

Série Mais Educação

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Texto Referência para o Debate Nacional

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Texto Referência para o Debate Nacional

Organizadora: Jaqueline Moll

1ª edição

Ministério
da Educação



Brasília
2008

FICHA TÉCNICA

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
© 2008. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

Ficha catalográfica

Moll, Jaqueline.

Caderno Educação Integral : Série Mais Educação
Brasília : MEC, SECAD, 2008.

50 p. : il.

ISBN: 978-85-60731-74-9

1. Mais Educação. 2. Programa Mais Educação. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. II. Caderno Educação Integral / Série Mais Educação.

Revisão: Ivany Souza Ávila

Projeto gráfico, Diagramação e Ilustração: Andréa Fleury

Coordenação Editorial: Gesuína Leclerc, José Zuchiwschi, Leandro da Costa Fialho

APRESENTAÇÃO

A Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais lúcidos educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas implantando propostas e modelos de grande riqueza, mas ainda pontuais e esporádicos.

O Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Educação Básica (SEB), em parceria com o FNDE, retomou esse ideal para, a partir do aprendizado com experiências bem sucedidas, levá-lo como prática às redes de ensino dos estados e municípios do país.

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de educação integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Com essas premissas, foi instituído o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O Programa Mais Educação alcançou construir parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Por um lado, no Fórum Mais Educação constituído no Governo Federal, diferentes Ministérios têm aportado seus programas e ações em torno de um princípio simples: lugar de crianças, adolescente e jovens é na escola. Portanto, programas e ações de governo voltados para esse público devem prever, necessariamente, um diálogo com as redes de educação. Por outro lado, o compromisso dos estados e municípios em aprimorar a qualidade da educação pública motivou uma ampla adesão dessas redes à proposta em construção.

O Programa Mais Educação já é uma realidade que, como tudo que se faz em educação, será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens.

A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva

de que o acesso a educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

A trilogia que apresentamos tem o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. O primeiro caderno intitula-se Gestão Interseccional no Território e ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Interseccional, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.

O segundo caderno intitula-se Educação Integral e apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais, e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, de universidades e de Organizações não Governamentais comprometidas com a educação. O Grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD.

O terceiro caderno intitula-se Rede de Saberes Mais Educação e sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras.

Esta trilogia inicial pretende desencadear um amplo diálogo nacional, que envolva atores diretos da cena escolar – estudantes, trabalhador e trabalhadora da educação, pais, mães, gestor, gestora – e demais profissionais e instituições que possam colaborar para a construção de novas configurações educativas que nos ajudem a superar os desafios históricos da educação pública. Além disso, esta trilogia, no contexto das políticas educacionais brasileiras, propõe-se a animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de educação integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável.

SUMÁRIO

1. Introdução

1.1 - Por que Educação Integral no contexto brasileiro contemporâneo?

2 – Educação Integral: contexto histórico e presença na Educação Brasileira

2.1 - Amplitude do debate: do conceitual ao legal

3 – Educação Integral: uma proposta em construção

3.1 - A Instituição Escolar: saberes, currículo e aprendizagem

3.2 - Relação escola-comunidade

3.3 - Tempos e espaços da Educação Integral

3.4 - Formação de educadores na perspectiva da Educação Integral

3.5 - Trabalhadores em Educação

3.6 – Poder público: o papel indutor do Estado

3.7 - O papel das redes sócio-educativas

4 – Considerações Finais

5 - Referências Bibliográficas



1. INTRODUÇÃO

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? [...] o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação — não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (Hannah Arendt, 1954/2007, p.234)

Desde 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, o Ministério da Educação acelerou o enfrentamento das enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira. Tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de educação integral — por meio da ação articulada entre os entes federados, e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos¹ — aponta para esse enfrentamen-

to, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças.

Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direitos de todos e de cada um.

¹O binômio e/ou possibilita pensar-se na ação articulada dos entes federados — sem dúvida —, mas não obrigatoriamente das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos, visto que estas possibilidades não se efetivam, na prática, em todos os sistemas de ensino municipais/estaduais. Em outras palavras, elas estão mais presentes nos grandes centros urbanos e raramente — ou nunca — em pequenas localidades.

Desde o final de 2007, e ao longo do primeiro semestre de 2008, um grupo de trabalho formado por gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, de Organizações não-governamentais comprometidas com a educação pública e de professores universitários passou a reunir-se, periodicamente, convocado pelo MEC, sob a coordenação da SECAD, por intermédio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. O resultado desse trabalho é o texto referência sobre Educação Integral, ora apresentado, que tem como objetivo contribuir para o debate nacional, com vistas à formulação de uma política de Educação Integral, sustentada na intersetorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos.

Este texto provoca o diálogo por meio da pergunta: por que Educação Integral no contexto brasileiro contemporâneo? Nessa perspectiva, aborda aspectos históricos, conceituais e legais da Educação Integral no Brasil e discute fatores relevantes desse campo em construção, como saberes, currículo e aprendizagem; relação escola - comunidade; tempos e espaços na educação integral; poder público; formação de educadores; e papel das redes sócio-educativas.

Considerando a amplitude teórico-conceitual, histórica e pedagógica do debate acerca da Educação Integral, este texto procura auxiliar a reflexão para construir o debate nacional.



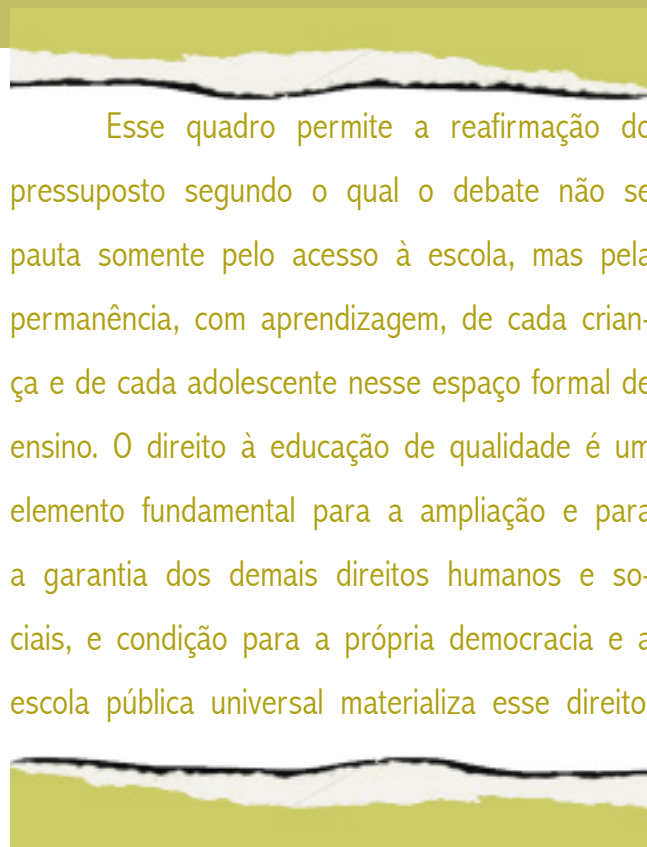
1.1 - POR QUE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO?

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades², é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil.

