

# Tecendo Redes para Educação Integral





# Tecendo Redes para Educação Integral

Seminário Nacional



**Iniciativa**

Fundação Itaú Social  
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**Realização**

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

*São Paulo, novembro de 2006*

© Copyright by Cenpec

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

---

Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação  
Integral (2006 : São Paulo)

Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação  
Integral / organização Cenpec – Centro de Estudos  
em Educação, Cultura e Ação Comunitária. –  
São Paulo, 2006

Patrocínio: Fundação Itaú Social, Unicef –  
Fundo das Nações Unidas para a Infância.

1. Avaliação educacional 2. Educação – Congressos  
3. Educação – Finalidades e objetivos 4. Política educacional  
5. Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral  
(2006 : São Paulo) 6. Sociologia educacional I. Cenpec – Centro de  
Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. II. Título.

---

06-8679

CDD-370.1156

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Congressos : Educação integral 370.1156
2. Educação integral : Congressos 370.1156

## Sumário

Apresentação.....	06
Introdução.....	08
Percursos da educação integral no Brasil.....	12
Propósitos da educação integral.....	32
Projetos pedagógicos: a educação integral e os arranjos possíveis.....	48
Governança das políticas de educação integral.....	56
Monitoramento e avaliação de resultados.....	68
Tecendo Redes para Educação Integral.....	76
Irradiação.....	88



# “ Apresentação ”

*Vivemos em uma sociedade que reconhece a importância da educação como ação pública imprescindível para que as novas gerações possam participar de modo mais crítico e com maior competência dos destinos da humanidade. No Brasil, em particular, a educação é percebida como dívida social para com uma população marcada pela pobreza e por enormes desigualdades. Há ainda, em nosso meio, um consenso de que a educação de qualidade para todos é prioridade absoluta, tarefa urgente e coletiva.*

*A realização do Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral, idealizado para a 6ª edição do Prêmio Itaú - Unicef (2005), teve um duplo apelo: o engajamento de toda a sociedade brasileira e a mobilização dos muitos lugares de aprendizagem na construção de redes capazes de promover educação integral.*

*Com a presente publicação, procuramos dar mais um passo no sentido de socializar a reflexão e o debate sobre contextos, conceitos e implementação da educação integral como um direito das crianças e dos adolescentes brasileiros.*

*Esperamos que as discussões do Seminário Nacional possam contribuir para o aprofundamento dos conceitos da educação integral e sirvam como consolidação e disseminação de diversos projetos da sociedade civil no enfrentamento das desigualdades sociais por meio da educação de nossas crianças e jovens.*



# Introdução





*Esta publicação reúne os temas abordados no Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral, realizado de 15 a 17 de agosto de 2006, no Memorial da América Latina, em São Paulo.*



O Seminário faz parte das ações de formação desenvolvidas pelo Prêmio Itaú-Unicef, iniciativa da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Para sua realização, conta ainda com a parceria do Canal Futura, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Colegiado Nacional de Gestores Municipais da Assistência Social (Congemas). Seu objetivo é reconhecer e estimular o trabalho de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que realizam ações socioeducativas e contribuir para a construção de políticas públicas integradas de educação e proteção social de crianças e adolescentes brasileiros.

Para alcançar seu propósito, o Prêmio Itaú-Unicef identifica como alvo organizações não-governamentais em todo o país; apóia essas organizações por meio da premiação e incentiva a disseminação de ações voltadas ao atendimento da infância e da adolescência brasileiras, articulando as áreas da educação e da assistência social.

A iniciativa de instituir o Prêmio Itaú-Unicef é fundamentada numa visão em que a educação é requisito

essencial para promover o desenvolvimento humano e atuar no campo de enfrentamento das desigualdades sociais do país.

#### **HISTÓRICO**

O Prêmio Itaú-Unicef é um projeto que se desdobra em dois anos, com duas linhas de ação que se complementam e compõem uma edição. Nos anos ímpares, processa-se a *seleção de projetos* inscritos e nos anos pares são realizadas ações cuja finalidade é mobilizar e formar, em torno de uma temática, educadores provenientes das organizações participantes do Prêmio, dos órgãos públicos, como também dos diversos segmentos da sociedade envolvidos com a política de atendimento à criança e ao adolescente.

O Prêmio comporta uma **dimensão política** ao buscar interferir no cenário da infância e adolescência do país, o que faz ao sinalizar e dar visibilidade a ações de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos voltadas ao atendimento desse segmento populacional.

No decorrer de seu processo de dez anos, o projeto sofreu algumas mudanças em seu formato. Uma delas foi a inclusão de temas de mobilização, como o de 2001, que foi

O **Direito de Aprender**<sup>1</sup>, conceito que traz consigo a idéia da sensibilização da sociedade em relação ao conteúdo proposto. Nesse mesmo processo, a edição de 2003 representou um salto qualitativo nesse caminho ao propor:

- Adensamento da etapa relativa ao processo de seleção, promovendo a articulação com políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes, por meio da aproximação com **agentes públicos** das áreas da educação e assistência social, inserindo-os neste processo.
- Eleição das **Ações Socioeducativas** como categoria privilegiada, colocando em evidência a importância do atendimento direto e sua interface com a educação, na perspectiva do desenvolvimento integral e com a possibilidade de influenciar políticas públicas.
- Estabelecimento da parceria com a Undime e o Congemas, possibilitando a **descentralização** do processo de seleção e a composição de equipes regionais de avaliação.
- Inclusão em cada regional de dois dias de **formação**, com o grupo de avaliadores, no sentido de interpretar a proposta do Prêmio, a apresentação e a discussão dos critérios de avaliação dos projetos e efetuar o trabalho de seleção propriamente dito.

Esse conjunto de ações foi realizado com o objetivo de fortalecer as parcerias locais e construir capital social nas diversas regiões do país.

## O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Em 2006, uma das ações do projeto de formação no âmbito do Prêmio Itaú-Unicef foi o **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**, com o objetivo de promover a difusão e o fortalecimento do conceito de educação integral como um direito de crianças e adolescentes brasileiros na perspectiva da construção de políticas públicas multissetoriais.

Por se tratar de um projeto de abrangência nacional, que comporta múltiplas dimensões, sua proposta envolveu ainda outros objetivos, tais como:

- **Fortalecer** as parcerias nacionais já instituídas para a posterior irradiação do tema de forma regional;
- **Fomentar** as articulações multissetoriais de atenção à infância e à juventude;
- **Mobilizar** e formar gestores e educadores de escolas públicas e de projetos socioeducativos;
- **Valorizar e subsidiar** as ações socioeducativas das organizações inscritas na 6ª edição do Prêmio Itaú-Unicef 2005.

A presente publicação tem como objetivo ser um material de estudo sobre os conteúdos tratados nas mesas de debate realizadas no Seminário, trazendo as perguntas do público e um artigo sobre o percurso da educação integral no Brasil.

1. O tema da edição de 2003 foi "Muitos Lugares para Aprender" e de 2005, "Tecendo Redes".

Saguão do Memorial da América Latina, onde foi realizado o Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral, de 15 a 17 de agosto de 2006



# Percurso da educação integral no Brasil

Maurício Ernica



## **SOCIALIZAÇÃO INTEGRAL DO HUMANO**

Uma característica central de nós, seres humanos, é que nossa existência biológica não nos basta; é preciso que a transformemos para dar origem a modos de viver segundo esta ou aquela sociedade, nesta ou naquela época.

Basta comparar duas línguas naturais diferentes para verificar que da infinidade de sons que podemos produzir só alguns são selecionados para se combinar e significar algo.

Para aqueles que vivem numa grande metrópole, pode soar incompreensível o sem-jeito com que algumas pessoas vindas de pequenas localidades andam por suas ruas, atônitas entre a imensidão de veículos impacientes correndo de um lado para outro. De modo equivalente, não são poucas as pessoas “da cidade” que demonstram não ter habilidades mínimas diante das coisas da vida rural, tendo receios e medos de situações e seres corriqueiros para a população local.

Nossas emoções também são transformadas, passando a ganhar uma existência social. Ainda que com muito custo, podemos aprender a lidar com nossos desejos, nosso amor, nossa fúria, nossos medos. Podemos transformar um sentimento como o medo e nos tornar seguros diante de algo que nos ameaçava; uma determinada conduta pode nos provocar raiva e, tempos depois, indiferença.

A um leigo, causa espanto ouvir um jogador de futebol fabuloso, desses que merecem o título de *craque*, falar das alternativas que ele cogitou durante a realização de uma jogada rápida e cheia de virtuosismo, pois ali onde ele poderia ter feito várias outras coisas o leigo

não conseguiria sequer dominar a bola. Ver uma ginasta executando gestos e movimentos complexos com precisão milimétrica e no ritmo de uma música pode ser encantador. Impressiona verificar até que ponto é possível controlar nosso corpo e colocá-lo para realizar os fins que elaboramos em sociedade.

Muitos outros exemplos poderiam ser enumerados, mas o queremos afirmar é que nós, seres humanos, para nos formar efetivamente como seres humanos pertencentes a esse ou àquele grupo, precisamos tomar parte de atividades coletivas e aprender a viver em meio a outras pessoas. Isso significa que o mundo que existe antes de cada indivíduo é repleto de recursos para se viver, sejam eles recursos materiais ou simbólicos. Significa ainda que esses recursos existem num primeiro momento no exterior dos indivíduos e devem ser forçosamente interiorizados e apropriados pelos seres humanos. Significa que são esses recursos sociais interiorizados que nos permitem, com sucesso relativo, jogar com as forças da natureza, interior e exterior, para que elas atendam as nossas finalidades.

Em suma, podemos afirmar que as múltiplas dimensões de nossa vida social foram – e continuam a ser – formadas a partir dos meios disponíveis para se viver e que foram criados em meio a relações sociais. Ou seja, cada um de nós, na íntegra, é continuamente “educado”.

## **SOCIALIZAÇÃO INTEGRAL, MAS NÃO ABSOLUTA**

Defendemos aqui a idéia de que nos formamos como humanos pertencentes a este ou àquele grupo quando transformamos a nossa natureza ao participar de ati-

O mundo que existe antes de cada indivíduo é repleto de recursos para se viver, sejam eles recursos materiais ou simbólicos

## Os processos de socialização do ser humano e de sua educação integral não se encerram um dia nem têm pontos de chegada predeterminados

vidades da vida social e ao interiorizar meios de vida materiais e simbólicos que antes eram exteriores a nós. Chamamos de socialização esse processo que nos dá uma forma social determinada e é por ele que podemos, com sucesso relativo, agir sobre as forças da natureza exterior, para que elas atendam finalidades nossas, e sobre nós mesmos, desenvolvendo mecanismos de auto-orientação.

Pode-se afirmar que a socialização é o desenvolvimento de novas possibilidades de vida, de potencialidades que antes não existiam. Entretanto, esse processo não é absoluto. Além daquilo que é socializado, existem necessidades e potencialidades que não são recobertas por formas sociais e que ficam, portanto, em estado latente.

Assim a vida cotidiana responde apenas a uma parcela da vida que pode se realizar mas que não chega a ser vivida. Na vida que se realiza a cada dia nascem – em estado de potência – muitas outras vidas. O que não conseguimos realizar, o que nos foi sonogado ou impedido, nossas hesitações, o não que dissemos em cada escolha, o que só pudemos fazer com o auxílio de um outro, o que chegamos a fazer, mas não conseguimos repetir e com maestria... Tudo isso forma um universo de experiências possíveis, ainda que não realizadas.

Esse universo em estado de potência compõe a experiência real de nossa existência. Cada um de nós tem em si múltiplas possibilidades de ser diferente, de ter necessidades supridas e potencialidades realizadas. Esse processo não é definido de antemão, ou seja, no curso de nossas experiências, novas necessidades e novas potencialidades vão surgindo sem que um dia tivessem

sido sequer imaginadas. A percepção de insuficiência da vida que se realiza a cada dia pode ser um movimento esperançoso em direção ao enriquecimento dos modos humanos de se viver.

O desenvolvimento das pessoas, desse ponto de vista, é uma transformação qualitativa que busca realizar necessidades e possibilidades de vida que não eram realizadas. Segundo o psicólogo bielorusso Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), há o desenvolvimento de novas possibilidades de se viver quando experiências já vividas são transformadas em generalizações e podem ser mobilizadas pelas pessoas como recursos para elas agirem no presente. Assim, há desenvolvimento quando aspectos da vida interdita, da vida possível que não chega a ser vivida, chegam a se realizar em formas sociais inéditas.

Desse modo, os processos de socialização do ser humano e de sua educação integral não se encerram um dia nem têm pontos de chegada predeterminados. Ao contrário, esses processos se confundem com a permanente autoprodução dos múltiplos modos de se viver a existência humana. Eles, portanto, voltam-se à história como um vasto feixe de possíveis dos quais apenas uma pequena parcela chega a se efetivar.

### **A CENTRALIDADE E A INSUFICIÊNCIA DA ESCOLA**

A partir do que afirmamos anteriormente, podemos compreender o termo educação, em sentido largo, como o conjunto de práticas que as sociedades elaboraram para transmitir aos recém-chegados os saberes que julgam serem importantes para se viver.

Nas sociedades modernas e fortemente influenciadas pela vida urbana, a escola é, por excelência, o ambiente que se dedica à atividade educacional. Mas mesmo nessas sociedades a escola não é o único ambiente do qual a educação é parte integrante. Os saberes que a escola seleciona são uma parte do patrimônio valorizado que é considerado necessário aos novos membros de uma sociedade, mas não esgota o conjunto dos saberes socialmente valorizados e que devem ser ensinados. Há muitos outros saberes que são importantes para a reprodução da vida cultural e que são ensinados ao se participar de determinadas atividades sociais ao longo da vida.

O mundo do trabalho, com suas incontáveis diferenças, é repleto de saberes que são ensinados e aprendidos. O modo de tecer uma rede, de lidar com o gado, de escrever, de falar, de se relacionar com pessoas de objetivos diversos também é saber importante, mas que não é, usualmente, fruto de aprendizado escolar. E é assim também nos espaços domésticos, na vida religiosa, nas celebrações populares, nas formas de brincar e fazer esportes.

Tanto nas dimensões da vida social fortemente marcadas pela escrita quanto nos aspectos tradicionalmente transmitidos oralmente, há elementos de patrimônio cultural que devem ser apropriados; caso não o sejam, as pessoas correm o risco de não se engajarem com fluência e naturalidade nas atividades nas quais eles são solicitados.

Em suma, há várias formas de se desenvolver a atividade educacional em sentido global e todas elas são fundamentais para que o patrimônio cultural que um grupo herda de seus antepassados seja transmitido e sirva de meio para as novas gerações viverem.

A escola, apesar de ter um lugar central, não é suficiente para ensinar tudo o que uma pessoa precisa aprender. Não há nessa afirmação uma crítica à escola, tampouco a desvalorização do que ela faz. Ao contrário, a partir dessas idéias pode-se pensar a escola em relação estreita com o mundo da cultura e com a sociedade vista de modo abrangente. São essas as relações que podem estabelecer de modo frutífero os diálogos e as parcerias que a escola pode realizar com outras instâncias que ensinam, apontando para a educação integral das pessoas.

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL ENTRE TEMPOS E DIMENSÕES**

Segundo pesquisa realizada pelo Cenpec, o conceito de educação integral é flutuante e não é consensual, o que nos permite afirmar que há muitas maneiras de se pensar a educação integral.

Uma delas é a concepção de educação integral como um princípio para a organização do currículo. Nesse caso, enfatiza-se a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais. Essa concepção de educação questiona a divisão da ciên-



Projeto Espaço Amigo  
Lar Francisco Franco - Casa das Meninas – Rancharia/SP



Da esquerda para a direita: **1.** Projeto Ser Menina, Instituto de Ação Cultural – Rio de Janeiro/RJ  
**2.** Educação para a Realidade Total, Centro Socioeducativo Alvorada – Belo Horizonte/MG  
**3.** Banda de Lata de Todas as Cores, Associação Curumins – Fortaleza/CE

**Educar integralmente é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar do mundo no qual vive de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades.**

cia moderna em ciências parcelares e em especializações que acabam por fragmentar o conhecimento humano; no lugar dessa fragmentação, propõe uma articulação curricular que procura contemplar o conhecimento de maneira abrangente, integral. Desse ponto de vista, deveria haver, portanto, uma articulação de experiências e conhecimentos diversos no processo educativo. Isso se justifica porque se considera que o processo de socialização e as práticas educacionais ocorrem em diferentes lugares e de modos variados e que, portanto, não há um só modo de ensinar.

Outra maneira de conceber a educação integral está vinculada à idéia de currículo baseado em vivências e experiências e na aprendizagem articulada a partir de projetos temáticos. Nessa abordagem, uma área ou um tema do conhecimento é tomado como ponto de partida para o desenvolvimento integral, desencadeando vivências e conhecimentos articulados entre si e estrei-

tamente relacionados com as necessidades de aprender das pessoas. É dada ênfase a uma metodologia participativa que se volta à vida comunitária e às pesquisas que nascem de questões da vida de cada dia.

Uma terceira maneira de conceber esse termo é considerá-lo como a formação das pessoas em suas múltiplas dimensões, no curso de toda a vida. Educar integralmente, assim, é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar ativamente do mundo no qual vive, de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades, numa concepção muito próxima do exposto anteriormente.

Outra concepção muito difundida é a que toma o termo “integral” pela carga horária do atendimento escolar. Diversas experiências de jornada escolar em tempo integral foram apresentadas como propostas de educação integral. A extensão pura e simples da *quantidade* de horas da jornada escolar não é suficiente para efetivar uma proposta de educação integral, pois o termo “integral”, tal como o entendemos, diz respeito a uma dimensão *qualitativa*, a uma certa concepção da formação social do humano e a uma concepção da inter-relação entre os saberes da vida em sociedade.

Apesar dessas ponderações, reconhecemos que, desde que esteja associada à dimensão qualitativa à qual nos referimos, a jornada integral pode favorecer uma reorganização da atividade educacional em direção à educação integral.



## JORNADA EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (art. 34 e 87) e favorece projetos de educação integral. Sendo assim, retomar experiências brasileiras que já encamparam esse desafio de relacionar a jornada escolar em tempo integral e a proposta de educação integral pode ser um ponto de partida interessante para pensar as questões que se colocam hoje para nós.

Das experiências brasileiras de escola pública em tempo integral, duas das mais conhecidas são o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola-Parque –, na Bahia dos anos 1950, e os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), no Rio de Janeiro dos anos 1980. Ambos os projetos tinham por objetivo complementar o currículo formal do ensino fundamental com atividades diversificadas, permitindo ao aluno a oportunidade de participar de um conjunto de experiências esportivas, artísticas e recreativas, além de incluir atividades relacionadas à saúde e de garantir atendimento médico-odontológico.

Essas duas experiências estão ligadas aos nomes de dois importantes educadores brasileiros, Anísio Teixeira, na Bahia, e Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro.

### Anísio Teixeira e a Escola Parque

Anísio Teixeira nasceu em 1900 na cidade baiana de Caetité, numa família de fazendeiros, e morreu em 1971, no Rio de Janeiro, onde se formou em Ciências Jurídicas e Sociais. Após essa primeira formação, continuou seus estudos na Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde entrou em contato com as idéias do pedagogo John Dewey, um dos expoentes do movimento Escola Nova, termo que recobre um conjunto de práticas renovadoras da educação no começo do século XX. Dewey se contrapõe à idéia de educação como atividade preparatória e afirma que a escola deve valorizar as atividades e as práticas de seu cotidiano.

Afirma a pesquisadora Ana Maria Cavaliere que:

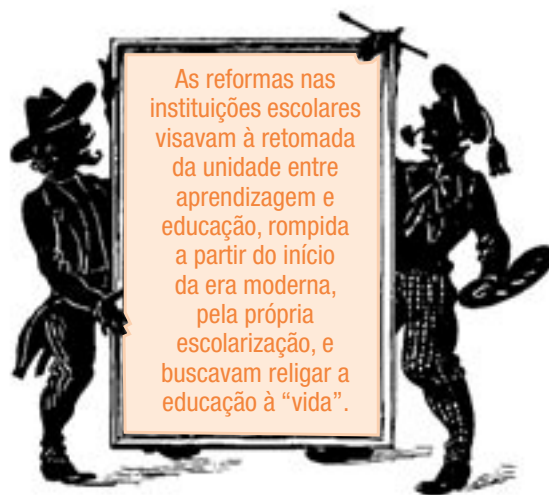
“Apesar das particularidades de cada uma destas experi-

ências [que são abrigadas no termo Escola Nova, M.E.], podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores, à formação global da criança.

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida”.

Com esta tentativa de desformalizar parcialmente a educação escolar, o movimento escolanovista pretendia que a escola interviesse de maneira ao mesmo tempo mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos.”

(CAVALIERE, 2002, pp. 251-2)



Influenciado por esse ambiente renovador, Anísio Teixeira foi um dos principais nomes do escolanovismo brasileiro e, em 1932, foi um dos signatários do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. No Brasil, o movimento apresenta-se com o intuito de renovar o sistema educacional em busca da formação de pessoas que respondessem às novas relações provocadas pela transformação modernizadora pela qual o país passava. O movimento era renovador não só das práticas educacionais, pois trazia em si um projeto de renovação também da sociedade brasileira, já que apontava para a necessidade de sua democratização e afirmava o intuito de formar os alunos para o exercício da cidadania.

Nas palavras de Anísio Teixeira, “o conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade”.



Banda de Lata de Todas as Cores  
Associação Curumins – Fortaleza/CE

Anísio Teixeira dedicou-se à administração pública, tendo atuado na Unesco, em diferentes órgãos governamentais e na criação da Universidade do Distrito Federal (1935), que seria fechada por Vargas em 1939, e da Universidade de Brasília (1961).

Em 1950, como Secretário da Educação da Bahia no governo de Octávio Mangabeira, criou o projeto do Centro de Educação Popular. No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída.

Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores:

#### **1) Setor de Trabalho**

Artes aplicadas, industriais e plásticas;

#### **2) Setor de Educação Física e Recreação**

Jogos, ginástica, recreação etc.;

#### **3) Setor Socializante**

Grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja;

#### **4) Setor Artístico**

Música instrumental, canto, dança, teatro;

#### **5) Setor de Extensão Cultural e Biblioteca**

Leitura, estudo, pesquisa etc.

## Darcy Ribeiro e os Cieps

Darcy Ribeiro (1922-1997) formou-se em Ciências Sociais na Escola de Sociologia e Política de São Paulo e tornou-se um respeitado antropólogo, tendo publicado obras importantes, como *Os índios e a civilização*, *O processo civilizatório* e *O povo brasileiro*. Suas idéias sobre educação foram fortemente influenciadas por Anísio Teixeira, com quem trabalhou em diferentes projetos, como na criação da Universidade de Brasília. Após o golpe de 1964, viveu em diferentes países da América Latina, só voltando ao Brasil em 1976. Após a anistia, foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro na primeira gestão de Leonel Brizola (1983-1986). Nesse período implementou os Cieps – Centros Integrados de Educação Pública. No segundo mandato de Brizola (1991-1994), o projeto seria retomado e ampliado. Ao todo, foram construídos cerca de 500 Cieps, aproximadamente 100 no primeiro mandato e 400 no segundo, que chegaram a atender cerca de 20% dos alunos do estado.

Os Cieps evocam em muitos aspectos a experiência de Anísio Teixeira e o Centro de Educação Popular. Foram concebidos para atender os alunos em período integral, sendo que em um dos turnos os alunos teriam a escola curricular e no outro teriam atividades diversas, como esporte e recreação, leitura de livros e revistas, vídeos e atividades culturais. Os Cieps também ofereciam serviços médico-odontológicos e 4 refeições diárias, sendo que na rede foram criadas cerca de 300 residências para alunos.

Na concepção de Darcy Ribeiro, uma escola popular deveria atender três requisitos:

“*Espaço* para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O *Tempo* indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a *Capacitação do Magistério*.” (RIBEIRO, 1995, apud MAURÍCIO, L.V.)

## As polêmicas que cercaram os Cieps e a Escola-Parque remetem à relação entre a educação e a proteção social e são questões de nossos dias

A implantação e a continuidade desses projetos não foram fáceis e, com o passar dos anos, foram sendo descharacterizadas. Dentre os vários aspectos que levaram a isso, estiveram polêmicas relativas à aceitação dessas propostas. Além do custo elevado para o seu funcionamento, a ampliação da jornada para o tempo integral e o compromisso com a proteção social, incluindo o atendimento médico-odontológico e a alimentação, foram vistos como desvios do papel da escola, como se a escola estivesse cumprindo tarefas que deveriam ser realizadas por outras instâncias.

### EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO: COMPLEMENTARIEDADE OU OPOSIÇÃO?

As polêmicas que cercaram os Cieps e a Escola-Parque remetem à relação entre a educação e a proteção social e são questões de nossos dias, sobretudo porque nas últimas décadas a escola pública brasileira tem sido levada a assumir responsabilidades cada vez mais ampliadas.

Enquanto o sistema educacional brasileiro atendia uma pequena parcela da população, especialmente aquela que não sofria as conseqüências da pobreza material e cujo patrimônio cultural era legitimado pelos saberes do conteúdo escolar, a escola parecia cumprir o papel de formar os alunos de maneira que eles guardassem as posições de classe e grupo nas quais haviam se socializado.

A partir da segunda metade do século XX, ocorreram dois processos simultâneos. A população atendida pelo sistema escolar foi ampliada e o sistema escolar se voltou às grandes massas. Ao mesmo tempo, os setores de classe média que antes ocupavam a escola pública foram migrando para o crescente mercado de escolas particulares. Nas escolas públicas, a sua expansão se fez acompanhar da deterioração das condições de atendimento, o que se nota na degradação do espaço físico, na multiplicação de turnos, na sobreposição de propostas pedagógicas, na redução progressiva dos salários, dentre tantos outros fatores. Um dos resultados é que, além de não ter se voltado com eficiência às novas populações que passaram a atender, nas décadas de 1970, 80 e 90 o ensino público viveu uma progressiva redução de sua qualidade e um aumento contínuo de seu desprestígio.

Em meio a esse processo, a escola pública passou a incorporar um conjunto de responsabilidades educacionais que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que se não estivessem garantidas acabariam por inviabilizar a instrução escolar. Trata-se de programas

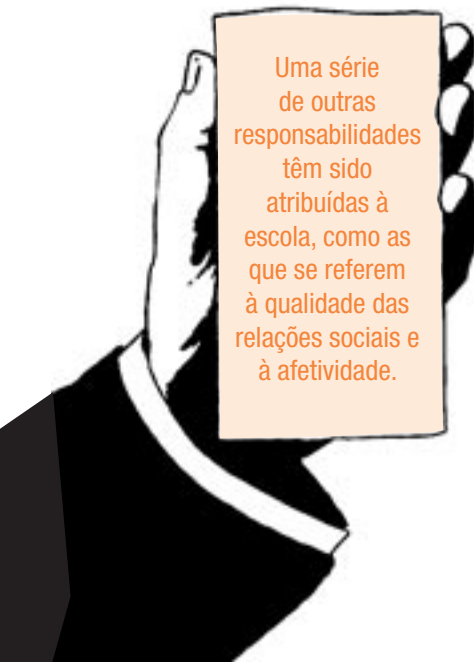
de alimentação, higiene, atendimento médico-odontológicos e transferência de renda, com programas como o Bolsa-Escola. Uma série de outras responsabilidades têm sido atribuídas à escola, como as que se referem à qualidade das relações sociais e à afetividade. Por vezes, essas demandas apontam para a construção de um espaço público marcado pelo respeito ao outro, pela tolerância e pelo acolhimento das diferenças, mas podem ser acompanhadas de pressões para que a relação dos educadores com os jovens assuma o modelo das relações típicas do ambiente familiar e da amizade.

As reações dos educadores a essas atribuições e mudanças são cheias de contradições. Podemos constatar que um dos movimentos de reação às transformações pelas quais passou a escola pública é o que afirma a necessidade de reconstruí-la de modo que ela atenda efetivamente toda a população, abrindo-se para seu patrimônio cultural e educando para a participação na vida social, na condição de cidadãos efetivos.

Em meio a todas essas demandas que sucessivamente se acrescentam às responsabilidades da escola pública, um dado importante é que parece estar se consolidando a constatação de que uma série de iniciativas de proteção social desempenham papel de suma importância no cotidiano da escola fundamental brasileira.

