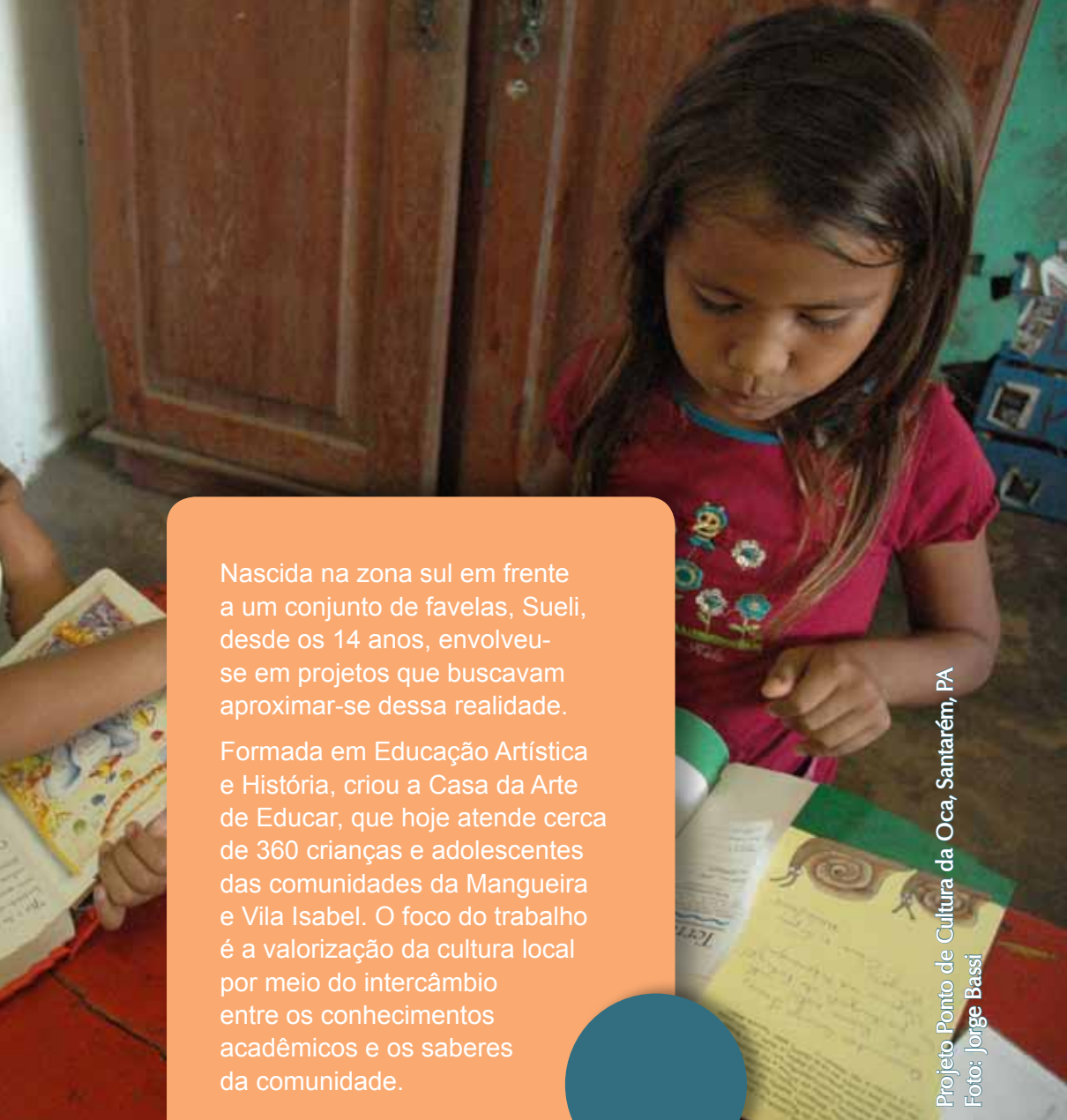


organizar-se, articular-se. Ou, no caso de uma ONG, a organização deve fazer esse trabalho coletivamente com a escola.

Para encerrar, queria dizer que o grande desafio do monitoramento é, desde o início, ter muita clareza sobre quais são as informações que nos interessam, acompanhá-las e produzi-las. Qual é o conhecimento que nos interessa produzir ao longo dessa experiência? Para quê? Para que seja mais fácil responder como mantemos a sustentabilidade, como somos capazes de construir redes a partir dessas lógicas, como conseguimos construir novos arranjos institucionais.

As respostas aparecem na medida em que nos colocamos como sujeitos que produzem conhecimentos organizados, sistematizados, documentados e públicos. Esses são os objetos de uma boa gestão. A boa gestão não é aquela que controla, fiscaliza, mas a que é capaz de produzir conhecimentos que garantam a continuidade e a melhoria constante.

Essa ideia tem a ver com uma aposta de que gestão é tanto um compromisso técnico – uma vez que melhora nossas ações, define os melhores critérios para promover políticas eficazes em condições satisfatórias –, quanto um compromisso político. Porque, na medida em que gerimos, monitoramos e explicitamos os resultados, também abrimos espaço para que novos atores se apropriem desse conhecimento, participem e façam o controle social das políticas públicas.



Nascida na zona sul em frente a um conjunto de favelas, Sueli, desde os 14 anos, envolveu-se em projetos que buscavam aproximar-se dessa realidade.


Formada em Educação Artística e História, criou a Casa da Arte de Educar, que hoje atende cerca de 360 crianças e adolescentes das comunidades da Mangueira e Vila Isabel. O foco do trabalho é a valorização da cultura local por meio do intercâmbio entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes da comunidade.

Projeto Ponto de Cultura da Oca, Santarém, PA  
Foto: Jorge Bassi

## Sueli de Lima

Encontro de saberes

Casa da Arte de Educar – Rio de Janeiro, RJ



Nós, professores, gostamos desse espírito experimental, das possibilidades de nos encontrarmos, de trocarmos experiências. Então, fico muito à vontade em compartilhar com vocês algumas reflexões que vêm nascendo de nossa prática.

Meu compromisso político nasceu muito cedo. Eu me posicionei rapidamente porque nasci em um território da cidade do Rio de Janeiro, a Gávea, marcado por diversidade e desigualdade. Eu vivia em uma casa de classe média alta, e a janela do meu quarto, que era o último do corredor, dava de frente para o Parque Proletário. Eu convivia na rua e dentro do meu quarto, à noite, com essa questão. Então logo me interessei pelas questões da desigualdade.

Quando chegou o vestibular e tive de escolher um curso, eu já era uma educadora e tinha circulado por várias comunidades populares. Naquele momento, Paulo Freire ainda estava vivo e os movimentos populares de educação se organizavam em parcerias com as igrejas. Eu trabalhava então com a dona Elisa, na rua Um, na Rocinha, em uma experiência apoiada em Paulo Freire, que na época era meu mestre.

Minha formação se caracterizou pelas diversas experiências que tive. Trabalhei na Rocinha, depois veio o governo do Darcy Ribeiro, fui para a Maré, o Chapéu Mangueira. Atuei em diversas experiências populares de educação e tive também a formação tradicional de universidade, viajei, escrevi. Então, minha prática sempre foi marcada por esse diálogo entre tudo o que produzimos na universidade e os educadores populares que estavam muito próximos de mim ao longo da minha vida profissional – e que estão até hoje.

Foi assim que, há 11 anos, reunindo essas diversas experiências de educação popular, fundei junto com educadoras da Mangueira, primeiro, e do Morro dos Macacos, depois, uma experiência chamada A Casa da Arte de Educar. Tínhamos como meta colaborar para a conquista da escolaridade e a qualificação da educação das crianças daquele território. Entendíamos que isso só seria possível se pudéssemos, na prática, experimentar uma proposta de educação na qual a diferença fosse a mola da construção do trabalho. A Casa é até hoje constituída por uma equipe mista, com educadores locais e pessoas de fora, e, juntos, procuramos articular um projeto de educação em constante transformação.

Para nós, a educação não é uma ciência como as outras, que buscam explicar o real. Ela é uma ciência que quer interferir no real. Para conseguir isso, ela precisa monitorar esse real, aprender com esse fazer. E, para isso, há que se ter muita atenção com o fazer, para que possamos decantar reflexões e fazê-las voltar para nossas práticas. Estamos atuando desde o início com a perspectiva das ações de campo que realizamos, seja na Educação Integral, seja na EJA – nós temos um forte trabalho na educação de jovens e adultos. E, na área de reflexão, temos, ao longo desses anos, publicados livros e participado de diversos debates.

O MEC incorporou nossa experiência no Mais Educação. Temos trabalhado com o Ministério na construção de uma proposta metodológica. Estamos também colaborando com a mesma questão na EJA, para ser lançada no final deste ano.

Diante dessas questões, da educação como uma prática que se realiza nesse diálogo e nesse espaço contraditório de ação versus reflexão, temos encontrado alguns princípios que gostaria de discutir. O primeiro deles é a ideia do professor como pesquisador. Há que se recuperar essa dimensão do professor de sala de aula como um pesquisador de práticas pedagógicas. Não podemos dizer: “Agora não é hora de planejar, agora é hora de agir”. Fazemos uma semana de planejamento pedagógico, depois vamos para a sala de aula e esquecemos tudo o que houve antes, porque não conseguimos fazer a relação. A sala de aula é um espaço de pesquisa para nós. Estamos o tempo inteiro agindo e refletindo, e a reflexão é uma ação muito importante.