Para a consolidação de políticas públicas efetivas de inclusão social, são necessários diagnósticos sociais bem construídos, implicados em sistema de monitoramento de indicadores gerais conforme destaca Paes de Barros et. al., (2006a, 2006b). Hoje, nas áreas sociais, incluindo-se a educação, o Brasil dispõe de informações consistentes, coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, para citar alguns. Especificamente no campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variam de 1,8 a 6,0 e escolas que variam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades

do IPEA no relatório “Brasil: O Estado de Uma Nação” (2006), a quantidade de concluintes do Ensino Médio, em 2003, não passou de 30,4% da que ingressou na 1ª série do fundamental no mesmo ano. A simulação feita pelo IPEA com os números de 2003 indica que, do total de ingressantes na 1ª série do Ensino Fundamental, 38% não concluem a 4ª série e 54% não concluem a 8ª série. Por isso, ao instituir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e fixar metas para o desempenho escolar, o Ministério da Educação induziu ações sobre territórios considerados prioritários, com predominância nas Regiões Norte e Nordeste. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, medido em 2007, nesses territórios, é encorajador quanto ao alcance e mesmo à superação da meta de seis pontos em uma escala de zero a dez, para todas as escolas da Educação Pública Básica, em 2022. Destaca-se, desse modo, a necessidade de horas destinadas à formação, integradas ao turno de trabalho dos profissionais da educação³. Nesse sentido, muito embora a ampliação do acesso à escola tenha sido uma conquista - atualmente 97,3% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculadas na escola pública - a proporção de estudantes que concluem o Ensino Fundamental é muito baixa.



Esse quadro permite a reafirmação do pressuposto segundo o qual o debate não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino. O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia e a escola pública universal materializa esse direito.

Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar.

No contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico.

³ O Governo Federal sancionou a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso II do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Desse modo, retoma-se na política educacional a pauta do Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação operacionalizar essa Lei.

2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTEXTO HISTÓRICO E PRESENÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias.

Na década de 30, por exemplo, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo. Para esses, as bases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores, já, para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora.



foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “educação integral em tempo integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades.

A experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituída por Decreto Municipal, vivida na cidade de São Paulo (2000-2004), se faz presente no debate, mesmo que não pretendesse o tempo integral. Sua importância pode ser reconhecida com base nos estudos de Santos (2004), ao destacar a persecução de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com essa forma, cabe a pergunta: que outras construções podem ser consideradas, quando a sociedade contemporânea desafia a instituição escolar, atribuindo-lhe múltiplas funções que, em outros tempos e espaços, não eram de sua responsabilidade e a própria sociedade é desafiada quanto aos modelos de educação constituídos e adotados até então?

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio — essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade,

mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. Nesse duplo desafio - educação/proteção — no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático.

Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico.

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela pretensa idéia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas.

O debate desencadeado pelo Ministério da Educação representa a oportunidade para

explicitar a diversidade sobre a concepção, a atualidade e as possibilidades da Educação Integral. Mediante a complexidade do cenário educacional brasileiro, não se tem a pretensão de transplantar experiências, mas a de tomar acontecimentos, desencadeados em tempos e espaços sócio-históricos diferentes, como inspiradores de novas construções. Dessa forma, cabe a pergunta: que outras construções podem ser consideradas, quando a sociedade contemporânea desafia a instituição escolar, atribuindo-lhe múltiplas funções que, em outros tempos e espaços, não eram de sua responsabilidade e a própria sociedade é desafiada quanto aos modelos de educação constituídos e adotados até então?

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio — essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. Nesse duplo desafio - educação/proteção — no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma

abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico.



Diante disso, aos educadores, também vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que tensiona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje. Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes.



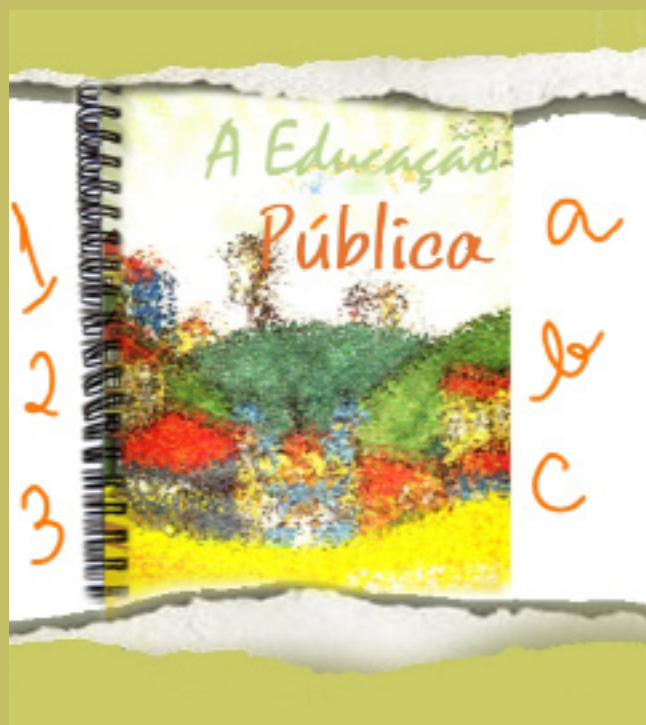
Na ampliação da abrangência, a relação tempo, espaço, e Educação Integral talvez seja uma das mais polêmicas quando se discute essa concepção de educação. Ao se caracterizar a relação como polêmica, têm-se presente os diversos agentes sociais que podem interagir com o espaço escolar, nas relações cotidianas de trabalho e nas representações que se produzem nessa relação.

Na ampliação da abrangência, a relação tempo, espaço e Educação Integral talvez seja uma das mais polêmicas quando se discute essa concepção de educação. Ao se caracterizar a relação como polêmica, têm-se presente os diversos agentes sociais que podem interagir com o espaço escolar, nas relações cotidianas de trabalho e nas representações que se produzem nessa relação

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar e **espaço** com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (Kerstenetzky, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavaliere, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjun-

ção qualitativa de trabalhos educativos” (Coelho, 1997, p.201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares.



E possível citar ainda experiências de Educação Integral em Tempo Integral, na escola pública brasileira, a partir de duas propostas bastante conhecidas que se transformaram em realidade e às quais já nos referimos: a que criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950 e a de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980-1990.

Nos últimos anos, presenciamos experiências diferenciadas de ampliação da jornada escolar que entremeiam turno e contraturno, com metodologias diversas de trabalho; das quais podemos destacar a iniciativa do próprio Ministério da Educação, com o financiamento de ações educativas complementares no período de 2004 a 2006, bem como as experiências que são desenvolvidas em municípios brasileiros, tais como Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ, dentre outras.⁵

O Programa Escola Integrada, por exemplo, foi criado em 2006, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, como um programa intersetorial. Esse Programa concebe a educação como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e tem, como objetivo, a formação integral dos alunos de 6 a 14 /15 anos do Ensino Fundamental, ampliando sua jornada educativa diária para nove horas, por meio da oferta de atividades diversificadas de forma articulada com a proposta político-pedagógica- PPP- de cada instituição educativa.

⁵ Essas experiências valem-se de parcerias e foram citadas, porque havia representantes das mesmas constituindo o grupo de trabalho cujo resultado foi apresentado no texto. Está em curso a pesquisa Mapa nacional das experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental, conduzida pelas Universidades Federal de Minas Gerais, Federal do Paraná, Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO e UnB



Em Apucarana, no Paraná, o Programa de Educação Integral está em funcionamento ininterrupto desde 2001, tendo sido regulamentado pela Lei Municipal nº. 090/2001. O programa procura ultrapassar o senso comum de uma divisão entre turno e contraturno, ou de tempo integral limitado à ampliação das horas diárias de permanência do aluno na escola. Para tanto, considera o educando sob uma dimensão de integralidade para atender os aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos.