#### **PROTEÇÃO SOCIAL: URGÊNCIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Uma das constantes na história da sociedade brasileira é a reprodução, até os dias de hoje, de setores da população vivendo em condições extremamente precárias. Além da pobreza material, essas pessoas não podem produzir os recursos de que precisam e faltam-lhes postos de trabalho que lhes gerem renda suficiente para adquirir esses recursos no mercado. Elas vivem, portanto, sem terem garantidos os chamados direitos sociais, ou seja, aqueles que asseguram o usufruto da riqueza e dos recursos produzidos pelos seres humanos, como moradia, saúde, alimentação, educação, lazer. Não raro, as carências de setores da população brasileira são extremas e dramáticas, como a fome, a falta de abrigo e a ausência de cuidados médicos.



Uma série de outras responsabilidades têm sido atribuídas à escola, como as que se referem à qualidade das relações sociais e à afetividade.

Até o início do período republicano, a principal forma de proteção social era o atendimento oferecido pelas Santas Casas e as sociedades formadas por aqueles que pertenciam a uma categoria profissional. A reorganização da estrutura econômica com o fim da escravidão, o surgimento das primeiras indústrias e a dinamização da vida urbana foram processos que se fizeram acompanhar de uma reorganização do Estado.

Já nas primeiras décadas do século XX, surgiram leis regulamentando o trabalho e surgiram também órgãos estatais voltados ao atendimento de populações que não faziam parte do sistema produtivo nem dos setores organizados da sociedade. Entretanto, apenas no governo Vargas o atendimento público a essas populações foi expandido, o que foi feito no quadro de montagem de um Estado corporativo e assistencialista.

Esse aparato criado nos anos 1930 acompanhou uma forte atuação do Estado com o intuito de modernizar a sociedade brasileira. Montou-se um Estado forte e intervencionista que buscava controlar e apaziguar os conflitos entre os grupos e as classes. Na busca por fazer a sociedade se voltar a uma dada direção, uma hierarquia social já rígida era enfatizada. Ao mesmo tempo, mecanismos paternalistas buscavam atender necessidades urgentes de setores mais pobres da população, mas com a contrapartida da submissão e da subserviência desses setores.

Apaziguando os conflitos sociais e afastando as vozes divergentes, os mecanismos de proteção social criados na Era Vargas integraram os setores populares no curso da história que se queria realizar. Essa combinação permitiu a construção de uma situação paradoxal. Ao mesmo tempo em que as massas urbanas se sentiam amparadas pelo Estado, encarnado na pessoa de Vargas, o “pai dos pobres”, o processo de desenvolvimento que era posto em marcha concentrava a riqueza e os benefícios da vida moderna e, por extensão, as possibilidades de as pessoas fazerem escolhas que lhes permitissem construir projetos de vida para realizar seus desejos, suas necessidades e suas potencialidades.

Segundo Francisco de Oliveira, a pobreza e as atividades de subsistência não foram empecilhos à expansão capitalista-industrial brasileira, que ganhou força com Vargas e continuou até os anos 1970. Para esse autor, as



Cinema a Pampa

Associação de Apoio à Criança em Risco – Diadema/SP



atividades de subsistência e as redes de troca de meios de vida organizadas de modo não-capitalista (ou seja, as trocas que não são mediadas pela forma mercadoria, nelas incluídas as formas de ajuda mútua e de trabalho para si) foram e continuam sendo meios pelos quais as relações capitalistas se expandiram entre nós. Ele explica sua afirmação mostrando que as relações não-capitalistas garantiam a parcelas da população meios de vida que elas não podiam comprar com os baixos salários que recebiam. Assim, uma vez que apenas parte dos meios de vida desses trabalhadores era adquirida no mercado capitalista, os baixos salários dos trabalhos menos qualificados e dos trabalhadores com menor poder político para reivindicar melhores rendimentos podiam ser praticados continuamente. A outra parte era garantida nessas relações não mediadas pela produção e troca de mercadorias, cujo exemplo mais significativo é a construção de casas em mutirão como modo de garantir às pessoas um bem dos mais caros por meio de relação não-capitalista.

A consideração de relações não-capitalistas como meio de expansão do capitalismo industrial nos permite superar as formulações dicotômicas e os dualismos. É esse o intuito também de José de Souza Martins, quando ele se opõe à ampla difusão da categoria “exclusão social”. Para este autor, o par inclusão/exclusão joga um véu nebuloso sobre o fato de que a pobreza, as relações não-

capitalistas e as formas de trabalho precário *fazem parte* da reprodução da sociedade brasileira – estão incluídas nela e, portanto, não estão numa área exterior qualquer, como o termo exclusão dá a entender. Por essa razão, o autor sugere que pensemos em formas de *inclusão precária* ao invés de formas de exclusão social.

Assim, combinaram-se entre nós a reprodução das formas de inclusão social precária de amplos setores na vida social, ao mesmo tempo em que o Estado criou órgãos e práticas que se voltaram a atender algumas das necessidades urgentes de parte dessas pessoas. Com frequência, o atendimento a essas urgências ganhou a forma do favor, do clientelismo, da iniciativa pessoal, do assistencialismo e da retribuição em apoio político-eleitoral. Essas formas de filantropia marcam e reproduzem uma diferença de poder e de estatuto entre o que dá e o que recebe e operam com representações que reforçam essa desigualdade, pois numa ponta estão seres definidos por faltas (o carente, a vítima, o sofredor, o coitado) e na outra ponta estão seres definidos por presenças (o poderoso, o generoso, o benemérito, o caridoso); numa ponta aqueles que recebem e que são dependentes, na outra aqueles que dão, que afirmam sua liberdade e que criam um grupo de dependentes.

Foram poucas as políticas públicas destinadas a essas populações, dando conta de suas urgências – que existem e não podem esperar – mas que ao mesmo tempo buscassem a eliminação das formas de inclusão precária e a promoção de relações republicanas e cidadãs. Enfim, faltaram políticas de universalização de direitos entre *iguais*, políticas que fossem mediadas pelo direito e não pelo favor, políticas que buscassem superar as formas de inclusão precária expandindo nos que as sofrem a liberdade de realizar suas necessidades e suas potencialidades de acordo com suas convicções, suas vontades e seus próprios projetos.

Um marco nessa direção é a Constituição Federal de 1988. Com ela, a assistência social é posta ao lado da previdência social e de outras políticas públicas que buscam a superação do atendimento de urgências e a universalização dos direitos sociais a toda a população brasileira.

## MARCOS LEGAIS DA AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada no momento em que o Brasil saía de 21 anos de governos militares. A “Constituição cidadã”, como foi chamada, foi acompanhada por outros marcos legais, que tinham por objetivo assegurar direitos sociais para setores da população, como o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993, e a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, de 1996. Essas leis expressam um projeto republicano para o país e para o Estado, um projeto oriundo da correlação de forças políticas, na qual tinham lugar importante os setores comprometidos com a redemocratização. Essas leis nasceram para ser balizas para a ação política subsequente.

Há um capítulo da Constituição que define e relaciona uma série de direitos sociais. Vale ler seus dois artigos centrais. Observe-se que foram marcadas as alterações feitas desde sua promulgação:

**“Art. 6º** - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 2000.)

**Art. 7º** - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

**I** - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;

**II** - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;

**III** - fundo de garantia do tempo de serviço;

**IV** - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

**V** - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;

**VI** - irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo;

**VII** - garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que recebem remuneração variável;

**VIII** - décimo terceiro salário com base na

remuneração integral ou no valor da aposentadoria;

**IX** - remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;

**X** - proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa;

**XI** - participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei;

**XII** - salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998.)

**XIII** - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho. (Vide Decreto-Lei nº 5.452, de 1943.)

**XIV** - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;

**XV** - repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;

**XVI** - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal; (Vide Del 5.452, art. 59 § 1º.)

**XVII** - gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;

**XVIII** - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

**XIX** - licença-paternidade, nos termos fixados em lei;

**XX** - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

**XXI** - aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias, nos termos da lei;

**XXII** - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;

**XXIII** - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;

**XXIV** - aposentadoria;

**XXV** - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;

**XXVI** - reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho;

**XXVII** - proteção em face da automação, na forma da lei;

**XXVIII** - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;

**XXIX** - ação, quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do

contrato de trabalho; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 25/05/2000.)

**XXX** - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

**XXXI** - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

**XXXII** - proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos;

**XXXIII** - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz;

**XXXIII** - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998.)

**XXXIV** - igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso.

Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VIII, XV, XVII, XVIII, XIX, XXI e XXIV, bem como a sua integração à previdência social.”

Entretanto, o país desenhado nessas leis encontrou uma série de obstáculos para se consolidar. O novo projeto de Estado de Bem-Estar, saído da Constituição de 1988 e das leis que a acompanharam, já nasceu ameaçado, sem as condições necessárias para se efetivar. Alguns limites para a sua consolidação são as práticas consagradas de nosso Estado patrimonial e clientelista, resistências políticas e fatores de ordem econômica.

A redemocratização coincidiu com a crise do modelo nacional-desenvolvimentista, que durou até as crises do petróleo, dos anos 1970, e os problemas da dívida externa dos países do terceiro mundo, no começo dos anos 1980. Em seguida, vieram a explosão inflacionária, os sucessivos

planos econômicos e instabilidade no sistema político. Foram anos de restrição do orçamento no Estado e de crescimento econômico muito pequeno. Enquanto isso, nos países industrializados, as forças político-econômicas hegemônicas começaram a pressionar os governos nacionais para que eles reduzissem os gastos sociais estatais e para que entregassem uma série de atividades às forças do mercado, o que vem levando, naqueles países, a um progressivo desmonte do Estado de Bem-Estar.

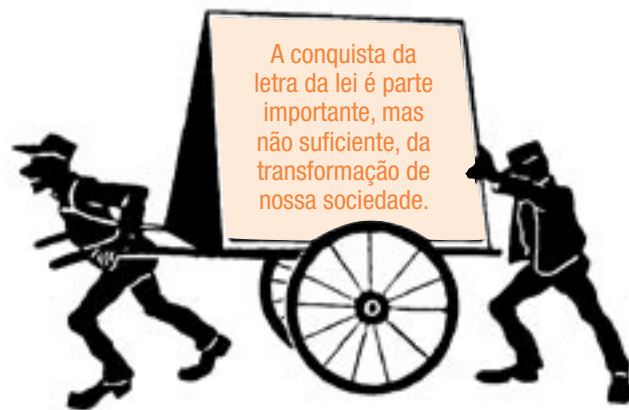
Na década de 1990 ocorreram mudanças intensas no Brasil e, de certa maneira, ainda precisaremos de algum tempo para nos dar conta de quais são elas e de sua intensidade. Nesses anos, encerrou-se o período da hiperin-



flação e vivemos uma fase de abertura econômica para o mundo globalizado, acompanhamos um intenso processo de privatização e um projeto político que explicitava seu intuito de dar por encerrado o Estado desenvolvimentista. Ao mesmo tempo, o crescimento econômico foi mínimo, o endividamento público aumentou e a restrição orçamentária do Estado tornou-se cada vez mais intensa.

Algumas conseqüências desses anos são o fortalecimento dos mecanismos do mercado como reguladores de práticas sociais e a redução da capacidade de o Estado fazer política. Há anos, os investimentos públicos não chegam a 1% do PIB e a palavra desenvolvimento, interpretada para além dos economicismos, parece ter saído do centro da agenda política. Para muitos, os direitos sociais que a Constituição Federal de 1988 quer garantir são vistos como direitos de realização inviável e como empecilhos para a realização de um projeto de país que se consolidou nos anos 1990.

No campo da educação, os desafios são muitos, mas há na sociedade brasileira movimentos nítidos de fazer com que, respeitando-se o princípio da formação para a cidadania plena, as práticas educacionais dêem conta dos desafios postos pelo mundo contemporâneo. O chamado Terceiro Setor vem crescendo e os debates e as práticas que emergem em suas organizações podem gerar propostas de políticas públicas a serem encampadas pelo Estado. Além disso, o Terceiro Setor pode fortalecer grupos que atuem como forças efetivas nas disputas políticas.



Apesar de nossa história patrimonialista, autoritária e clientelista, somos um país com instituições democráticas. É nelas, e por elas, que os grupos organizados podem fazer valer seus projetos de sociedade. Como temos visto nestas últimas décadas, a conquista da letra da lei é parte importante, mas não suficiente, da transformação de nossa sociedade. Essas leis dão legitimidade às disputas políticas que procuram garantir condições concretas para que os princípios e fins das leis virem realidade.

#### LOAS - LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

O art. 194 da Constituição Federal de 1988 qualifica a assistência social como política de seguridade social. Em seus próprios termos:

**“Art. 194.** A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.

Parágrafo único - Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos:

- I** - universalidade da cobertura e do atendimento;
- II** - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais;

**III** - seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços;

**IV** - irredutibilidade do valor dos benefícios;

**V** - equidade na forma de participação no custeio;

**VI** - diversidade da base de financiamento;

**VII** - caráter democrático e descentralizado da gestão administrativa, com a participação da comunidade, em especial de trabalhadores, empresários e aposentados.”



**Rede Participativa**

**Associação de Apoio ao Trabalho, Cultural,  
Histórico e Ambiental - APOITCHA – Lucena/PB**

A partir de 1988, iniciaram-se discussões para a criação de uma Lei Orgânica da Assistência Social. Aprovada só em 1993, a LOAS pretende redesenhar a assistência social brasileira, centrando as ações no atendimento de pessoas em situação de vulnerabilidade e pobreza, superando o assistencialismo. A lei reconhece a necessidade de atender as necessidades daqueles que vivem em pobreza extrema; a proteção da família, da infância, da adolescência, da velhice e dos portadores de deficiências. Entretanto, a lei pretende que outras políticas sociais realizem direitos universais, garantindo a dignidade dos assistidos e favorecendo sua autonomia.

Após a aprovação da LOAS, iniciou-se uma reorganização dos órgãos de Estado responsáveis pela assistência social, como a LBA. Em 1995, porém, as antigas instituições de assistência social, bem como o Ministério do Bem-Estar Social, foram extintos; no lugar, foi criada a Secretaria de Assistência Social, vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social. Essa secretaria passou a negociar com o Estado a implementação descentralizada da LOAS, em parceria com o governo federal. Paralelamente, houve a cessão ou mesmo doação de equipamentos e serviços antes sob responsabilidade direta da LBA, como creches, centros de convivência, asilos e centros sociais.

Assim, alguns desafios da assistência social são a parceria entre níveis de Estado, a consolidação de uma rede de profissionais qualificados e o financiamento para a garantia de que os serviços sejam de qualidade e possam, efetivamente, auxiliar os grupos vulneráveis a se integrar na sociedade como cidadãos efetivos, com direitos e responsabilidades. Evidentemente, outro desafio maior é a articulação com outras políticas públicas, como as educacionais.

**LDB – LEI DE DIRETRIZES E  
BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em 1996 após um longo debate iniciado com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esses debates deram origem a duas propostas distintas: uma resultou dos debates conduzidos pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em colaboração

estreita com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; a outra foi encabeçada pelo senador Darcy Ribeiro e contou com o apoio de outros senadores e do governo federal. Após uma série de embates no Congresso e envolvendo instituições da sociedade civil, foi aprovada a lei encabeçada por Darcy Ribeiro com a incorporação de aspectos da primeira proposta.

Apesar de restringir-se à regulação da educação escolar,

em seu artigo primeiro a lei define educação de modo amplo: “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”.

Nos artigos segundo e terceiro, que estipulam os princípios e os fins da educação nacional, afirma-se que:

**“Art. 2º** - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 3º** - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

**I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

**III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

**IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

**V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

**VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

**VII** - valorização do profissional da educação escolar;

**VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

**IX** - garantia de padrão de qualidade;

**X** - valorização da experiência extra-escolar;

**XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

Como se vê, a concepção de educação que orienta a LDB valoriza as experiências extra-escolares e os vínculos da escola com o trabalho e as práticas sociais. Outro aspecto que merece ser destacado é que, em seu artigo 34, a lei afirma que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. O seu artigo 87 prescreve as mudanças a serem realizadas nos dez anos seguintes à sua aprovação, e seu parágrafo 5 afirma que nessa década que se encerra em 2006 “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

De acordo com o que discutimos anteriormente, a lei abre a possibilidade de pensar-se em atendimento integral associado a propostas de educação integral. Dentre as muitas possibilidades para realizar esse projeto, é possível, como permite a LDB, fortalecer o trabalho em conjunto da escola com outras organizações da sociedade civil dedicadas à educação não-escolar.

### REDES TECIDAS COM DIFERENÇAS

Tecer redes de instituições e atividades que ensinam, tendo em vista uma concepção de educação integral, implica pensar a cooperação efetiva entre agentes de naturezas diferentes. Há diferenças que dizem respeito ao papel que as instituições e os grupos da sociedade

desempenham na vida social. Essas diferenças nos permitem reconhecer o que é particular: a) ao Estado, b) às empresas e ao mercado capitalista, c) às organizações sem fins lucrativos da sociedade civil.

Há muita polêmica em torno das relações entre essas três instâncias. Na medida em que o mercado é o terreno da competição em busca de maiores lucros, ele permitirá a plena realização de valores igualitários e republicanos, centrados no desenvolvimento humano e social? Essa é uma pergunta que pode ser respondida de maneiras muito diferentes, mas ainda há outras: cabe às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos substituir o Estado na realização de políticas públicas em seus equipamentos? E as empresas voltadas ao mercado capitalista podem substituir a atuação do Estado? Quais serão as conseqüências se transpusermos a lógica da concorrência de mercado para a relação entre usuários de serviços públicos e equipamentos públicos? Ou, ainda, quais são os limites e as possibilidades das parcerias entre Estado, empresas e organizações sem fins lucrativos? Na medida em que essas organizações contribuem para o *marketing* das empresas, elas não contribuem para a realização de seus lucros? Se sim, há algum problema nisso? Quais?

Se afirmarmos que cabe ao Estado, por meio de políticas públicas, a universalização do que é feito na sociedade, a distribuição equânime dos recursos arrecadados e a reversão para a sociedade de meios de vida gerados em seu âmbito, então estaremos atribuindo a ele um papel de suma importância. A partir daí, poderíamos pensar em como as parcerias se estabeleceriam.

**As organizações da sociedade civil muito raramente podem universalizar experiências, mas elas podem ser excelentes laboratórios de políticas públicas a serem encampadas pelo Estado.**

As organizações da sociedade civil, por sua própria natureza, muito raramente podem universalizar experiências, mas elas podem ser excelentes laboratórios de políticas públicas a serem encampadas pelo Estado. As empresas capitalistas são submetidas às leis do mercado e não podem sustentar práticas e serviços que reduzam sua lucratividade, por mais que esses sejam de interesse público. Ora, cabe ao Estado, então, sustentar os serviços de interesse público para além das restrições das leis de mercado. Ao mesmo tempo, muitas das mudanças e dos novos meios de vida que estão à disposição de alguns de nós nascem nas empresas e circulam na sociedade pelos mecanismos de mercado.

Por essa razão, os serviços públicos não podem estar alheios ao que se passa aí, sob risco de se encastelarem no reino da obsolescência. Ao contrário, o Estado pode ser um instrumento de universalização de recursos criados no mercado e nas organizações não-lucrativas. Ao mesmo tempo, muitas empresas envolvem-se em causas de interesse público, sejam elas sociais ou ambientais e, nesse sentido, pode ser muito rica e criativa a sua parceria com organizações sem fins lucrativos e com o Estado. Uma vez que muitos desses projetos são realizados com recursos originários de renúncias fiscais – portanto, dinheiro público –, não caberia ao Estado a regulação e o controle do bom uso desses recursos que optou por não arrecadar?

Essas são algumas das muitas questões que se colocam em nossos tempos. Fazê-las não contradiz a afirmação da necessidade e da riqueza das parcerias. Ao contrário, pode ser um modo de melhor postularmos o que cabe a cada uma dessas instâncias na promoção de políticas que efetivem nosso desenvolvimento social.

#### **REDES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: A TESSITURA CONTRA A FRAGMENTAÇÃO**

Para além desses desafios mais gerais, que pedem o aprofundamento das reflexões sobre a natureza dos parceiros, há outros. A criação de redes em busca da educação integral requer a superação de fragmentações, sejam as existentes entre saberes diferentes, sejam as que nascem da ação de agentes diferentes.

Não é raro vermos instituições parceiras tendo interesses e necessidades diferentes nem é raro percebermos

que elas estão submetidas a restrições e pressões distintas. Por vezes, na atuação cotidiana, os parceiros podem mergulhar na especificidade de seus trabalhos e nos desafios que surgem a cada instante, o que pode gerar dificuldades para organizar as atuações, em vistas de um objetivo comum.

Os parceiros, ainda, podem ter concepções ético-políticas divergentes e podem ter importantes discordâncias sobre as prioridades de atuação e sobre como a rede deve atuar. Apagar artificialmente essas diferenças em nome de uma concepção técnico-gerencial ao mesmo tempo que se esforça para impor aos parceiros um modelo de atuação elaborado em esferas restritas de decisão política pode colocar em risco a colaboração e a atuação conjunta (TATAGIBA, 2006).

Tecer redes não é juntar esforços, pura e simplesmente. Uma rede é efetiva quando ela abre uma arena pública de debate sobre prioridades e formas de atuação, uma arena de dissenso na qual as decisões serão tomadas. Uma vez que a rede democratize o poder de decisão sobre sua atuação, outro desafio é organizar a atuação dos parceiros de modo a que cada um esteja cooperando com o outro num projeto comum e de forma que todos possam se reorganizar ao longo do caminho de sua realização. Um projeto de educação integral, portanto, implica uma reorganização das relações educacionais e a instituição de ações diferentes em busca de um objetivo comum decidido coletivamente a partir de uma situação inicial de dissenso.

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL E A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL**

Podemos encerrar essa reflexão sobre alguns percursos da educação integral abrindo essas idéias para o diálogo com o trabalho dos educadores.

Não é raro que boas iniciativas reformadoras das práticas educacionais caiam sobre os professores em cascatas de novas prescrições e na forma de panacéias recém-surgidas, sem considerar verdadeiramente que as instituições educacionais têm uma história própria e que nessa história os professores acabam por achar modos de agir que lhes permitem dar conta, de alguma maneira, de realizar seu trabalho. Essas propostas, assim, por vezes



Escola de Jongo  
Associação Grupo Cultural Jongo da Serrinha  
Rio de Janeiro/RJ



**Seminário Nacional Tecendo Redes  
para Educação Integral**

desorganizam as práticas dos professores e os culpabilizam por não fazer o que deveria estar sendo feito.

Ora, o trabalho dos educadores é composto pelas várias atividades que são efetuadas para organizar um meio coletivo no qual o ensino e a aprendizagem se realizem. Ele não está restrito, portanto, ao contato face a face com os alunos e tampouco se restringe à relação individual com cada aluno. O trabalho dos educadores está ligado à estrutura das instituições, com lugar de destaque para as relações de poder. Está ligado também às formas de interação que regulam o agir dos educadores com o de outras pessoas, sejam elas colegas, funcionários administrativos, diretores das instituições, educandos, familiares ou instituições parceiras.

Assim, mudanças qualitativas nas propostas educacionais não serão efetivas se não derem conta de acolher o saber-fazer acumulado longa e coletivamente pelos professores, incluindo a dimensão daquilo que é possível e necessário fazer, mas que permanece como agir não realizado, como agir impedido. Essas mudanças tampouco serão efetivas se não mexerem a fundo nas estruturas que organizam o trabalho do professor, inclusive as que dizem respeito às relações de poder e às restrições econômicas. Sem isso, as tentativas de mudança correm vários riscos, como o de abrir possibilidades que não se consolidam, de ser engolidas pelas práticas que querem superar ou de promover mudanças apenas superficiais.

Os educadores estão submetidos a toda uma série de prescrições de várias ordens que lhes dizem o que devem e o que não devem fazer. Em suma, aquilo que um professor faz e pode fazer não é, de modo algum, fruto exclusivo de sua vontade individual. Se há um campo de possibilidades ao alcance das ações dos educadores e se é importante apostar nos caminhos a que esse campo pode levar, também é prudente levar em conta que essas ações serão efetivamente criadoras se elas forem respaldadas por transformações estruturais que generalizem e institucionalizem as inovações.

Assim, levando-se em conta aquilo que os parceiros já sabem fazer e aquilo que eles só podem fazer porque colaboram, a tessitura de redes para a educação integral nos leva a conceber a educação integral de modo positivo e não como mais uma forte exigência que recai sobre os ombros já sobrecarregados da escola.

A valorização dessa rede de instâncias nas quais se ensina e aprende pode nos levar a conceber a educação integral como um processo amplo, que conta com diferentes agentes e no qual a escola ocupa um lugar central, mas não exclusivo. A escola e os educadores têm a incumbência de formar as pessoas para a vida social, mas não serão jamais suficientes. É exatamente por isso que elas podem se abrir para outras instâncias e agentes, colaborando para a generalização dos processos de formação que eles realizam.

## BIBLIOGRAFIA

ARBACHE, Nazira. *Organizações Não-Governamentais: identidade, heterogeneidade, desafios*. Tese de doutorado apresentada na Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Campus de Franca, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), 2005

BRASIL, Constituição Federal. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>, 1988

BRASIL, Lei Orgânica da Assistência Social. Disponível em <http://www.rebidia.org.br/noticias/social/loas.html>, 1993

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <http://www.rebidia.org.br/direduc.html>, 1996

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81. pp. 247-170, 2002.

CENPEC. *Educação integral: guia de referência* (mimeo).

CLOT, YVES, «Vygotski, la conscience comme liaison». In: Lev S. Vygotski. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 2003.

COELHO, Lúcia Martha Costa. Escola pública de horário integral. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, maio/junho 1997.

\_\_\_\_\_. *Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental* (mimeo).

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.

ÉRNICA, Mauricio. Dos outros de que somos feitos: educação, cultura e conflitos sociais. *Revista do Cenpec*, nº 2, 2006.

GUARÁ, Isa M. F. da Rosa. Educação, proteção social e muitos espaços para aprender. In: *Muitos espaços para aprender*. São Paulo: Cenpec, 2003.

LESSA, Carlos. A civilização brasileira como sonho. In: CAVC – Centro Acadêmico Visconde de Cairu (FEA-USP). *Economia Brasileira: perspectiva de desenvolvimento*. RG Editores, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: Ed. UEL, 2004.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo, Paulus, 1997.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública em tempo integral. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

OLIVEIRA, Francisco de (2003). O ornitorrinco. In: \_\_\_\_\_. *Crítica à razão dualista – o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

SAES, Flávio et al. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. Notas sobre o paradoxo da desigualdade no Brasil. Texto apresentado no Rio Workshop on Inequality, Rio de Janeiro, 3 a 6 de julho, 2001. Disponível em: [http://www.schwartzman.org.br/simon/paradoxos.htm#\\_Toc517261223](http://www.schwartzman.org.br/simon/paradoxos.htm#_Toc517261223) (acesso em 6/julho/2006).

SETUBAL, Maria Alice; ERNICA, Mauricio. Por que educação e cultura? In: *Cadernos Cenpec – educação, cultura e ação comunitária*, n. 1, primeiro semestre /2006.

TATAGIBA, Luciana. Os desafios da articulação entre Sociedade Civil e Sociedade Política sob o marco da democracia gerencial. O caso do Projeto Rede Criança em Vitória/ES. In: Dagnino, Evelina et al (orgs). *A disputa pela construção democrática na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

TELLES, Vera. Direitos sociais: afinal, do que se trata? In: *Muitos espaços para aprender*. São Paulo: Cenpec, 2003.