Temos buscado aproximar as nossas práticas. Às vezes, nós, professores, estamos na universidade produzindo uma série de coisas e, quando chegamos à escola, não conseguimos executar essas práticas. Entendemos que isso vai se dar mais facilmente quando compreendermos a sala de aula como um espaço de pesquisa continuada. Então, temos trabalhado nessa direção tanto com escolas como com universidades e governos.

Outra questão é a importância de perseguir, ao longo do nosso trabalho, a formulação de uma didática intercultural. Hoje, um dos nossos maiores desafios é a questão da convivência com



as diferenças. Somos um mundo marcado por diferenças, e elas não precisam ser ameaçadoras. Muito pelo contrário, podem ser enriquecedoras para nossas vidas. Nós, educadores, temos como desafio a possibilidade de, através das diferenças, formular práticas pedagógicas capazes de aproximar e constituir o diálogo, de pensar o currículo como debate, como espaço de contradição, como espaço não colocado, mas sempre em construção.

Independentemente da área em que tenha se formado, o professor é um profissional da cultura. Ele atua numa área, a educação, que é um dos âmbitos da cultura. Essas áreas precisam se integrar novamente, voltar a dialogar, e cabe a nós, professores, essa busca. Por isso, para nós, a questão da Educação Integral vai além da ampliação de tempo e de espaços. Ela se coloca muito concretamente na busca por um diálogo de saberes concretos, na qual o professor percebe que é através da experiência de vida de seu aluno que ele precisa conhecer, compreender-se como um pesquisador da cultura. É assim que ele vai conseguir falar de física, biologia, matemática, porque as ciências se constituíram no cotidiano. Se elas nasceram do cotidiano, nós, professores, temos o desafio de sair da abstração para voltar às experiências cotidianas da física, da matemática. É a partir daí que podemos voltar aos conceitos e avançar, inclusive reformulando currículos e saberes. Foi com essas questões que chegamos a formular uma tecnologia – que ainda está em construção – de mandala de saberes.

Projeto Educar Para Crescer  
São Domingos do Prata, MG  
Foto: Robson Perdigão



Na realidade, o que temos percebido é que, nesse diálogo entre comunidades e escolas, existe um espaço de pesquisa comum, o espaço da formação do estudante. O estudante precisa se tornar um ser curioso, capaz de observar e sistematizar uma hipótese e de desconstruí-la, debatê-la. Todas as categorias do pesquisador estão presentes em mim nos meus saberes cotidianos, quando vou construir uma casa, fazer um vatapá, costurar uma roupa, da mesma forma como estão presentes quando vou tentar resolver uma equação matemática, construir um texto e assim por diante. Através desse espaço de diálogo, temos conseguido fazer com que as escolas transpirem a cultura local, construam efetivamente projetos apoiados na cultura, em diálogo com ela.

Temos percebido que, se queremos um professor pesquisador, não podemos de forma nenhuma criar políticas, ações ou pedagogias que venham dizer a ele o que fazer. Queremos esclarecer princípios para que, com esses princípios mais bem incorporados, os professores possam construir suas propostas pedagógicas a partir do reconhecimento da cultura local e dos seus desafios acadêmicos. Então, os projetos pedagógicos não podem ser iguais. Uma proposta pedagógica tem que ser aberta, livre, para que cada professor venha a constituir a sua.

O que temos feito é exatamente colocar esses diálogos entre os saberes cotidianos, mostrar ao professor várias áreas da vida cultural cotidiana dos seus alunos, tudo o que eles sabem. Porque muitas vezes o professor pensa: “O aluno não sabe nada”. Não, ele não tem aquele saber da escola, mas sabe outras coisas. Cabe a nós, professores, aproximar esses saberes.

Temos conseguido mostrar de forma muito simples para os professores tudo o que eles não sabem, o que eles precisam pesquisar a respeito do território onde estão atuando. A partir daí, podemos relacionar isso com as diversas áreas do conhecimento escolar. As mandalas podem assumir diversos formatos, a questão é fazer relações de coisas da mesma família. Quer dizer, eu posso até comparar um elefante com um copo de vinho, desde que deixe claro qual é a relação que estou construindo nesse momento.





Várias pessoas aqui presentes têm acompanhado esse trabalho. Ele traz exatamente a possibilidade de que as escolas se tornem, de fato, equipamentos da cultura local e de que a comunidade perceba as escolas dessa forma.



Projeto Espaço Cultural  
Lages, SC  
Foto: Marcio Avila







Doutora em Educação, Jaqueline atua com redes de aprendizagem e políticas públicas e é autora de vários livros sobre alfabetização e educação de jovens e adultos.

É professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora colaboradora da UnB e Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, à frente do Programa Mais Educação.

Projeto Casa da Criança, Florianópolis, SC  
Foto: Marcello Timm

## Jaqueline Moll

A política de Educação Integral no Brasil: Mais Educação

Ministério da Educação – Brasília, DF

É uma alegria muito grande perceber como conseguimos dar asas institucionais às idéias de Educação Integral presentes na história da educação brasileira e na de quem sonha com um país efetivamente democrático e republicano.

Ontem eu olhava a publicação *As 100 Maiores Personalidades Brasileiras*, entre as quais está Anísio Teixeira, que nos inspira muito em nosso trabalho. Penso que estamos dando curso a muitos dos sonhos de Anísio. É uma alegria ter aqui as cidades de Palmas, Nova Iguaçu, Belo Horizonte, que são igualmente inspiradoras da experiência que o Ministério da Educação começou a construir em 2007. Estamos vivendo, no âmbito dos diferentes entes da federação, uma convergência de vontades e de esforços políticos.

Além da referência que representam as experiências históricas de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e dessas cidades que aqui apresentaram seu trabalho, fizemos uma pesquisa<sup>1</sup>, em 2008/2009, acerca das experiências de Educação Integral nos municípios brasileiros. Cerca de 2 mil municípios responderam e, entre estes, 500 afirmaram estar desenvolvendo experiências de ampliação de jornada escolar. Não é pouca coisa, porque, até 2007, não havia, por parte do Governo Federal, nenhuma ação indutora para implementação dessa política.

Essa convergência de vontades aproxima a experiência histórica de Educação Integral em jornada ampliada da experiência contemporânea. Além disso, dá curso à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – que previa, em seu artigo 34, a progressiva ampliação da jornada escolar – e ao Plano Nacional de Educação, com vigência até 2010, que já falou de sete horas diárias, como tempo mínimo de permanência na escola.

Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, vamos ter o grande marco para a cons-

1 Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (UFPR, UnB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Série Mais Educação).

trução efetiva da política de Educação Integral no Brasil. O Fundeb, de modo inédito na história da educação brasileira, vai estabelecer um percentual per capita diferenciado no financiamento – 30% a mais para estudantes do Ensino Fundamental e Médio –, e creio que esse é o grande motor desse processo. Se não houvesse isso, poderíamos falar de boas experiências pontuais, mas nunca de política pública de Educação Integral em jornada ampliada. Em 2007 tivemos o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Ministro Fernando Haddad, no qual o Programa Mais Educação explicita-se como ação intersetorial e estratégia indutora para a construção da Educação Integral em jornada ampliada no Brasil. O Mais Educação não pretende ser um modelo, mas uma tecnologia educacional, uma estratégia pedagógica que dialoga tanto com as experiências locais, como Belo Horizonte, Nova Iguaçu, Palmas, Diadema, Cuiabá, etc., quanto com o universo de possibilidades e diversidades de cada escola.

Gosto de afirmar que estamos construindo um modelo híbrido de Educação Integral no Brasil. Estou estudando alguns países, e parte da crise da jornada completa de nossos vizinhos latino-americanos acontece porque ela é igual no país inteiro, com uma mesma “grade” curricular e com um tempo estendido no qual acontece “mais do mesmo”. Os jovens e as crianças estão nos dizendo o tempo todo que querem muito mais do que aquilo que está no currículo. Reconhecemos o desafio de fazer acontecer as “aprendizagens básicas” que competem à escola, mas estamos convencidos de que, se dialogarmos com práticas culturais e saberes significativos para nossos estudantes, essas aprendizagens acontecerão com mais qualidade. A ampliação de possibilidades educativas proposta pelo Mais Educação<sup>2</sup> abre portas para a apropria-

2 (Macrocampo) ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: (atividades) matemática, letramento, ciências, história e geografia, línguas estrangeiras, filosofia e sociologia. MEIO AMBIENTE: Agenda 21 na escola/com-vida, Horta Escolar e/ou Comunitária. ESPORTE E LAZER: recreação e lazer, voleibol, basquete, basquete de rua, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, judô, caratê, tae-kwon-do, ioga, natação, xadrez tradicional, xadrez virtual, atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação, ciclismo, tênis de campo e o Programa Segundo Tempo. DIREITOS HUMANOS EDUCAÇÃO: direitos humanos no ambiente escolar. CULTURA E ARTES: leitura, banda fanfarra, canto coral, hip-hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, iniciação musical por meio da flauta doce, cineclube, práticas circenses, mosaico.