A ênfase desse Programa recai sobre o desenvolvimento das capacidades de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos estudados, razão, pela qual, a oferta de atividades complementares artísticas, culturais, sociais ou esportivas e de acompanhamento individualizado do desenvolvimento do educando, é considerada em uma perspectiva de interdisciplinaridade, voltada para os efetivos resultados de aprendizagem. Para que o programa educacional pudesse atingir efetividade, foram firmados, de forma estratégica, quatro pactos fundamentais com a sociedade organizada: Pacto pela Educação, Pacto pela Responsabilidade Social, Pacto pela Vida e Pacto por uma Cidade Saudável. Por meio desses pactos foram celebradas parcerias com a comunidade, destacando-se a participação de empresas, instituições de ensino superior, clubes de serviço, associações, instituições militares, ONGs, famílias, voluntários e outros.

A caminhada de Apucarana motivou municípios como Porecatu, Realeza, Castro, Mauá da Serra, Paranaguá, Telêmaco – Borba, Cornélio Procopio, Sertãoópolis no Paraná, e Penápolis no Estado de São Paulo, dentre outros, que já implantaram o programa a partir do conhecimento da experiência in loco.

A essas experiências, somam-se várias outras, fruto de iniciativas de governos municipais e estaduais, bem como do governo federal, por vezes com a participação de organizações da sociedade civil, provocadas por uma demanda pela melhoria da qualidade da educação. Em algumas dessas experiências, mais do que em outras, na perspectiva de ampliação dos territórios escolares, percebe-se a potencialidade de extensão de atividades para além da instituição e fora do espaço escolar e, nes-

⁴Essas experiências valem-se de parcerias e foram citadas, porque havia representantes das mesmas constituindo o grupo de trabalho cujo resultado foi apresentado no texto. Está em curso o projeto de pesquisa e mapeamento de concepções e experiências de educação integral integrada conduzido pelas Universidades Federais de Minas Gerais, Federal do Paraná e Federal do Estado do Rio de Janeiro.

se caso, com a preocupação de favorecer as aprendizagens escolares da leitura, da escrita e produção de outros saberes. Contudo, a condição essencial para que essa perspectiva seja compreendida como Educação Integral é a atenção irrestrita e o diálogo com o projeto pedagógico da instituição escolar. Reforçando essas demandas e possibilidades, é preciso levar em conta o aspecto legal, cuja força vem se intensificando, principalmente após o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como veremos a seguir.



Cultura e Arte

Inclusão Digital



2.1 AMPLITUDE DO DEBATE: DO CONCEITUAL AO LEGAL



Especialmente nos últimos anos, a implementação da Educação Integral no Sistema Formal de Ensino Brasileiro expressou-se por meio da promulgação de legislação específica. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido até se transformar o legal em real, ou, como diria o poeta, para se transformar a intenção em gesto.

O contexto legal apresentado aponta, como desafio para a educação, a necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, a fim de expandir sua ação educativa, o que demanda um compromisso ético com a inclusão social, por meio da gestão democrática e integrada.

Nessa linha de pensamento, a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, aos jovens e aos adultos, atendendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no país.

Partindo dessas reflexões e abarcando especificamente o ordenamento constitucional-legal que envolve a Educação Integral e o tempo integral, evidencia-se que, muito embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência literal a essas expressões, ao apresentar a educação: (1) como o primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, (2) apresentá-la como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (art. 205) - condições para a formação integral do homem -, de forma subliminar, a conjunção dos artigos, anteriormente citados, permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral.

O art. 205 ainda determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Embora evidencie a precedência do Estado no dever de garantir a educação, o referido artigo co-responsabiliza família e sociedade no dever de garantir o direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96- reitera os princípios constitucionais anteriormente expostos (art. 2º) e, ainda, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino. Além disso,

prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. No entanto, é importante ressaltar que, quando a LDB aborda a questão do tempo integral, ela o faz no art. 34, que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intra-escolares, quer extra-escolares.

Dessa forma, a LDB reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino-aprendizagem.

Aliado à Constituição Federal e a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA em seu Capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de aten-

Por sua vez, a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa. Ressalte-se, contudo, que o PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares. Vale destacar que o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Nesse sentido, o Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social. Na verdade, tais expressões limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Carta de 1988, cuja determinação é a de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (art. 5º).

Tendo em vista que foram vetados todos os itens voltados para o financiamento das ações do PNE e, partindo da perspectiva de que o direito à educação, disposto no art. 205 da Constituição Federal de 1988, só se realiza de fato quando da sua associação a uma sólida estrutura de recursos,

o Congresso Nacional, na última década, aprovou dois fundos direcionados ao financiamento da educação pública. Em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e, em substituição a este, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, este último instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Lançado pelo MEC, em abril de 2007, o PDE imbrica ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, visando constituir o que foi denominado de “visão sistêmica da educação”. De forma breve, apresentaremos alguns aspectos relativos à educação integral e ao tempo integral, presentes no PDE, e dispostos no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no Programa Mais Educação e no Fundeb.

O FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral.

Nesse sentido, o FUNDEB, ao conceder um maior aporte de recursos à educação em tempo integral, busca, entre outros aspectos, responder aos objetivos gerais do Ministério da Educação de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social.

Atenta à diversidade de entendimentos que perpassa a educação em tempo integral, a lei que instituiu o FUNDEB determina que regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art. 10, § 3º, indicando que legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação.

Nesse sentido, o Decreto nº 6.253/2007, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º). O ordenamento jurídico que trata da educação em tempo integral carece de maior detalhamento, com vistas a coibir possíveis tentativas de uso da verba pública para financiar ações voltadas à ampliação do tempo escolar que se distancie

dos objetivos de formação integral, aqui debatidos.

Por sua vez o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica.

Nesse Plano, no seu art. 2º, encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate a repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (art. 2º, inciso IV).

O Compromisso Todos pela Educação reitera a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (art. 2º, VII), buscando, com isso, tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização, quanto participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade.

Outro marco legal voltado para a implementação de ações di-

reacionadas para a educação em tempo integral e que compõe as metas do PDE, constitui-se no

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, tem por objetivo fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola. O Programa Mais Educação congrega ações conjuntas dos Ministérios da Educação - MEC, Cultura - MinC, Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS e Esporte - ME, Ciência e Tecnologia - MCT, Meio Ambiente - MMA e da Presidência da República - PR. Importante ressaltar que esse Programa conta com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (art. 4º, §2º, grifos nossos).

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis.

Focando especificamente a política educacional, a Educação Integral, na perspectiva presente nesses marcos legais, pode transformar a escola em contexto mais atrativo e adequado à realidade e às demandas de crianças e de adolescentes brasileiros

e de suas famílias, pois permite, a essa instituição, suplantando possíveis idéias de “hiperescolarização” ou de instituição total e, aos governos, integrarem e ampliarem a cobertura de suas ações sociais.

Lazer



A Educação Integral, nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil.⁶

Outra justificativa importante para a Educação Integral é a de que, além das avaliações internacionais comprovarem a melhoria de desempenho escolar em virtude da ampliação de atividades cidadãs, há um histórico descompasso entre demandas sociais e recursos disponíveis - e por isso - há hoje uma maior exigência da qualidade dos gastos públicos na área social e rompimento com a fragmentação, que vem caracterizando uma prática assistencialista das políticas públicas brasileiras.

É importante salientar que, embora a legislação não contemple, além do Fundeb, aspectos diretamente relacionados às formas de financiamento das ações do PDE, a publicação do MEC

O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas, indo ao encontro do PNE, defende a elevação dos recursos destinados à educação de 3,9% para 6 a 7% do PIB, condição fundamental para o alcance e a manutenção de patamares de qualidade na perspectiva de ampliação da jornada escolar.

Inclusão Digital



Direitos Humanos



⁶ Em 2008 o Programa Mais Educação está em implementação em 55 Municípios, 25 estados e no Distrito Federal.