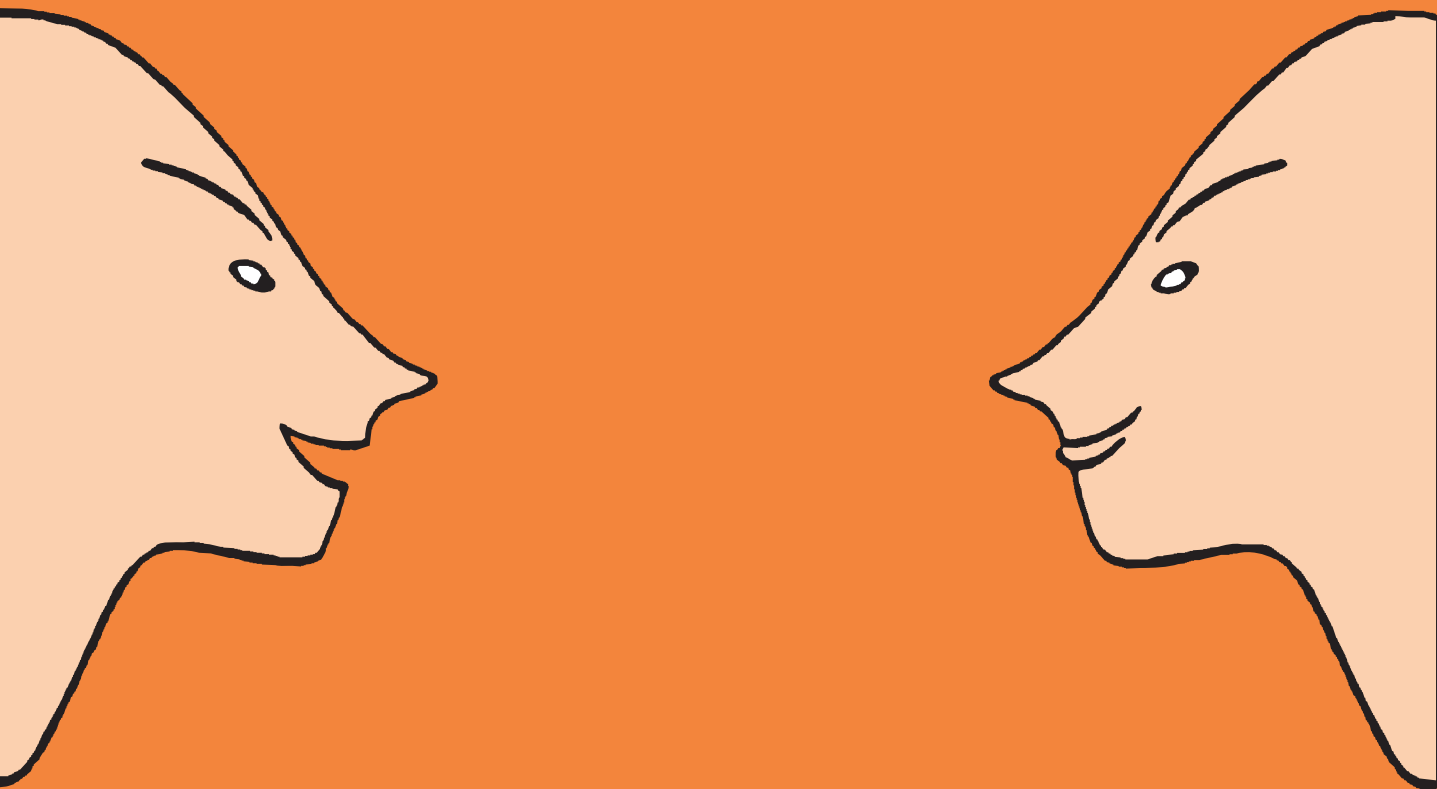
TORRES, Rosa Maria. *Sobre educação integral e o enfrentamento das iniquidades sociais*. Transcrição de palestra realizada no Cenpec, dez. 2005 (mimeo).

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In: VYGOTSKI, L. S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 2003.

\_\_\_\_\_. *A construção social do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (traduzido do russo por Paulo Bezerra).

# Mesa

## Propósitos da educação integral<sup>2</sup>



2. Os textos aqui publicados foram editados – retirando-se apenas traços da linguagem oral – a partir das transcrições das palestras apresentadas durante o Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral, realizado de 15 a 17 de agosto de 2006, na cidade de São Paulo. As opiniões e idéias expressas nos textos são de responsabilidade de seus autores.



# As diversas perspectivas, produções teóricas e compromissos com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes

## Integrantes

**Caterina Koltai** – psicanalista e doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

**Heloísa Helena Mesquita** – secretária municipal de Assistência Social de Niterói

**Maria do Carmo Brant de Carvalho** – doutora em Serviço Social e Coordenadora Geral do Cenpec

**Guiomar Namó de Melo** – educadora e assessora de projetos de reforma educacional

## Debatedora

**Genise Monte Vicente** – representante do Unicef Centro-Sul



### **CATERINA KOLTAI**

Educar é uma arte, dirão pais e educadores. E certamente não seriam desmentidos por Freud, para quem a educação fazia parte dessas profissões que exigem algo mais. Um talento que nenhuma instrução é capaz de trazer. Tanto, que em um de seus últimos escritos, chegou a nomeá-la de “profissão impossível” ao lado das tarefas de psicanalisar e governar. Apesar de ser psicanalista e socióloga, convidaram-me para falar sobre educação. Fico muito feliz com isso, porque considero importantíssimas essas possibilidades de interlocução. Mas isso não quer dizer que elas sejam fáceis.

O que é este mundo pós-moderno no qual nós vivemos? Poderia dizer que a nova ordem mundial vem se caracterizando por uma uniformização cada vez maior da vida cotidiana: pela normalização dos indivíduos, pela degradação do laço social, pelo fracasso das instituições e pelo desencantamento e a decepção dos cidadãos em relação à política e àqueles que a encarnam. O que causa um aumento do individualismo, uma absoluta ausência de projetos coletivos, fazendo com que a depressão – mais do que uma miséria afetiva – venha se transformando num modo de viver. A verdade é que, tanto econômica quanto política e sociologicamente,

nada hoje em dia nos permite uma aposta no futuro. Aliás, uma das primeiras coisas que chama nossa atenção é o fim das ideologias e das vanguardas.

No campo político, vivemos uma época em que a ilusão suprema parece ser a total ausência de ilusões, a destruição de qualquer ilusão de um mundo melhor. É como se a própria idéia de subversão social e intelectual tivesse se tornado ilusória. No lugar da ilusão, nós nos encontramos perante o falso consenso que diz que todas as coisas seriam equivalentes. Talvez o melhor exemplo disso seja a lógica do “politicamente correto”.

Do ponto de vista da cultura, ela deixou de ser o que costumava ser na sociedade ocidental, uma “cultura-revolta”, para se transformar cada vez mais numa “cultura-show”, cultura do divertimento. Ela vai se resumindo numa série de modas sucessivas que desembocam numa massificação dos modos de vida.

E o que se poderia dizer da educação, esta que é uma das mais elementares e necessárias atividades da sociedade humana? Para dar início ao debate, recorrerei primeiro a Hanna Arendt, uma cientista política, e a seu livro *A crise da cultura*. Em segundo lugar, a um livro bastante influenciado por ela, fruto de um colóquio in-



Banda de Lata de Todas as Cores  
Associação Curumins – Fortaleza/CE

terdisciplinar organizado na Universidade de Louvain, na Bélgica, intitulado *Será que ainda precisamos de um terceiro?*, que, entre outras coisas, aborda também os atuais impasses da educação e da escola, tomada no fogo cruzado entre a crescente transformação do estado público e privado.

Começemos por Arendt. Ela começa por chamar nossa atenção para o quão recorrentes e universais têm sido as crises da educação, a ponto de terem se tornado uma questão política em nossos dias. O objeto da educação, nos lembra a autora, é a criança que se apresenta ao educador sob duplo aspecto: o de ser um estranho que acaba de vir ao mundo e de estar num eterno devir. A criança é uma recém-chegada no mundo, que já está pronto, que existiu antes de ela vir ao mundo e continuará a existir após a sua morte, mas no qual deverá passar a vida e no qual ela terá compromissos.

Segundo Arendt, os problemas da educação decorreriam, grosso modo, de três problemas. O primeiro diz respeito à existência de um mundo infantil, de uma sociedade em que as crianças seriam autônomas e na qual o papel do adulto se restringiria ao de um auxiliar sem autoridade. Ela chama nossa atenção para o fato de que, quando a autoridade é monopolizada pelo grupo das crianças, ela se exerce de modo mais tirânico do que quando ela se exerce pelo adulto. A criança, livre da autoridade do adulto, acabou entregue a uma autoridade muito mais tirânica: a da massa.

O segundo problema, de certo modo, decorre do anterior e diz respeito à destruição da autoridade do professor, que antigamente emanava de sua competência. Sua autoridade tinha uma base claramente definida que era o seu saber, ou seja, o professor sabia mais que a criança. O terceiro problema, também ligado aos anteriores, é que o *fazer* está pouco a pouco ocupando o lugar do *aprender* – e que isso freqüentemente vem junto com a supressão da distinção entre trabalho e jogo, valorizando evidentemente o jogo.

Arendt estava nos alertando para o fato de que, no que diz respeito à educação, a responsabilidade pelo mundo assume o aspecto da autoridade. Antes que se entre em mal-entendidos, quero deixar claro que autoridade é diferente de autoritarismo. O que parece acontecer hoje em dia é que estamos recusando e desautorizando

– consciente ou inconscientemente – as exigências do mundo e suas necessidades de ordem. Na educação, isso quer dizer que ao abolir a autoridade dos adultos eles se recusam a assumir a responsabilidade que é a deles.

O homem moderno, diz a autora, não poderia expressar mais claramente seu descontentamento e seu desgosto pelo estado atual das coisas do que se recusando a assumir a responsabilidade pelo mundo perante a criança. O problema é que esse desgosto não tem nada a ver com o desejo revolucionário de mudar o mundo – muito pelo contrário, é um sinal de alienação. É por isso que a autora considera que, para preservar o que é novo – portanto, a criança e o que há de revolucionário em cada criança –, a educação tem de ser conservadora, deve proteger essa novidade e introduzi-la como um fermento novo num mundo já velho. A verdadeira dificuldade da educação moderna teria a ver justamente com a dificuldade de manter certa dose de conservadorismo sem o qual a educação se torna impossível.

A crise da autoridade na educação está, segundo ela, estreitamente ligada à crise da tradição e à nossa atitude. Cabe ao educador ser justamente o elo entre o presente e o passado para que as crianças possam apostar no futuro. A dificuldade reside justamente no fato de que, por sua própria natureza, a educação não pode abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, mas deve acontecer em um mundo que deixou de ser estruturado por elas, visto que em nossas sociedades industriais a regulamentação social deixou de funcionar como antigamente.

Os autores do colóquio ao qual me referi anteriormente são arendtianos na medida em que eles avançam com as questões que ela já havia se colocado, tentando responder a uma pergunta básica: a de saber o que uma sociedade deve fazer para que os indivíduos interiorizem as normas e as regras necessárias para o seu funcionamento. E também responder quais são as condições de socialização e estruturação de um sujeito e qual é a relação entre a estrutura do sujeito e as estruturas sociais.

Segundo eles, nossa sociedade caracteriza-se basicamente pelo desenvolvimento da democracia, pelo progresso da tecnociência e do liberalismo econômico. E o principal sintoma da nossa sociedade seria o declínio da função paterna na vida social. A partir daqui, creio que teremos de ser cuidadosos e explicar os efeitos disso

**Cabe ao educador ser justamente o elo entre o presente e o passado para que as crianças possam apostar no futuro.**

tudo sobre o sujeito. Começamos pela nossa democracia pós-moderna, que se sustenta de certo modo no abandono de qualquer forma de transcendência e de referência ao exterior. É verdade que desfrutamos de uma liberdade maior que em tempos passados, mas é como se cada um se governasse por conta própria e o horizonte comum estivesse totalmente esvaziado. Em outras palavras, podemos dizer que corremos o risco de nos tornar filhos de ninguém.

Creio ser importante esclarecer um pouco os efeitos da tecnociência sobre o nosso psiquismo, ou, como dizemos em nosso linguajar psicanalítico, os efeitos do discurso da ciência. Lacan foi o primeiro a chamar nossa atenção para o efeito dos discursos da ciência sobre a subjetividade contemporânea, principalmente para a subversão que ele representou à nossa subjetividade na passagem de um mundo organizado em torno da religião.

Jean-Pierre Lebrun, o autor que organizou esse colóquio na Bélgica, diz que hoje em dia nós estaríamos vivendo o terceiro momento, que seria identificado pela chegada do homem à Lua. Este foi um sonho de gerações e gerações e que parecia o auge do impossível. A partir do momento em que se tornou possível, foi como se nossa psiquê tivesse evacuado a noção de impossível. É como se, para nós, hoje em dia, tudo fosse, de alguma maneira, possível. Entramos então nesse mundo sem limite que autoriza a transgressão da palavra que nos caracteriza enquanto humanos. E é aí que nós, analistas, vamos introduzir algo que se chama “função paterna”.

Nesse sentido, por que hoje em dia achamos que há um declínio dessa função paterna? E aí não estou só falando na autoridade do “papai”, mas sim em algo que me parece extremamente importante, que é o déficit de sujeitos dispostos a exercer essa função. Ou seja, a dificuldade que hoje em dia os pais ou os representantes paternos, professores e outros, têm em exercer essa função de barrar, de construir limites, de dizer que nem tudo é permitido ou que nada é proibido. É como se no nosso mundo o adulto não conseguisse mais colocar limites por medo de, ao fazê-lo, perder o amor da criança.

O “papai” de nossos dias não se sente mais reconhecido no lugar daquele que coloca limites, porque é justamente disso que a modernidade pensa tê-lo libertado. Abandonado por um discurso social que assegurava até pouco tempo atrás a sua legitimidade e autoridade, ele procura no filho o apoio que lhe foi retirado no social. E qual o resultado? Que a criança acaba sendo protegida pelo pai no sentido de não ter de se confrontar com o limite, o que torna a inscrição desse limite ainda mais difícil no psiquismo.

É nesse sentido que a dessimetria de lugares entre adulto e criança, para a qual eu chamei atenção anteriormente, me parece tão importante. E isso vale tanto para os pais quanto para os professores, pois ambos vêm sendo cada vez mais submetidos à ideologia da nossa pós-modernidade, que imagina que isso pode ser eliminado. Manter a dessimetria é de alguma forma a única maneira de a criança poder aproveitar sua infância e inscrever “autoridade” em seu aparelho psíquico.

Isso põe o foco nas dificuldades que vivem nesse momento aqueles que estão encarregados da difícil arte de educar, pois, quando o social desautoriza esse lugar de terceiro, fica muito difícil que alguém possa ocupá-lo. A palavra daquele que representava autoridade na nossa sociedade foi radicalmente desvalorizada e fica difícil então para pais e mestres ocupar o lugar que lhes cabe. Sem legitimidade para sustentar sua autoridade, eles se vêm condenados ao confronto direto, sem a proteção simbólica que assegurava o reconhecimento da diferença de lugares.

Numa geração, a capacidade dos pais de sustentar um “não” diminuiu consideravelmente, o mesmo valendo para a escola, pois, ao que parece, ninguém mais se autoriza a impor seja lá o que for. A transmissão tem de se fazer por meio de manobras demagógicas para despertar o interesse na criança. Parece que esquecemos que todo confronto entre dois sujeitos que ocupam lugar assimétrico de “pai e filho” ou “professor e aluno” só se sustenta porque se respeitam mutuamente. O adulto pode sustentar sua posição sem ser surdo ao outro e a criança pode sustentar a sua, assim como sua autoridade e até sua violência, porque sabe que não vai conseguir derrubar o outro.

Quem paga o pato, penso eu – se é que se pode dizer assim – é o jovem, que não tem mais contra quem dirigir seu conflito.

E o conflito e a rebeldia fazem parte da juventude, então é importante que eles tenham alguém para quem dirigir esse conflito, porque, quando isso não é possível, sobram ao jovem dois caminhos: ou ele deprime – e não por acaso cada vez mais se fala de depressão e suicídio entre os jovens – ou há o transbordamento do ódio sem alvo, como, por exemplo, no caso de Columbine.

É como se os adultos viessem deixando os jovens entregues aos seus gozos ilícitos e não haja mais ninguém que possa

lhes dar a entender que crescer é renunciar à persistência do infantil. Parece-me, portanto, que não temos como fazer a economia desse terceiro, ainda que ele também tenha deixado de ser o responsável pela heteronomia. Então é só para chamar atenção de que a educação deveria levar o jovem da heteronomia para a autonomia.

Tudo o que acontece na vida do indivíduo continua a formá-lo e a deformá-lo, razão pela qual é tão importante que aqueles que optaram por ser educadores tenham como objetivo dar condições para que seus educandos possam se transformar em indivíduos autônomos, saibam agir com conhecimento de causa e não levados pelo preconceito. Mas, para passar da heteronomia para a autonomia, é preciso que se reconheça a lei. Essa é a questão que está em jogo.

É como se no  
nosso mundo  
o adulto não  
conseguisse mais  
colocar limites  
por medo de, ao  
fazê-lo, perder o  
amor da criança.

Casa do Adolescente – Espaço de Vivência e  
Convivência de Adolescentes e Jovens  
Grupo Tumm – Todos Unidos  
Mudaremos o Mundo – Mococa/SP



A profissão de professor é uma profissão diferente da maioria, porque se fundamenta na transferência. O professor deve ser capaz de suscitar o amor em seus alunos, o amor por aquilo que eles aprendem, o amor pelo próprio aprender. Caso contrário, o aluno vai sair da escola cheio de saberes úteis para passar num concurso, mas não como alguém aberto ao mundo e apaixonado por essa dimensão da existência humana que é o saber. Sem esse amor pelo saber, não há como formar seres autônomos.

Recapitulando um pouco o que dissemos até agora, parece-me que, diante desse sujeito contemporâneo, que não pode mais contar com o apoio do pai, simbolicamente falando, torna-se urgente que a educação trabalhe no sentido da autonomia para que esse sujeito venha a restaurar sua capacidade de julgamento. Utilizo aqui essa noção de julgamento no sentido que Hanna Arendt deu a ele no seu livro *Eichmann em Jerusalém*, no qual introduziu a noção de banalidade do mal, que associou à incapacidade de pensamento. Eichmann, que havia sido responsável pelo assassinato de milhares de seres humanos, a impressionara basicamente por sua absoluta incapacidade de pensar, por nunca ter pensado nas conseqüências daquilo que ele estava fazendo.

A autora insiste em que os grandes perpetuadores do mal são aqueles que não se lembram, porque nunca se envolveram na atividade de pensar. Nada pode detê-los justamente por isso, porque são incapazes de pensar. A faculdade de julgar, então, seria a aptidão, a disposição de um sujeito, mesmo depois de ter perdido seus parâmetros tradicionais, de julgar. Porque julgar é da

responsabilidade de cada um, não julgar o outro, julgar em relação ao próprio pensamento.

Por fim, queria dizer que restabelecer a categoria do impossível e restaurar a capacidade de julgamento são de certo modo maneiras de elaborar a ausência da totalidade inscrita nas leis da palavra. Ao vir aqui dialogar com vocês, penso que a responsabilidade de uma educação integral talvez seja a de possibilitar o redirecionamento para a civilização. Consiste na redução da violência a suas formas aceitáveis – porque é ilusão imaginar que uma sociedade sem violência possa existir –, na não-humilhação do outro, na razão como direito ao exame crítico, no direito universal e principalmente no princípio de reconhecimento do outro enquanto radicalmente outro.

#### HELOÍSA HELENA MESQUITA

Falar da questão da educação integral certamente implica falar de um projeto político-ideológico. Precisamos debater a questão da cidadania, da justiça social; debater um conjunto de significados que certamente entram em oposição ao modelo de educação que reproduz uma relação servil, em que as pessoas não são instigadas na sua capacidade crítica e na criatividade. Afinal, que formação queremos dar às pessoas para que elas possam realmente exercer o seu poder, exercer a sua cidadania? Falar disso é refletir sobre valores, refletir sobre a liberdade. É falar de autonomia, de solidariedade, da consolidação da consciência de direitos.

## A escola integral extrapola a sala de aula. Ela impõe para a gestão a questão de como estruturar todo esse aparato da assistência social e da educação para que a demanda possa ser de fato atendida.

É importante que se reflita sobre isso fazendo o debate sobre papéis. Qual é o papel da família e da escola nesse processo de formação? Por exemplo, a Constituição: como ela coloca a questão da educação, a responsabilidade, o dever de Estado? É importante refletir e retomar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata da obrigação da família, da sociedade, do Estado em relação à responsabilidade integral da criança e do adolescente. Retomar a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que reforça esse papel do Estado em relação à educação.

Gostaria de refletir sobre a interface com a questão da assistência social e da gestão num município. Como vamos trabalhar essa aproximação, essa interface? Como fazer essa aproximação entre a base de intervenção da assistência social e a base de intervenção das escolas?

Esse conjunto de agentes – educadores, assistentes sociais, pedagogos – tem a necessidade de um processo de reflexão, de formação continuada, para que seu papel no processo da educação possa de fato estar permanentemente realimentado. Como é que se trabalha o espaço das escolas, os espaços dos centros de referência da assistência social, sua autonomia financeira, a autonomia da sua gestão no dia-a-dia? E como manter esse eixo, esse fio condutor político-ideológico?

Tenho certeza de que vamos resgatar nas oficinas experiências significativas nesse campo, nessa interseção da gestão nas três esferas de governo, envolvendo órgãos

como Congemas, Undime, e, lá na ponta, a população, o jovem, a mãe; esse conjunto de pessoas que precisam se sentir agentes nesse processo. A escola integral extrapola certamente a sala de aula. Ela impõe para a gestão a questão de como estruturar todo esse aparato da assistência social e da educação para que a demanda possa ser de fato atendida.

Posso garantir que a vontade de fazer é muito grande. Há extrema sintonia entre o que é proposto pela assistência social e o que é proposto pela educação. Mas ainda temos bastante o que conversar. Por isso, acho que será inspirador estar aqui, acompanhando oficinas, debates, e tentar traduzir isso na responsabilidade de gestão. De qualquer modo, é importante que passos sejam dados para construir uma sociedade democrática.

### **MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO**

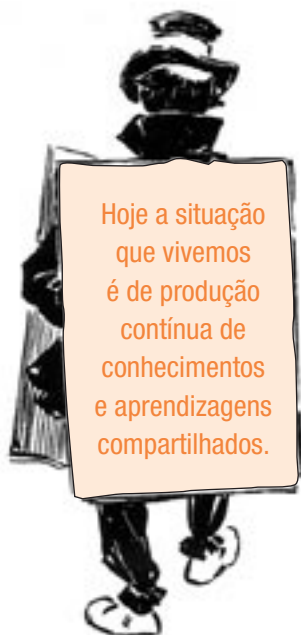
Para falar de educação integral, primeiro vamos olhar para o cenário atual. Uma coisa que me parece importante é que há um deslocamento daquele modelo cunhado no século XX, maravilhoso, do “well fair state”, que falava de igualdade de oportunidades. Esse era o grande objetivo na busca do desenvolvimento da cidadania, da autonomia, da emancipação. Hoje já não é possível falar em igualdade de oportunidades, o paradigma é muito mais a conquista da equidade, para que todos realmente tenham acesso às oportunidades. Isso gera um deslocamento: da igualdade de oportunidades passo a querer igualdade de resultados. Portanto, as ofertas de educação podem ser desiguais, mas para conquistar igualdade de resultados.

Outro deslocamento claro é que estamos falando cada vez mais em centralidade no território. Antes, de alguma forma, a centralidade estava na própria organização da política pública. Vamos dizer assim: a rede escolar estava muito mais submetida a uma organização-mãe chamada educação, política de educação, do que ao território. Ela não tinha necessariamente os serviços públicos, a centralidade no território. Esse deslocamento vai dizer o seguinte: a escola é hoje para o cidadão um serviço pertencente a um território, mais do que pertencente a uma rede de ensino. Esse é o deslocamento.

Ainda há outras coisas a se considerar. Cada vez mais há

um deslocamento da idéia de sistemas de ensinos para a idéia de um sistema de aprendizagens. Hoje a situação que vivemos é de produção contínua de conhecimentos e aprendizagens compartilhados. Não dá mais para dizer que a escola é o único espaço de aprendizagem. É um espaço privilegiado, importantíssimo, inclusive para nossa realidade, mas ele tem de ser compartilhado com outros espaços de aprendizagem. E mais: entender que o cidadão de hoje busca mais aprendizagens do que ensino. Isso parece um jogo de palavras, mas tem uma diferença aí que é preciso levar em conta.

No nosso cenário, a política de educação está sendo convocada a compor uma política social, entendendo que cada vez mais todos os cidadãos estão pensando em atenções integrais e integralizadas. Ou seja, hoje a vocação da política pública não pode ser mais de políticas recortadas em setores, em objetivos setoriais, mas em propósitos multissetoriais. Não é fruto do acaso, então, a centralidade do território. Também não é por acaso que a Constituição de 1988 fala em descentralização e municipalização e que as leis orgânicas, LDB, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e Estatuto da Criança e do Adolescente vão falar em autonomia dos serviços.



Hoje a situação  
que vivemos  
é de produção  
contínua de  
conhecimentos  
e aprendizagens  
compartilhados.

Quer dizer, quando se diz que a escola tem de ter autonomia, ela tem de ter autonomia para desenhar um projeto político-pedagógico, articulado com as demandas e os interesses do território a que ela pertence. E também autonomia para se flexibilizar e se permitir adentrar nas redes existentes no território. E vice-versa: que as redes de aprendizagem do território adentrem o espaço escolar.

Nesse cenário, estamos vendo que outras políticas adentram os espaços da educação com ofertas de aprendizagens socioeducativas que, portanto, se deslocam da escola, mas a complementam. É o caso da política de cultura que não só oferece bibliotecas, centros culturais, museus, mas centros de cultura, muitos deles desenvolvidos por organizações da comunidade. Também a assistência social sempre ofereceu núcleos socioeducativos com um leque de aprendizagens para crianças e adolescentes no contraturno escolar, além do meio ambiente e do esporte. Temos enfim um conjunto de políticas públicas que estão ofertando programas e serviços socioeducativos e visando um conjunto de aprendizagens necessárias.

Por exemplo, não posso deixar de falar que estivemos semana passada em Belo Horizonte e foi a coisa mais linda ver, naquela mesa, o prefeito de Belo Horizonte, o prefeito de Nova Iguaçu, ONGs, escolas e ministérios discutindo para valer o conjunto dos espaços de aprendizagem que existe no território. E seria mesmo absurdo não maximizar o uso disso para compor projetos de atenção integral aos cidadãos. Que não é só da criança e do adolescente, mas podemos dizer do jovem, do adulto e do idoso.

Outra coisa que fica clara no tempo presente é que não só o Estado, mas o chamado terceiro setor investe, sim, em educação, no seu sentido multidimensional. Sem dúvida a escola é a missão nobre do Estado. Mas a ela circunda um conjunto de iniciativas de aprendizagem que não se pode deixar de observar, de reconhecer e de se apropriar, como possibilidades de aprendizagem, e que estão fortemente centradas na sociedade civil, na iniciativa privada. Não dá mais para pensar só na minha relação intra-estado, tenho de ter relação com as várias oportunidades de aprendizado ofertadas para as crianças, também pela comunidade, pela sociedade. Mas elas

têm de ser utilizadas a partir de pactos por metas competentes, por ações substantivas para nossa população.

Precisamos também levar em consideração que as novas gerações já não aprendem como nós, que aprendemos um tipo de racionalidade cognitiva seqüencial, linear. As novas gerações aprendem de forma difusa, de forma descentrada, até porque a sociedade as compele a pensar “descentradamente”. É preciso entender que essa juventude aprende pela via da circulação e da experimentação. Isso é também uma novidade no nosso cenário.

**As novas gerações aprendem de forma difusa, de forma descentrada até porque a sociedade as compele a pensar “descentradamente”.**

**Essa juventude aprende pela via da circulação e da experimentação.**

Agora, falando sobre educação integral. Uma coisa, por exemplo, é que tempo integral não necessariamente quer dizer desenvolvimento integral. Queremos reforçar aqui que hoje estamos falando em educação integral, sobretudo, na perspectiva de desenvolvimento integral. Obviamente o espaço escolar não é suficiente. A criança e o adolescente precisam circular, ter oportunidades outras, que garantam a ampliação do universo cultural, da convivência, da sociabilidade; que garantam outros aprendizados e o sentido de pertencimento.

Muitos estão pensando que, se amplio o tempo escolar de quatro para oito horas, estou dando conta de educação integral. Não é isso, até porque a criança precisa do seu tempo pessoal. É preciso garantir o ócio criativo da criança e do adolescente, que não pode entrar num esquema, numa grade de educação integral, que retire deles essa possibilidade.

Se vou a um local e faço a cartografia desse territó-

rio, descubro o quê? Que há mil sujeitos e espaços de aprendizagem. Observamos nos nossos estudos que eles ofertam um mosaico de atividades – lúdicas, culturais, artísticas, esportivas etc. – e que todas elas contribuem. Vemos um esforço desses espaços em contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades das crianças e dos adolescentes. A convivência em grupo e a inclusão social estão lá, em um microterritório. São construídas com olhar multissetorial; portanto, em certo sentido, são mais modernas que as nossas políticas setoriais. Esses espaços de aprendizagem não apresentam um currículo e uma programação pedagógica padrão. O currículo-projeto nasce nas comunidades, de suas demandas, de seus interesses e das particularidades e potencialidades que tem o próprio território.

O que temos de refletir juntos neste seminário é que a educação não pode abdicar da articulação orgânica com as demais políticas sociais no território. Não se pode abdicar do tempo atual. O desafio é primeiro valorizar esses outros espaços; depois, identificá-los. Em terceiro lugar, fazer a articulação com eles. E, em quarto, qualificá-los. Existe uma tarefa, mas ela deve ser coletiva, multissetorial, a tarefa de qualificar os diferentes espaços de aprendizagem no território.