ção de um capital cultural que pode fazer diferença na qualidade de vida e na inserção societária de milhões de crianças, adolescentes e jovens.

O Mais Educação constitui-se também como uma ação pedagógica que trabalha com uma perspectiva de política afirmativa ou como uma ação de discriminação positiva, necessária em um país que sempre distribuiu seus bens, saberes e serviços tardia e desigualmente.

No movimento inverso de uma ação universalizada do centro para as periferias, seu foco são escolas municipais e estaduais de baixo Ideb, geralmente localizadas em zonas de vulnerabilidade social, nas periferias das cidades brasileiras. Em 2008, o Programa Mais Educação chegou a 1.380 escolas localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes. Em 2009 chegou a cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/Secretaria de Educação Básica/MEC, a escolas localizadas em municípios com mais de 50 mil habitantes, em estados de pouca densidade populacional, e a escolas localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), do Ministério da Justiça. No ano de 2010<sup>3</sup>, estão sendo atendidas, também, escolas com Ideb abaixo da média nacional, em cidades com mais de 90 mil habitantes, totalizando 10 mil escolas e um universo de 2,2 milhões de estudantes.

Em relação às bases legais para a Educação Integral, é necessário mencionar que a Constituição de 1988 já traz esse espírito de integralidade formativa ao afirmar o direito de todos à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à moradia, à assistência social. Além da Constituição, de modo mais específico temos a LDB/1996, o Estatuto da Criança e do Ado-

---

CULTURA DIGITAL: software educacional, informática e tecnologia da informação, ambiente de redes sociais. PREVENÇÃO e PROMOÇÃO DA SAÚDE: atividades de prevenção e promoção da saúde. EDUCAÇÃO e USO DE MÍDIAS: jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia e vídeo. INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: laboratórios e projetos científicos. EDUCAÇÃO ECONÔMICA: atividades de educação econômica.

3 Para o ano de 2011 serão incluídas escolas de baixo Ideb que estiverem executando o PDE-Escola, localizadas em municípios com até 18.884 habitantes, totalizando 15 mil escolas atendidas pelo Programa Mais Educação.

lescente/1990 – importantíssimo marco para a compreensão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos –, o Plano Nacional de Educação/2001, o Plano de Metas e Compromisso de Todos Pela Educação/2007, o Fundeb/2007 e, por fim, o Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que institui o Programa Mais Educação. Em 2007, o Programa foi criado por uma portaria interministerial em ação conjunta dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O decreto foi fruto de um grande diálogo sobre Educação Integral, construído desde 2007 com a Undime, o Consed, a CNTE, as universidades e organizações da sociedade civil. No âmbito do poder legislativo, o Congresso Nacional criou, neste ano, uma comissão especial que está discutindo a escola de tempo integral, e tramita um Projeto de Emenda Constitucional, de autoria do próprio Poder Legislativo, para tornar obrigatória a educação de, no mínimo, sete horas diárias.

Há muito caminho, ainda, a percorrer e muito debate a realizar, porque não se trata de uma ação de vitrine, com efeito-demonstração, que apresente construtos pedagógico-administrativos muito bem feitos e exequíveis para poucos. Interessa, de fato, incidir em contextos sociais nos quais a escola pública chegou tarde e de forma menos qualificada, e depois, efetivamente, avançar para o conjunto dos sistemas públicos de ensino. Em estudos comparativos com países em que o chamado “rendimento escolar” é superior ao brasileiro, o tempo de escolaridade nunca é inferior a seis horas diárias. Compreendemos ser necessário atingir esse patamar e superá-lo em direção ao que tenho denominado de perspectiva contemporânea de Educação Integral<sup>4</sup>.

Além das bases legais mencionadas, vale lembrar da convergência das ações do Programa Mais Educação com o Plano Nacional de Direitos Humanos e com a Política Nacional de Educação Ambiental, cujos fundamentos constituem eixos importantes para práticas efetivas de Educação Integral.

---

4 MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. Porto Alegre, Revista Pedagógica Pátio, Artmed, p.12-15, 2009.





Projeto Usina da Dança  
Oriândia, SP  
Foto: Marco Pires



Do ponto de vista operacional, para a execução do Programa Mais Educação, faz-se necessário referir as resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 2008, 2009 e 2010, que disciplinam os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Programa Mais Educação repassa recursos financeiros direto à escola, com anuência das secretarias municipais e estaduais de Educação. Há também a Resolução 62/2009-FNDE, que prevê ampliação, reformas e construção de coberturas das quadras poliesportivas e a Resolução 38/2009-FNDE, que prevê valores específicos para a alimentação escolar dos estudantes que participam do programa Mais Educação. Estes são marcos importantes na ação articulada pelo Ministério da Educação.

Esse conjunto de proposições, encaminhamentos e bases legais aponta que estamos vivendo um período de transição para a consolidação da política de Educação Integral no Brasil. O mapeamento proposto pela professora Macaé Evaristo, Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, aponta, nesse cenário, a demanda por novos atores no cotidiano escolar, e isso implica a criação de perfis técnicos de nível médio que possam desempenhar o papel de ‘profissionais de apoio’ para a ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, estamos incluindo os temas da Educação Integral nos perfis profissionais da área de apoio educacional, especialmente no perfil de “orientação comunitária”. Trata-se de um tema



importante, porque é preciso que pautemos a questão dos professores e profissionais da educação – sua formação, carreira e condições de trabalho – como temas centrais para o avanço da política de Educação Integral em jornada ampliada. A rigor, a agenda de formação docente no Brasil não tem incluído, historicamente, o debate da Educação Integral e do tempo integral como campos conceituais.

Precisamos recuperar o pensamento de Anísio Teixeira, de Paulo Freire, pois é preciso começar a mudar efetivamente esse imaginário de que as crianças de classes populares não sabem nada quando chegam à escola ou têm saberes que devem ser apagados de suas referências de vida. Precisamos recuperar o pensamento de Darcy Ribeiro, pela experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e pela contundência com que essa experiência histórica interpela a compreensão de educação pública nos anos 80/90.

Por tudo isso, afirmo que estamos no marco da construção de um novo paradigma de Educação Integral, porque sempre que se fala de Educação Integral se pensa em tempo integral, e o que estamos propondo e construindo vai além disso. O conjunto de articulações pedagógicas, curriculares, comunitárias que estamos acompanhando no país inteiro nos leva a pensar na reinvenção do tempo escolar, pela construção de novos arranjos educativos.

Falamos em mudança paradigmática. Se o professor segue com o seu discurso e propondo cópias e repetições para os estudantes, se estes continuam não sendo sujeitos do trabalho pedagógico, nunca vamos falar de Educação Integral. Podemos ampliar tempos e oportunidades, mas se os estudantes não forem protagonistas e sujeitos, não vamos efetivamente mudar o trabalho pedagógico realizado na escola. Milton Santos nos ensina muito sobre a constituição dos territórios pela ação humana: agregamos a esta a ideia da reinvenção da cidade como um território educativo pela ação e pela vontade coletivas de seus agentes sociais e de seus habitantes, pela legitimação dos saberes comunitários e do mundo da vida. Dediquei parte significativa da minha trajetória acadêmica a esses temas.



Como dimensão definidora da concepção de Educação Integral que estamos construindo aponta-se, ligada à ideia da construção de territórios educativos, a construção de pautas intersetoriais. Impõe-se pensar a escola na relação com o território em que está situada e como, nesse território, as políticas públicas (de saúde, de cultura, de lazer, de segurança, de limpeza urbana, de ajardinamento) dialogam com a escola, e esta com as políticas públicas. Como potencializar o conjunto de ações do poder público e da sociedade civil na direção da educação das novas gerações? Esta é, sem dúvida, a pauta abrangente da Educação Integral em uma sociedade que educa e que se educa.

No âmbito específico da ação da escola, o desafio é o de estabelecer a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Muitas experiências brasileiras, qualificadas e pertinentes, constituem-se como atividades complementares. Várias redes privadas de ensino oferecem atividades complementares de boa qualidade, muitas vezes terceirizadas, mas não estamos falando de Educação Integral.

Educação Integral pressupõe pensar a forma como o currículo escolar, que traduz o projeto educativo proposto, se organiza e isso implica sair, enfim, dos nichos e dos campos específicos do conhecimento. Implica pensar pedagogia de projetos, centros de interesse, temas geradores – Decroly,

Projeto Verde Flora  
Sumaré, SP  
Foto: Stúdio Soares Produções



Montessori, Freinet e tantos outros – e em outros modos de organizar o conhecimento no espaço de sala de aula.

Arte, cultura, cultura digital, história, linguagens, tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de aprendizagem e convivência, tecnologia de saúde e educação ambiental, direitos humanos - todos esses (e outros) campos têm que estar presentes na organização de um currículo escolar que dialogue com o conhecimento e com a vida.