3 – EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO



A formulação de uma proposta de Educação Integral concretiza o ideal de uma Educação Pública Nacional e Democrática, contextualizada historicamente, portanto problematizada segundo os desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI, caminhando na direção oposta à da desescolarização social e da minimização dos efeitos e das possibilidades do trabalho escolar (Moll, 2007).

Pode-se dizer, conforme Guará (2006), que conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Em suas reflexões sobre Educação Integral, a referida autora destaca que para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com

sua comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação, que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo. Desse modo, retomam-se questões candentes como a da necessida-

de de re-significação da relação com a natureza, na perspectiva da sustentabilidade ambiental, na pauta da construção de um projeto de sociedade democrática em relação ao acesso, usufruto, produção e difusão de saberes, espaços, bens culturais e recursos em geral, numa interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade. A construção da oferta de Educação Integral tal como afirma Torres (2006) está implicada na participação social para orientar, influenciar e decidir sobre os assuntos públicos.

Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem, às crianças, aos adolescentes e aos jovens, o acesso aos veículos de comunicação, o domínio de diferentes linguagens, a prática da leitura, a crítica e, principalmente, a produção de comunicação como instrumento de participação democrática. Trata-se de instituir uma mobilização conseqüente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos.

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (inter-setoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde⁷, do esporte, da inclusão digital e da cultura.

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo - qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.



⁷O Programa Saúde na Escola é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e tem como finalidade contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Em 2008, com base no cruzamento de 100% da cobertura do Programa Saúde da Família com os municípios de baixo IDEB/2005, definiu-se o público destinatário nos territórios de 646 municípios. Além desses, serão contempladas as escolas do Programa Mais Educação

Saúde, Alimentação e Prevenção



Esporte e Lazer da Cidade



3.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: SABERES, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar, de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que **a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (Moll, 2007, p.139).**

Esse alargamento possibilita a problematização conseqüente do projeto educativo frente ao sucesso escolar, por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem.

Os estudos de Franco Cambi (1999) apontam para a idéia de que a escola é o espaço, por excelência, de institucionalização da aprendizagem, fornecendo as ferramentas concebidas para auxiliar o uso público da razão, tanto aquelas associadas ao conhecimento científi-

co quanto às associadas às convenções sociais.

A leitura, a escrita e a livre discussão possibilitam a construção e re-significação dos espaços públicos e dos espaços sociais onde as pessoas reivindicam e exercem sua cidadania e representam as bases para a construção da esfera pública.

O processo de institucionalização da esfera pública foi estabelecido por meio das relações da política constitucional e parlamentar, do estabelecimento dos direitos e do sistema judicial, até ao ponto em que a esfera pública se tornou um princípio organizacional do ordenamento político democrático. A institucionalização da aprendizagem, por meio da escola, acompanhou esse mesmo processo e fornece, até hoje, o legado das idéias que podem estimular uma concepção de cidadania que tem como dimensão central a participação decisória nas esferas dos poderes insti-



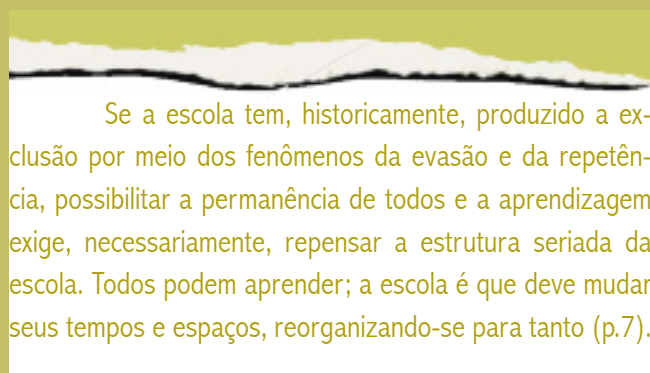
tuídos e desempenhar um papel social crítico por meio dos rituais de ensino e de aprendizagem.

Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras, entre elas a escola, também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições.

Não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário. Além disso, é preciso salientar o fato de que a instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do redirecionamento de sua função. Pode-se afirmar que o compartilhamento das decisões e a ação coletiva tornaram-se imperativos na relação entre escola e sociedade.

O espaço ocupado pela escola na sociedade e o papel que ela pode assumir refletem a prática do Estado vigente e vinculam-se a programas governamentais. Na formulação do programa “Uma escola do tamanho do Brasil” lançado em 2002, pelo então candidato a Presidente,

Luís Inácio Lula da Silva, está estabelecido que:



A construção da proposta de Educação Integral, que ora se apresenta, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação integral (Arroyo, 2002).



A destinação de um espaço específico para a temática do currículo, neste debate em favor da formulação de uma política de Educação Integral, representa o reconhecimento da existência de um campo de estudos consolidado sobre a política de currículo e, desse modo, favorece o encontro de pesquisadores para qualificar a interlocução em curso.⁸

Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil.

Faz-se necessário o debate sobre os conteúdos escolares, nos diferentes domínios do conhecimento e em sua imbricação com as diferentes bases epistemológicas que orientam as pesquisas e a produção do conhecimento.

Do mesmo modo, torna-se necessário o debate sobre as consequências das pesquisas e da produção do conhecimento sobre a organização didática e pedagógica, justificadas nas epistemologias da aprendizagem. Por um lado, trata-se de reafirmar a condição da universidade como locus da formação dos educadores e, por outro lado, de reafirmar a condição da escola como locus do trabalho empírico dessa formação.

⁸ Busca pela palavra chave “política de currículo”, realizada na à Plataforma Lattes do CNPQ, em 25 de setembro de 2008, resultou em uma relação de 2990 pesquisadores doutores.

3.2 RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

À Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932)

O presente debate está implicado no exame acerca do papel e da função social que a escola pode desempenhar na vida, conforme os educadores brasileiros aprenderam a reconhecer, revisitando a história de longo prazo da educação, de modo particular, na leitura do Manifesto dos Pioneiros.

Os signatários desse documento anteciparam que, ao longo dos anos, tanto a escola quanto as demais instituições sociais, a seu modo, assumiriam papéis focais — e, hoje reconhecemos, às vezes paralelos, nos processos educativos — sem a preocupação de desenvolver um projeto comum, onde cada uma consiga dialogar, compartilhar responsabilidades, inter-relacionar-se e transformar-se no encontro com o outro. Para desenvolver esse projeto comum, a escola e demais instituições sociais podem ser orientadas a se constituir como uma “comunidade de aprendizagem”, tal como define Torres (2003, p.83):



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



Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural

próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais. Além de reconhecer as diferenças, é preciso promover a igualdade e estimular os ambientes de trocas, e parafraseando Boaventura de Souza Santos (2002), pode-se dizer, em um projeto aberto, em que

cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo.⁹

Tal projeto deve estar comprometido com a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos e encontra, no diálogo, uma ferramenta eficaz. Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire (1996, p. 153), de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. Dessa forma, a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana.

A re-aproximação entre a escola e a vida representa um desafio enfrentado por muitos educadores em diferentes tempos e, pelo menos, desde o advento da institucionalização da escola obrigató-

ria, laica, gratuita, universal e controlada pelo Estado, fortemente influenciado pelo desenvolvimento da ciência moderna. A perspectiva do deslocamento entre a escola e a vida se expressa na forma de socialização destacada por Moll (2000), em sua leitura de Ariès (1981), que aponta a escola como provocadora da ruptura do processo de sociabilidade e de aprendizagem no convívio com as comunidades, que acontecia até o final do século XVII: A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres, das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização. (p.56)



Meio Ambiente



Arte e Cultura

⁹ “...people have the right to be equal whenever difference makes them inferior, but they also have the right to be different whenever equality jeopardizes their identity.” (SOUZA SANTOS, 2002, p.57). As pessoas têm o direito de serem iguais quando as diferenças as fazem inferiores, mas elas também têm o direito de serem diferentes quando a igualdade ameaça sua identidade.