Termino minha fala com a seguinte problematização: o tempo integral exigido pela LDB pode ser feito exclusivamente na escola? A minha resposta provocativa para vocês é “não”. Claro que há algumas escolas que têm espaço suficiente, que já nasceram numa perspectiva de desenvolvimento integral de crianças. Mas para o conjunto da rede eu preciso dizer “não”. E por quê?

A primeira resposta é bem pragmática. A rede escolar hoje opera com dois, três turnos. Ela não tem condições de pensar em expandir o seu horário para uma turma só. Isso é absolutamente pragmático. Não há possibilidade de pensarmos em tempo integral. Depois, como mostrei nos cenários para vocês, pode-se dizer que a sociedade atual é caracterizada pela sua complexidade. Uma sociedade que se comporta como uma sociedade-rede. Por isso, não posso hoje deixar de considerar interesses da comunidade anunciados por grupos, por entidades, por ONGs, por sociedade civil. Os aprendizados hoje ocorrem de forma descentrada e difusa. Não



é possível mais pensar na escola como o único espaço de aprendizagem.

O fundamental é conceber um desenho de educação em tempo integral que articule o leque de sujeitos e espaços de aprendizagem enquanto política da cidade. O município precisa se pensar enquanto projeto de desenvolvimento social dos seus cidadãos. Portanto, numa articulação orgânica entre escola e projetos socioeducativos do território.

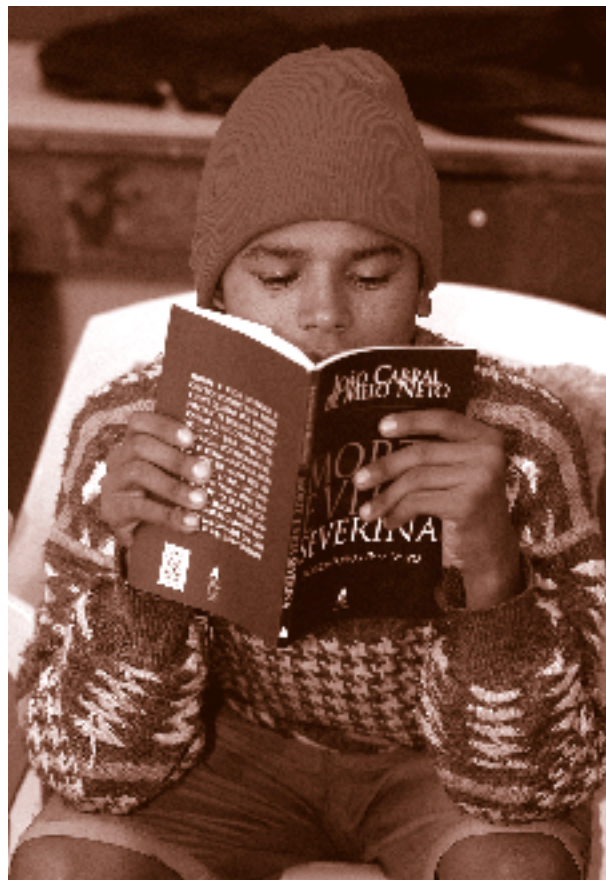
### GUIOMAR NAMO DE MELO

Pensei em começar a minha exposição lembrando da história do Garrincha. O técnico chegava para ele e dizia: “Você vai fazer assim, vai fazer assado”. Um dia Garrincha perguntou: “Mas você combinou com os outros?”. Então, sobre a articulação pela educação integral, eu pergunto: nós combinamos com 2,5 milhões de professores e com talvez 25 milhões de famílias? Porque, se nós estamos pensando nesse nível de articulação, não podemos dispensar quem está trabalhando dentro da escola. E a escola é em si mesma um mundo. Então gostaria de ser uma voz em parte destoante para que pudéssemos ter um debate realmente produtivo.

Em primeiro lugar, gostaria de lembrar que é muito difícil ter clareza sobre o que seja o trabalho da escola. Acho extremamente produtivo, alvissareiro, que todos hoje estejam interessados em educação. Mas quando vamos efetivamente garantir as aprendizagens de qualidade das crianças? Vou dar alguns exemplos.

Quem de vocês conhece um discurso, um artigo, uma tese, um pensamento a respeito da provisão do livro didático dentro das escolas brasileiras? Cada professor escolhe um livro, certo? Eu posso ter em uma mesma escola cinco classes de quinta série, cada uma com um livro de língua portuguesa, cada uma com um livro de história. Então como é que você integra uma escola onde cada professor usa um livro? Vocês acham que a construção de um processo de aprendizagem que tenha começo, meio e fim pode ser feita desse jeito?

Segunda questão: o nosso professor. Nossa escola é já dividida em mil pedacinhos, cada um deles com um



Refazendo Vínculos, Valores e Atitudes  
Fundação São Paulo – São Paulo/SP

livro didático. Formação do nosso professor: o nosso pobre professor recebe um ensino médio deficiente, é colocado em uma escola em que ele nunca mais vai aprender nem português, nem matemática, nem história, nem geografia, nem nada. Ensina um monte de “pedagogês” para ele, que não se sustenta sem o ensino, e põe ele para trabalhar de primeira a quarta série.

Aí colocamos um monte de professores, de alunos que saem do ensino médio sem aprender nada, e colocamos cada qual em um curso de licenciatura. Esse só faz matemática, esse só faz língua portuguesa, aquele, só história, aquele, só geografia. Nunca mais ele verá língua portuguesa se escolher matemática. Nunca mais fará uma conta de dividir se escolher língua portuguesa. Então, colocamos isso tudo dentro da escola com o livro didático, provido do modo como ele é, chacoalhamos bem, e o que dá? Dá criança de quinta série analfabeta.

Mais do que isso. Você faz política de fachada para 10% dos alunos em tempo integral e uma política de realidade para 90% dos alunos em duas horas de trabalho escolar por dia. Então, além de ela estar encurtada, de estar dividida pelo livro, de estar dividida pela formação dos professores, ela ainda tem um problema: tem de se articular com as políticas sociais. O território se torna uma coisa importante. Mas, de tudo o que eu vi até hoje, a coisa mais importante do território é a escola. É na escola que tem espaço, livro, televisão, DVD. É na escola que eventualmente tem um auditório, uma quadra de esportes.

Aí a comunidade começa a pressionar e diz assim: “Nós precisamos ocupar este espaço”. Então separamos 100 milhões de reais por ano, que são colocados em um programa para a família ir à escola, quando se poderia fazer melhor. Hoje, se tivermos foco e prioridade, podemos ter escola em cinco horas, pelo menos, para todas as crianças. Até chegarmos a um modelo entre seis e sete horas, que é o máximo que o mundo tem produzido em termos de tempo na escola. Porque, como se diz,

a criança também vive. A escola não é quartel, a escola não é convento. A escola tem de estar articulada no seu território com as outras políticas, portanto é preciso que exista um espaço para a criança respirar.

Posto isso, acaba a escola servindo de espaço privilegiado do território. Na cidade de São Paulo, a grande maioria dos projetos da comunidade é desenvolvida no espaço físico da escola. Eu faria o quê? Eu levaria a criança que está estudando duas horas por dia para estudar de fim de semana. Sabe com quem? Com os estagiários dos cursos de formação de professor que até hoje não conseguem, quando estudam à noite, fazer estágio de dia. Ela vai para a escola continuar aprendendo até que se possa construir a escola.

**A escola não é quartel, a escola não é convento.**

**A escola tem de estar articulada no seu território com as outras políticas.**

São Paulo tem condição de dar escola de cinco horas para todas as crianças com dois períodos: das 7 h às 12 h e das 13 h às 18 h, com uma hora de intervalo. E se tiver isso para todas as crianças, se tiver projeto curricular articulado, se tiver processo de assistência técnica para o professor na escola, é possível garantir a melhoria de aprendizagem. Sobre a carreira de professor: vai ter de dizer que

aposentadoria aos 25 anos de serviço não é uma política de acordo com a qualidade, que a jornada de trabalho vai ter de mudar, sim, para ter cinco horas de aula. Vai ter de pedir que professor dê bons resultados. Temos de avaliar. A cidade de São Paulo, em 27 capitais, ficou em vigésimo primeiro lugar na Prova Brasil! E a média da prova é baixa demais. Entrem lá na escala do Inep<sup>3</sup>. Está lá, escola por escola deste país.

O que vamos fazer agora? Não acho que a educação esteja convocada a articular as políticas sociais. Acho que as políticas sociais estão convocadas a uma cruzada para garantir qualidade de aprendizagem na escola. Depois trabalhamos a articulação. Enquanto houver criança analfabeta na quinta série, não há espaço territorial nem território de aprendizagem que dê conta. Por que São Paulo não resolve o seu problema de espaço esco-

lar? Porque existe uma tirania dos arquitetos. São Paulo não tem terreno e os arquitetos escolares só consideram escolas que tenham 10 mil m<sup>2</sup> para construir. Vá lá no Bronx, no Harlem, em Nova York, e veja o que está acontecendo. As escolas estão verticalizadas, todas. Uma metrópole como São Paulo não tem mais terreno de 10 mil m<sup>2</sup>. Eu estudei em escola de três andares e não morri. Subia escada, descia escada. Na idade das crianças é um ótimo exercício.

Vejam quantos interesses tenho aqui. Dos arquitetos, dos nutricionistas, dos professores desde logo, claro, mas também dos assistentes sociais, de todo mundo. Tenho interesse das editoras e de todos os provedores de materiais didáticos. As escolas particulares no Brasil não usam livro didático. Usam o quê? A maioria das nossas escolas particulares usa sistemas. Veja, não estou aqui defendendo os sistemas, só estou perguntando o que ele tem que o livro didático não tem, pois, quando a escola particular pode decidir, ela decide por ele. Quem sabe podemos

aprender uma lição nisto. Provavelmente porque ele não é desintegrado, como é o livro didático. Vocês vão me dizer que é mais barato comprar o livro didático. Pode ser. Mas não vou admitir neste país que se diga que vamos economizar no livro das crianças.

Temos um sistema de formação de professor que deve ser mudado rapidamente. Porque continuamos produzindo fornadas e fornadas de professores analfabetos. Temos um sistema de provisão de material didático que não leva em conta o interesse da criança. Temos um modelo de construção escolar que só pensa nos padrões técnicos dos arquitetos.

Eu acho que a educação é uma estratégia. A educação não é uma política, a educação é uma estratégia do Estado. Sem ela não tem desenvolvimento sustentável. Até para que você possa ser membro da rede, você tem de saber segurar o seu pedaço. O que é uma rede? Põe as pessoas numa volta e vai jogando o novelo, cada uma segura uma ponta. Aquela que derrubar quebrou a rede. Onde a nossa rede se quebra? No letramento. Porque ser membro de rede e não ter aprendido a ter foco é ser engolido na estrada virtual da informação. Foco se ensina na escola, desde que a escola tenha foco.

Qual é o foco? Letramento, alfabetização. Aprender a ler e a escrever pensando no que se lê e no que se escreve. Saber falar e saber articular palavra com pensamento. Isso produz pessoas que vão ser membros da rede. Caso contrário, como é que eu posso ser membro de uma rede virtual? Não sou contra que a escola se articule com as outras políticas sociais, mas acho que a articulação é feita a partir da educação. Se não, a dinâmica deste movimento que a sociedade civil está apresentando engole a escola. Porque a escola é muito frágil. Ela é uma casca burocrática. Mas, se você cutucar dentro, não tem nada.

Nunca me esqueço de uma entrevista que fiz quando era ainda bastante jovem, em Curitiba, na primeira vez que o Jaime Lerner foi prefeito. Ele foi muito pressionado para ter o tempo integral, então fez o tipo pós-escola, como o que foi feito em São Paulo. Fomos entrevistar um monte de crianças e tinha um menino vivíssimo,



Rede Jovem de Cidadania

Associação Imagem Comunitária – Belo Horizonte/MG

aquela criança absolutamente excepcional que destrambelha a falar. Ele dizia assim:

— Eu tenho duas escolas.

Eu falei:

— Nossa, que bom! Como é que são?

— De manhã é a escola da bruxa.

— Ah, é? Quem é que fica lá na escola? O que tem na escola da bruxa?

— Tem uma tia.

— E o que você faz na escola da bruxa?

— Ah, eu aprendo a ler e a escrever...

— E a outra escola?

— Ah, de tarde é a escola das fadas!

— E o que tem na escola das fadas?

— Tem um tio que passa vídeo, que faz teatro...

É claro que nossas crianças vão preferir a escola da fada. Precisamos transformar a escola da bruxa em uma escola de fada, rápido. Se vamos fazer o caminho com a escola, existem políticas estruturantes das quais nós não podemos abdicar. Essas políticas podem ser feitas descentralizadamente? Sem dúvida. O município, inclusive, quanto menor, mais ele toma conta do seu território e mais ele pode executar essas políticas. Mas alguém tem de dar a coordenada. Tem de existir um lugar onde alguém dê as diretrizes, as grandes linhas de trabalho. Se não, perdemos o foco.

Eventualmente balé é uma coisa importante, mas não no espaço da escola. Porque quero usar o espaço da escola para uma sala de leitura. É preciso estar atento quando se fala em território. Nós não temos outro aparato tão capilar quanto a escola. Temos de combinar com eles, 2,5 milhões de professores, uns 500 mil diretores, coordenadores, técnicos etc. Temos de quebrar os ovos de que eles estão cuidando ou não se come o omelete.

Do lado da família, acredito que temos uma atitude paternalista. Este país nunca teve uma política para a família aprender a cuidar do seu filho. Queremos tomar conta dos filhos do pobre, bolsa para os pobres. Assim estamos

substituindo o estado do bem-estar social pelas redes do bem-estar de todo mundo, que não é de ninguém. Todas as pesquisas mostram que, quando a família valoriza a aprendizagem escolar, mesmo se ela for analfabeta, ela melhora a chance de aprendizagem da criança.

Criança que tem lugar para fazer lição vai melhor na escola do que criança que não tem lugar para fazer lição. É tão simples quanto isso. Então também temos de combinar com a família. Em vez de querer adotar a criança da família, poderíamos tentar fortalecer a família. E fortalecer a família não é só dar o bolsa-escola. Se a dona Zilda Arns, com um soro, garantiu a sobrevivência física, onde está o nosso soro para garantir que a criança não seja intelectualmente esmagada na escola?

A Rede Globo faz *merchandising* – e eu não sou contra – de Aids, de homossexualismo, de Síndrome de Down, de incesto. Por que não faz *merchandising* de educação? Por que não há novela em que exista um personagem que é um professor? Por que não há novela em que exista um personagem que seja um pai de aluno, desses que vai à escola de manhã, com frio, chega lá de manhã e a secretária da escola diz assim para ele: “Tem certidão de nascimento?”. Ele diz: “Não”. “Então, vá buscar”. Ponha um personagem desses na novela; os temas que aparecem nas novelas viram mania. O brasileiro adora celebridades e novas teorias. Agora todos estão sensibilizados com a Síndrome de Down. A grande maioria das crianças do povo tem pai ou tem mãe. Se não tiver, tem um adulto responsável, um mínimo de estrutura familiar. Essa família precisa de amparo, mas não apenas do dinheiro do bolsa-escola. Ela precisa de conceito, precisa entender para que serve a escola. Ela tem de entender que é mais importante aprender do que ter merenda.

Nós não estamos falando da escola de antigamente, que ensinava meia dúzia de gatos pingados, que produziu essa população universitária de letramento capenga. De modo geral, o brasileiro letrado lê pouco, prefere virar alface na frente da televisão do que ter uma atividade que seja desafiadora do ponto de vista intelectual. Mesmo aqueles que foram privilegiados tiveram esse tipo de formação. Entrem numa escola pública do primeiro mundo, na Alemanha, numa escola pública de subúrbio americana. O que tem de material, o que tem de



Da esquerda para direita: **1.** Refazendo Vínculos, Valores e Atitudes, Fundação São Paulo – São Paulo/SP  
**2.** Escola de Jongo, Associação Grupo Cultural Jongo da Serrinha – Rio de Janeiro/RJ

riqueza! Não riqueza em dinheiro, mas de estímulo, de recurso, de espaço, de possibilidades de organização do grupo, de interação entre alunos e professores, de flexibilidade no uso do espaço físico.

As redes de ensino têm condições, sim, de dar um período maior. Isso, se utilizar o dinheiro corretamente, se não pagar propina para construtora, se aceitar transformar espaços verticais em escolas. É uma questão de gestão do dinheiro público. Então o que eu recomendaria para pensarmos aqui, hoje? Primeiro, a questão do tempo integral, que, como se disse, não precisa ser todo na escola. Se a comunidade se organizar para enriquecer o tempo da escola, ótimo. Se houver outros espaços, maravilha. Se não, que o conjunto do território contribua para fazer uma escola melhor, para enriquecer esse espaço. Que o projeto pedagógico da escola seja respeitado. E projeto pedagógico no Brasil hoje tem de ter foco. Foco nas competências básicas, na leitura, na escrita e no cálculo. Sem isto, nós não avançamos. Hoje a meta tem de ser: toda criança brasileira não pode ficar na escola menos de cinco horas, no relógio. A carreira de professor e tudo mais têm de se adaptar a isso. Com dois anos de escolaridade a criança tem de ter um letramento completo para esse período de escolaridade ou a escola tem de mostrar que ela está avançando, que a escola agregou valor.

Só isto já dá um movimento da comunidade para olhar, para fiscalizar, que eu acho que já seria suficiente. Não há necessidade de tempo integral. Desenvolvimento integral não significa necessariamente ficar tempo integral

na escola. E vamos lembrar da família. Vamos fazer um movimento para que os meios de comunicação, os formadores de opinião, os tomadores de decisão combinem com o outro time. E o outro time, para mim, antes de ser a comunidade, é o espaço da família.

## PERGUNTAS DA PLATÉIA

– **A senhora falou: ‘Felicidade não pode ser ensinada’. Mas será que ela pode ser falada, questionada, entendida, pensada e, quem sabe, até mesmo aprendida?**

**Caterina Koltai** - Todos nós gostaríamos de ser felizes. Quanto a isso não tenha a menor dúvida. Mas Freud dizia que nada, nem no microcosmo, nem no macrocosmo, é feito para que o ser humano possa ser feliz. Segundo ele, são três causas: a decrepitude do nosso corpo, a força da natureza e principalmente a dificuldade de conviver com outros. Isso não quer dizer que não se deva tentar ser feliz. Acho que se deve tentar o tempo todo. Por isso, chamei a atenção ao falar da importância do pacto social para além de um mero contrato social. Situação em que todo mundo aceite perder algo para que todos possam viver em conjunto.

Nesse sentido, acho que a felicidade não pode ser ensinada. Porque isso pressuporia que a felicidade fosse a mesma coisa para todos. E aí está a grande diferença entre as democracias e os regimes totalitários. A democracia não define a felicidade de ninguém. Isso não pode ser impos-

to. Agora, o que é fundamental é que a sociedade como um todo crie condições para que cada um possa procurar a sua felicidade sem atrapalhar a do outro. Essa procura é importante. Mas você ensinar o que é a felicidade ou forçar todo mundo a ter a mesma felicidade, isso não.

Isso vale também para uma outra questão da educação. Acho que uma das coisas fundamentais é a aprendizagem de que o outro pode ser diferente de mim, é a alteridade. É aceitar a alteridade do outro, é poder lidar com esse que vem de uma família diferente, por qualquer razão que seja – religião, pobreza, doença, opção sexual – e poder lidar com essa alteridade, porque a recíproca será verdadeira.

### – Qual o papel das ONGs, dos assistentes sociais e dos recursos do entorno, como bibliotecas etc.?

**Heloísa Helena Mesquita** - Penso que esses movimentos têm de ter uma diretriz, baseada nas realidades locais. A Cultura, por exemplo, precisa pensar e distribuir suas atividades para as escolas e demais locais do território. Entendo que cada região vai identificar e potencializar o que ela tem e solicitar aquilo que não tem. Sobre o assistente social, ele traz olhar importante na escola, assim como o pedagogo. E, sobre o papel das ONGs, não dá para ser algo como “acordei hoje com vontade de fazer um pro-

jeto”. Acho que um projeto tem de estar dentro de uma diretriz. Não pode ser uma ação individual, de uma ONG ou de outra, mas sim olhar como é que isto se compõe nessa rede, como é que vamos tecer juntos o projeto. Tenho certeza de que assim vamos tecer a rede e fazer uma educação integral que consolide cidadãos de direitos.

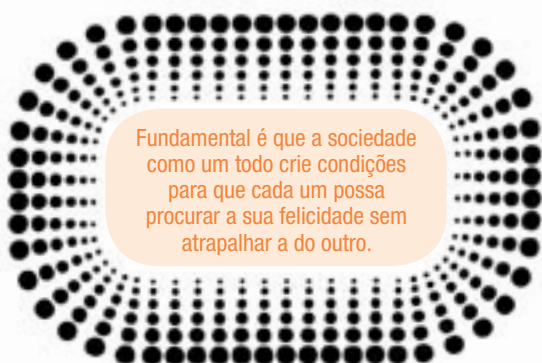
### – É possível aprendizagem escolar em quatro horas?

**Maria do Carmo Brant de Carvalho** - Como foi comentado, nós não atingimos possivelmente nem as quatro horas exatas, porque, se eu somar a merenda escolar, somar isso e aquilo, há poucas horas de escola. É realmente uma luta na educação conquistar pelo menos cinco horas de trabalho com as crianças na escola para que você possa de fato exigir que elas, nas duas primeiras séries, estejam suficientemente bem letradas.

Mas há uma outra questão que gostaria de colocar. A experiência do Cenpec – de trabalhar muito na formação de professores e educadores – tem nos levado a exigir publicamente que se tome consciência de que a formação inicial nas graduações – e não só da pedagogia, do serviço social também, de outras áreas – é absolutamente irresponsável. Não há desenvolvimento real da competência desse professor que precisa garantir o letramento aos seus alunos. Não dá para dizer mais que o problema é das crianças ou é das famílias. Há um problema, sim, do professor mal formado. A formação inicial é absolutamente frágil. E não há curativo nisso. Gasta-se muito dinheiro no Brasil hoje em formação permanente, formação continuada, mas isso não substitui uma boa formação inicial. E nós temos de passar a cobrar isso dos nossos cursos de pedagogia. De pedagogia, de educação, de serviço social e tudo mais.

### – O que você faria para que todos os alunos tivessem garantias de ter todas as aulas, todos os dias?

**Guiomar Namó de Melo** - Há muita falácia na educação brasileira. O Ciep<sup>4</sup>, o Ciac, o Profic<sup>5</sup>, o Pós-Escola, a entrada da criança aos seis anos, o famoso ensino fundamental de 9 anos. Vou pedir para vocês fazerem uma conta em casa. Duzentos dias letivos, oito anos, cinco horas por dia. Quantas horas de escolaridade teremos ao longo de oito anos? Duzentos dias letivos, quatro



4. Centros Integrados de Educação Pública (Ciep)

5. Programa de Formação Integral da Criança (Profic)

horas por dia, nove anos. Façam essa conta e vocês vão ver que, se aumentarmos uma hora na escolaridade da criança por dia, se passarmos para cinco horas diárias de trabalho efetivo, vai dar mais escolaridade ao longo de oito anos do que em nove anos com quatro horas por dia. A outra falácia muitas vezes tem sido o tempo integral, como se todos os nossos problemas se resolvessem no momento em que se conseguisse deixar a criança dois períodos na escola, oito horas. E terminamos dizendo: vale a pena dar em dobro o que é ruim?

O que considero ser uma formação de qualidade para os professores? Em primeiro lugar, formação de qualidade é aquela que garante que todo professor entre na escola dominando tudo do ensino médio. Tudo: matemática, química, física, biologia. Porque é isso que se exige do concluinte do ensino médio. Não posso ser um professor de matemática se não tenho as habilidades de língua portuguesa pelo menos ao nível de ensino médio. É importante garantir educação básica para os professores. Antes de começar o curso de formação, teria de ter a recuperação da educação básica, se ele não teve. Outra coisa é o domínio do conteúdo. Sem dominar uma disciplina, não dá para fazer interdisciplinaridade, porque a “inter” implica na disciplina. Então, quando falamos em interdisciplinaridade, falamos de alguém que domina tão bem a sua área que é capaz de enxergar a fronteira dela com a outra. Aí, sim, eu posso dizer que eu faço interdisciplinaridade.

O que é preciso para que a escola se territorialize no mundo atual? Quando falamos no território, no território em um outro mundo, um mundo onde o nacional e o internacional foram substituídos pelo global e o local. A velha palavra de ordem da ecologia é cada vez mais atual na educação. Você tem de agir localmente no território, mas o pensamento tem de ser global, nem nacional deve ser. Pense globalmente para poder agir no território, se não você age no território e fica engolida por ele, porque se perde a perspectiva planetária num mundo onde o planeta está cada vez mais importante, até do que a fronteira nacional. Acho que temos de articular duas dimensões: o território, que é o lugar da dimensão humana, e o planeta, que é o lugar da dimensão da humanidade como um todo.

Se o MEC não autoriza a verticalização das escolas, por

que as gerências regionais de educação autorizam escolas particulares em casas residenciais? Mais do que falácia, essa é uma outra hipocrisia da educação brasileira. Não ligamos para o que vai acontecer na escola particular e exigimos da escola pública muito mais. Eu diria que isso tem a ver com a tecnoburocracia. Aquela pessoa que diz que a escola não é frágil porque ela tem rede. Isso é que faz a fragilidade da escola. Quanto mais burocrática ela for, mais frágil. E, nesse caso, a tecnoburocracia é complicada.

Queria encaminhar aqui uma proposta que de fato as políticas sociais focassem no território em que está a escola, no trabalho com as famílias. Estou cada vez mais convencida de que se precisa de uma ação local e de uma ação global na mídia. Mídia e ação local em torno da família. A família pode aprender a lidar melhor com o seu filho, é uma questão de ensinar. Nós não temos uma fatalidade de produzir analfabetos na escola, não é fatal. O brasileiro tem condições de aprender, todos nós sabemos. Portanto, acho que o que falta é gestão, foco, pacto, meta e seriedade na gestão pública.

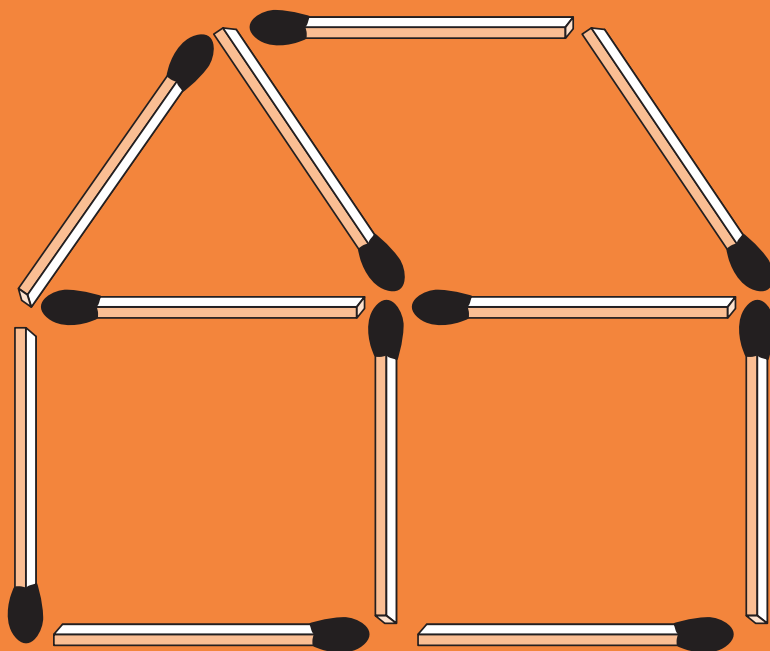
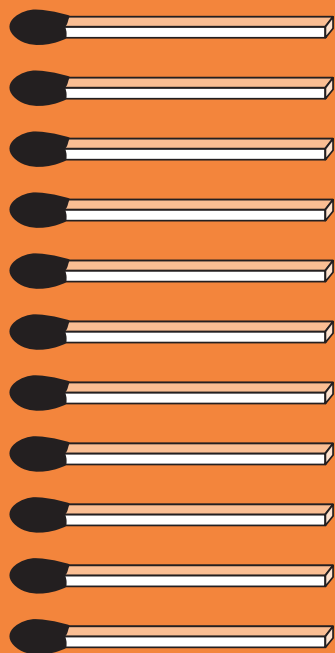


Eremim: Tecendo Novos Caminhos

Associação Eremim – Ação Social de Promoção da Cidadania e Desenvolvimento Humano – Osasco/SP

# Mesa

## Projetos pedagógicos: a educação integral e os arranjos possíveis





# Os diversos arranjos possíveis em educação integral

## Integrantes

**Adriana Mortara** – doutora em Comunicação pela Escola de Comunicação e Arte (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), pós-doutorada em museologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

**Sandra Mara Corazza** – doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Terezinha Azeredo Rios** – doutora em Filosofia pela USP

## Debatedora

**Maria Julia Azevedo** – coordenadora da Área de Educação e Comunidade do CENPEC



### **ADRIANA MORTARA**

Existem inúmeras definições de cultura, dicionários inteiros. Mas quero falar da idéia de cultura como parte da formação do ser humano. Então, indo além, temos o desejo de ver a emancipação cultural, isto é, a autonomia do indivíduo, da comunidade que cria cultura e consome de modo crítico.