Na busca de estabelecer processos contínuos de reflexão acerca destas novas práticas desenvolvidas nas escolas que estão fazendo acontecer o Programa Mais Educação e de, a partir delas, desencadear processos formativos e de produção de conhecimentos no campo da Educação Integral, 43 universidades públicas federais e estaduais vêm realizando atividades de extensão e cursos de pós-graduação lato sensu, em diálogo com os sistemas de ensino.

Como referências para o debate, o Ministério da Educação organizou uma trilogia, disponibilizada no sítio eletrônico do MEC ([www.mec.gov.br/secad/programaseacoes/programamaiseducacao](http://www.mec.gov.br/secad/programaseacoes/programamaiseducacao)) e distribuída para as escolas, redes e sistemas de ensino em todo o território nacional, composta do Texto Referência para o debate nacional, escrito em colaboração com a Undime, o Consed, a CNTE, as universidades e organizações da sociedade civil; o caderno Gestão Intersetorial no Território, organizado pelo Cenpec/SP e que mostra as possibilidades de convergências entre os diferentes programas e as diferentes políticas públicas; e o caderno Rede de Saberes, organizado pela Casa das Artes/RJ e que propõe a organização curricular entretecendo campos de conhecimento através de mandalas pedagógicas.

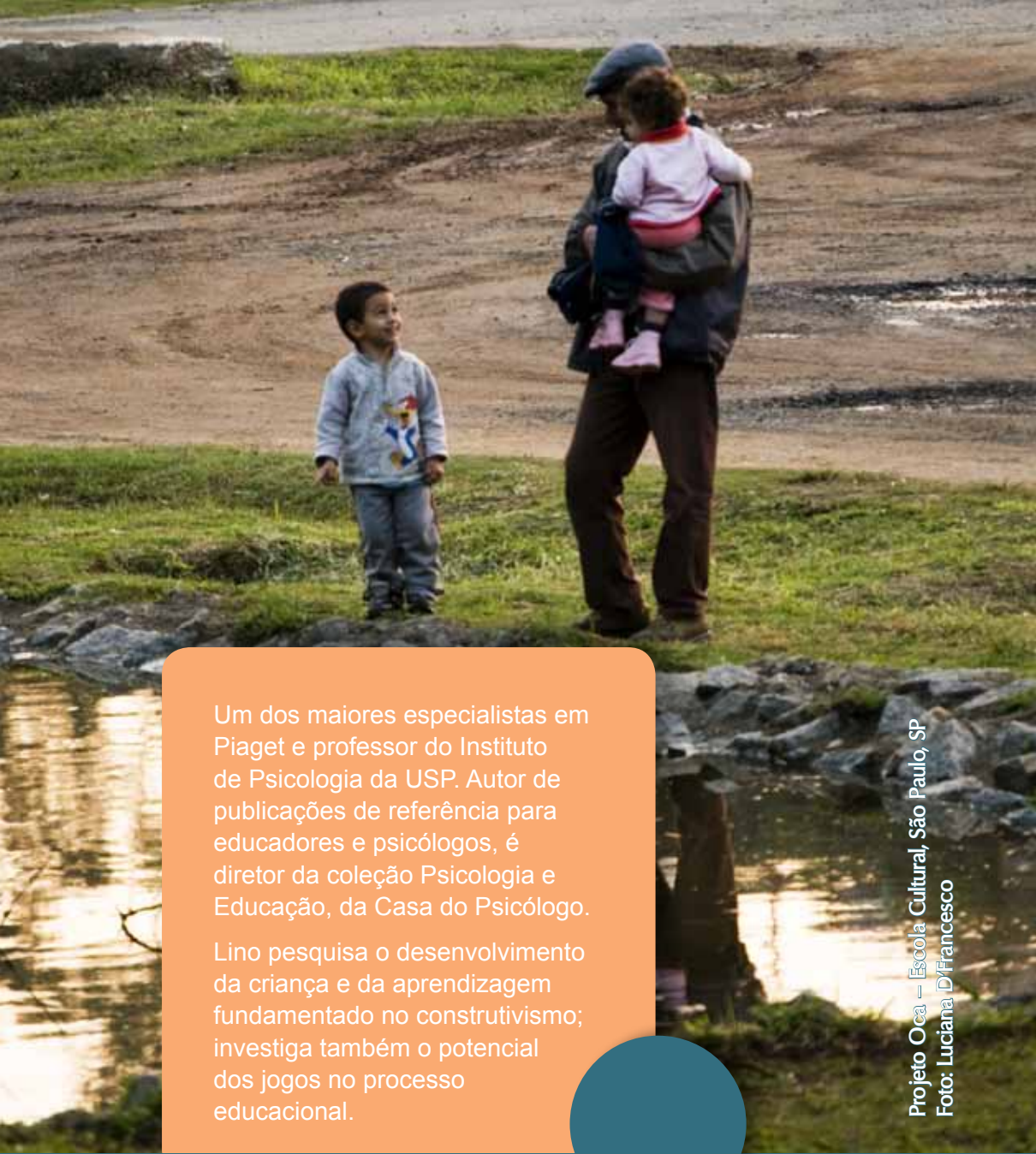
Essa grande articulação não se pretende paralela à escola em seus fazeres e reflexões. O debate e a implementação da política de Educação Integral em jornada ampliada passam pela reinvenção do modo de ser e fazer a escola pública cotidiana, no enfrentamento das questões relativas à permanência e à aprendizagem dos estudantes, à articulação com a comunidade e à construção da agenda pública em favor da Educação Integral. A colaboração entre poder público e sociedade seguramente qualifica este processo.



Estamos fazendo um grande esforço para que a Educação Integral saia do imaginário, da vontade, e passe a ser uma possibilidade real para as crianças, adolescentes e jovens do Brasil na perspectiva de que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Projeto Educação e Cultura  
em Periferias - Rio de Janeiro, RJ  
Foto: Noelia Albuquerque





Um dos maiores especialistas em Piaget e professor do Instituto de Psicologia da USP. Autor de publicações de referência para educadores e psicólogos, é diretor da coleção Psicologia e Educação, da Casa do Psicólogo.

Lino pesquisa o desenvolvimento da criança e da aprendizagem fundamentado no construtivismo; investiga também o potencial dos jogos no processo educacional.

Projeto Oca – Escola Cultural, São Paulo, SP  
Foto: Luciana D’Francesco

## Lino de Macedo

O tempo e suas dimensões

Universidade de São Paulo – São Paulo, SP



Queria começar falando sobre a ideia de integral na perspectiva das crianças. E eu vou falar disso pautado em Piaget. Piaget, vocês sabem, é um autor que teve a ideia magistral, no século XX, de pensar o conhecimento científico na perspectiva das crianças.

O que seria integral na perspectiva das crianças? A vida, para uma criança, começa pelo indiferenciado, não pelo integral. Mamar, mamãe e mama pertencem a um mesmo contínuo relacional, no qual o mamar, a mama e a mamãe são indiferenciados na perspectiva da criança. Se a criança está doente, o leite está estragado. Então, o tempo da criança no começo, tempo do indiferenciável, é indiferenciado, em que partes (mãe e filho) se confundem como um todo. Integral aqui tem sentido de continuidade, do que não pode se destacar.

Pouco a pouco a criança vai aprendendo a se diferenciar em relação às outras pessoas, aos pais. É o tempo da Educação Fundamental, da escola de Educação Infantil, em que ela aprende a se diferenciar em todos os sentidos, para se integrar. Significa sair da indiferenciação, elaborar diferenciações e alcançar a integração.

Vejam que lindo é quando pensamos na perspectiva do outro. Integrar, nesse sentido, é ser inteiro porque virou parte da comunidade. É o caso do adulto. O adulto é aquela pessoa que, se teve a felicidade de ter tudo aquilo a que tem direito, pertence a uma comunidade. Ele tem autonomia porque tem pertencimento e se libertou da escravidão dos processos de desenvolvimento no sentido anterior, porque agora faz parte da comunidade. Então ele está no tempo da integração, de assumir os papéis dos fazeres dos adultos. E é integral porque é interdependente.

O que quer dizer interdependente? É essa dialética em que interagimos de modo irreduzível, complementar e indissociável. Nessa perspectiva, mamãe, mama e mamar são irreduzíveis entre si, mas complementares. Porque a mama é o que falta para o mamar acontecer, como alimento e como realização. Isso é muito importante. Então ser interdependente é ser integral, é ser inteiro porque se tornou parte. E se tornou parte porque conheceu, viveu, teve opor-



tunidades de educação. Esse é um outro jeito de pensar as mesmas coisas.

Hoje, os tempos de jovens e de crianças são tempos de escola. Só que a criança para a escola é aluno, a criança para a família é filho, a criança para a comunidade é um ouvinte, um consumidor, e, assim, por diante. E a criança inteira, filho, aluno, consumidor, ao mesmo tempo, onde ela está? Com quem ela está? O que ela faz? O que ela pensa? O que ela sente? É muito interessante quando podemos pensar a ideia do integral, de que essas instituições tão maravilhosas e importantes hoje, a escola e a família, se juntem nisso que as compõe, a comunidade, a serviço do desenvolvimento, do conhecimento, da aprendizagem.