A tensão instituidora permanece: estar na escola até os dias de hoje pode representar a possibilidade de imbricar-se na estrutura societária e, ao mesmo tempo, na de homogeneização. Por isso mesmo, o papel da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir a partir da luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a idéia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escola. Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens - do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja oferecendo-lhes “mais do mesmo” — o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem.

Ao se enfrentar a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade é que se pode ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. Para isso, as diversas experiências

comunitárias precisam estar articuladas aos principais desafios enfrentados por estudantes e professores.

Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral.

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças - o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcado pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados. Segundo Charlot (2000) essa perspectiva desafia os professores a olhar seus alunos de outra maneira, para inscrevê-los simbolicamente no espaço de sala de aula, como sujeitos produtores de significados.

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos. Assim, o desenvolvimento integral dos

estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem re-significar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social.

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros.

Estudos recentes como os de Abramovay (2004), têm apontado que, tanto as “dificuldades de aprendizagem” quanto o “bom desempenho escolar” não se relacionam exclusivamente, às condições cognitivas dos alunos, mas, principalmente, à (in) adequação do sistema escolar, à distância/aproximação cultural entre escola e seu público, e ao (des) respeito que alunos e educadores sofrem no ambiente escolar. Há inúmeras evidências de que os agentes da educação — gestores, professores, orientadores pedagógicos, entre outros — reproduzem, muitas vezes, em suas práticas, as diver-

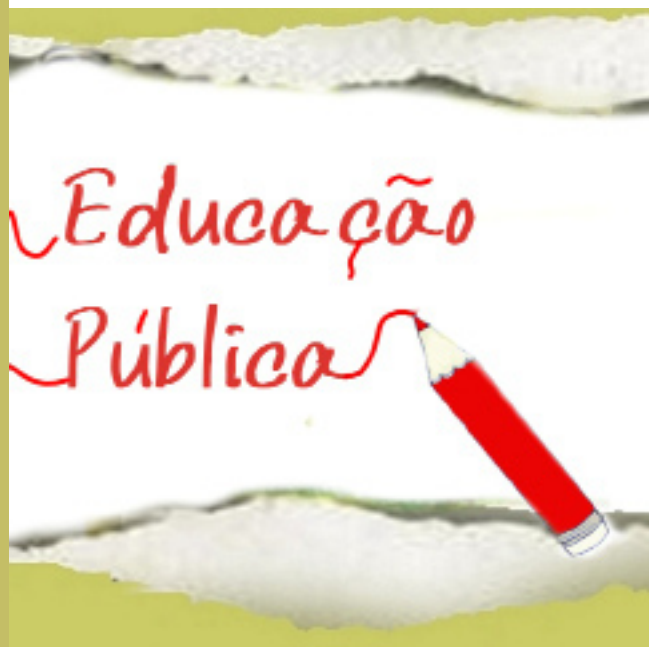
sas formas de preconceitos e discriminações ainda existentes em nossa sociedade. Essas evidências estão configuradas nas cenas do cotidiano escolar, por meio das situações nas quais os meninos e meninas, muitas, vezes são inscritos simbolicamente como lentos, imaturos, dispersivos, desorganizados, com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados. Na perspectiva do sucesso escolar, é preciso reconfigurar essas cenas, considerando os sentidos do aprender, tal como enfatiza (Moll, 2004,p.107):



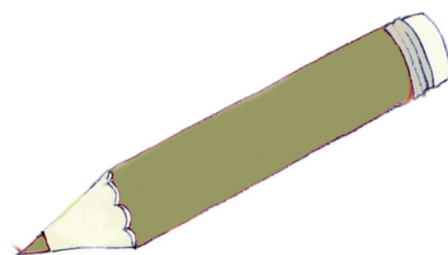
Aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado. Aquele que é desprezado pelo olhar da professora também o será, de alguma forma, pelos colegas. A partir daí produz-se uma intrincada rede de preconceitos que se dissemina nos conselhos de classe, nas reuniões de professores, nas conversas do recreio, nos encontros com os pais. Pouco a pouco, determinados alunos, que são numerosos no conjunto das escolas, vão ficando de fora, vão sendo rotulados com marcas invisíveis, vão sendo considerados inaptos, incapazes, inoportunos... Se usássemos a metáfora de um trem para pensar a escola, esses seriam aqueles que viajam sentados nos últimos vagões, que, aos poucos, vão descarrilhando.

Os estudos Abramovay (2004), já citados anteriormente, demonstram, ainda, que os sentimentos de não-pertencimento e de exclusão social, vividos pelos alunos, podem estar associados tanto à violência fora da escola, quanto à violência na escola e contra a escola. A fragilidade do diálogo entre escola e comunidade pode ser apontada como uma das principais causas de fenômenos como a rebeldia frente às normas escolares; os altos índices de fracasso escolar; pichações e depredações de prédios escolares; atitudes desrespeitosas no convívio escolar e a apatia dos alunos.

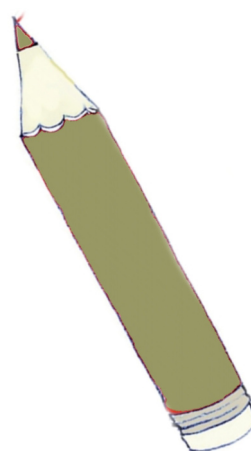
A dimensão propositiva que anima o debate acerca da Educação Integral pretende instigar para o re-encantamento dos fazeres escolares em seu cotidiano e para a reinvenção do olhar em relação a todos e a cada um dos estudantes.



Cultura
Educar
Formar



Escola
Comunidade



3.3 TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A promoção do projeto de Educação Integral, enraizado no Projeto Político Pedagógico da escola, pressupõe o diálogo com a comunidade, de modo a favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos e, no sentido dessa lógica, há pelo menos duas posições, à primeira vista díspares mas que podem, inclusive, complementarem-se.

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação.

Em outras palavras, a escola — por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico — pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e as idas a outros espaços socioculturais, sempre acompa-

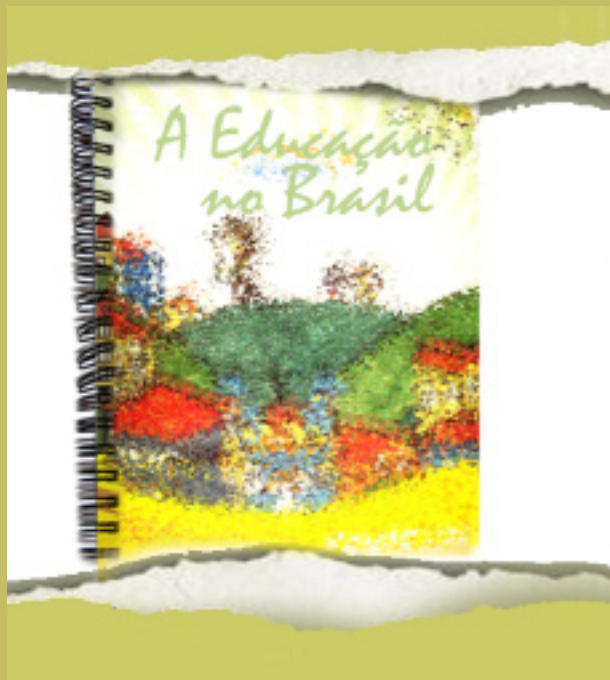
nhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em espaços educativos outros que se consolidam no projeto maior — o do espaço formal de aprendizagens.