Quando falamos de cultura e de direitos, falamos de vários aspectos da vida cultural da pessoa, entre eles o patrimônio cultural. Além do patrimônio material da cultura, há também o patrimônio imaterial, aqueles saberes dos grupos, das comunidades culturais. Esses saberes têm sido cada vez mais valorizados, inclusive oficialmente, com a criação de espaços para a preservação do que se chama patrimônio imaterial, patrimônio intangível. Então, tem-se tombado alguns elementos do nosso patrimônio chamado imaterial. Este seria o saber transmitido de geração a geração, como ritos religiosos, receitas culinárias, histórias e canções, danças, celebrações, modos de desenhar e representar.

Então, quando pensamos na formação do cidadão, da pessoa, estamos pensando nessa pessoa que possa produzir, ter contato, valorizar seu patrimônio, tanto material quanto imaterial, de forma a se sentir pertencente a um determinado grupo. Uma das formas de expressão

da valorização do patrimônio material e imaterial é o que chamamos de museu comunitário, que seria um museu criado pela comunidade a partir das necessidades próprias de preservação e valorização do patrimônio material e imaterial local. A comunidade escolhe o que é importante para ela e decide preservar.

Na última edição do Prêmio Cultura Viva, houve muitas inscrições de museus. E dois dos museus premiados – o Museu da Maré e o Museu Bororo – são o que se chamaria de museu comunitário. O Museu da Maré surgiu da vontade da comunidade de preservar sua história. E eles que decidiram como fazer isso, quais os suportes, de quem eles iriam registrar a memória oral etc. Alguns especialistas se ofereceram para ajudar, mas eles disseram: “Não, queremos fazer do nosso jeito”. Isso leva, obviamente, à valorização da pessoa, da auto-estima. É, portanto, um processo educativo também.

Hoje há a idéia de integrar os museus na política nacional de ensino, mas isso ainda não temos. Quer dizer, há algumas universidades em que as pessoas fazem estágios em museus, mas ainda não é uma política integrada. É proposto na Lei de Diretrizes e Bases que o aluno saia da escola, faça visitas a museus, monumentos etc., mas isso ainda não é uma política sólida nesse sentido. Há também a idéia de difundir os museus nas escolas e



Rede Jovem de Cidadania, Associação Imagem Comunitária – Belo Horizonte/MG

no meio rural por meios audiovisuais. Quer dizer, para quem não tem acesso, dar de alguma forma o acesso ao seu acervo, ao seu repertório.

Outra coisa é a idéia de criar vários nichos – de educação, de patrimônio – em vários locais, e não ter apenas grandes museus. É incentivar as escolas a formar coleções e exposições do patrimônio local. Existem algumas iniciativas, lá no começo do século XX, dos museus escolares e, mais recentemente, temos propostas de museus em escolas. Por exemplo, na Bahia, em Itapuã, foi feito um eco-museu pela professora da Universidade Federal, um trabalho bem interessante. Também é preciso criar um programa de formação de professores; sabemos que é preciso trabalhar com o professor, com o multiplicador.

Então, lá nos anos 1970, essa idéia do museu integral foi discutida, falada, apareceu na literatura, foi mais difundida na Europa como prática. Aqui, bem mais recentemente, volta a ser discutida nos anos 1990, com uma postura inclusive política, o atendimento ao público e a ampliação desse trabalho. Existe todo um arcabouço teórico dessa área, no qual o sujeito, o visitante, é um protagonista desse processo. Não por acaso se propõe que a pedagogia “museal”, pedagogia que estuda a educação em museus, sirva para formar e realizar a avaliação das atividades educativas no meio museal. Essas atividades têm o objetivo principal da aprendizagem de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes por parte do visitante. Essas habilidades serviriam para se sa-

ber visitar um museu. O visitante saberia visitar, saberia olhar criticamente aquela exposição ou outra qualquer.

Aqui, falamos de uma aprendizagem. Ninguém nasce sabendo, assim como não sabíamos ler ou escrever. Essa concepção do papel educativo do museu aparece intimamente ligada ao conceito de autonomia na aprendizagem, definida pela atitude do sujeito em determinar seus objetivos, escolher os meios para atingi-los e avaliar seu empreendimento. Também na literatura norte-americana é muito usado o termo *free choice learning*, que é aprendizagem de livre escolha, de poder ir e vir. O objetivo aqui é a aquisição de saberes. Saber fazer, saber ser, saber criar.

O “saber” seria a aquisição de fatos e conceitos relativos a um tema. Todos os museus tratam de algum tema. O saber seria formular questões; antecipar respostas; justificar; decidir por uma resposta, por uma solução; classificar; comparar; estabelecer relações; localizar informação. É claro que tudo isso não acontece em uma visita, mas pode começar a acontecer. Estamos em um processo educativo; ele é um processo, ou seja, não acontece em um momento só.

O “saber fazer” apresenta também as habilidades de observar, importantíssimas em um museu – discriminar, identificar, descrever, classificar, sintetizar e comunicar. Enfim, as possibilidades de saberes no museu são inúmeras, assim como na escola e em outros ambientes pedagógicos. O “saber ser” seria o desenvolvimento de

atitudes positivas em relação ao museu e ao prazer estético. O “saber criar” seria a idéia do desenvolvimento da imaginação.

A idéia que gostaria de trazer aqui é que, quando falamos de educação integral, temos de pensar na cultura como parte dessa educação. Procurei trazer aqui apenas o exemplo do museu, mas sem perder a perspectiva de que temos muitas outras manifestações culturais.

### SANDRA MARA CORAZZA

Trabalho com Filosofia da Educação e, por isso, acredito que todos nós somos educadores na medida em que a teorização social e cultural contemporânea, por exemplo, mudou, de maneira irreversível, a idéia de que só se educa entre quatro paredes. Gostaria de perguntar para vocês: neste sexto ano do século XXI, o que já fizemos em educação, o que se está fazendo e o que se pode fazer em função desse acúmulo? Somos herdeiros de uma tradição educacional muito mais antiga do que todos nós, que estamos aqui presentes. Uma tradição que começa no século XVII, digamos, com a didática magna de Comenius. No século XVIII, com *Emílio ou da Educação*, de Rousseau, quando ele estabelece e identifica a criança enquanto aprendiz. Enfim, uma tradição de educar as novas gerações, de educar os recém-chegados ao mundo, de discipliná-los para que possamos continuar vivendo juntos.

O que não podemos fazer é negar essa tradição. E vocês sabem que temos duas maneiras de ser filho, herdeiro: uma delas é seguir dogmaticamente a herança, os ensinamentos, as informações, os valores. O outro modo de ser filho é dizer “eu não quero fazer igual”. Talvez o modo mais criativo de receber uma herança seja fazer com ela alguma coisa que ainda não foi feita. Podemos seguir e fazer o que todo mundo fez, dizer o que todo mundo disse e desejar o que todo mundo desejou, mas podemos também inovar. E acho que um seminário como este mostra que somos mais o filho que quer fazer diferente, digamos assim, um filho infiel, na medida em que buscamos o novo.

Como parte da comunidade de educadores, penso que vivemos três tempos em educação. O primeiro chamo de “tempo da neutralidade iluminada”, tempo em que os educadores estão muito colados ainda à divindade, à religião, em que também se consideram pastores de alma e corpo. Depois, a comunidade educacional sai da dominância religiosa e passa para a dominância da ciência. Mas apenas muda de senhor, digamos, porque me parece que a comunidade educacional continua se considerando iluminada, seja por uma divindade, seja pela ciência, e neutra no sentido de que é apenas uma correia de transmissão. Simplesmente há uma idéia de que é preciso educar de uma maneira atemporal, de uma maneira que é considerada universal, de uma maneira verdadeira. Acredito que esse tempo começou no final do século XIX, e durou até a primeira metade do século XX.

**Temos uma tradição de educar as novas gerações, de educar os recém-chegados ao mundo, de discipliná-los para que possamos continuar vivendo juntos**

Esse tempo da neutralidade iluminada é um tempo de criar, por exemplo, a necessidade de educação para todos. É um tempo em que a ciência da educação começa a desenhar melhor o sujeito da educação: o que seja ensinar, aprender; o que seja metodologia. É um tempo em que também se começa a pensar em currículo e na relação entre currículo e democracia; pedagogia e democracia; sala de aula

como microcosmo em relação a uma sociedade mais ampla. Mas, com o tempo, o mundo se tornou crítico de si mesmo, viu o quanto de bom se tinha feito e também os erros cometidos.

Surgiram então duas direções importantes. Uma direção de ordem liberal capitalista e outra de ordem marxista. Um marxismo extremamente diversificado, de várias vertentes. Essas orientações de ordem marxista tiveram um predomínio muito forte entre nós. E passamos a introduzir na discussão da educação conceitos como o de classe social, de relações de produção, da necessidade de conscientizar os explorados etc. Ou seja, a escola deixou de ter aquele caráter de bem absoluto. Chamo esse tempo de “tempo da suspeita absoluta”, porque passamos a suspeitar de que o currículo estava a serviço da manutenção da exploração.

Este é um tempo de desmanchar todas as pretensões da neutralidade iluminada. É, portanto, um tempo de politizar radicalmente a educação; tempo das pedagogias e dos currículos críticos; tempo de Paulo Freire e sua educação libertadora; de relacionar a educação a questões de poder, de saber, de identidade. Enfim, um tempo importantíssimo, porque ele vai justamente preparar, vai compor elementos que preparam o terceiro tempo, que chamo o “desafio da diferença pura”.

Este terceiro tempo, o desafio da diferença pura, é um tempo, parece-me, da contemporaneidade ou pós-modernidade. E o que me parece constituir esse tempo da diferença pura é que, em função de todas as lutas sociais que povoaram o século XX, esses diferentes hoje dizem “não” ao princípio de identidade universal, a esse princípio de identidade que acaba subordinando algumas identidades em detrimento da identidade-modelo. Os diferentes estão cada vez mais berrando em nossos ouvidos que chega de tentar calibrar, corrigir sua diferença, ou seja, de sempre tratar a diferença como maldita e amaldiçoada, na medida em que se não suporta a diferença.

### **TEREZINHA RIOS**

Acho que o termo “educação integral” é um pleonasma. A educação ou é integral ou ela não pode ser chamada de educação de verdade. A educação terá de levar em consideração todos os esses elementos: tornar a pessoa inteira; sempre tendo a possibilidade de se completar, de se transformar. Penso que o que nos faz humanos é essa capacidade de projetar, de sonhar, de olhar para a frente etc. Projeto é isso mesmo: “pro-jeto”, lançado à frente. E é isso que temos como seres humanos. Conseguimos nos transformar exatamente a partir desses projetos que fazemos.

Muitos de vocês devem ter visto o filme *A marcha dos pingüins*. Lembram? Ficamos impressionados ao verificar como é que se dá um determinado processo, que tem uma certa harmonia, que parece resultar de um projeto muito bem feito. Mas na verdade não há projeto. Eles fazem o que fazem, daquela maneira que nos deslumbra, para seguir algo determinado pela natureza. O que nos faz diferentes dos pingüins – maravilhosos que

são eles –, o que nos faz diferentes é exatamente a possibilidade de poder realizar esses projetos pedagógicos. Achei muito bom não ter entrado a palavra “político” no meio. Temos falado em projetos político-pedagógicos. Se o projeto é pedagógico, é necessariamente político.

Quis ir ao miúdo mesmo do título do nosso trabalho aqui, que era a história dos “arranjos possíveis”. Eu tenho mania de ir ao dicionário. Arranjo, então, é arrumação, organização etc. O projeto está sempre relacionado com algo que é ideal, que se coloca à frente, necessário e desejado, mas que, se não tiver uma característica fundamental, fica sendo só uma quimera. E a característica fundamental para a realização de um projeto é que ele seja possível. Daí a necessidade de um arranjo possível para construirmos a educação que desejamos e de que temos necessidade.

E o possível, onde se encontra? Como posso falar que o ideal é possível, que não é só quimera, que não é só sonho? Eu encontro a possibilidade exatamente na realidade. Posso querer uma sociedade democrática porque eu tenho uma experiência de democracia; posso querer uma sociedade justa porque eu tenho uma experiência de justiça. É uma experiência que ainda não se configura como aquela de que precisamos, mas há a perspectiva da esperança. Se digo “ainda não” é porque tenho, quem sabe, a possibilidade de realizar. E vou encontrar essa possibilidade, repito, no contexto no qual estou.

**A característica fundamental para a realização de um projeto é que ele seja possível.**

**Daí a necessidade de um arranjo possível para construirmos a educação que desejamos e de que temos necessidade.**

Julgamos que o possível está pronto, que é algo a ser apenas descoberto. Não é verdade. O possível muitas vezes não está pronto. Não se trata de descobri-lo, mas de inventá-lo. E então isso requer de nós, educadores, um trabalho maior, um esforço mais amplo no sentido de construir esse possível com os elementos que temos à nossa disposição, em nós e fora de nós, na cultura, na história que estamos construindo. E é exatamente na invenção que eu acho que aparece essa criatividade. A criatividade na invenção é que pode efetivamente trazer esse aspecto novo para nossos projetos.

Gosto muito da literatura infantil. Sugiro a leitura de um livro que se chama *Os três lobinhos e o porco mau*. Estamos tão acostumados com “os três porquinhos e o lobo mau” que é difícil pensar. Ou outro, que se chama *Liga, desliga*, que conta a história de uma televisão que não saía da frente de um menino. Pensar de um jeito diferente...

Quero pensar nessa idéia de um arranjo, no que precisamos para fazer arranjos criativos e possíveis para uma educação integral, para a educação que queremos. Falamos de tecer redes. Eu fiz um joguinho com o poema de João Cabral. Ele diz “um galo sozinho não tece uma manhã”. Se estamos falando de projeto, acho que podemos fazer uma mudança no verso e dizer: “Um galo sozinho não tece um *amanhã*”.

Gosto de um autor espanhol que tem trabalhado com a filosofia ética, Fernando Savater. No livro *O valor de educar*, ele diz o seguinte: “Sabe qual o efeito mais notável da boa educação? Despertar a fome por mais educação. Por novos aprendizados e ensinamentos”. Acho que os projetos múltiplos que vamos construir – levando em conta esses processos, esses tempos aqui mencionados, essas alternativas aqui colocadas – terão de ser esse despertar a fome por mais educação.

Adélia Prado tem um verso lindíssimo, um belo poema que se chama “Tempo”, em que ela comemora seus quarenta anos. Os últimos versos dizem: “Quarenta anos. Não quero a faca nem o queijo. Quero a fome.” Acho que é isso. Se tivermos fome, a gente vai buscar a faca e o queijo para fazer o projeto que nos sacie a fome – que não é só de comida, como dizem os Titãs, é de comida e felicidade.



Arte, Circo e Cidadania  
Circo Lahetô – Goiânia/GO



Porque ser educador do seu tempo significa estar aberto, estar sensível e ter uma sensibilidade para o enigmático, para o misterioso.

## PERGUNTAS DA PLATÉIA

– A Filosofia da Diferença será ou é um caminho para discutir e reconhecer a questão da identidade cultural? Qual o papel da identidade na educação para a transformação, leia-se, felicidade? Como trabalhar em nossas escolas ou ONGs para que o diferente não seja visto como amaldiçoado?

**Sandra Mara Corazza** - Podemos não reconhecer a criança na nossa frente. Pode haver uma matéria tão nova que toda a tradição que herdamos não dê conta daquilo. Claro que isso é muito assustador. Mas, se não fugissemos da briga, esse seria por excelência o momento mais maravilhoso, pois ali a relação educador–aprendiz poderia ser inventada.

O princípio da identidade que criamos na modernidade esmigalha a multiplicidade. No momento em que dizemos “tu és uma mulher”, estamos aprisionando no conceito “mulher” todas as diferentes maneiras de ser mulher. Então essa é a chamada crise da identidade que o pensamento pós-moderno identifica. O momento em que você não tem medo disso é um momento privilegiado.

O que tenho trabalhado na formação de professores é que eles não se contentem com a bagagem legada, porque ser educador do seu tempo significa estar aberto, estar sensível e ter uma sensibilidade para o enig-

mático, para o misterioso. Muitas vezes, por exemplo, os professores dizem: “Ah, os alunos são rebeldes, não têm interesse”. Eu sempre pergunto: “O que você está oferecendo merece a atenção deles?”.

Falo justamente disso. O chacoalhar as identidades na medida em que o pensamento da diferença pretende diagnosticar que são novas identidades; que, por exemplo, a infância está sendo vivida de outra maneira, a adolescência está sendo vivida de outra maneira. Quando alguém pergunta: “dá para educar de um modo que não seja assim?”, bem, isso é o que temos de começar a discutir.

– **Dentre os mais de cinco mil municípios brasileiros, quantos são contemplados com um museu? De que arranjos podemos lançar mão para levar essa cultura aos milhões de brasileirinhos que freqüentam ou não um banco de escola? E para os professores, que em sua maioria sequer visitaram um museu? Museu virtual? Quantos anos para chegar em cada sala de aula?**

**Adriana Mortara** - O departamento de museus do Ministério da Cultura está realizando um cadastramento, porque não sabemos exatamente quantos museus existem no Brasil. Acredito que haja menos de dois mil museus no Brasil. Há uma concentração nas grandes cidades e muitos municípios não têm esse equipamento. Bibliotecas existem em quase todos os municípios, já o número de museus é bem menor. Cinema, acho que fica no meio disso. Há estatísticas do IBGE sobre esses equipamentos. Haveria essa possibilidade de processo comunitário de preservação de patrimônio. Mas, infelizmente, ainda existe a carência de muitos equipamentos culturais, não só museus.

Em relação à educação, concordo plenamente que na formação de professores é importante que a área da cultura seja contemplada. Não só a área de museus, mas cinema, teatro, música – música clássica, hip-hop, tudo o que está aí –, a partir de uma visão do possível e do que se quer tornar possível, como se disse. O educador é uma pessoa e ele tem um limite de possibilidades. Então, eu vejo isso como importante na formação e também no trabalho interdisciplinar. Ao mesmo tempo, não dá para esgotar em uma pessoa todas essas formações.

**– Para fazer a educação integral é preciso uma escola de tempo integral?**

**Terezinha Rios** - Se apenas proporcionarmos um tempo maior sem dar a esse tempo a qualidade para o desenvolvimento da educação, teremos só prejuízo. Mas acho importante a ampliação do tempo. Por isso, já entramos na participação de outros grupos da comunidade que não apenas a escola, no processo educativo. Acho que é tarefa, sim, de todos. Isso não quer dizer que não se tenha de ter “especialistas”. Mas é muito importante que se tenha a participação, a parceria, a possibilidade de um trabalho integrado mesmo. Vozes diferenciadas, instrumentos diferenciados. A minha tese é que a educação de boa qualidade, a educação competente, é uma educação que faz bem, isto é, que a gente faz bem e que faz bem para a gente e para aqueles com os quais estamos envolvidos.

**– Nos dias de hoje, nossos governantes e sociólogos colocam que devemos tratar melhor os filhos. Se uma criança for maltratada, pode haver processos para os pais. A partir daí, os pais entenderam tudo errado sobre o que seria criar e educar um filho. Ao mesmo tempo, os educadores não sabem como fazer com as crianças. Daí vêm os filhos revoltados e nossas crianças a cada dia se perdendo de todas as maneiras. Então o que fazer para ajudar nossas crianças e adolescentes tão revoltados, principalmente os da periferia, totalmente abandonados?**

**Sandra Mara Corazza** - O que fazer? Acho que tentar nos tornar sensíveis às formas do que nós estamos fazendo para que eles se revoltem. A revolta deles pode ser algo produtivo, nesse sentido, desde que nós nos encaremos. Vou me permitir ler para vocês um depoimento bem rapidinho do André, de 10 anos, que é aluno de uma terceira série aqui, em São Paulo. Nas palavras do André:

“A TV ensina os truques. A escola só enrola. Acho que o sexo tem de descobrir por você mesmo, senão não dá. Tem de ser na TV, na vida. Foi assim. Quando eu tinha cinco anos, eu vi um filme que na época achei esquisito. Um homem chegava perto de uma mulher com seios de fora na piscina e falava ‘quero te comer’. Não

entendi nada. Eu pensei: ‘como assim comer, com garfo e faca?’. Foi superestranho, foi animal. Eu fiquei perturbado. Eu armazenei aquelas cenas na minha cabeça. Eu nunca tinha visto nada parecido. Então eu perguntei à minha professora. Ela disse um monte de baboseiras. Eu perguntei ao meu pai. Ele disse algumas verdades. Só algumas. Depois ele veio com aquele papo de sementinha se juntando. Então eu resolvi aprender por conta própria. Fui na banca dos jornais da esquina, olhei revistas, perguntei para amigos mais velhos. Fui ficando *expert*. Hoje eu não tenho dúvidas sobre sexo. Sou um homem resolvido. Agora é só fazer. Já tenho as manhas, eu sei do que uma mulher gosta.”

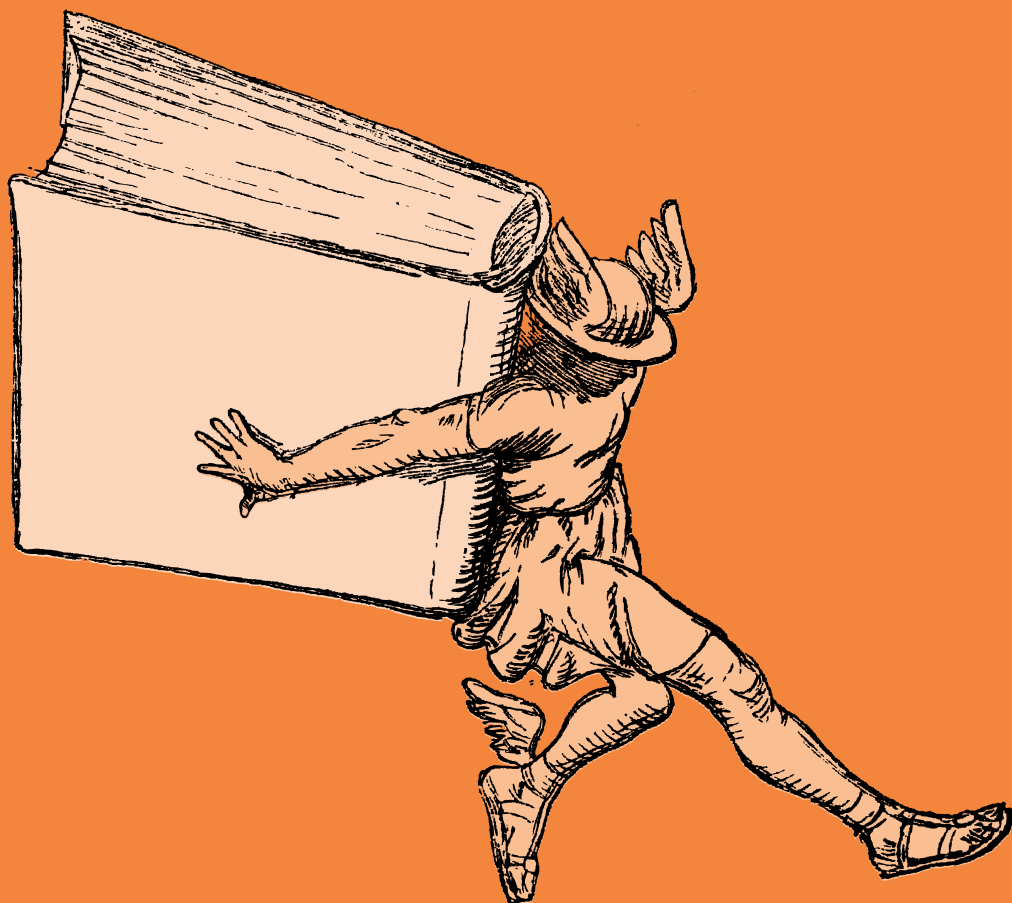
Isso é só um exemplo de como estamos convivendo com crianças completamente desconhecidas para nós, que são uns “etezinhos”. E que essas categorias que nós usamos – de revoltadas, de sem-limites –, são elas talvez que não se adaptem mais. Então eu procuro não desmerecer as queixas, mas virar as baterias contra nós próprios.



Exposição Percurso da Educação Integral no Brasil  
Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral

**Mesa**

**Governança das  
políticas de  
educação integral**





## *As parcerias e o financiamento de políticas públicas multissetoriais*

### *Integrantes*

**João Antônio Cabral de Monlevade** – assessor do Senado Federal para assuntos educacionais

**Fernando Luiz Abrucio** – doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP)

**Ricardo Henriques** – secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC)

### *Debatedora*

**Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva** – presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e secretária de Educação de Belo Horizonte



### **JOÃO ANTÔNIO CABRAL DE MONLEVADE**

Gostaria de começar minha fala com dois pensamentos. Vocês perceberam a nossa dificuldade de encontrar o nosso parceiro? É para a direita ou é para a esquerda? Acho que isso é um pensamento muito ajustado a esse seminário. Parceria sim, mas nunca com a ingenuidade de achar que será algo simples. Só vamos encontrar o nosso parceiro à medida que renunciarmos às nossas próprias posições.

O segundo pensamento é muito pessoal. Sou paulista-no, nasci aqui em São Paulo há 63 anos, mas atualmente moro em Brasília. E vir a São Paulo para mim é mais ou menos como me sentir de novo na órbita. É como chegar de novo ao ponto de partida e me enlaçar na realidade, na complexidade brasileira. Todos tínhamos aquela loucura santa de comemorar o crescimento desabalado de São Paulo. E deu no que deu. Hoje, não tenho dúvida nenhuma de que, se existe uma política pública que deve ser perseguida por todos nós, é a política de desconcentração demográfica. Brasília, que foi projetada para 500 mil habitantes, está chegando a 2,5 milhões, mais 1 milhão do entorno dos excluídos do próprio plano da capital.

Gostaria, então, de começar com alguma coisa da história da sociedade brasileira de educação para provar aqui para vocês que a questão da parceria e das políticas multissetoriais não é absolutamente uma novidade. Elas fazem parte da essência, fazem parte da construção histórica do nosso país.

Acho que todo mundo se lembra de que em 1500 aconteceu a ocupação deste território, onde moravam cerca de 3 milhões de indígenas, por um grupo de portugueses. E a sociedade, desde aquela tarde do dia 22 de abril, entrou numa nova fase da sua educação. Aquele educação indígena, transmitida de geração em geração, numa sociedade, numa cultura ágrafa, dá lugar com muita rapidez a uma nova sociedade em que se renuncia ao animismo – a cultura à lua, ao sol – para se ajoelhar diante da hóstia sagrada. E se renuncia a 300 ou 400 línguas indígenas para se falar uma língua estranha, mas que tinha um imenso poder, porque ela expressava a tecnologia que veio dominar a nova sociedade.

De 1500 a 1550, o Brasil não teve nenhuma escola, mas já estava em curso um processo muito forte de educação. As pessoas aprendendo português – não só os indígenas, como os africanos, que começaram a chegar às regiões



Projeto RAC: Redescobrimo o Adolescente na Comunidade, Sociedade Santos Mártires – SSM São Paulo/SP

Na época colonial,  
o povo se educava apesar  
de ter pouca escola.

E aconteceu o milagre, que  
é a constituição deste país  
unilingüístico onde todo  
mundo se entende.

do Nordeste – e, principalmente, os novos ritos, as novas idéias, que fazem parte desse conteúdo educativo. Nesse período, o financiamento da educação do Brasil foi zero. A Coroa Portuguesa não gastou nada, porque não havia escola. E, de 1551 – quando lá em Salvador se fundou o Colégio dos Meninos de Jesus – até 1822, ano da nossa Independência, tivemos a educação formal de uma pequena elite de crianças. A educação escolar era a menor. O povo se educava apesar de ter pouca escola. E aconteceu o milagre, que é a constituição deste país unilingüístico onde todo mundo se entende.