Para refletir sobre o tempo, três grandes metáforas, os três grandes deuses do tempo, podem nos ajudar. Chronos é o Deus do tempo cronológico, da espada que põe os limites, que põe deadlines em nossa vida. É o tempo do professor, por exemplo, que tem dois meses para ensinar determinado conteúdo, que tem um ano para realizar o projeto pedagógico, que precisa entregar um relatório em tal dia. De preferência bom, porque não adianta entregar no dia se não está bem feito; mas também não adianta entregar um belíssimo relatório quinze dias depois da reunião dos pais. Esse tempo é Chronos que organiza, que hierarquiza. É ele esse elemento símbolo que impõe limites, e, portanto, dá juízo, escolha, sentido para as ações, planejamento, realização.

Tem outro deus maravilhoso do tempo que é Kairós. Se a conversa está boa às duas horas da manhã, se a cerveja está boa, até esquecemos que no dia seguinte temos palestra no Colóquio, por exemplo. É o garotão que até três horas da manhã está na internet, no Orkut, e de manhã, às oito horas, tem que assistir a uma aula nada digital. Por isso, Kairós é o tempo da aprendizagem, da entrega ao processo. Daquilo que, se está chato, eu desligo. E tenho o direito de desligar, porque não estou gostando, não faz sentido para mim, não deu liga, não vale a pena. Quando a criança está gostando de brincar, se a mãe não chamá-la para tomar banho, comer, aprontar-se para ir à escola, ela continua brincando, porque está imersa no processo.



Se considerarmos a cosmologia budista há um terceiro tempo que eles chamam de Aeon, ou tempo da humanidade. Pensemos, por exemplo, naquilo que ensinamos para nossos alunos nesses quinze anos de escolarização. Há quantos mil anos escrever é bom? Bom para o ser humano, não para essa criança. Daqui a mil anos, ou séculos, quem ousa dizer que não será bom? Não importam as tecnologias que reformulam as técnicas da escrita, isso é um detalhe. Há quantos mil anos se considera que o amor é um dos organizadores das relações humanas? Durante quantos anos mais ele continuará assim? Cooperação, respeito, justiça, matemática, lógica – há quantos mil anos buscamos realizar ações coerentes, coordenadas? Na escola, no espaço restrito que é o pedagógico, ensinamos aprendizagem e coisas que têm valor de eternidade. Elas são para o meu filho, para o meu neto, para o meu bisneto, não apenas para esse aluno, porque têm valor para todos, para sempre.

Como articular características e exigências destes três deuses do tempo no século XXI, com todas as suas pressões de espaço e tempo? Coordenar Kairós e Chronos nos deixa aflitos, estressados. Vamos pensar. Há cinquenta mil anos, não havia tecnologia da comunicação. Uma pessoa falava e aquela experiência morria. Então, a comunidade teve que repetir, criar práticas religiosas, simbólicas, rituais de música, canto, magia. Era assim que ela mantinha o fogo vivo das coisas

Projeto Casa da Criança  
Florianópolis, SC  
Foto: Marcello Timm



que não se podia esquecer, porque tinham valor de memória e sobrevivência social. Hoje eu falo, posso escutar trezentas mil vezes essa minha fala de cinco minutos. Sofremos hoje, esquecidos que antes talvez fosse bem pior, mais desafiador.

Ficamos aflitos, ricos de tecnologias que se refletem no tempo. Há cinquenta mil anos tivemos uma sobrevivência sem esse tipo de comunicação, graças à comunidade. Por isso, a comunidade é algo bom, porque se mantém através do outro, junto com o outro, repetindo coisas que talvez um só viveu, mas que todos precisam saber para sua sobrevivência. Estou falando de remédio, de matar o veado no campo e trazer comida para minha família, meus filhos. Eu estou falando de conhecimento, não é lindo? Hoje temos todas essas tecnologias e ficamos aflitos. Não, os tempos primordiais eram duros. Hoje também é duro por outros motivos.

Voltemos ao tempo dos conteúdos, dos processos. Ao tempo do educador, da organização. A organização tem um tempo, e o gestor precisa cuidar dele. O tempo dos projetos, o tempo dos relatórios, da gestão. O tempo da criança e o tempo do brincar, do aprender, do viver. O tempo do cotidiano, para escovar os dentes. É isso que acho lindo. Dizer integral é dizer multidimensional, são esses diversos aspectos do tempo que temos que aprender a gerir, viver, observar.

Deixemos de lado, agora, estas imagens sobre os deuses do tempo e sua função organizadora e desafiadora de nossa vida. Passemos para os estudos que o Piaget fez sobre o tempo e a influência de Einstein sobre as questões que estudou. Agora interessa refletir sobre o tempo das ações, o tempo físico. O tempo físico da Física, porque o tempo é a linguagem do real, o tempo operatório é o tempo do pensamento, da matemática. É o tempo do antes, do ser e do então, da coerência, da ordem. Temos também o tempo psicológico, da duração. Para quem está falando aqui, se tem muitas coisas para falar, o tempo passa rápido demais. Para quem está escutando, se a conversa não está muito boa, demora.

Só para brincar, pensemos em um problema de ordem temporal: quem nasceu antes? Se eu penso nos filhos em relação aos pais, quem nasceu antes foram os pais, que cuidaram



Projeto Vivendo e Aprendendo na  
Roda Viva - Rio de Janeiro - RJ  
Foto: Gerson de Menezes Costa



dos filhos. Se eu penso na criança em relação aos adultos, ou nos adultos em relação a ela, quem nasceu antes foi a criança. Nós somos crianças que vingaram, por isso somos filhos de uma criança que pôde crescer, se desenvolver, se tornar gestor Unicef. Então a criança é o pai do adulto nesse sentido – vários autores trabalham isso –, porque toda vez que nasce uma criança é a humanidade que renasce, que se ressignifica, que tem uma nova chance de fazer algo melhor para si mesmo e para o mundo do qual ela faz parte.

O que é o tempo? O presente, o passado e o futuro. Muitas pessoas dizem com razão: “O passado é memória, é linguagem, é lembrança; o futuro é evocação, é simulação; só existe o presente”. Certo, mas qual presente? O presente disperso, o presente louco, o presente sem sentido, o presente organizado, o presente comprometido, o presente calculado no melhor dos sentidos, o presente assumido, assumido na sua trama relacional em relação ao passado, ao futuro, a si mesmo, às pessoas?

Nós falamos muito de projeto. O tempo do projeto é o tempo do amor, da dedicação e do reconhecimento a algo que vale a pena realizar. Se pensamos no amor, ele tem pelo menos quatro tempos. Um deles é o tempo do cuidar. Os pais cuidam das crianças quando são pequenas. Esse evento de que estamos participando precisou ser cuidado, por pessoas que se importaram com ele. Todos nós, na verdade, nos organizamos para isso. Então existe o tempo do cuidar, do

importar-se, daquilo que foi cuidado. Nós pensamos assim: “Eu quero que a instituição cuide de mim”. E nós precisamos cuidar da instituição também.

Muitos de nós, pais, queremos ser importantes para os filhos, mas não nos importamos com eles. Importar-se com é diferente de querer ser importante, isso é uma distorção. Uma criança que foi cuidada e com a qual alguém se importou pode, pouco a pouco, entrar no tempo do compartilhar. Compartilhar é o que está acontecendo aqui. E cooperar, o que quer dizer? É cuidar, importar-se e compartilhar coisas, cooperando com algo que vai muito mais além de nós. Isso que nós estamos tratando aqui é muito maior do que o Itaú, o Unicef, qualquer um de nós, é simplesmente o futuro da humanidade. Quem sabe, mais bem qualificado, apenas isso.

Para terminar, as coisas têm um começo, um meio e um fim. Esse é o tempo da vida, da criança, do jovem, do adulto, do velho. Há um verso de um monge budista que eu acho muito lindo, porque expressa bem isso: “No começo nada chega; no meio nada permanece, e no fim nada vai embora”. Ou seja, a ideia é que este colóquio plante coisas. Que pelo menos pedacinhos de coisas que foram faladas, discutidas, apresentadas, pensadas aqui fiquem dentro de nós e possam justificar nosso encontro.

Projeto Brincando de Brincar  
São Gonçalo, RJ  
Foto: Gerson de Menezes Costa,  
Nazira Arbache







# Grupos Temáticos

A decorative graphic consisting of a grid of small squares in various shades of orange and white, located in the bottom right corner of the page.

política  
Integral intersetorial  
de  
contexto demandas  
cenário  
intervenção  
Educação  
gestão  
contemporânea  
desafios

## Educação Integral: a exigência de uma clara intencionalidade


*Não é o tempo que a criança permanece na escola e na comunidade que constitui uma política de Educação Integral, mas sim o que ela faz neste tempo.*

Nosso grupo ficou com duas questões: o que os programas de Educação Integral precisam ter e quais aprendizagens devem ofertar.

Em relação às intencionalidades, discutimos muito a importância da clareza sobre as aprendizagens a serem adquiridas e os resultados que se quer obter. Quando se fala em intencionalidade, quais são os pontos de chegada? Quais são os resultados? O que queremos mesmo com a Educação Integral?