Todavia, a discussão sobre os princípios da Educação Integral, pode, também, seguir outros caminhos. Cesar Coll (1999) ao tratar do tema na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras, incita a abertura de um processo de reflexão e de debate público que conduza ao estabelecimento de um novo contrato social na educação, um contrato que estabeleça claramente as obrigações e responsabilidades dos diferentes agentes sociais que atuam, de fato, como agentes educativos. Nessa perspectiva, entende-se que não se trata de afirmar a centralidade da escola em termos de sediar, exclusivamente as ações e atividades que envolvem a Educação Integral.

Essa reflexão remete novamente a Torres, quando afirma que, em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores — toda a comunidade e a cidade com seus museus,

compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares.

É somente a partir do Projeto Político Pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola.



3.4 FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A idéia de que o ofício de professor também pode ser entendido como uma arte pode aprimorar o processo interativo de ensinar e de aprender, tal como define Stenhouse (1980 apud Pérez e Garcia, 2001, p.16):

Dizer que o ensino é uma arte não significa que os professores nasçam e que não se façam. Ao contrário, os artistas aprendem e trabalham extraordinariamente para isso, mas aprendem por meio da prática crítica de sua arte (Stenhouse, 1980).

Nesse sentido, educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão.

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos.¹⁰ Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas.

Em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação não deve se limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização

¹⁰ É importante destacar a compreensão de Veiga (2000), segundo a qual a construção do projeto político pedagógico põe em questão a busca de um rumo, de sentido explícito e de assunção de compromissos coletivos. O que caracteriza o aspecto político dessa construção é a relação íntima que se estabelece com os compromissos sócio-políticos, por sua vez, o aspecto pedagógico está relacionado com a efetivação da intencionalidade da escola por meio das ações educativas.

novos patamares de inclusão, e uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Também é necessário pensar na adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade.

Nesse sentido, para além do debate curricular das graduações, a Educação Integral requer uma maior interação com os estudantes da pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano. A escola pautada pela Educação Integral representa um laboratório permanente desses futuros profissionais que, desde o início de seus cursos, passarão a manter intenso contato com as crianças e com os jovens, numa troca de experiências úteis para a formação e o trabalho de ambos, bem como para o aprimoramento das instituições - básica e universitária - que poderão adequar seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo inter-relacional.

Os funcionários da instituição escolar se inserem nesta nova filosofia, conforme já propõe o Programa Profissionais, do Ministério da Educação, em parceria com os Sistemas Públicos de Ensino, de tal modo que a escola passa a reconhecer os diferentes agentes educadores que nela convivem e trabalham. De acordo com as negociações em curso entre o Ministério da Educação e o Movimento Sindical a expansão do referido Programa será feita por meio da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica que ofertará cursos em cinco áreas profissionalizantes: gestão, infra-estrutura, multi-meios didáticos, alimentação escolar e biblioteconomia.

A falta de isonomia entre as carreiras e os salários dos profissionais da educação, no território nacional, tem dificultado avanços na qualidade da educação.

A escola integral, de tempo integral visa, acima de tudo, resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação dos serviços dos educadores - agentes públicos, com os quais o Estado Brasileiro possui imensa dívida a ser honrada para o bem comum da nação. Esse débito histórico se concentra, sobretudo, na valorização e no reconhecimento da profissão, na perspectiva de tornar a carreira atrativa aos jovens, em melhorar as condições de saúde e trabalho, enfim, em evidenciar a importância social dos educadores. A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas, de avaliação de organização

da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras.

Acompanhamento Pedagógico



3.5. OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Também pressupõe adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade. A participação dos trabalhadores em educação no debate para formular uma proposta de Educação Integral, com base em tais pressupostos, é marcada pelas negociações para regulamentar o Piso Salarial Nacional Profissional, bem como pela mobilização nacional para que o Piso seja operacionalizado. O incremento no financiamento da educação e a ampliação dos investimentos públicos em educação, de modo a alcançar o mínimo de 7% do PIB até 2011 são fundamentais para realizar a valorização dos profissionais da educação e para a qualidade da educação.

As diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam, cada uma, olhares e projetos diferentes e representam demandas que se com-

plexificam no âmbito da Escola de Tempo Integral, segundo as inter-relações e interdisciplinaridades pertinentes ao currículo e ao projeto político-pedagógico. Na concepção de Santos (2008), a distribuição do tempo pedagógico é marcada pela organização de períodos fixos para disciplinas, controlada pela administração e pelo professor. Desse modo, a Educação Integral, por estar implicada na mudança da rotina escolar, por meio da reestruturação do tempo pedagógico evidencia o currículo em consonância com o referencial teórico que fundamenta o projeto da escola, e enriquecido com as concepções da comunidade escolar.

Dentre as características institucionais do contexto de formulação de uma Política de Educação Integral, destaca-se o reconhecimento da importância da construção do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, no âmbito do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES. Esse Sistema será de imensa relevância para orientar os novos currículos acadêmicos, para aferir a quali-

dade dos cursos de pedagogia e das licenciaturas ofertadas nas redes públicas e privadas, e para orientar o ingresso dos profissionais do magistério nas redes públicas, seja através da revisão dos estágios acadêmicos — dentro da concepção de interatividade permanente entre universidade e escola básica — seja por meio da reestruturação dos estágios probatórios, de modo a conferir-lhes maior potencial de avaliação do educador e da contraprestação dos sistemas e redes de ensino. Outra possibilidade, a ser debatida, refere-se à constituição da rede de instituições de educação superior para formação dos profissionais da educação, credenciada pelo MEC.

Vale destacar o papel da gestão democrática como condição para a qualidade da educação, enfatizando que em muitos estados e municípios, ou mesmo comunidades, com menor financiamento público, as escolas que adotaram a gestão democrática e mantêm projetos pedagógicos bem elaborados, têm se destacado nas avaliações institucionais e no IDEB, como prova de que a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos. Os sistemas de ensino poderão ampliar a prática da gestão democrática ao promover a participação social nos Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais), bem como realizar eleição para diretores de escola, observadas as prerrogativas de autonomia administrativa.

A prática da gestão democrática, todavia, não se confunde com autonomia indiscriminada e à revelia dos sistemas. Trata-se de compartilhar responsabilidades e tarefas, conferindo, à escola, a possibilidade de criar sua identidade, sem, necessariamente, precisar emoldurar-se ao cartesianismo das políticas de cunho global. Ao possibilitar esta forma de organização, o sistema pode e deve cobrar contrapartidas sobre os resultados, os quais também deverão observar, para o bem comum, critérios de elaboração democráticos.



3.6 PODER PÚBLICO: O PAPEL INDUTOR DO ESTADO

Na tessitura legal que sustenta a possibilidade de efetivação da educação integral nas escolas públicas brasileiras, dois princípios fundamentais com relação à educação precisam ser destacados: direito de todos e dever do Estado, sem desconsiderar a importância da família e a colaboração da sociedade nos processos formativos do cidadão.

O atual Governo reconhece que a ampliação dos tempos e dos espaços educativos é necessária, possível e, por isso, expressa a proposição da Educação Integral, à luz das experiências bem sucedidas e em curso no país. Essa ação indutora expressa a vontade política e a determinação para investir mais recursos e para estimular e fortalecer os mecanismos de controle público. Referenciada no Plano de Desenvolvimento da Educação, a proposta de Educação Integral representa um esforço para superar a dicotomia da quantidade e qualidade enraizada na história da ampliação da matrícula nos Sistemas Públicos de Ensino, de modo a promover o acesso, a permanência e

o sucesso das crianças, dos adolescentes e dos jovens nas escolas. Trata-se, assim, de um instrumento, por excelência, para a oferta dos serviços educacionais sob o princípio segundo o qual “a educação não é privilégio”, que nomeia a consagrada obra de Anísio Teixeira (2007).