A partir de 1822, proclamou-se que o ensino primário gratuito deveria ser estendido a todos no país. É uma proclamação da Constituição de 1824 e é concretizada na lei de 15 de outubro de 1827. Essa educação passa, portanto, de elitista, pouco a pouco, para uma educação seletiva. Todos podiam entrar, mas poucos podiam ter sucesso. Eu sou do tempo do exame de admissão. Não adiantava terminar a 4ª série primária com nota 10 se não passasse no exame de admissão. Eu passei, mas milhares de brasileiros não passavam. Havia aquele funil – que hoje existe na USP, por exemplo, que existe na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que existe na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) –, naquele tempo, do primário para o ginásio. Isso era a educação seletiva oficializada. Hoje a seletividade, aparentemente, ficou confinada à passagem da educação básica para a superior. Nós não estamos mais na educação elitista, embora ainda tenhamos traços dela. Por exemplo, o nosso currículo continua sendo elitista. É o currículo da escola dos jesuítas até hoje, só tiraram o grego e o latim. Mas substituíram por outras disciplinas de igual dificuldade.

Outra questão é a da presença do Estado, principalmente em relação aos gastos com a educação. Foi havendo necessidade, cada vez maior, de se gastar dinheiro com educação. Na Constituinte de 1934, foi votada pela primeira vez no Brasil a vinculação de percentuais de impostos de manutenção de desenvolvimento de ensino. E quais eram esses percentuais? Dez por cento da União, 20% dos estados e 10% dos municípios. Esses percentuais foram subindo. Na Constituição de 1946, já subiram para 12% da União, 20% dos estados e 20% dos municípios. Na Constituição de 1988, que é a vigente, já

R\$60  
bilhões

É o que gastamos com 50 milhões de alunos, o que dá R\$ 1.200 por aluno/ano, ou R\$ 100 por mês. Será que uma escola particular de qualidade conseguiria cobrar uma mensalidade de apenas R\$ 100?

subiram para 18% da União, 25% dos estados e 25% dos municípios. Entretanto, de lá para cá, começou a haver uma espécie de reação dos setores financeiros para parar com essa subida. O que aconteceu?

Gastamos R\$ 60 bilhões com 50 milhões de alunos. A conta é rápida. Dá R\$ 1.200 por aluno/ano. Isso significa, lá no Maranhão, R\$ 700; aqui em São Paulo, quase R\$ 2.000. Mas a média brasileira é R\$ 1.200 por aluno/ano. Dividindo isso por 12 meses, dá R\$ 100 por mês. Eu pergunto a vocês: será que uma escola particular de qualidade conseguiria cobrar uma mensalidade de apenas R\$ 100? E o que eu quero provar com isso? Que esses 60 bilhões são totalmente insuficientes para garantir educação pública de qualidade para 50 milhões de alunos. Só que o problema maior é o seguinte: o Brasil tem 187 milhões de habitantes. Desses, 120 milhões têm direito à educação. Mas só 50 milhões estão na escola pública, e outros 10 milhões na privada. Se o Brasil fosse matricular os 10 milhões de crianças de creche, os outros 4 milhões de pré-escola que estão fora, os 50 milhões de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e que não estão matriculados em escola alguma, teríamos 120 milhões de alunos. O que dá, portanto, R\$ 500 por aluno/ano. Porque o dinheiro seria o mesmo.

Então, diante de tudo isso, vale ressaltar que: a parceria e a política multissetorial são essenciais. Não existe educação do povo brasileiro sem isso. Querer dizer que existe é mentira. As crianças ficam quatro horas do dia na escola, oito horas dormindo. Sobram doze horas. Nessas doze horas, quem fica tomando conta da criança? Só podem ser os parceiros, só podem ser os outros agentes do Estado, porque a escola, infelizmente, levou o golpe de reduzir a sua jornada em 1918 e nunca mais voltou a ser escola em tempo integral. O grande problema, portanto, não é ter a parceria, é a qualidade dessa parceria. Que parceria estamos querendo?

Muita “pseudoparceria” ou complementaridade é fundada no fracasso ou na ausência do Estado. Então, a parceria não pode existir para facilitar o lucro do capital. Tem de ser uma parceria para se chegar aos objetivos da sociedade e da educação. E aí não tem sentido, por exemplo, uma empresa receber incentivos fiscais, sonegar imposto, não pagar imposto e depois oferecer bolsa de estudos. Que brincadeira é essa? Tem fábrica de cimento no Mato Grosso que não paga imposto desde que nasceu, desde 1960. E não paga IPTU, não paga ICMS, não paga imposto de renda e depois dá bolsa de estudos. Ela está tirando muito mais dinheiro da educação do que está dando.

E com isso eu vou dar um fecho com a questão das políticas públicas na proposta do Fundeb<sup>6</sup>. O Fundeb é, no meu entendimento, a maior proposta de política pública de educação que houve em toda a história do Brasil. Por uma razão simples. Porque o Fundeb – ao instituir um tipo de financiamento que vai dar ao prefeito e ao governador a possibilidade de oferecer o ensino sem ter de gastar necessariamente o seu recurso – vai fazer exatamente o que o Fundef<sup>7</sup> fez nos dois primeiros anos. Vocês lembram da correria de todo mundo querer matricular? Lá na Bahia foi uma correria danada. Era o município que queria ter escola, era o estado que queria. Lá em Minas a mesma coisa. Por quê? Porque o dinheiro vem de acordo com a matrícula.

O Fundeb tem a mesma perspectiva. Suponhamos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que hoje recebe

6. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

7. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)

## Do jeito que está hoje o município de Americana recebe o mesmo dinheiro para escola de tempo integral que Nova Odessa para escola de tempo parcial. Com o Fundeb vamos ter custos variáveis para o ensino de tempo integral e o ensino de tempo reduzido.

R\$ 250, vai passar a receber R\$ 500 por aluno. O prefeiteiro vai passar a receber R\$ 500 do Fundo e ainda vai ter uma reserva do dinheiro próprio. O IPTU<sup>8</sup>, o ISS<sup>9</sup>, o ITBI<sup>10</sup> não entram no Fundeb. Não entram também 5% do ICMS<sup>11</sup>, do FPM<sup>12</sup> e do FPE<sup>13</sup>. Então, com isso, haverá um esquema de várias fontes. Logo depois de aprovado o Fundeb, não tenho dúvidas, vai haver uma grande briga de interesses, porque o pessoal das creches vai querer uma variação de custos para cima do fundamental, o pessoal do ensino médio a mesma coisa. Vão querer também uma variação a mais, só que não vai dar. Não vai dar porque nós temos um compromisso de continuar o ensino fundamental nos mesmos níveis. O ensino fundamental vai ser o ponto zero. Creche vai ter de ser menor e isso vai ser uma briga danada. Mas aí é preciso ter a grandeza de sentar à mesa e ver qual é a melhor forma de viabilizar um financiamento mais adequado.

Em todas as modalidades e em todas as etapas de educação escolar, vamos ter de estruturar parcerias e políticas multissetoriais. Na creche, por exemplo, isso é automático; precisa continuar a assistência social, claro que precisa. Então, na creche vai ter de ter parceria com assistência, com a justiça, com o Fundo da Criança e

do Adolescente, com um bocado de coisas, senão não vamos dar conta. A Educação de Jovens e Adultos vai precisar ter a parceria com o Ministério do Trabalho, e para isso já está entrando o PIS/Pasep<sup>14</sup> etc.

Finalmente, quero concluir fazendo a provocação maior. O tema nosso aqui é educação integral. Acho que precisamos fazer uma reflexão sobre isso. Em 1918, optamos por acabar com o ensino integral. Tínhamos a escola em tempo integral e passamos para a escola em tempo reduzido. Turno matutino, turno vespertino. De lá para cá, todo educador que a gente admira pensa nisso. Vocês se lembram de Anísio Teixeira? “Eu quero a escola em tempo integral.” Vocês se lembram de Darcy Ribeiro? Criou os CIEPs<sup>15</sup>. Murilo Ringel: “eu quero atenção integral à criança”.

Só que do jeito que está hoje é muito complicado. O município de Americana recebe o mesmo dinheiro do Fundeb para escola de tempo integral que Nova Odessa para escola de tempo parcial. Assim, nenhum prefeito fica incentivado. No Fundeb já está sendo feito esse estudo. Nós vamos ter custos variáveis para o ensino de tempo integral e o ensino de tempo reduzido. Claro que isso vai ter de ser dentro de um plano crescente, e não de uma hora para a outra, porque não temos nem instalação física para tudo isso. Mas, de qualquer maneira, tenho certeza absoluta de que é fazendo isso – como fez o Japão, o Canadá, a Coreia, como a Venezuela está fazendo, como Cuba fez – é que teremos realmente a verdadeira educação integral.

### FERNANDO LUIZ ABRUCIO

Um dos grandes problemas das políticas públicas brasileiras está na falta de uma coordenação que tenha integração intersetorial, porque o nosso grande desafio

8. Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU)

9. Imposto Sobre Serviço (ISS)

10. Imposto Sobre a Transmissão de Bens Imóveis por ato Intervivos e Oneroso (ITBI)

11. Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS)

12. Fundo de Participação dos Municípios (FPM)

13. Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE)

14. Programa de Integração Social (PIS) e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (Pasep)

15. Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)

é transformar a visão tradicional de política pública. E, quando falo visão tradicional, estou falando da parte boa e da ruim dessa visão tradicional. Quero mostrar aqui que é preciso repensar a noção de política pública se quisermos fortalecer cada uma das coalizões.

Assim, começaria com aquilo que é feito em vários países, que se chama “nova gestão pública”. São três as características básicas da nova gestão pública. A primeira: trabalhar por metas e resultados. Parece óbvio, mas até hoje o Estado brasileiro não se move majoritariamente por resultados, mas por produtos – quantas escolas fizemos, quantas ambulâncias compramos etc. É difícil saber o quanto avançamos ao longo das décadas porque não temos metas claras. É muito recente o papel da sociedade em estabelecer metas. Não adianta dizer que a educação no Brasil é ruim. Ruim em relação a quê?

A segunda característica é a modificação do papel do Estado. Não se trata de dizer que o Estado vai ser menor. Isso é uma bobagem. Portanto, não é esse o tema, mas o perfil de atuação do Estado. Primeiro, o papel de indutor e articulador junto à sociedade. É preciso que o Estado esteja mais articulado com a sociedade. Depois, a mudança do papel do Estado em relação àquilo que se pode chamar de transparência e *accountability*, ou seja, a capacidade do Estado de responder à sociedade. Se as informações do Estado são produzidas para que o cidadão mediano não entenda, não há *accountability*, não há transparência.

A terceira característica é o Estado para os cidadãos. Essa é a idéia básica. Do Estado que volta a sua produção de políticas aos cidadãos e não a si mesmo. Pode parecer novamente óbvio, mas vamos pensar o que tem sido o Estado brasileiro. Primeiro, o Estado brasileiro foi pensado para produzir empregos, não para garantir serviços ou direitos. Além disso, o Estado brasileiro é muito burocratizado. Há um conjunto de procedimentos que cada vez mais se multiplicam enormemente. Nós não sabemos quantas leis de direito administrativo há no Brasil. Não sabemos. Nem o maior jurista na área sabe.

Por que foi feito isso? Por duas razões. A primeira aparentemente positiva: por conta da desconfiança. Esses políticos vão roubar, não tem jeito. O Estado está cheio de gente mal-intencionada. Qual a maneira de evitar que esses mal-intencionados acabem com o nosso dinheiro? Criar mais regras, mais dificuldades. A outra razão não é tão nobre, digamos. O Estado brasileiro foi feito para – a partir dessas ações de grupos clientelistas, grupos internos – reproduzir a desigualdade num sentido mais amplo. Não é apenas a desigualdade social, é a desigualdade de direitos.

Portanto é fundamental mudar o modelo do Estado. Mudar inclusive naquilo que o Estado produziu de melhor. O Brasil produziu muita coisa boa, pasmem vocês. Produziu grupos setoriais com técnicos competentes, abnegados, com grande preocupação com o interesse



Banda de Lata de Todas as Cores  
Associação Curumins – Fortaleza/CE

público. Poderia lembrar de Celso Furtado, Jesus Pereira Soares, Roberto Campos, vários técnicos que ficaram décadas no Estado. Podemos até discordar das idéias deles, mas eram técnicos competentes, que pensavam no interesse público.

Mas é preciso atacar dois problemas que vigoram, digamos, na mentalidade desses técnicos. O primeiro é a visão tecnocrática, que diz que eles – ali sentados no Ministério, na Secretaria de Estado – têm a resposta para os problemas. É preciso que haja articulação entre Estado e sociedade, uma visão que tenha metas a partir das quais possamos inclusive avaliar o mérito da tecnocracia. O outro problema é a visão estritamente “setorializada” das políticas públicas. Nós sabemos que as políticas públicas devem se organizar não por setores, mas por prioridades sociais. Portanto, é preciso mudar a articulação entre Estado e sociedade no Brasil e o modelo de políticas públicas para que, a partir disso, ataquemos a desigualdade no sentido mais amplo e aí tenhamos uma cidadania na qual a educação vai ter outro papel.

Vou dar exemplos que nos ajudam a entender esse processo. Vou usar um exemplo com o qual talvez ninguém esteja preocupado neste seminário: segurança pública. O ponto fundamental é o seguinte: se a lógica setorial da segurança pública significa ter produtos de segurança pública, essa é uma lógica de produtos. Isto é, basta prender os criminosos que resolvemos os problemas de segurança. Essa é a idéia predominante no Brasil. Mas o problema da segurança pública envolve entender as causas da criminalidade. Se não atacarmos as causas, vamos criar monstros como o PCC. Além disso, há todo o jogo de empurra para saber quem faz a segurança pública.

Agora vamos falar em educação. Houve avanços, como o Fundef, agora Fundeb, avanços particularmente do ponto de vista financeiro. Mas há uma série de problemas de coordenação. Por exemplo: que tipo de coordenação entre níveis de governo nós devemos ter para saber quanto deve ir de dinheiro para cada um

dos níveis de ensino? Se olharmos quem financia as três universidades estaduais de São Paulo, são aqueles que não chegam lá. Isto é matemático, tem a ver com o tipo de imposto que financia o estado de São Paulo. Nós temos de desarmar essa caixa preta das políticas públicas, temos de entender melhor isso se quisermos atacar a desigualdade no sentido mais amplo.

Então, não adianta olharmos o setor, temos de olhar o problema. O que gera as demandas e a má articulação. Esse é o ponto fundamental. O problema de São Paulo não é a saúde nem a educação. É como articular uma periferia urbana, caótica, desorganizada, particularmente na atuação jovem. Esse é o problema de São Paulo. Se ficarmos brigando se vamos dar mais 5% para a educação ou mais 5% para a saúde, não vamos resolver problema algum.

**A coordenação governamental será melhor se os vários gestores responsáveis tiverem responsabilidade compartilhada e não responsabilidade por competição.**

Há alguns problemas de coordenação do Estado brasileiro. Primeiro, a coordenação intragovernamental – dentro do governo –, que envolve repensar a lógica do orçamento. O orçamento no Brasil tem uma lógica totalmente insana, que é a lógica setorial do orçamento. A estrutura administrativa é um conjunto de caixinhas. Digo que o Brasil e o governo são caixinhas.

Tem a caixinha da saúde, a caixinha da educação. O governo Lula criou quantas? Trinta e quatro, trinta e cinco? E obviamente aquilo serve para não funcionar. Porque, se você criar trinta e cinco caixinhas e o problema for da coordenação, não vai funcionar.

Nesse sentido, a coordenação governamental será melhor se os vários gestores responsáveis tiverem responsabilidade compartilhada e não responsabilidade por competição. E responsabilidade compartilhada orientada por metas. Nós avançamos muito com a descentralização, muito. Mas a descentralização ainda apresenta muitos problemas no Brasil. Problemas vinculados à escassez de recursos públicos, à incapacidade de certos municípios de se auto-administrarem, à escassez de recursos administrativos, à falta de uma sociedade civil forte nesses lugares. O maior problema intergovernamental no Brasil é que temos um federalismo “com-

partimentalizado”. E boas políticas públicas numa federação dependem de entrelaçamento entre os níveis de governo.

A última coordenação é com a sociedade. Para ter maior coordenação com a sociedade, é preciso ir além das demandas “setorializadas” – isto é, o Estado, as ONGs, as universidades, as empresas –, se queremos criar um tipo de espaço público moderno. Por exemplo, se quisermos mudar as demandas de políticas públicas na cidade de São Paulo, é preciso repensar a forma como a sociabilidade se dá na periferia de São Paulo. Se não fizermos isso, vamos gastar mais dinheiro em educação, mais em saúde, mas não vamos resolver o problema. E o nome do jogo é “coordenação”.

#### **RICARDO HENRIQUES**

A fragmentação é a essência da organização assistencialista na política brasileira. O que o fragmento faz? Ele estabelece uma relação em que há absoluta assimetria de informações e a questão do conhecimento é uma variável retirada do palco público. Assim, cria uma relação de política pública que é consistente para cada ator fragmentado e absolutamente inconsistente para a agenda como um todo. Isso é a base do assistencialismo, característica de parte significativa das gestões públicas nas várias esferas que temos no Brasil. Também temos um movimento forte de sobreposição. Não há coordenação entre as esferas, não há referência a metas, resultados e beneficiários. Um exemplo: quando estava no governo do estado do Rio de Janeiro, mapeamos as políticas de juventude. As políticas das esferas federal, estadual e municipal na cidade, para a juventude, contavam 56 programas. As esferas não conversam entre si e as esferas dentro dos domínios federal, estadual e municipal também não conversam entre si.

Mas vamos focar a discussão em tecer redes para uma educação integral. A desigualdade é a matriz fundamental da organização social brasileira. Nós nos organizamos em torno das múltiplas dimensões da desigualdade: a desigualdade social, a desigualdade de direitos, a desigualdade de poder. O jovem quando é homem,



Seminário Nacional Tecendo Redes  
para Educação Integral

negro e nordestino, este jovem – na velocidade com que a educação brasileira vinha vindo nas últimas décadas – só chegará à escolaridade média dos jovens em 18 anos, isso porque temos um atributo aqui: regional, de gênero e étnico-racial. E a educação evidentemente está na origem e na perpetuação desse processo de desigualdade que nós geramos.

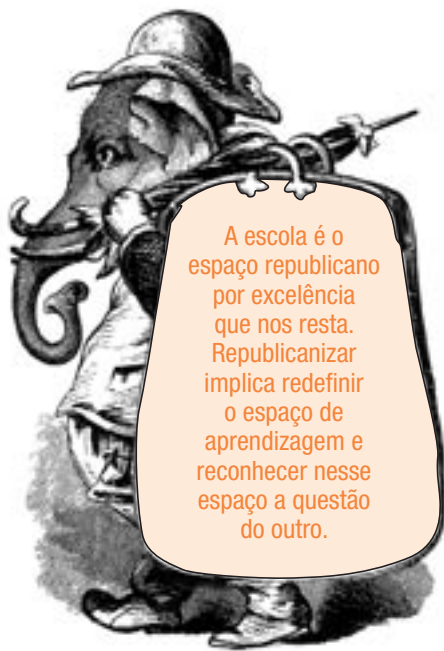
Há outro problema. Instituímos o imperativo da igualdade como sendo a solução à desigualdade. Mas o ideal de igualdade que supomos é um ideal que em última instância está buscando solapar diferenças. Ele supõe certa homogeneização. Criamos uma falsa sinonímia entre desigualdade e diferença. Mas o caminho na experiência histórica brasileira para reduzir desigualdade é reconhecer o valor das diferenças, valorizar as diferenças e a partir das diferenças enfrentar as desigualdades. Temos de criar algum campo de negociação entre a grande matriz iluminista da igualdade e a matriz das diferenças.

Como é que nós podemos pensar em práticas pedagógicas se existem dúvidas em relação a algumas questões? Será que os alunos são capazes de confiar no discurso e nos valores que os professores estão dando em sala

de aula? Em que a prática pedagógica desse professor está dissociada da realidade concreta desses meninos e dessas meninas? Será que ele estabelece alguma relação de confiança? Por outro lado, temos a escola. A escola é uma máquina de exclusão, que produz taxas de evasão, de ceticismo e de descrença enormes. A forma com que se organizou o mundo do trabalho nas sociedades contemporâneas continua organizando o mundo da educação, como se fosse uma questão de retorno do investimento a longo prazo, como se você investisse no curto e médio prazo para um dia ter sua vida melhor.

Nós também idealizamos a família, a “família margarina”, aquela família de propaganda de margarina, em que todo mundo está contente. É uma família estruturada, organizada, com pai e mãe, dois filhos – em geral um casal, para ficar mais fácil –, com um pai sorridente às 6h30 da manhã, dedicadíssimo, querendo saber o que a filha fez ontem, com uma criança genial, que não perturba nada, com um casal amoroso. Essa família, evidentemente, não tem rebatimento com nenhuma relação concreta das famílias contemporâneas, do ponto de vista do seu arranjo, do ponto de vista da relação de tolerância. Idealizamos também a comunidade, supondo que há um arranjo de pleno emprego, todo mundo tem segurança para o futuro, todo mundo contribui para a previdência, todo mundo tem emprego formal. E eu converso com meus meninos e meninas na sala de aula como se ali esse arranjo comunitário tivesse se dado. Como se todos tivessem acesso a equipamentos públicos de forma razoável, como se o problema do saneamento ou da poluição estivesse resolvido.

Acho que a nossa agenda passa por aquilo que tenho tentado chamar de “republicanização” dos sistemas de ensino. A escola é o espaço republicano por excelência que nos resta. Republicanizar implica redefinir o espaço de aprendizagem e reconhecer nesse espaço a questão do outro. Há hoje o isolacionismo da escola, construída fisicamente como uma prisão. Mas se entrarmos em um processo de republicanização dos sistemas de ensino, talvez estejamos falando de algumas dimensões. A primeira, a idéia de ações afirmativas. Ou seja, o que eu estou querendo dizer? Que é vital para a educação que quer enfrentar o problema da desigualdade trazer a diversidade, as questões dos saberes locais, dos va-



A escola é o espaço republicano por excelência que nos resta. Republicanizar implica redefinir o espaço de aprendizagem e reconhecer nesse espaço a questão do outro.





Eremim: Tecendo Novos Caminhos  
Associação Eremim - Ação Social de Promoção  
da Cidadania e Desenvolvimento Humano  
Osasco/SP

lores locais. Que, ao valorizar o saber do outro, possa mudar os sistemas de aprendizagem no interior da escola. Portanto, não é possível que a escola continue se negando a alfabetizar uma criança com letra de *rap*. O que impede que isso seja um instrumento metodológico importante?

A segunda questão é a questão da integralidade, a discussão que está colocada aqui. Aumentar um pouco a jornada para cinco ou seis horas seria razoável. Valorizar as diferenças a partir de uma prática cotidiana que caminhe em direção ao tempo integral, que interaja com vários atores e diga que é possível, para o processo de aprendizagem, por exemplo, acabar com as fronteiras escola-comunidade, educação-cultura. Terceiro elemento: a possibilidade de redefinição do território. A experiência do bairro-escola, a experiência dos CEUS, a possibilidade de se redefinir territórios em uma agência multissetorial que quebre essas fronteiras.

Por fim, falo da governança. Governança, para essa educação em tempo integral, significa redefinir a organização de um espaço público que não seja simplesmente estatal, que permita repensar a relação entre as esferas governamentais, o setor privado e a sociedade civil organizada. É uma educação integral que se dá a partir do espaço da escola, mas não só na unidade física da escola. Preciso ser capaz de, a partir da escola, mobilizar aquilo que existe, otimizar os equipamentos que existem na sociedade. Aquele clube que tem baile *funk* à noite e aula de natação de manhã para os seus associados. Há um vazio enorme na quadra do baile *funk* e um vazio enorme na piscina durante a tarde. O que tenho de fazer? Coordenar, em função dos horários dos meninos que têm aula, para poder fazer a natação naquele espaço e usar a quadra. Por outro lado, existem as associações de moradores, com determinadas utilizações. Existem as igrejas, que possuem espaços de aprendizagem. Elas podem oferecer o espaço noturno, que eu não consigo usar na sala de aula, para a política de EJA. E há todo o trabalho possível com as ONGs. Existem várias ONGs sérias neste país, que conseguem uma relação de confiança com essa juventude.

Estamos, então, fazendo uma reflexão sobre o espaço urbano. Pensamos em republicanizar os sistemas de ensino, a partir não só do reconhecimento, mas a partir da



**Escola de Jongô**  
**Associação Grupo Cultural Jongô da Serrinha**  
**Rio de Janeiro/RJ**

valorização das diferenças. É a partir das diferenças, é a partir da valorização do outro, é a partir do enfrentamento da incerteza que poderemos produzir uma rede de tempo integral que crie bases para uma outra sociedade emancipada, justa e solidária.

#### **PERGUNTAS DA PLATÉIA**

– Qual sua visão sobre a escola em período integral? E como você avalia o Fundeb?

**João Antônio Cabral de Monlevade** - A bandeira da escola em tempo integral é fundamental. Mas o projeto político-pedagógico não deve simplesmente se limitar aos tempos e espaços da escola, mas aos tempos e espaços da comunidade onde os alunos vivem. Não dá para fazer uma escola em tempo integral que custe R\$ 3.000 por aluno/ano. Não temos esse dinheiro, isso significaria quase 10% do PIB. A sociedade brasileira não suporta isso dentro do regime de caixinha. A escola em tempo integral não é somente uma medida de tempo, é uma visão pedagógica. É o professor considerar não só aquilo que está no livro didático, mas a realidade da vida integral do aluno, da família ou de uma nova família que está nascendo por aí.

No caso do Fundeb, acho que, se imposto vinculado significa colocar na caixinha, sou contra vinculação. Mas se imposto vinculado significa garantia de um percentual minimamente necessário para se manter e desenvolver as escolas, aí penso que é melhor se manter não só imposto vinculado, mas tributo vinculado. Não sei se vocês sabem, temos só imposto vinculado, as contribuições sociais não são; Cofins<sup>16</sup>, CPMF<sup>17</sup> não são vinculadas. Só imposto. O Paraguai foi mais esperto. No Paraguai, 20% do orçamento total da República é para a educação, menos operação de crédito, é claro. Todos os tributos destinam 20% para a educação. Digase de passagem, nos últimos dez anos, eles passaram o Brasil nas metas educacionais.

O Fundeb não é uma política “setorializada”. É uma política para toda a educação. E termino com esse dado: em 1993, tivemos 615 mil concluintes do segundo grau: 315 mil da escola particular e 300 mil da pública. Ano passado, tivemos 2 milhões e 500 mil concluintes do ensino médio, dos quais 300 mil do particular e 2 milhões e 200 mil das públicas, incluindo EJA e exames supletivos. Vejam que diferença terrível, diferença não só de demanda, de número, mas diferença de qualidade. Hoje, a população chamada excluída já está chegando, sim, aos beirais da universidade.

16. Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins)

17. Contribuição Provisória sobre a Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira (CPMF)

Ela está aí. E não é à toa que existe o MSU<sup>18</sup>, não é à toa que existem lutas e movimentos pelas cotas e por outras questões de acesso.

– **Políticos e técnicos sempre dizem que sabem o que fazer, então por que não fazem?**

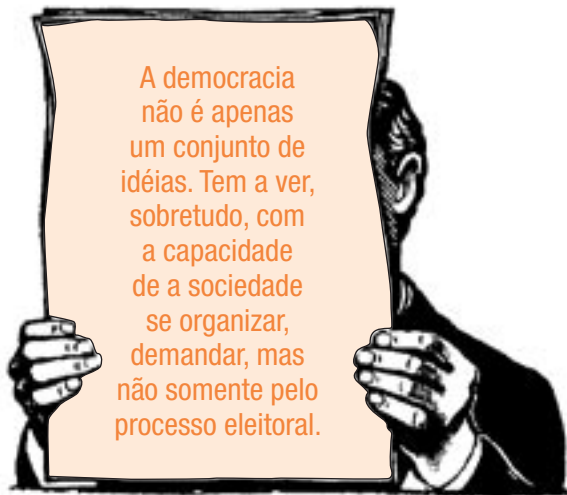
**Fernando Luiz Abrucio** - Eu diria que isso tem a ver com o processo político democrático. A democracia não é apenas um conjunto de idéias. Tem a ver, sobretudo, com a capacidade de a sociedade se organizar, demandar – particularmente, mas não somente pelo processo eleitoral. Na última eleição, segundo a pesquisa do professor Alberto Almeida, 78% dos brasileiros não lembram em quem votaram para deputado federal. É por isso que todos sabem o que fazer, mas não fazem. É esse o ponto. Porque a democracia supõe que só será levada adiante a mudança se alguém puder cobrar. Porque se ninguém cobrar, nada mudará. E saber cobrar é ter os meios para isso. Quando 78% dos brasileiros não lembram em quem votaram para deputado federal, não haverá mudança. É isso. O fato

é que as políticas públicas no Brasil são negativamente afetadas pelas regras do sistema político. Por isso é que a reforma política é muito importante no país.