Acabamos discutindo um exemplo, o da visita a um museu, que representa a questão da circulação no território, já muito citado aqui como importante. Pensamos: “Para a Educação Integral, o que seria ter intencionalidade na visita a um museu?” Se o educador não tiver clareza sobre o que a criança já sabe sobre museus, o que pode mostrar, o que vai selecionar, que conceito de arte tem, enfim, o que quer com essa visita e como vai viabilizá-la, a atividade pode não ter nenhum sentido, nem de Educação Integral. Então, toda essa preparação, esse conhecimento anterior das crianças, as escolhas que poderão ser feitas, fazem parte das intenções claras.

Então foi dito: “Mas não basta o educador ter essa intencionalidade, é preciso que outras instâncias também tenham clareza



“A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda integral trabalha com todos esses aspectos de modo integrado, ou seja, a educação visa à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional”

Gatti, Bernadete. In, Guará, Isa Maria F. Rosa Guará. **É imprescindível educar integralmente**, in Caderno Cenpec, São Paulo, 2006.

## Na sociedade em que vivemos:

- Que intencionalidade imprimir às propostas de Educação Integral?
- Quais aprendizagens ofertar?

disso”. Essa intencionalidade, essa clareza de intenções, tem que estar presente nas diferentes instâncias: na do professor, na do educador, na da escola, na da secretaria. É preciso saber aonde se quer chegar com essa educação.

Apesar de o nosso grupo não discutir especificamente sobre gestão, foi citada a importância dessa questão. E nós tivemos oportunidade de ouvir gestores fortes e firmes aqui. Segundo as experiências que temos, é preciso que o gestor de uma instância maior tenha muita vontade política para implantar um programa de Educação Integral, porque hoje há muitos desafios a vencer, muitos obstáculos a superar. E é importante que esse gestor tenha firmeza política para vencer esses obstáculos e desafios.

Outra questão relacionada à intencionalidade é a importância, ao se oferecer programas de Educação Integral, de dialogar com a cultura da criança, tendo o cuidado de não desmerecê-la, mas de ir sempre além. De oferecer atividades diversificadas, a partir de onde ela está, mas ampliando essa aprendizagem para outros contextos.

Um aspecto importante é considerar a criança como um sujeito de direitos em condições peculiares de desenvolvimento. Ela deve ser protagonista da sua aprendizagem e, para tanto, em se tratando de Educação Integral, deve poder fazer escolhas, ter respeitados os seus interesses, as suas demandas, os seus desejos.

Depois, discutimos muito que um programa de Educação Integral não pode se limitar a atividades pontuais ou complementares. Deve se configurar como um currículo, quer dizer, como uma programação mais ampla, pensada dentro do projeto pedagógico da escola, com sentido e significado próprios. Ele tem que fazer parte de um projeto maior.


Em seguida debatemos a seguinte questão: “Ao se planejar uma proposta de Educação Integral, é preciso considerar atividades diversificadas”. Houve uma discussão muito interessante sobre o tempo e as atividades diversificadas em vários campos do conhecimento. Quantas horas oferecer para essas crianças? O grupo concluiu que não existe um número igual de horas para todos os municípios, todos os grupos, todos os territórios; esse tempo pode variar. Mas se destacou também o cuidado de não estabelecer um tempo tão longo, de modo que a criança não tenha disponibilidade para si, para conviver com a família. Assim, ao se implantar uma proposta de Educação Integral, é preciso cuidar do tempo a ser utilizado, da escolha dos espaços e da diversificação das idades conforme os interesses das crianças.

Em relação à intencionalidade, a Educação Integral exige educadores formados continuamente no processo. Os participantes colocaram: “Nós temos tantos sonhos, tantas idéias para essa Educação Integral, pode ser que não encontremos educadores prontos para isso”. Precisamos trabalhar com os educadores que temos. Paralelamente à implantação dos programas, é necessário oferecer formação continuada e sistemática para que esses educadores possam desenvolver os trabalhos com as crianças.


A segunda questão era relativa a qual aprendizagem ofertar. Discutimos primeiro as atividades que têm sentido e significado para a criança, que trabalham além dos conhecimentos, valores e atitudes. Essa foi uma conclusão bastante consensual de todos os grupos. Foram destacadas também algumas atitudes e habilidades, como aprender a conviver, a fazer escolhas, a continuar aprendendo. Foi salientada ainda a importância dos valores já tratados aqui, como a tolerância, o respeito às diferenças, o combate à discriminação, a participação social.

Outra questão importante é compartilhar as aprendizagens oferecidas com outros atores e espaços, ouvindo a comunidade. O que ela deseja? De que ela já dispõe? Quais são seus interesses? Devemos fazer um trabalho conjunto com a comunidade e a escola. Foi lembrado: “Não só com a cabeça da diretora da escola, mas com a escola entendida já como uma representação, através do seu conselho, de alunos, funcionários, professores”. Achamos importante que





a escola opine nas aprendizagens a serem ofertadas, mas a escola compreendida nesse sentido mais amplo. Ela deve ter autonomia para fazer as escolhas. Em alguns lugares, a secretaria manda as propostas da grade curricular; em outros, ela é montada pela escola ou feita de forma conjunta. Mas o grupo discutiu muito a importância da escola entendida dessa forma mais ampla, de poder fazer escolhas, e as crianças também, na medida do possível.



Outro aspecto a ser considerado na implantação dos programas de Educação Integral é a ressignificação de espaços dentro e fora das escolas. O grupo discutiu que, às vezes, por exemplo aqui em São Paulo, há espaços ociosos, subaproveitados, mal utilizados. Espaços que não são bons para as crianças, não estimulam, não as seduzem para a realização de atividades. Esses espaços precisam ser reformulados, ressignificados. Também há que se compor com outros parceiros e outros espaços de aprendizagem fora da escola. A escola deve ser reconhecida como um espaço na comunidade e também precisa reconhecer os demais espaços de aprendizagem existentes no território.

*Maria Estela Bergamin - Cenpec, relatora do grupo*




# Educação Integral e Território: conjugação de espaços, tempos e conteúdos

*Século XXI: novo  
contexto, novo cenário,  
novas demandas,  
novos desafios.*

Fizemos um primeiro levantamento, um brainstorming, e dele tiramos quatro grandes temas sobre os quais o grupo discutiu. O primeiro referiu-se aos arranjos educativos, o segundo à intersetorialidade, o terceiro à necessidade de mudança para um novo paradigma e o quarto, à questão da relação entre escola, família e comunidade.

Em relação aos arranjos educativos, o grupo discutiu a necessidade de pensar, em primeiro lugar: o que eu quero? Para que eu quero? Por que existe? Quais as potencialidades locais? Quais as potencialidades invisíveis? Quais pessoas da comunidade podem ser re-valorizadas como protagonistas de uma nova ação educativa? Pessoas que às vezes são excluídas na comunidade, mas têm talentos especiais. Daí a importância de se cuidar para que esses talentos e pessoas não sejam discriminados no contexto da escola.

O grupo fez uma proposta de um arranjo educativo novo. Quebrando um muro importante, sugeriu aproveitar os encontros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para realizar as reuniões fora da escola, por exemplo, nos espaços comunitários, em uma ONG, em uma biblioteca, a fim de estimular os professores a usar outros espaços, possibilitando o conhecimento de novos arranjos.



“Toda a competência cultural, educacional, científica e tecnológica existente na comunidade pode, em tese, ser disponibilizada para a escola. Na medida em que isso ocorrer, será possível não só ampliar a participação da comunidade na escola, como também reservar à comunidade um lugar de destaque na execução do projeto da escola”.

Barros, Âmbar de. Qual cidade educadora queremos? Caderno Cenpec nº 2, São Paulo, 2006

## Frente às diferentes perspectivas da Educação Integral no território, cabe refletir:

- A Educação Integral contemporânea sinaliza para a conjugação de espaços e tempos. Isso é possível?
- É possível pensar a Educação Integral como proposta e ação intersetorial?

Discutiu-se também a importância da participação universitária, de pensar novos tipos de estágios, para que os alunos da universidade conheçam e ajudem a criar arranjos educativos diferentes, a partir da sua própria formação. O grupo afirmou ainda a idéia de que não é possível fazer Educação Integral sem intersetorialidade. É realmente impossível para a escola sozinha cuidar da questão da Educação Integral e a intersetorialidade tem que ser construída principalmente nas políticas públicas.

O grupo enfatizou a necessidade de haver uma boa articulação nos três níveis de governo. Foram citadas as dificuldades de conversa entre os sistemas, especialmente entre o municipal e o estadual, que geram muitas vezes a discriminação de alunos de um mesmo território. Muitos têm acesso pelos projetos estaduais ou municipais a um atendimento diferenciado, mais integrado no território, enquanto outros têm pouco acesso. Falou-se então da necessidade de descobrir quais são as âncoras de comunicação. Como se descobre um repertório comum, que facilite o contato entre esses diferentes agentes? Como se monta uma comunicação mais fluida, quebrando algumas resistências existentes?