A insubstituível ação indutora do Governo Federal, no entanto, é coadjuvante, pois a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa. A ação integrada das esferas de governo e dos entes federados é a tarefa imediata para a ampliação das escolas e da jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma Educação Integral de Tempo Integral, como prevê a LDB. Para possibilitar, efetivamente, políticas de educação pública de

qualidade, o MEC induziu ações no marco sistêmico do PDE para apoiar transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores, nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar, e na implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, dentre outros.¹¹

Portanto, a Educação Integral não pode, necessariamente, prescindir da reorganização curricular para buscar a unidade entre as diversas realidades dos estudantes e suas famílias, seus espaços concretos, tempos vividos, de modo que o aprendizado, se dê pela socialização, pelas vivências culturais, pelo investimento na autonomia, por desafios, prazer e alegria e pelo desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões (MEC: ensino fundamental de 9 anos, 2004).

É papel do Governo Federal auxiliar na disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado que, muitas vezes, estão restritas aos espaços de pesquisa acadêmica (Uma escola do tamanho do Brasil, 2002). Por outro lado, ao desempenhar esse papel, o Ministério da Educação toma como sua responsabilidade na proposição da Educação Integral, a oferta das condições técnico-financeiras que possibilitem a ampliação dos tempos e dos espaços de que a escola dispõe para organizar o processo de ensino e de aprendizagem, como parte da política de qualificação do processo educativo no

país. Nessa oferta, o Ministério da Educação procura reconhecer demandas, identificar oportunidades e oferecer estratégias sustentáveis, por meio de uma dinâmica especificamente regulada entre os agentes, setores da sociedade e esferas de governo, para manter as condições de diálogo, reconhecer dissensos e construir consensos.

É necessário enfatizar as linhas mestras de discussão do papel do Estado na efetivação da Educação Integral em Tempo Integral,¹² tal qual tratados nos marcos legais. Tais linhas são: as responsabilidades do Estado, como instância maior de exercício do poder público na condução das políticas educacionais, o direito de todos os cidadãos à educação de qualidade, e o espaço privilegiado em que se concretizam as propostas educativas. Uma sociedade democrática e republicana não se consolida sem a prerrogativa da efetiva educação dos cidadãos, que perpassa os processos escolares, seguindo para além deles.

Entendemos que, por essa perspectiva, a Educação Integral responde ao direito à educação entre a ampla gama de direitos sociais, políticos e humanos de to

A esse respeito, Vernor Muñoz, assevera que:

Os processos educativos são a máxima evidência da inter-relação entre os direitos humanos. Por essa razão, o direito à educação é uma garantia individual e um direito social cuja expressão máxima é a pessoa e o exercício da sua cidadania.

Diante do exposto, a concepção de Educação Integral, que promova a formação para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática implica uma concepção de Estado que atue na construção dos pilares fundamentais, para que as escolas públicas possam atingir esse fim. Para a concretização da Educação Integral de Tempo Integral, com foco na qualidade da aprendizagem, é fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócio-educativos. Para tanto, dois conceitos podem contribuir para o entendimento da atual proposta de Educação Integral: intersectorialidade e governança.

Intersectorialidade, segundo Sposati (2006), requer sectorialidade. Não podemos partir do princípio de que ela seja boa, em si mesma, ou que descaracterize as áreas integradas. Muito pelo contrário, a sectorialidade tem se apresentado como elemento de poder na disputa por recursos e espaços para a construção de políticas públicas específicas e eficientes. Para o debate acerca da Educação Integral, do ponto de vista das ações preconizadas pelo Ministério da Educação, a intersectorialidade se impõe como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas. Por isso, é preciso ressaltar a intersectorialidade como característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de Educação Integral.

Governança, segundo Diniz (1997) (apud Santos Júnior 2001, p. 55) envolve “capacidade de coordenação do Estado entre as distintas políticas e os diferentes interesses em jogo, capacidade de comando e de direção do Estado e capacidade de implementação”.

¹²Tema central na agenda de discussões sobre a construção do Sistema Nacional Articulado durante a Conferência Nacional de educação Básica, realizada em Brasília em 2008. Educação e direitos humanos. Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, dia 03 de fevereiro de 2008.

Nesse sentido, governança requer, do Estado, a capacidade de coordenar atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e legitimidade no processo decisório de políticas públicas, para que além de fortalecer contextos democráticos, se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações. A governança também torna mais transparentes as relações entre estado e sociedade e contribui para que o Estado seja capaz de responder adequadamente às demandas sociais, implementando intervenções ajustadas à resolução dos problemas diagnosticados.

Considerando o sentido intersetorial que a educação integral adquiriu nas últimas reflexões e marcos legais, Carvalho (2006, p.9) destaca que uma nova “arquitetura de ação pública” foi colocada em ação. Com esse efeito, a autora enfatiza a função que cabe ao Estado:

O Estado tem aqui papel central na regulação e garantia da prestação dos serviços de direito dos cidadãos. Não se compreende mais o estado como agente único da ação pública, mas espera-se que cumpra sua missão de intelligentia do fazer público e, em consequência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública.

Na articulação promovida pelo Estado deve-se ressaltar a importância de se considerar o aluno como centro de um fazer educativo integrado que movimenta a parceria entre agentes públicos (gestão intersetorial) e sociedade civil (gestão comunitária participativa). A qualidade da aprendizagem do aluno é o que, atualmente, concretiza seu direito à educação e a direção na qual devem ser envidados todos os esforços da educação integral, no sentido de reduzir o baixo rendimento escolar.

Ao considerar os contextos de vulnerabilidade e risco social, é preciso reconhecer que a educação constitui-se em importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade. Vale destacar que já são observadas, no país, iniciativas de articulação entre as políticas públicas de diferentes áreas sociais. A Assistência Social e a Educação, por exemplo, têm a frequência à escola como critério para a permanência no Programa Bolsa Família, sendo verificada por uma articulação de ações interministeriais.

Promover essa aproximação entre as diversas arenas da vida cotidiana significa, por sua vez, articular diversos setores das políticas públicas, fazendo uso dos diversos equipamentos sociais. Neste sentido, o Projeto de Educação Integral, ora proposto, dá concretude ao princípio da transversalidade das políticas públicas, que

deveria estar incorporado às concepções curriculares da Educação Básica. É necessário promover maior articulação entre as atividades desenvolvidas no campo da educação formal, pelos estabelecimentos de ensino e órgãos de gestão – e os demais setores – saúde, cultura, esporte, lazer, justiça, assistência social, entre outros.

Recentemente, inúmeros planos de ação governamentais e programas intersetoriais propõem essa articulação. Sem a ambição de fazermos aqui um inventário exaustivo, poderíamos citar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Defesa e Garantia do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária, o Plano de Enfrentamento do Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e o Programa Mais Educação. Também, por meio do Decreto nº 6286, de 5 de dezembro de 2007, foi instituído, entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, o Programa Saúde na Escola que pretende elaborar estratégias de articulação das políticas nos dois setores. É preciso conhecer essas proposições e, dependendo da proposta escolhida, articulá-las ao objetivo comum de construção de um projeto de Educação Integral, com qualidade social.



3.7 PAPEL DAS REDES SÓCIO-EDUCATIVAS

A idéia de Redes Sócio-educativas coloca-se na perspectiva de criar uma outra cultura do educar/formar, que tem na escola seu locus catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade. Reconhece que o ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes da vida. A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios.