– **Como o Brasil pode chegar à educação integral? Como fiscalizar as ONGs?**

**Ricardo Henriques** - Temos de caminhar agora para cinco ou seis horas de aula, mas para isso não basta aumentar o tempo na escola. Precisamos redefinir o tempo do espaço público, aumentar os conteúdos transversais. Por exemplo, os conteúdos de educação ambiental, presente hoje em 94% das escolas. Mas pouquíssimas têm uma visão sobre o que se poderia chamar de educação ambiental. A grande maioria se reduz a temas específicos: reciclagem, água etc. Não há uma visão coordenada, transversal, da questão da educação ambiental. Os espaços da comunidade são locais de aprendizagens. Queremos poder dialogar nesses espaços, trabalhar nesses espaços, usar esses espaços e ao mesmo tempo ter conteúdos que sejam mais adequados a essa noção de integralidade.

Sobre as ONGs, é óbvio que existem entidades, de baixíssima qualidade, que fazem o processo tradicional de só ficar captando recurso público. São ONGs que entram em alguma onda temática, vivem três ou quatro anos. Então, uma coisa é responsabilidade dos estados, que vão nesse caminho de certificação. Mas os problemas estão associados, muitos deles, à questão da continuidade e à questão da escala. Por que não conseguimos dar escala? Porque não temos protocolos, metodologias arrumadas que possam sair das relações idiossincráticas. É preciso que as ONGs internalizem essa questão do monitoramento, da avaliação e da metodologia. E que tornem isso mais sistemático. Isso é excelente para essas ONGs. E é claro também que existem ONGs seriíssimas, mais do que seriíssimas. Existem ONGs que interagem com a juventude deste Brasil. Nós temos de internalizar essas experiências e fazer com que a vocação no espaço público – e não só estatal – possa ter um círculo virtuoso entre a intervenção do governo e essas ONGs que têm capacidade de interlocução e transformação do ambiente social e que são sérias.



18. Movimento dos Sem Universidade (MSU)

# Mesa

## Monitoramento e avaliação de resultados



# Parâmetros no acompanhamento e na apreciação de políticas públicas de educação integral

## Integrantes

**Elie Ghanem** – professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

**Naércio Aquino Menezes** – economista, doutor pela University of London

**Thereza Penna Firme** – professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutora em Educação pela Universidade de Stanford

## Debatedor

**Daniel Braga Brandão** – mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e associado do Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social



## ELIE GHANEM

A tradição brasileira e a de vários outros países é uma tradição muito autoritária. Há uma fórmula para a elaboração de políticas: pequenos grupos. Círculos pequenos de pessoas elaboram política no Brasil. São principalmente pessoas que têm postos de poder no Executivo e especialistas, geralmente das universidades. Essas pessoas interpretam as necessidades do público, lançam propostas de enfrentamento dessas necessidades e exercem poder para implementá-las. É o típico processo autoritário, muitas vezes tecnocrático, de elaboração de políticas de quaisquer setores, econômicas ou sociais.

Esse autoritarismo parece condicionar os modos de avaliação, basicamente de duas maneiras: ou não se faz avaliação ou ela é feita também por pequenos grupos. No campo da educação, é muito mais visível uma idéia da educação escolar com significado muito reduzido. O objeto da avaliação é o aluno. Tipicamente os sistemas oficiais de avaliação – Saeb<sup>19</sup>, Saresp<sup>20</sup> – foram se alastrando pelo mundo. Estive há alguns anos em

um seminário sobre esses sistemas de avaliação. E em nenhum momento se fez a pergunta: o que é que essas pessoas fazem com esses saberes? As pessoas que dominam muito, fazem o quê? E as pessoas que dominam pouco, fazem o quê?

Outro ponto é a idéia de que política, programas e projetos envolvem sempre relações de poder; tudo é atravessado por relações de poder. Tentativas de avaliação de políticas também o são. Essa afirmação nos ajuda a compreender por que se avalia muito pouco, por que tão poucas pessoas avaliam, por que tão poucas pessoas sabem os resultados das avaliações e por que tão poucas pessoas usam essas informações. Mas mesmo nas avaliações que ocorrem, o envolvimento das pessoas a quem os projetos se voltam é praticamente nulo. Essas pessoas – crianças, adolescentes, professores – frequentemente não são pensadas. Não se pensam formas de envolvê-las na própria elaboração dos projetos que podem propiciar que elas mesmas estejam à frente da luta para modificar suas condições de vida. E menos ainda

19. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

20. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)



**Projeto RAC – Redescobindo o Adolescente na Comunidade, Sociedade Santos Mártires – SSM São Paulo/SP**

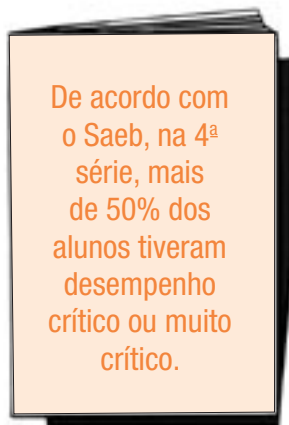
para criar condições para elas de envolvimento em processos de avaliação desses processos.

Um exemplo é a proposta de avaliação da presença da USP da zona leste de São Paulo. A zona leste é uma região enorme com muitos grupos, movimentos de reivindicação. Boa parte das melhorias e serviços que foram se instalando lá decorreu da atuação desses grupos. A USP também chegou lá, não só por isso, mas também por força desses grupos. Um deles é o Fórum de Educação da Zona Leste, que propôs que se fizesse uma avaliação da presença da USP na região. Houve uma resistência enorme dentro da universidade. Não era avaliação da qualidade da universidade, apenas de sua presença na região, e mesmo assim houve resistência. Esse é um exemplo de como a avaliação envolve relações de poder.

Nossa educação não tem respondido adequadamente às necessidades das nossas populações para integrar-se na economia. Ter níveis de renda satisfatórios, manter-se, subsistir e produzir. Um projeto que tenha a aspiração de alterar a vida das pessoas precisa ser também um projeto de avaliação. Não apenas de ação, de intervenção. É a idéia de se ter uma ação refletida, prevista, programada conscientemente. E isso é praticado de maneira muito oscilante, muito tímida, pois envolve custos de toda ordem. As redes escolares não têm familiaridade com a idéia de que suas ações sejam ao mesmo tempo empreendimentos avaliativos, refletidos, de modo a extrair lições daquilo que é feito. As ONGs, de maneira geral, também têm um afastamento em relação a esse aspecto e recaem no caminho de conceber a avaliação das suas ações separada da concepção dos projetos, frequentemente por exigência de financiadores.

Outro aspecto é a avaliação que realimenta processos de desenvolvimento. Isso depende de ações que não sejam episódicas e artificiais. Arrisco dizer que boa parte de nossas tentativas educacionais – escolares ou não escolares – é em grande medida episódica e artificial. O que se poderia fazer frente a isso? Uma idéia singela, mas difícil, é que esses projetos se dêem a partir de práticas em andamento. Não a partir de críticas de fora, mas a partir de envolvimento direto com as pessoas que ali existam. E, junto com elas, formular ações a partir do que já é feito.

Para finalizar, nessa linha de pensamento, devemos priorizar os investimentos nas pessoas muito mais do



que nas coisas. Há muitas conseqüências a extrair dessa recomendação. E um lema mais geral que deixo aqui é a idéia de combinar liberdade e apoio. A idéia de liberdade é de que haja algo além do que é proibido ou obrigatório. Quem trabalha com educação, muitas vezes, não percebe isso. Profissionais de educação têm muito pouca liberdade. Parece que não, mas é exatamente o contrário. Eles têm muito pouca liberdade para criar, para inventar, modificar. Mas para se fazer a avaliação, é preciso apoio – e isso se liga de novo com a idéia anterior: investimento nas pessoas.

### NAÉRCIO AQUINO MENEZES

De acordo com o Saeb, na 4ª série, 12% dos alunos têm desempenho muito crítico, 40% têm desempenho crítico, outros 40%, intermediário, e apenas 8% têm desempenho adequado. Ou seja, mais de 50% dos alunos da 4ª série tiveram desempenho crítico ou muito crítico. Isso significa que, basicamente, eles não sabem fazer contas de multiplicação, não sabem ver as horas no relógio, coisas desse tipo. O intermediário já avança um pouco mais, mas não consegue fazer multiplicação com três algarismos. Quer dizer, é menos do que se espera no sistema. Se você olhar também a 8ª série, há cerca de 60% dos alunos nos níveis muito crítico e crítico. E, no

3º ano do ensino médio, ainda mais: cerca de 70%. Quer dizer, os alunos estão indo muito mal nesses exames.

Se olharmos o Pisa<sup>21</sup>, que é o teste internacional realizado em vários países, o Brasil é o último colocado entre todos esses países. A maioria desses países é da OCDE<sup>22</sup>. São países mais desenvolvidos. Talvez não esperássemos que o Brasil tivesse um nível como o dos países desenvolvidos, mas aqui nós temos México, Uruguai, alguns países menos desenvolvidos, que ainda assim se saem melhor do que o Brasil nos testes de matemática. Se você separar só os alunos de elite, os 5% de melhor desempenho em cada país, o Brasil também está entre os últimos nesse teste internacional. Quer dizer, nem mesmo os melhores alunos brasileiros estão indo bem.

Para tentar analisar rapidamente os determinantes dessa deficiência, vou usar o Saeb. O que determina o fato de alguns alunos irem tão mal e outros tão bem? A escola explica apenas algo entre 20 e 30% do desempenho; há todos os outros fatores sociais envolvidos nessa equação, a escola não é a única responsável. Você pode ter uma visão otimista e pessimista sobre isso. A pessimista é que isso é pouco: se você melhorar muito a escola, só vai melhorar o desempenho dos alunos em 20 ou 30%. Mas a otimista é que esse efeito é grande. Além disso, os alunos de hoje serão os pais de amanhã. Então, o efeito na escola hoje vai ser o efeito na família amanhã. A longo prazo, esse efeito é bem maior do que esses 20%. Então é óbvio que vale a pena investir na escola. Mas é só para se ter noção de que, mesmo melhorando bastante a escola, o alcance em curto prazo no desempenho dos alunos é limitado.

Além disso, é importante comparar escolas públicas e privadas. Sabemos que as escolas privadas no Brasil são melhores do que as públicas. Em média, os alunos da escola privada no Brasil têm um desempenho 20% superior aos alunos da escola pública. Mesmo descontando todos os efeitos familiares, de livros em casa, computador, automóveis, educação dos pais, tudo. E isso eu atribuo à gestão, à gestão mais eficiente na escola privada do que na escola pública. Agora isso varia muito de estado para estado. Em alguns estados, como Pará e Tocantins, a melhor escola pública – quando você elimina

21. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)

22. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

os fatores familiares – é melhor do que a melhor escola privada. Mas a pior escola pública é muito pior do que a pior escola privada. É interessante que na mesma rede, no mesmo estado, você tenha escolas muito boas, melhores do que as privadas, e escolas muito ruins. Seria interessante saber o que determina, o que faz com que algumas escolas da mesma rede tenham um desempenho tão bom e outras um desempenho tão ruim.

É importante ressaltar que não há correlação entre gastos e proficiência. Os estados que gastam mais em educação têm os alunos com proficiência maior. Mas, para atingir uma proficiência de 240, você pode gastar R\$ 400 por aluno/ano ou R\$ 1.000 por aluno/ano. O que significa também que a maneira como você gera os recursos, motiva os professores, os diretores; tudo isso é muito importante para explicar o desempenho escolar.

Pensando em uma possível avaliação da proposta de educação integral. Pelos dados do Saeb, não ficamos sabendo se o aluno frequenta outras atividades em ONGs. Mas sabemos quantas horas os alunos permanecem na escola. E essa informação pode ser usada para tentar pensar como seria a avaliação quantitativa de um projeto de educação integral. Segundo o Saeb, nas escolas municipais, 48% delas, no Brasil, como um todo, têm 4 horas ou menos de aula; 47% têm entre 4 e 5 horas; e 5% têm mais do que 5 horas. Isso é respondido pelo diretor da escola. Nas escolas estaduais, é muito parecido. Nas particulares, a maioria tem até 4 horas. E, nas federais, que têm um desempenho muito bom, a grande maioria está entre 4 e 5 horas/aula. Então, será que aqueles alunos que têm mais horas/aula apresentam um desempenho melhor nos exames de proficiência? Analisando o Saeb, vemos que aquelas escolas que têm entre 4 e 5 horas – ou até mais do que 5 horas – têm um desempenho positivo e significativo. Mesmo controlando todos os outros fatores, podemos ter uma confiança razoável de que o aluno que passa mais horas na sala de aula aprende mais.

Há que se dar esse pontapé inicial para gerar um processo desse tipo, para melhorar a qualidade da escola pública, que é o que todos nós queremos.

Outra variável de grande impacto é a família. Os alunos cuja mãe tem escolaridade elevada apresentam um desempenho muito superior, como seria esperado. Uma variável importante é a quantidade de livros que ele tem em casa. Se tem mais de 20 livros em casa, tem um desempenho superior. Se trabalha, o desempenho cai. Outra coisa são as expectativas dele com relação à vida. Se ele quer continuar estudando no futuro, tem um desempenho muito melhor. O que tiramos disso? Como disse, há escolas boas e ruins dentro da mesma rede, então só pode ser problema de gestão. Por isso, é preciso aumentar a participação dos pais, a divulgação dos resultados do tipo Prova Brasil. Hoje em dia, todo pai que tem um filho na escola pública pode acessar a *internet*, ver a nota média da escola do seu próprio filho, e comparar com a nota das escolas próximas, da mesma região. Minha sugestão é que famílias que não têm acesso à *internet* recebam do Inep<sup>23</sup> um informativo referente ao desempenho da escola de seus filhos e das escolas da mesma cidade, para efeito de comparação.

Gosto desta citação da Esther Duflo, que é uma economista brilhante, que estuda muito a educação na África, no Quênia. Ela argumenta que algum dia – esse dia vai existir – a educação passará a ser mais valorizada pelos pais, que passarão a demandar educação de mais qualidade e controlar a presença do professor, que passará a ensinar melhor e ganhar melhores salários, o que vai melhorar ainda mais a qualidade da escola. Então há que se dar esse pontapé inicial para gerar um processo desse tipo, para melhorar a qualidade da escola pública, que é o que todos nós queremos.

#### **THEREZA PENNA FIRME**

Para começar, faço uma comparação. Vejam bem qual a diferença entre a escola de samba e a nossa escola. A diferença é que a escola gasta três dias para planejar o ano todo e a escola de samba gasta o ano todo para planejar três horas. Meia hora de concentração, uma hora e meia de desfile e meia hora de dispersão, e assim vai.

23. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)



Por isso, temos de realmente aprender um pouco com a escola de samba e as suas grandes revelações.

Os autores Worthen e Sanders apontam que a pesquisa e a avaliação são complementares. Vou destacar outros complementares: o quantitativo e o qualitativo, o externo e o interno são complementares em avaliação, assim como o formativo e o “somativo”. Então não há essa separação; objetivo e subjetivo, quantitativo e qualitativo se entrelaçam em rede.

Não tenham medo da subjetividade; subjetividade faz parte da avaliação. Podemos fazer uma agora, outra depois e mais outra depois. A pesquisa vai pela escada, a avaliação vai pelo elevador. O pesquisador lida com variáveis; a avaliação trata com valores. O pesquisador é um indivíduo ocupado, o avaliador é um indivíduo preocupado. A pesquisa descobre o mundo. A avaliação melhora o mundo. Não podem estar separadas. Por isso, estou falando das duas e vou mostrar a vocês rapidamente esse caminho.

São os avanços da avaliação no século XXI. No início do século passado, em 1910, 1920, ela era mensuração. Já nos anos 1930, passou a ser uma descrição; descrevia muito bem, contava tudo o que estava acontecendo, mas não julgava. Só na terceira geração de estudiosos, nos anos 1960, 1970, 1980, a avaliação passou a ser julgamento. Assim, quando eu julgo, estou avaliando. Preciso de critérios para julgar, e os critérios se definem por negociação. A avaliação, dos anos 1990 em diante, entrada do século XXI, é também negociação. E aqui temos duas pressões: o mérito e a relevância. Mérito é a qualidade interna, por exemplo, deste encontro; são as qualidades próprias deste encontro. Relevância é se valeu a pena este encontro, é o impacto deste encontro.

Toda avaliação, para ser uma avaliação integral, deve considerar o mérito e o impacto. O mérito do programa; as qualidades internas de um sistema, de uma ONG, de uma escola podem explicar o impacto. Mas não há dúvida de que, sem o mérito, você não pode sequer descobrir por quais razões aconteceram tais resultados. É preciso também respeitar profundamente a sabedoria do outro; o outro é aquele que está em volta de você. É preciso cuidar, sejam criancinhas pequenas, adultos



Projeto RAC – Redescobrimdo o Adolescente na Comunidade  
Sociedade Santos Mártires – SSM – São Paulo/SP

ou idosos. Todas as pessoas têm alguma coisa a dizer dentro de um programa.

A avaliação não é um evento, é um processo. Não é medo, é coragem. Não é boletim de notas, é registro de anotações. Não é imposição, é negociação. Não é autoritarismo, é participação. Não é secreta, é transparente. Não é arbitrária, é criteriosa. Não é classificatória, ela é promocional. Então, levem adiante toda essa mudança de paradigma. Esse é o paradigma que mudou. Eu gostaria de que vocês fizessem neste minuto um pequeno exame de consciência, silencioso. Sua avaliação está indo bem? Vocês vão ficar com isso para vocês. Perguntem se essa avaliação está sendo útil para guiar decisões, se ela está sendo prática na condução, se ela está sendo ética com pessoas e organizações e se está sendo precisa. Veja se ela está sendo tecnicamente confiável.

Estão aí os quatro aspectos importantes da verdadeira avaliação; são quatro aspectos essenciais: *Utilidade* - a avaliação deve atender as necessidades de formação prática dos usuários, ser útil. A segunda, *viabilidade*, é ser realística, prudente, diplomática e simples. A terceira, a *ética*, é ser realizada legalmente, eticamente, com o devido respeito ao bem-estar dos envolvidos. Todas as pessoas têm de se sentir bem com a avaliação. E a *precisão* é revelar e transmitir tecnicamente informações adequadas para permitir juízos de mérito e relevância. Quer dizer, o encontro bem construído, bem realizado, pleno, teve mérito. Relevância é a mesma coisa que impacto.

Fazemos tudo errado em avaliação. Começamos a dizer o que está errado e depois a dizer o que está bom; temos de cuidar disso. Vejam esse exemplo: eu só coloquei um termômetro numa velhinha, telefonei para o médico e disse: “Doutor, ela vai morrer, está com 41° de febre.” Ele disse: “O que é isso?” Eu disse: “Me dá uma

injeção, um remédio já.” Ele disse: “Desligue esse telefone.” Correu lá, botou o termômetro dele e a velhinha estava com 36,5°. E no meu termômetro, 41°. Ele disse: “O seu termômetro está fora de circulação.” Aí eu pus a mão na testa da velhinha e estava fresquinha; vi que o coração estava batendo que era uma beleza... Eu ia matar a velhinha de avaliação!

Quando você fizer avaliação, faça com um instrumento confiável, preciso. Use mais de um, porque um pode estar falho. E ponha a mão na consciência e no coração, que a avaliação sai.

## PERGUNTAS DA PLATÉIA

– **A avaliação é integral quando ela percorre todo o processo da ação de ensino-aprendizagem?**

**Elie Ghanem** - Esse adjetivo “integral” vai variar muito nos seus significados. Gostaria de chamar a atenção para essa expressão “ensino-aprendizagem”. Há uma idéia muito assentada de linearidade, de ligação entre ensino e aprendizagem. Para qualquer pessoa comum, ensino é transmitir conhecimento, transmitir saber. Essa idéia é muito arraigada.

Mesmo na universidade, se você perguntar para aquela moça que faz a limpeza do corredor se educar é transmitir saber, conhecimento, ela vai dizer que sim. Se perguntar para a reitora da minha universidade, ela vai concordar com essa idéia. E são pessoas muito distintas. Estou mais ou menos colocando os dois pólos da hierarquia na universidade: a moça que faz a limpeza do corredor e a reitora.

Não penso que devemos seguir nesse caminho. Ensino é uma idéia muito restrita de educação; não é sem razão que os sistemas escolares são chamados de sistema de ensino. Estou chamando a atenção para esses aspectos porque a relação entre ensino e aprendizagem não é de maneira nenhuma direta nem linear. As pessoas que ensinam querem que as que aprendem aprendam certas coisas, de certas formas. E, apesar desse esforço, nós aprendemos muito mais coisas do que aquelas que quem ensina pretende. Frequentemente aprendemos o contrário do que essas pessoas pretendem.

Com essas idéias de educação muito restritas à idéia de

**A avaliação não é um evento, é um processo. Não é medo, é coragem. Não é boletim de notas, é registro de anotações. Não é imposição, é negociação.**



Deixando Marcas, Associação das Mulheres de Nazaré da Mata – Nazaré da Mata/PE

ensino, deixamos de pensar quais são as possíveis contribuições de processos educativos para alterar o mais rápido possível, e efetivamente, a vida das pessoas.

**– Qual é a importância da família no desempenho escolar? A progressão continuada é uma boa política?**

**Naércio Aquino Menezes** - A educação que você recebe desde o berço, em casa, é um componente importante no desempenho em testes de avaliação do seu conhecimento, da progressão. E o que fazemos é tentar separar o que é o efeito da família e o que é o efeito da escola. Toda avaliação que acontece nas notas, dentro da escola, não pode ser o efeito-escola, porque acontece dentro da escola. Daí que de 20 a 30% é efeito-escola e de 70 a 80% são outros fatores, não necessariamente a família.

É importante que os filhos de famílias mais pobres continuem na escola até o ensino médio. Isso é fundamental para diminuir a desigualdade de renda, o que já está acontecendo. A desigualdade de renda está caindo porque os alunos mais pobres permaneceram mais tempo na escola. Mas isso fornece um desafio. É muito mais difícil você educar, você ensinar as pessoas que vêm de famílias mais pobres, mais humildes, que não tiveram contato com livros.

Sobre a progressão continuada, acho uma boa política. É ruim para alguns professores porque eles, antes, sempre podiam controlar o aluno com a ameaça de reprovação. O aluno sabia que ele ia ser reprovado se não frequentasse as aulas, se não se comportasse, mas

isso causou muita desistência e evasão. Eu prefiro que as crianças, mesmo as indisciplinadas, permaneçam na escola, do que elas evadam, desistam, fiquem nas ruas, à mercê de serem cooptadas pelo crime. A meu ver, a progressão continuada está aí para ficar.

Voltando à família, acho que seria importante o pai ir lá e monitorar a escola, ver se os professores estão frequentando as aulas, não estão faltando. Verificar qual o esquema de incentivo para os professores, qual o esquema didático, se o diretor está motivado. Isso em outros países teve um impacto muito importante. E divulgar a nota é um passo nesse sentido, para o pai poder comparar as diferentes escolas.

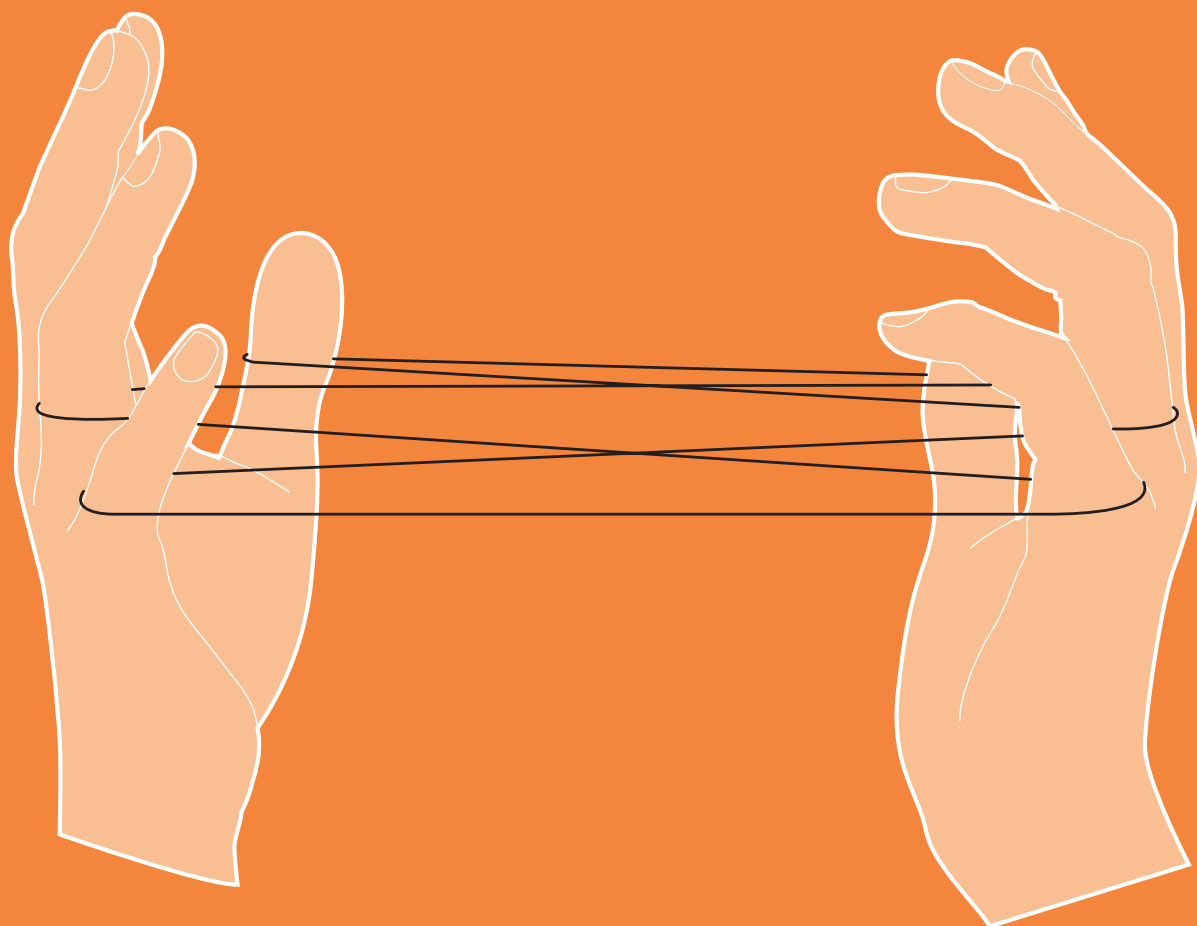
**– Na avaliação, qual a diferença entre mérito e relevância?**

**Thereza Penna Firme** – Mérito se refere à qualidade interna; é o procedimento, é o funcionamento; as características das pessoas que compõem aquele conjunto, aquele sistema; são os elementos que compõem o objeto, o foco de avaliação. A relevância diz respeito aos efeitos, aos resultados, e pode também ser chamada de impacto.

Valeu a pena para você? Provocou em você alguma transformação? Por exemplo: qual foi o impacto deste encontro? Só vocês poderão dizer. Impactos imediatos, impactos a médio e longo prazo, como num modelo lógico. As coisas não mudam imediatamente. Algumas sim, outras a médio prazo, outras a longo prazo.

# Mesa

## Tecendo Redes para Educação Integral



# O desenvolvimento local e a comunicação como forças educativas

## Integrantes

**Ladislau Dowbor** – doutor em Ciências Econômicas pela Escola Central de Planejamento e Estatística de Varsóvia (Polônia) e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

**Lucia Araújo** – jornalista e gerente geral do Canal Futura

**Maria Helena Guimarães** – doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP) e secretária de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo

## Debatedor

**Marcelo Garcia** – presidente do Colegiado Nacional de Gestores Municipais da Assistência Social (Congemas) e secretário municipal de Assistência Social do Rio de Janeiro



## LADISLAU DOWBOR

Se fizermos um esforço de imaginação, o que não daria para fazer com uma televisão que fosse inteligente? Pensam que 94% dos nossos domicílios têm aparelhos de televisão. Nesses dias, foi fechada a rádio comunitária da favela de Heliópolis, a maior favela de São Paulo. Era o espaço cultural que eles tinham. E foi fechada por pressão da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão. Vocês pensem o impacto concreto disso. Nas áreas metropolitanas, 27% dos nossos jovens estão fora da escola e fora do emprego. Para eles, ter uma rádio comunitária, que eles organizam, é uma forma de se inserir, de ser ativo na sua sociedade. Só que isso é visto como concorrência, é acusado de pirataria – rádio comunitária não pode.