Queria lembrar que, além disso, existe a necessidade de uma intersetorialidade no território. Nesse sentido, foram citadas as comissões locais - não só uma comissão em nível mais estratégico - que possam realmente manter no território as possibilidades de intersetorialidade. Discutiu-se ainda, e acho interessante destacar, que a intersetorialidade começa dentro da própria escola. A escola também é feita de setores que não se falam, que não têm uma linguagem


comum. Então é preciso criar uma cultura interna na escola para discutir essa questão, a partir do seu projeto comum. Para isso se propõe uma formação dos gestores, dos técnicos públicos, da comunidade escolar e dos novos agentes educativos em vários níveis a partir desses novos paradigmas de interdisciplinaridade e da docência clássica. Não é possível ter apenas uma aldeia para educar uma criança, são necessárias todas as tribos. Portanto, é preciso ter capacidade de educador.

Com relação à mudança das pessoas para o novo paradigma, o grupo começou discutindo a necessidade de estreitar a relação entre a universidade e a escola pública. Como é possível fazer valer a proposta do MEC de articulação entre ensino, pesquisa e extensão? A boa notícia é que há a intenção do MEC nesse sentido e as regras do mundo acadêmico vão ter que se adaptar a essa nova direção. Há um estímulo claro para que a produção acadêmica responda diretamente às práticas. Hoje, o MEC está incentivando as universidades para que os trabalhos finais, as dissertações de mestrado, que tinham quase sempre um caráter mais teórico, sejam projetos aplicados, propostas metodológicas, tecnologias sociais. A criação de cursos interdisciplinares também já está acontecendo, estimulada pelo MEC. É o momento de reforçar essa política que já está se desenhando.

Falou-se também da necessidade de colocar o professor em contato com outras vivências para essa mudança de paradigmas, não só a reflexiva cognitiva, mas a vivência, por exemplo, do sensível. Os professores têm dificuldade de lidar com a vivência do sensível, com o corpo. No momento em que estamos falando das inteligências múltiplas, das múltiplas formas de comunicação, de cibernética, a formação ainda é tradicional, privilegiando o racionalismo. Precisamos começar a tentar formas de trabalhar os professores, inclusive na universidade, saindo um pouco da vivência puramente racional.

A universidade também deve estimular mais o professor pesquisador. O futuro está aí, no professor como agente do aprender a aprender, um facilitador, mais do que um transmissor de conhecimento. A ideia é estimular isso, para que possamos conhecer de fato quem somos, que Brasil é esse, aprender a fazer uma leitura mais crítica da realidade e construir novos conhecimentos a partir dos saberes locais.





Portanto, há um chamamento para uma articulação mais real entre teoria e prática. Como podemos articular a reflexão e a construção de conhecimento, a partir de uma revalorização dos saberes locais, como saberes reais e legítimos daquela comunidade? Destacou-se também a necessidade de sistematizar o conhecimento, de trabalhar essa ligação entre teoria e prática e de promover uma formação conjunta, em alguns momentos, do professor com esses novos atores que estão surgindo na comunidade.

O Grupo Escola está mudando, agora existe o professor comunitário. Aqui em São Paulo há mediadores de conflito, outra figura que também está surgindo em função da violência. Em alguns lugares, existem assistentes sociais na escola, em outros, pedagogos comunitários. Dentro do Grupo Escola, temos um projeto de Educação Integral com novos atores: os oficineiros, o pessoal da arte, o da saúde e, às vezes, os voluntários da comunidade que eventualmente atuam.

Como então trabalhamos essa questão tão fundamental, que é construir as utopias coletivas? Como se constrói um projeto coletivo? Como se sai desse movimento de individualização, de emergência e de presentificação, para a construção de utopias coletivas? Como se sai de um movimento de particularização para um movimento do fazer com o outro? É isso que precisamos aprender, como se faz essa conjugação, do “ser inteiro porque tornou-se parte”, como disse Lino de Macedo, em sua apresentação.

Por fim, discutimos também a questão da relação entre escola, família e comunidade, pensando na necessidade de valorizar as experiências que já existem nessa direção. Precisamos buscar a família para uma participação maior, pensar os saberes da escola contextualizados na comunidade e os da comunidade contextualizados na escola, fazer um diagnóstico local. Temos de conhecer melhor essa família, essa criança, essa comunidade e valorizar os conhecimentos que elas têm, potencializando as riquezas locais e realmente garantindo que essa comunidade possa ter oportunidades culturais, de lazer e de saúde que normalmente não têm, especialmente aquelas mais afastadas e mais excluídas.

*Isa Guará - Cenpec, relatora do grupo*

## Educação Integral: desafios de gestão

*O grande desafio para municípios e escolas é a complexidade da gestão da Educação Integral.*

O grupo da gestão era o maior: havia quarenta e um inscritos. As cinco regiões brasileiras estavam representadas, e tínhamos uma diversidade muito grande de atores: pessoas que trabalham em organizações da sociedade civil, secretários da Educação, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, Undime.

A discussão foi extremamente rica e seguiu uma linha mestra, que foi: um dos grandes desafios da gestão é romper a setorialização, a fragmentação. Como rompemos essa fragmentação, essa setorialização? Esse é o fio condutor de todo o desafio, porque, a partir dele, muitas outras coisas se desenrolam.

Por exemplo, em um mesmo território, encontramos diferentes ações, muitas vezes setorializadas. São ações dos conselhos, das organizações, das escolas, da saúde, da cultura. Como podemos estabelecer conexões entre essas diferentes ações? Porque, na verdade, elas estão voltadas para o mesmo público, basicamente crianças, adolescentes e jovens. Esse é um desafio bastante grande.

Um ponto de partida, na opinião do grupo, é negociar olhares e objetivos comuns. Romper a setorialização requer essa negociação. O que entendemos mesmo por Educação Integral? Qual é a Educação Integral que queremos? Qual é a educação que queremos para as novas gerações? Essas são questões importantes, porque a partir delas é possível estabelecer objetivos comuns e coletivizar as ações não apenas no território, isso é fundamental.

“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, Edgar, **O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana**, Sulina, Porto Alegre, 2002.

## Reconhecendo esses novos paradigmas, propomos a seguinte reflexão:

- Como pensar a gestão de um programa de Educação integral? Quais desafios enfrentar?

Essa não fragmentação, esse rompimento com a setorialização, tem ligação também com a sustentabilidade. Destacaram-se questões interessantes em relação aos diversos grupos, muitas vezes envolvidos em um determinado território, em função de uma ação. Os interesses que esses grupos representam são desafios, obstáculos. Como rompemos com isso? Com o entendimento de que, na verdade, as ações estão voltadas para a educação de crianças e jovens e que a sustentabilidade dessas ações vai se dar no momento em que houver sua coletivização, a partir de olhares e objetivos comuns.

Uma questão bastante importante é a da integração da diversidade curricular. O currículo tem que ser articulado, integrado, ampliado. Porque, ao incorporar novos conteúdos, trazemos novas vivências para as atividades pedagógicas com as crianças, ampliamos verdadeiramente seu currículo. Alguns desafios se colocam para o poder público, para as escolas. Como fazer os representantes dos diferentes campos do conhecimento sentarem juntos para conversar? Porque é bastante comum ouvirmos dizer que a criança vai de manhã cedo para a escola e tem todas as atividades do currículo regular. À tarde, ela tem acesso a oficina de teatro, dança, entre outras. Mas o monitor que trabalha com essas oficinas não conversa com o professor. Que organização de espaço e de tempo podemos propiciar para que eles conversem e estabeleçam objetivos comuns? É preciso, também, manter a diversidade. Do ponto de vista territorial, é importante que esse currículo se mantenha flexibilizado para incorporar algumas diferenças próprias dos territórios.



Outro desafio é atrair um novo profissional. O grupo de discussão anterior também apontou essa questão, de que é necessário outro perfil de profissional. Como vamos lidar com sua formação, a inicial e a em serviço, e atraí-lo para a Educação? E como vamos remunerá-lo? Como vamos profissionalizá-lo? Essa é uma questão bastante importante.

O grupo também debateu a relação entre o poder público, a escola e as organizações da sociedade civil. Porque, queiramos ou não, todos são constituídos a partir de representações sociais diversas. Quer dizer, as expectativas que se tem em relação às escolas são diferentes das que existem em relação às organizações. Muitas delas, por ter maior flexibilidade, conseguem desenvolver metodologias interessantes, que podem ser apropriadas por diversos atores. Estamos vivendo um período em que novas práticas estão se desenvolvendo. Então, como fazemos para juntar essas práticas? Para discuti-las? Para conhecê-las melhor?

*Eloisa de Blasis - Cenpec, relatora do grupo*





# Considerações Finais


A intencionalidade pedagógica é um dos aspectos mais importantes para a Educação Integral, por isso sua escolha como um dos conteúdos do Colóquio e como tema de minhas considerações finais. Muito se falou a respeito do risco de se reduzir a Educação Integral à oferta de atividades complementares. A Educação Integral se faz quando se tem uma clara intencionalidade, quando se tem um projeto que articule o conjunto das aprendizagens e seus objetivos para o desenvolvimento da criança e do adolescente.