Pensar e praticar a educação, como exercício da vida, implica reconhecer diferentes sujeitos de diálogo presentes no universo social. Tal afirmação precisa ser traduzida como superação da condição de objetos de aprendizagem, própria de algumas concepções de escola, do autoritarismo pedagógi-

co e da homogeneidade cultural, para a afirmação e constituição de sujeitos em aprendizagem; fundamento de uma educação democrática e republicana.

Esses sujeitos da/em aprendizagem estão em processo permanente de constituição de uma educação criativa e participativa na garantia e afirmação de seus direitos e de sua cidadania, voltada para a reflexão crítica e autônoma do mundo vivido e percebido e que promova processos cognitivos vinculados às experiências particulares e universais como valorização da diferença e superação das desigualdades.

A realização da vida em sociedade acontece em uma dimensão de tempo e de espaço que se convencionou chamar de território. A equação espaço-tempo, demarcada ou delimitada pelas intenções e ações humanas, surge como recurso e abrigo para a exteriorização e concretização tanto da existência individual como coletiva.

A sociedade, ao se apropriar e fazer uso de um território, compartilha o domínio das

recursos existentes, como direito à ampliação contínua do repertório sócio-cultural e à expressão autônoma e crítica da sociedade e como possibilidade de projeto mais generoso de nação e de país.

Articular políticas públicas visando à criação de um Programa Nacional de Educação Integral é uma forma de fazer com que o conceito de Educação Integral, aqui exposto, se efetive. Articular esses processos em Projetos Político Pedagógicos dos territórios permite que esses sejam incorporados, de forma intencional e planejada, à trajetória educativa de cada um.

Não bastasse o desafio de integrar as políticas públicas setoriais em um Plano de Educação Integral, a territorialização propõe ainda que cada política pública seja articulada em um dado território. É a partir desses conhecimentos, saberes, potenciais, conflitos, dessas contradições e



4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

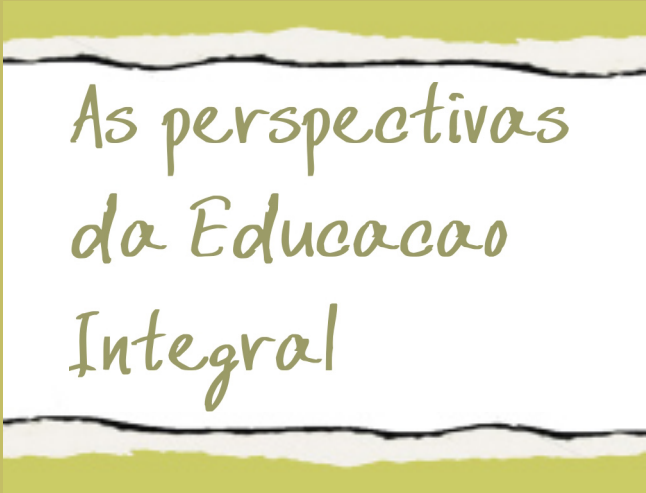
As perspectivas de Educação Integral, apresentadas neste texto, reafirmam a idéia de que a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana, que não se esgota no espaço físico da escola, tampouco no tempo diário de quatro horas. Reconhece que os estudantes são sujeitos de vivências que, embora relacionadas às idades de formação específicas e que requerem atenção também específica, dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura do espaço escolar. Tal abertura, por sua vez, está condicionada ao debate sobre os valores com o quais uma dada sociedade justifica o que diz e o que faz perante as novas gerações.

Desse modo, o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões forma-

doras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade.

O que se pretende, ainda, é provocar o debate acerca da intersetorialidade necessária para que se transbordem os marcos institucionais estreitos que pretendem conter os processos educativos.

Compreende-se, como função do presente texto, o desencadeamento de um debate nacional que instigue professores, estudantes, gestores, pais, mães, comunidades, profissionais de outras áreas e universidades para a construção de novos olhares em relação aos desafios, parafraseando Hannah Arendt, que a presença de novas gerações impõe a toda a sociedade humana.



As perspectivas
da Educação
Integral

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M. (coord.). Escolas Inovadoras. Experiências bem sucedidas em escolas públicas [versão resumida]. UNESCO, 2004.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paula: Editora UNESP, 1999.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant. O Lugar da Educação Integral na Política social in Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária, Nº 2, 2006. Pág. 07-13.
- CAVALIERE, A. M. “Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil”. In CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COELHO, Lúcia Martha C. da Costa. “Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental”. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. Para além do fracasso escolar. Campinas, Papirus, 1997. p. 191-208.
- COLL, César. Educação, escola e comunidade: na busca de um compromisso. In: Comunidade e escola: a integração necessária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos. Organização do trabalho pedagógico. Agosto/1991 (mimeo).

GADOTTI, Moacir. Autonomia da Escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária, Nº 2, 2006, pág. 15-24.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. IPEA, Rio de Janeiro/Brasília, ISSN 1415-4765, 2001.

IPEA. Brasil: o estado de uma nação. Brasília: IPEA, 2006.

KERSTENEETZKY, Célia Lessa. “Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade”. In: Ciência hoje. vol.39, no. 231, outubro de 2006. págs.18-23.

MEC. Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004.

MOLL, Jaqueline. Histórias de vida, histórias de escola. Elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2004.

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

MUÑOZ, Vernor. Educação e direitos humanos. Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, dia 03 de fevereiro de 2008, p.31.

PAES DE BARROS, R, CARVALHO, M, FRANCO, M., MENDONÇA, R., “Uma análise das principais causas da queda recente na desigualdade de renda brasileira”, Econômica, Vol. 8,n. 1, Junho 2006,, 117-147.

_____, “Conseqüências e Causas Imediatas da Queda Recente na Desigualdade da Renda Brasileira”, Parcerias Estratégicas, n.22, Junho 2006, 89-119.

PÉREZ, F.C. e GARCIA, J.R. (orgs.) Ensinar ou aprender a ler e escrever? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLANO DE GOVERNO DO CANDIDATO LUIS IGNÁCIO LULA DA SILVA. Uma escola do Tamanho do Brasil. São Paulo: Grupo de Trabalho na área de Educação, Ciência e Tecnologia, 2002.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

SANTOS JUNIOR, O. A. dos. Democracia e governo local: dilemas e reforma municipal no Brasil. Rio de Janeiro: Revan: FASE, 2001.

the 1990s, the incidence of *S. flexneri* has increased in the United Kingdom [10]. In the United States, *S. flexneri* has been reported to be the most common serotype of *S. flexneri* isolated from children with acute colitis [11].

There is a paucity of data on the epidemiology of *S. flexneri* in the United Kingdom. In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United Kingdom, 10 serotypes were identified [12]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2. In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United States, 10 serotypes were identified [11]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2.

In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United Kingdom, 10 serotypes were identified [12]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2. In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United States, 10 serotypes were identified [11]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2.

In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United Kingdom, 10 serotypes were identified [12]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2. In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United States, 10 serotypes were identified [11]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2.

In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United Kingdom, 10 serotypes were identified [12]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2. In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United States, 10 serotypes were identified [11]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2.

In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United Kingdom, 10 serotypes were identified [12]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2. In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United States, 10 serotypes were identified [11]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2.

In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United Kingdom, 10 serotypes were identified [12]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2. In a study of 10 years of *S. flexneri* isolates from patients with acute colitis in the United States, 10 serotypes were identified [11]. The serotypes were distributed unevenly, with *S. flexneri* serotype 3 being the most common, followed by *S. flexneri* serotype 2.