É fundamental pensar o projeto político-pedagógico em cada escola; as secretarias de Educação precisam ter uma política e uma intencionalidade claras, fato que pode ser observado em Betim, Belo Horizonte e em muitos outros municípios, mas isso não basta. Não é suficiente a intencionalidade da Secretaria, é preciso que cada escola tenha clareza sobre seus objetivos com a Educação Integral, que aprendizagens quer garantir e que resultados perseguir. Isso deve ser traduzido em estratégias, que conectem essas aprendizagens e estabeleçam metas claras, que possam ser monitoradas, como apontado em uma das apresentações do Colóquio. Que metas se quer atingir em seis meses? E em um ano? E no segundo ano?

Além da definição das metas, quando pensamos em Educação Integral é necessário o envolvimento de outros atores. Não basta que o projeto político-pedagógico da escola seja decidido só por ela. É preciso que seja apresentado em uma linguagem compreensível que permita a apropriação e o debate pela comunidade, por outras organizações e pelos pais. O projeto político-pedagógico da escola deve ser legitimado por todos.

Em relação à definição de aprendizagens a serem garantidas, é preciso levar em conta quais são aquelas que naquele território, para aqueles alunos, para aquelas famílias e comunidade devem ser propostas. Uma atividade, por exemplo, seja ela de teatro ou de música, permite que se desenhem sequências didáticas, que permeiem diferentes dimensões humanas, como afetiva, física, ética e intelectual, além de incluir a circulação no território como estratégia fundamental para que a criança e o adolescente adquiram novos sentidos e valores.





Durante as apresentações e discussões do Colóquio também se tratou do diálogo com o contexto cultural da criança e da comunidade. Sem dúvida, não dá mais para criar ou propor um conhecimento apartado do repertório, do saber, do contexto onde comunidade e crianças estão inseridas. Essa composição é complexa, pois não faz parte da formação e da prática dos professores e educadores.

Considero importante retomar a experiência do município de Taboão da Serra, na região metropolitana de São Paulo. Uma medida simples, como acrescentar um adicional nos salários dos professores que visitassem os alunos e suas famílias, teve grande impacto na qualidade da aprendizagem. Essa estratégia foi uma forma encontrada de aproximar o professor da cultura da criança e sua família, criando vínculos fundamentais que favoreceram a aprendizagem.

Outra experiência que reafirma a importância de se ouvir a comunidade para o desenvolvimento do projeto de Educação Integral e para escolha de atividades a serem oferecidas, é a do município de São Bernardo do Campo, também da região metropolitana de São Paulo. A população local solicitou a inclusão da prática de skate na proposta curricular do Programa Tempo de Escola devido ao histórico da prática do skate na cidade, que conta com espaços apropriados e formou campeões nacionais nesse esporte. Como não oferecer a prática de skate? Essa modalidade esportiva, assim como outras, pode ser utilizada em aulas de matemática, de português e em muitas outras disciplinas. É preciso aprender a compor a oferta de aprendizagens, sempre negociando com a comunidade.

Ressignificar os espaços também é fundamental. Em alguns municípios, como Canoas, no Rio Grande do Sul, locais abandonados foram sendo ressignificados como espaços fundamentais para a escola, impactando positivamente o ambiente escolar.

Podemos ainda refletir sobre uma forma de gestão em que a escola não trabalha sozinha, adotando um sistema de coordenação aberto no qual ONGs e comunidade participem de forma ativa. Em Medellín, na Colômbia, por exemplo, já está se trabalhando um novo conceito de urbanismo, que integra áreas da educação, saúde, transporte, entre outras.

O paradigma da cidade como centro integrador de políticas públicas pode ser observado por expressões que vêm sendo utilizadas por agentes públicos em suas ações, como “cidade saudável”, na área da Saúde, “cidade protetora”, nas áreas da Assistência Social e Segurança Pública, ou “cidade educadora” na Educação. Essas nomenclaturas apontam uma grande demanda da sociedade para que não mais se fragmentem as ações, o verbo é integrar. Portanto, não é só integrar escola, ONG e centro de cultura, é integrar e considerar também as demais políticas, buscando o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem, além do aumento do capital social da comunidade.

As discussões também apontaram para a relevância da articulação de tempos e espaços para a aprendizagem. É preciso que o educador não seja só professor, mas também um pouco arquiteto educacional. O que é isso? É um profissional que cria arranjos educativos no território, que considera em seu planejamento a circulação das crianças em vários espaços, para garantir maior sociabilidade, maior conhecimento da comunidade, maior sentido de pertencimento e, inclusive, o compromisso de melhorar a comunidade. Precisamos pensar em arranjos socioeducativos. E só um arquiteto educador pode fazer esses arranjos. Em sua apresentação, o jornalista Gilberto Dimenstein comentou que atualmente a educação desperdiça muitos recursos, e que isso não ocorre só na Educação, mas também na Saúde, na Cultura etc. Muitas políticas públicas desperdiçam recursos porque acontecem falhas na integração e na otimização de diferentes espaços.

A articulação necessária para a construção dos arranjos socioeducativos no território exige uma ação dos gestores públicos que promovam a intersetorialidade das políticas. Cabe ao gestor municipal liderar essa ação, ter uma atitude firme, que sustente a integração entre as diversas áreas.

A formação dos agentes educacionais e sociais também foi um tema abordado no Colóquio. Sem dúvida, a formação desses profissionais deve, com uma perspectiva multidimensional, buscar a ampliação de seu olhar, prepará-los para atuar na sociedade contemporânea e usufruir da excedência cultural que circula em nosso cotidiano. Temos visto atualmente uma grande transversalidade entre os profissionais da gestão pública. Um exemplo



disso é a Secretária da Educação de Belo Horizonte, Macaé Evaristo, assistente social de formação, há anos trabalhando em defesa da educação.

Para finalizar, gostaria de destacar dois desafios para implementação da política de Educação Integral. O primeiro refere-se à consolidação da articulação das políticas já existentes nos territórios, levando em conta as especificidades de cada uma delas, seu papel, ação e objetivo. A escola continua com sua missão precípua, da qual não pode abrir mão, que é o de promover aprendizagens. Mas isso não significa que a escola não deva aprender a trabalhar em um sistema de coordenação aberto que envolva outras secretarias, serviços e, sobretudo, ONGs, em especial, organizações comunitárias locais. Esse é o segundo desafio. O Estado é responsável pela educação, mas não se faz Educação Integral sem um esforço conjugado, não apenas de outros serviços públicos, mas também da própria comunidade e das suas organizações. Porque quem expressa o capital cultural e o capital social de uma comunidade são suas redes. Como é possível alijar as redes sociais da comunidade do projeto de Educação Integral?

O Projeto Grãos de Luz e Griô, localizada em Lençóis, na Bahia, primeiro colocado na edição de 2003 do Prêmio Itaú-Unicef, é um exemplo de que esses desafios podem ser superados. Os griôs<sup>1</sup> vão de escola em escola contar a história da comunidade para todas as crianças. Sua grande missão é “garantir que nossas crianças e adolescentes não percam sua identidade”. Esse é um exemplo de um arranjo educativo, que tem a identidade como foco, integrando conteúdos pedagógicos das escolas municipais.

Acredito que estamos avançados no tempo, no século XXI, e não podemos voltar atrás.

*Maria do Carmo Brant de Carvalho - Cenpec*

---

<sup>1</sup> Griô – agentes culturais responsáveis pela transmissão oral das comunidades, reconhecidos na política do Ministério da Cultura (MinC), como Ação Griô.



## INICIATIVA

Fundação Itaú Social

**Vice- presidente**

Antonio Jacinto Matias

**Superintendente**

Valéria Veiga Riccomini

**Gerente de Programas Sociais**

Isabel Cristina Santana

**Coordenadora do Projeto**

Dianne Cristine Rodrigues de Melo

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**Representante do Unicef no Brasil**

Marie-Pierre Poirier

**Coordenadora do Programa de Educação do Unicef no Brasil**

Maria de Salete Silva

**Oficial do Programa de Educação do Unicef no Brasil**

Júlia Ribeiro

## REALIZAÇÃO

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

**Presidente do Conselho de Administração**

Maria Alice Setubal

**Superintendente**

Maria do Carmo Brant de Cravalho

**Gerente de Projetos**

Maria Estela Bergamin

**Coordenadora do Projeto Prêmio Itaú-Unicef**

Nazira Arbache





## **Autores**

Antonio Jacinto Matias  
Danilo de Melo Souza  
Dulce Critelli  
Eloísa de Blasis  
Gilberto Dimenstein  
Isa Maria F. Rosa Guará  
Jailson de Souza Silva  
Jaqueline Moll  
Júlia Ribeiro  
Lino de Macedo  
Macaé Evaristo  
Maria do Carmo Brant de Carvalho  
Maria Estela Bergamin  
Raquel de Souza  
Sueli de Lima

## **Coordenação da Publicação**

Nazira Arbache  
Ana Cecília Chaves Arruda  
Sonia Dias

## **Leitura Crítica**

Dianne Cristine Rodrigues de Melo  
Nazira Arbache  
Sonia Dias  
Yara Brandão Boesel

## **Edição**

Carmen Nascimento

## **Projeto Gráfico**

Alba Cerdeira

## **Diagramação e revisão**

Incantare Comunicação

## **Impressão**

IBEP Gráfica

Cenpec – São Paulo, 2010







Coordenação  
Técnica



Iniciativa