Estou trazendo essas idéias porque acho que temos de ir além do conceito de educação, para o conceito de gestão e articulação do conhecimento, uma visão mais ampla. Nós temos uma dramática subutilização das interações possíveis entre os diversos mecanismos que existem hoje. Na área da economia, sente-se isso muito fortemente. A dimensão do conhecimento no valor dos produtos

é imensa. A produção de um tênis Nike custa menos de 10 dólares. Mas, na loja, pode ser vendido a 100 dólares. Por quê? Porque ali tem a imagem, a publicidade, tem Michael Jordan; enfim, a pessoa põe um Nike no pé, não um tênis. Tem a pesquisa, tem o *design*, todas essas coisas. Então, a parte informativa se tornou essencial. A educação se tornou central nos processos econômicos.

Outro ponto que queria mencionar é que temos uma área dessa modernidade que chega de maneira avassaladora, em um país com estrutura social extremamente primitiva. Somos um país profundamente desigual. Nos fóruns internacionais, *brazilianization* hoje é um conceito. Se você tem uma política que amplia a distância entre ricos e pobres, que se dualiza, isso se chama o “perigo de *brazilianization*”.

Levando isso em conta, diria que os nossos currículos são basicamente orientados da maneira vista por gente que os elaborou, gente de classe média ou alta que pensou: “as pessoas vão estudar história, geografia, matemática direitinho. Vão para o ensino médio e depois vão prestar o vestibular e entrar para a faculdade.” O que é simpático. Mas é simpático para um segmento da sociedade.

O aluno terá estudado tudo sobre a dona Carlota Joaquina. Nada contra ela, nem contra D. João VI. Mas essas pessoas não sabem a população da cidade onde moram, não sabem as tradições históricas e culturais trazidas pelos imigrantes. Não sabem quais são os potenciais econômicos do seu futuro profissional naquela região. Enfim, a educação não está servindo para inseri-los na realidade que eles vão ter de construir. Quer dizer, esse “desgarramento” entre as condições de vida reais e os desafios reais que as pessoas vão enfrentar e o que lhes é ensinado.

Há exceções, porém. No estado de Santa Catarina, montaram um projeto que se chama “Minha escola, meu lugar”. É uma forma sistemática e organizada de assegurar que – além das noções gerais de geografia, história, ciências sociais, matemática – as pessoas se apropriem do seu lugar. Até em termos pedagógicos é uma coisa interessante. Uma coisa é falar da poluição e do problema ambiental em geral. Outra coisa é uma criança poder chegar para o pai na hora do jantar e dizer: “Pai, você sabe aquele córrego ali atrás? Sabe por que está poluído? Por causa disso, daquilo e daquilo.” Ao reconstruir cientificamente a compreensão da realidade que ele conhece, vai assimilar conceitos de maneira muito mais sistemática, muito mais realista. Vai entender melhor até os outros sistemas, as outras faixas de conhecimento.

A minha convicção é de que precisamos dar um forte “puxão” na forma como concebemos a educação, para abaixar mais até o chão, trazê-la para perto da realidade, da demanda. Na verdade, é ver o conhecimento como um processo que tem de permear todas as atividades, e não como uma fatia da vida em que se aprende e depois se vai trabalhar. A relação entre o conhecimento e o trabalho é um bordado permanente. Nós temos de ter centros e radiadores de conhecimento e de articulação do conhecimento em cada município, em cada local.

Em Santa Catarina, eles foram além. O orçamento do estado para a educação não vai para a Secretaria da Educação, vai para os conselhos regionais. São 30 conselhos regionais. Eles dividiram os 293 municípios e distribuem esse dinheiro. Há conselhos regionais de desenvolvimento, em que participam não só políticos, mas, de maneira paritária, organizações da sociedade civil, para decidir como utilizar o dinheiro público.

Hoje temos novos desafios, porque temos novas tecnologias, muito mais poderosas, frente a uma sociedade extremamente desigual, em que tentar mexer nas formas de funcionamento é muito difícil. Qualquer um de nós que já tenha tentado mudar as dinâmicas de educação já sentiu isso. O movimento de educadores, as escolas, as diversas instituições e as secretarias estão se articulando com diversas estruturas sociais, criando o



Arte, Circo e Cidadania  
Circo Lahetô – Goiânia/GO

que se tem chamado de novas arquiteturas organizacionais. Nós temos de pôr a pressão das necessidades da sociedade para dentro da escola.

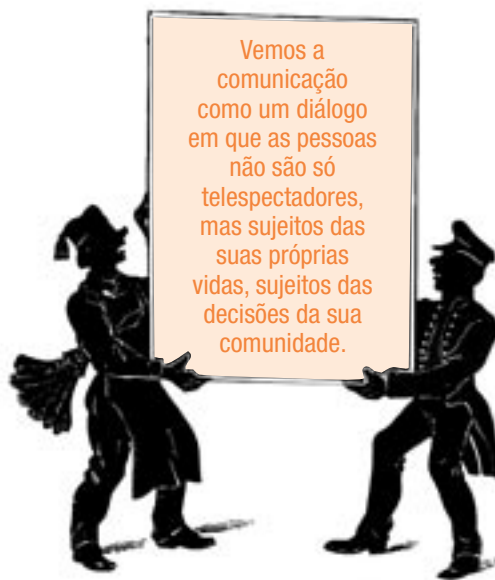
### LUCIA ARAÚJO

Gosto muito do nosso tema: tecendo redes. Sou neta de pescador aqui do litoral norte de São Paulo. Pescador que vivia de vender o peixe e de fazer rede. Ele tecia rede, de fato. Acho que essa metáfora da rede é muito interessante, porque, lembrando do meu avô tecendo a rede, lembro dos calos e de como a linha da rede cortava a mão dele, como, às vezes, ela rompia, como, às vezes, a linha embarçava. E essa metáfora da rede serve inclusive para isso, porque nada é melhor do que construir rede, mas nada é mais difícil do que construir rede, do que articular rede. E por isso mesmo nada é tão enriquecedor.

Meu papel aqui é falar um pouco da comunicação, particularmente do projeto do canal Futura. Hoje não se pode negar que a comunicação estrutura a vida da sociedade. Faz parte da economia, da vida da escola, da vida de todos nós. Tem um papel fundamental na democracia. O canal Futura opera numa rede por satélite, que são as parabólicas, comuns nas periferias e nas zonas mais remotas do Brasil. Temos ali um alcance de 40 milhões de pessoas que captam o Futura em sinal aberto. Além disso, ele está na TV por assinatura. Nos últimos quatro anos, estamos liberando o sinal aberto nas regiões onde há parceria com Universidades Educativas. Hoje já tem Futura em sinal aberto em 10 municípios.

Por domicílio, hoje se gasta quase nove horas de televisão. Se você somar todas as TVs dentro de cada casa, dá uma média de 8 horas e 30 minutos. Quer dizer, quantas experiências não poderiam ser vividas se esse tempo fosse mais equilibrado com outras atividades? No caso do Brasil, a TV só perde para o fogão em termos de eletrodoméstico mais adquirido. A geladeira fica em terceiro lugar, para vocês verem qual é o poder que a televisão tem em uma sociedade como a brasileira.

Comunicação é colocar o que é comum, é partilhar o que é comum, é colocar em comunhão. Procuramos resgatar esse sentido etimológico para ampliar esse olhar da comunicação sobre o mundo. Hoje existe uma



Vemos a comunicação como um diálogo em que as pessoas não são só telespectadores, mas sujeitos das suas próprias vidas, sujeitos das decisões da sua comunidade.

série de instituições olhando para a comunicação e para o poder que ela tem de se aliar a projetos locais, de desenvolvimento local, a projetos de desenvolvimento da saúde. As fundações estão hospedando cada vez mais projetos de comunicação voltados para o desenvolvimento. Em geral, é assim: uma rádio de Uganda que tem um trabalho pela água potável, uma novela na África no Sul que trabalha com a prevenção de Aids. É exatamente você criar um novo modelo de comunicação que não seja mais o esquema emissor-mensagem-receptor. Como se só houvesse uma parte ativa nesse diálogo. Não é só como um ator social querendo transformar o outro. Não, todo mundo se transforma, num processo verdadeiro de compartilhamento e de troca.

Vemos a comunicação como um diálogo em que as pessoas não são só telespectadores, mas sujeitos da sua própria vida, sujeitos das decisões da sua comunidade. É um processo cíclico, em que se compartilham as informações. Hoje há muito conhecimento sendo produzido pelas ONGs, pelas escolas articuladas com ONGs. E, quando se cria um diálogo na comunicação, permite-se que esse conhecimento que está sendo produzido na ponta possa ser compartilhado por um número maior de pessoas. A negociação e o diálogo são fundamentais,



Seminário Nacional Tecendo Redes  
para Educação Integral



são os corações do trabalho em rede.

Dito isso, o que é o Futura? É um projeto de comunicação social – porque é uma televisão –, mas é também um projeto social de comunicação, por conta da sua aliança com diferentes redes. Temos a televisão, que é a nossa grande vitrine, e todo um trabalho de mobilização social. Hoje nós temos 60 educadores que trabalham nas diferentes regiões do Brasil com os programas do canal, em projetos locais de desenvolvimento – com ONGs, com escolas. Além da equipe de televisão, que hoje conta com cem pessoas, o Futura tem de 60 a 80 pessoas atuando em diferentes escolas e em diferentes territórios. O Futura é um círculo. É uma rede pelo ar, é uma rede o tempo todo articulada com as redes que estão na terra, que são as que de fato fazem a diferença.

Quais são as redes em que o Futura atua? Ele é um canal mantido por um consórcio de parceiros. Todos eles têm suas próprias redes. A Fundação Itaú Social tem, a Schering tem, a CNN tem, a TV Globo, a Votorantim; cada uma tem uma rede de atuação social. Existem ainda várias ONGs que trabalham conosco em projetos do próprio canal e em projetos articulados com as redes dos nossos parceiros mantenedores. Uma das características

da rede é que ela não é imóvel, não é estanque; movimenta-se o tempo todo, articula-se dependendo das demandas, das urgências da sociedade. Hoje a maior parte das instituições que fazem a rede de mobilização do canal Futura é de escolas.

Há também as universidades. As universidades hoje, dentro do canal Futura, participam de muitas maneiras. Em alguns casos, elas retransmitem nossa programação por meio de canais universitários. Hoje temos um processo de intercâmbio de estudantes que vêm para o canal Futura e se capacitam conosco. Temos fóruns de avaliação da programação televisiva junto com universidades públicas e privadas. A universidade está muito mais do nosso lado do que na boca do especialista entrevistado, que muitas vezes ninguém entende quando vê na TV. No ano passado, o Futura trabalhou com 96 ONGs no Brasil todo, em diferentes projetos.

E, dentro dessas muitas redes, temos um foco muito grande no jovem. Eu queria falar sobre um projeto nosso chamado Geração Futura, que traz para dentro do canal Futura, duas vezes por ano, 30 jovens que vão se apropriar das ferramentas da comunicação e que passam a ser lideranças locais nas suas comunidades. Eles



se inscrevem com um projeto de comunicação, ficam um mês dentro do canal e depois começam a formar uma rede entre eles. Hoje eles produzem todo o material de vídeo do programa do Jairo Bauer, do canal Futura. O Futura já é feito em conjunto com esses jovens.

Aí está a importância de você trazer a rede para dentro da sua produção, porque inova, enriquece o olhar e a perspectiva de mundo. O trabalho em rede permite sair do nosso lugar e aprender a conhecer o lugar do outro. E aprender a construir um lugar onde possamos existir com aquilo que nos une, e não brigar por aquilo que nos separa.

### MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

A definição do conceito de educação integral comporta diferentes abordagens. Para desenvolver meu argumento, defino educação integral como um conceito relacionado ao desenvolvimento das capacidades substantivas das pessoas para promover maior grau de equidade e justiça social. Distingue-se da idéia de escola de tempo integral, mas supõe educação de qualidade para todos e articulação das políticas públicas nas áreas de saúde, assistência social, cultura, esportes; enfim, o conjunto de políticas indispensáveis para formar cidadãos efetivos e incentivar formas de coesão social, que são a base de uma sociedade mais solidária, pluralista e democrática.

A escola é o ponto de partida para desenvolver qualquer processo de educação integral, dada a grande capilaridade da rede escolar, em geral distribuída por todo o território, nas áreas urbanas e rurais. A questão central é: em que medida a escola está sendo capaz de construir as pontes entre a educação formal e a educação integral? Todos os profissionais e membros da comunidade envolvidos com educação estão comprometidos com aquele conceito? Há condições objetivas nas escolas públicas para, de fato, fazer avançar tal processo? Como a implementação das políticas públicas, nas diferentes áreas sociais, permite mais integração e articulação das ações? A escola está incentivando a construção de pontes, internas e externas

a ela, para fomentar a construção de redes que viabilizem a educação integral? Este é o grande desafio.

Hoje a formação de redes é um incentivo fundamental ao avanço do conhecimento e da organização da sociedade. Ninguém imagina que seja possível desenvolver o mapa do genoma ou novas formas de comunicação social sem a participação de inúmeras pessoas e instituições articuladas em rede. O avanço do conhecimento depende cada vez mais do trabalho coletivo. Diferentemente do conhecimento produzido no passado, que valorizava principalmente o cientista individual, hoje o desenvolvimento da ciência e da tecnologia é fruto de muitas redes, que se entrecruzam. A mesma dinâmica fortalece cada vez mais novas formas de organização social, que se diferenciam das formas clássicas, como partidos políticos e sindicatos, e vão além de clivagens ideológicas e/ou de classe, assumindo um papel crucial na defesa de causas transnacionais e suprapartidárias, como o meio ambiente.

No entanto, a escola muitas vezes tem dificuldade de sair de seus próprios muros ou, até mesmo, de construir pontes internas ao espaço escolar que estimulem a formação de redes do saber e de comunicação social.

A escola pode até querer mudar e inovar suas rotinas, incentivando redes interativas que fortaleçam a integração e a articulação de políticas públicas. Mas há entraves burocráticos, institucionais e organizacionais que tendem a dificultar a construção das pontes necessárias ao fortalecimento das redes de sustentação de uma política de educação integral.

Promover a educação integral não é uma tarefa simples, mas um grande desafio. A construção de redes é um processo que exige muito esforço e muita persistência.

Primeiro, a educação integral tem a ver com um conjunto de atividades que vão além do currículo formal. Não se limita, como já destacado, à educação de tempo integral. Tem muito mais a ver com o fato de a escola construir pontes e fortalecer redes de ação integrada. Ou seja, depende muito do estilo de gestão, da liderança dos dirigentes, dos incentivos à participação da comunidade, da equipe escolar. Mas depende também

Promover a educação integral não é uma tarefa simples, mas um grande desafio. A construção de redes é um processo que exige muito esforço e persistência.

## O fortalecimento da coesão social e das capacidades substantivas dos segmentos mais vulneráveis da população é tarefa urgente para o enfrentamento das diferentes formas de violência.

do compromisso dos governantes responsáveis pelas políticas que embasam a proposta de educação integral, pois é impossível implementar ações multisetoriais integradas, dentro e fora da escola, sem promover mudanças burocrático-legais no funcionamento das estruturas governamentais. Outro aspecto importante relaciona-se aos recursos. Não estou me referindo apenas a recursos financeiros, mas a recursos físicos e, principalmente, humanos que viabilizem uma política efetiva de educação de qualidade articulada a um conjunto de ações, fora da escola, para promover a atenção integral às crianças e aos adolescentes.

Acredito que a construção de redes para a educação integral deveria ter como prioridade uma ação estratégica em áreas altamente segregadas. São conhecidos os problemas das áreas metropolitanas, dos bairros de periferia, dos bolsões de pobreza. O fortalecimento da coesão social e das capacidades substantivas dos segmentos mais vulneráveis da população é tarefa urgente para o enfrentamento das diferentes formas de violência – como a desestruturação familiar, a questão racial ou o crime organizado – que afetam o cotidiano de crianças e jovens nas periferias das grandes cidades.

É impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas,

afetam profundamente as relações sociais e familiares. E, muitas vezes, a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais que ignoram os problemas presentes num determinado contexto social.

Em 1964, as Nações Unidas encomendaram um trabalho ao professor Gunnar Myrdal, um grande especialista na teoria do “Estado de bem-estar social”, com o objetivo de traçar políticas de combate à pobreza. Myrdal propôs uma estratégia unificada de desenvolvimento social e econômico, fundada nos seguintes princípios:

- Que nenhum segmento da população fosse deixado à margem do processo de desenvolvimento.
- Que o crescimento fosse o objetivo da mobilização de amplas camadas da população e que se assegurasse sua participação no processo de desenvolvimento.
- Que se considerassem igualmente importantes o imperativo moral da equidade social, o imperativo econômico da eficiência e o imperativo democrático da tolerância e do pluralismo.
- Que se conferisse alta prioridade ao desenvolvimento das potencialidades humanas, especialmente das crianças, evitando-se a desnutrição precoce, garantindo serviços de saúde, de educação e igualdade de oportunidades.

Creio que a proposta de Myrdal, quase meio século depois, continua válida e é um bom referencial para orientar políticas que promovam a educação integral e fortaleçam as redes para a sua sustentabilidade.

### PERGUNTAS DA PLATÉIA

– Qual é a relação do canal Futura com o poder público?

**Lucia Araújo** - O canal Futura tem uma relação estreita com o público, com a natureza pública, e tem uma relação eventual com o poder público, dependendo do projeto. Estou falando assim porque no Brasil, muitas vezes, o público é sinônimo de estatal.

Do ponto de vista da sua manutenção, o Futura é totalmente bancado pela iniciativa privada, por meio de instituições que têm atuação em educação e na área



Banda de Latas de Todas as Cores  
Associação Curumins – Fortaleza/CE

social. É por isso que, nesse consórcio, não trabalhamos com a Lei Rouanet, porque aí seria renúncia fiscal, já seria dinheiro público.

Com o governo, temos projetos pontuais. Por exemplo, com a Agência Nacional de Águas, a ANA, acabamos de fazer uma série de programas, todos sobre água. Foram feitos em parceria, não só de conteúdo, mas em parceria de recursos.

#### – Quando o Futura vai estar em canal aberto para todas as cidades?

**Lucia Araújo** - Não sei. Há questões que dificultam a ida do Futura para canal aberto. Muitas concessões de TV educativa estão nas mãos de detentores de licenças com quem não nos interessa uma aproximação. Tentamos o foco em TVs ligadas a universidades, elas são um parceiro ideal. Não só para retransmitir o canal, mas porque ficamos dentro dos centros de produção de conhecimento.

Gostaríamos de ter o canal aberto em todo lugar. Isso está avançando. Cinco anos atrás, não havia nada, e hoje já estamos em dez regiões do país. Mas o Futura é muito criterioso na hora de fazer suas parcerias. Procuramos fazer negócio só com quem temos afinidade. E também temos a preocupação de fazer com que a programação chegue de forma heterodoxa, por meio de videotecas, das escolas que trabalham conosco.

#### – Como a escola pode desenvolver projetos por meio de comunicação?

**Lucia Araújo** - A escola e a comunicação têm tudo a ver. Tanto a televisão quanto a educação trabalham com um insumo básico, que é a representação. A forma como se representam os brasileiros nas novelas, nas minisséries, no jornalismo; a escola representa na sala de aula, nos livros didáticos. Tudo você trabalha com representação. Qualquer programa pode ajudá-lo a enxergar o mundo, mesmo que seja para desconstruí-lo, para mostrar as intencionalidades que estão por trás.

Por exemplo, uma série do Futura, o *Um pé de quê*. É um programa da Regina Casé sobre árvores brasileiras. E é um programa que você pode associar a qualquer disciplina – à língua portuguesa, à história, à geografia,



Arte, Circo e Cidadania  
Circo Lahetô – Goiânia/GO

à biologia, à química. Claro que ele nunca vai dar conta dos conteúdos da escola, mas pode ajudar o professor, como uma estratégia para aprofundar e atrair os alunos para os conteúdos curriculares.

– Como o senhor imagina o cenário da educação daqui a dez anos?

**Ladislau Dowbor** - Imagino uma educação muito menos “lecionadora” e muito mais articuladora dos sistemas de conhecimentos necessários a cada território. Vejo cada local, cada município, cada região como um sistema articulador do conhecimento. E como educadores são profissionais do conhecimento, eles hoje têm um papel-chave nisso. É a hora e a vez da educação.

– Em cidades pequenas, que não têm universidade, quem seria o núcleo responsável pelas articulações?

**Ladislau Dowbor** - Temos cidades que se articulam com universidades regionais, com as faculdades. Porque uma pequena faculdade local pode se ligar com o IPT da USP, pode estar *on-line* com universidades internacionais; hoje é assim. Como o conhecimento se tornou um fluido, as instituições podem se tornar um ponto focal de reunir e redistribuir, segundo as necessidades de cada região. É uma mudança profunda do conceito estreito de educação para uma visão mais ampla de gestão do conhecimento.

– Por que alguns municípios insistem em fazer educação integral afastada das ONGs da sociedade civil?

**Ladislau Dowbor** - Ainda temos uma articulação da sociedade civil muito frágil. Temos também a visão da escola que produz diplomas, que transmite aquele monte de conhecimento. Isso a meu ver é uma filosofia errada de educação. Com o volume de conhecimentos que temos hoje pela frente, temos de melhorar a capacidade de navegação de cada pessoa entre esse gigantesco acervo de conhecimentos, e não tentar encher a cabeça do currículo mínimo.

– Qual a importância das emissoras de rádio e TV e das empresas em geral no desenvolvimento da educação de qualidade?

**Ladislau Dowbor** - As emissoras de rádio e TV têm um papel central. Hoje uma emissora de rádio é um investimento de alguns poucos milhares de reais, algo que qualquer escola pode ter. Mas há uma privação do direito à comunicação neste país que é absolutamente dramática. Estão fechando rádios e TVs comunitárias em tudo que é canto. Precisamos abrir o direito a cada escola, cada faculdade e cada comunidade de ter o seu sistema de comunicação, porque isso permite divulgar os programas e fazer coisas do gênero.

Agora, sobre as empresas. Imaginem se grandes empresas – que têm todo esse conhecimento de intermediação comercial, que têm toda a capilaridade de agências – efetivamente dinamizassem pequenos créditos para pequenos investimentos e iniciativas econômicas nas instituições, regiões, favelas etc., que precisassem desses recursos. Acho que cada empresa deve pensar como seu negócio pode se tornar algo socialmente mais responsável.

– Você é gestora e também é acadêmica. Como essas coisas se juntaram na experiência de governo?

**Maria Helena Guimarães** - Acho que a experiência de botar a mão na massa é muito boa para quem tem a experiência acadêmica, porque no livro tudo é muito fácil. Na hora em que temos de, na prática, dar uma resposta, dar uma solução, é muito mais difícil. Mas acho importante essa mescla de experiência acadêmica com governo. E o que eu acho complicado no governo? É a construção de redes intersetoriais. Acho que é mais fácil estabelecer parcerias com a sociedade civil, com as ONGs, do que dentro das outras secretarias.

– Conceitue dinâmicas familiares e capacidades substantivas.

**Maria Helena Guimarães** - Famílias de baixa renda são muito mais afetadas por múltiplas provações: desemprego, dificuldade de acesso a serviços e bens sociais, violência etc. Essa dinâmica familiar é complicadíssima

para que as crianças possam de fato desenvolver suas capacidades substantivas, que vão transformá-las em cidadãos de fato. Capacidade substantiva é a capacidade de ser autônomo, de fazer escolhas, de desenvolver os valores de generosidade, cooperação, tolerância, respeito pelo outro. Trabalhar, ganhar dinheiro, se reproduzir e ter acesso a todos os bens e serviços.

– Como fortalecer escolas e professores nas redes e parcerias?

**Maria Helena Guimarães** - Muitas vezes, as dificuldades da escola têm a ver com a burocracia. Por isso, defendo a autonomia crescente da escola. Às vezes, a escola quer fazer uma coisa e a burocracia não permite. Algumas coisas melhoraram, mas ainda estamos muito longe de um modelo de gestão que dê à escola um grau de autonomia para que ela possa fortalecer cada vez mais a sua identidade. É assim que a escola poderá estreitar sistematicamente os laços com a comunidade, com o que é externo à escola.

– Como a Secretaria de Ciências e Tecnologia trabalha a educação integral?

**Maria Helena Guimarães** - A Secretaria não desenvolve nenhum projeto de educação integral. Acho que o Centro Paula Souza, de todos os órgãos da Secretaria, é que tem um trabalho mais ligado às comunidades locais. Ela tem um trabalho muito forte com as prefeituras para implantar os cursos tecnológicos ligados aos arranjos produtivos locais, sempre voltados para formação dos jovens.

Estamos agora trabalhando com todas as 120 escolas da Paula Souza para que haja uma integração entre as escolas da rede e as escolas públicas estaduais, municipais, e ONGs. Isso para que elas usem o espaço físico muito bom da Paula Souza, que fica ocioso durante o dia e vai fazer curso técnico à noite, ou faculdade tecnológica à noite. Então, um recado para vocês: vocês têm de pressionar as universidades e as escolas técnicas para que elas, de fato, apóiem o trabalho das escolas estaduais e dos centros de assistência social.

– Como falar de rede, de tecnologia, de informação, se em muitos casos as escolas públicas funcionam em lugares ermos, que mal conseguem se viabilizar enquanto escola? Como se agrega realidade brasileira e tecnologia?

**Lucia Araújo** - Outro dia, estava em um hotel em Brasília e o *business center* estava simplesmente ocupado por índios. Índios, todos. Estavam todos plugados nos computadores. Outro dia, conheci um índio no Acre que passa seis meses na Holanda. Ele hoje faz documentários para a TV holandesa.

Na rede, consegue-se reunir a inteligência coletiva, cada um ocupando o seu papel dentro da rede. A rede é horizontal, quer dizer, o tempo todo você está negociando; ninguém é dono da verdade, ninguém tem total razão. É difícil você entender o outro. Todo mundo quer fazer valer o seu ponto de vista. Agora, vale muito a pena, porque você se transforma. Eu acho que o mais interessante do processo é que nada fica do mesmo jeito. Nem você nem o outro que está na rede. Todo mundo aprende e consegue-se juntar o melhor.

Então, a escolinha mais remota, mais pobre, pode juntar, ver quem são as pessoas atuantes daquela comunidade. Sempre tem. Não podemos nos deixar abater pela razão indolente de achar que, porque temos uma série de dificuldades, aquilo pode justificar não se fazer nada. Confiem, porque a rede é a grande saída para todos nós.

**Ladislau Dowbor** - Não sei se todos conhecem aqui o exemplo de Piraí, uma pequena cidade do interior do Rio. Eles fizeram um acordo com as emissoras de celular para pôr um retransmissor banda larga de sinal de *internet*. Piraí Digital é o nome do projeto. E agora todo mundo tem acesso, por R\$ 35 por mês. Isso gera o que se chama de produtividade sistêmica. Em vez de a pessoa pegar ônibus para marcar uma consulta no hospital, ela resolve pela *internet*.

Temos também o exemplo de Cabaceiras, 5 mil habitantes, no interior da Paraíba. Lá só tem bode e espinho. Chove muito pouco. Eles decidiram fazer turismo. Mas pode-se pensar: turismo em Cabaceiras? Por alguma razão, conhecem suecos e encheram a Suécia de mensagens: “venha conhecer o Brasil profundo, a realidade não-turística etc.” Choveram suecos por lá, que é a única coisa que chove lá.

Estão entendendo o processo? São oportunidades que estão surgindo – e nas regiões mais perdidas. É perfeitamente viável ter esse negócio. Ou seja, nós temos um potencial de democratização da conexão *internet* vital. A nova geração tem plena consciência de que, quando não está “plugada”, ela está fora, está excluída. Eu acho que a democratização digital é um eixo absolutamente fundamental.

**Maria Helena Guimarães** - A sociedade brasileira tem de pressionar, exigir que o dinheiro do Fust (Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações) seja usado. Esse fundo foi feito para garantir o acesso de todas as escolas públicas do país à rede, à *internet* em banda larga, e nós não estamos conseguindo usar esse dinheiro. Acho que é nossa obrigação gritar, exigir que toda escola pública brasileira esteja ligada em banda larga.

Agora, queria dizer que tecnologia não é só computador e rede. As redes do conhecimento só serão o grande instrumento para gerar mais inteligência coletiva se as nossas escolas forem capazes

de desenvolver nas nossas crianças a curiosidade pela investigação científica.

A educação científica vai despertar na criança a capacidade de comunicar a sua descoberta, a descrição do processo do conhecimento. Vai fazer com que muitos tenham interesse pela biologia, pela química, pelas engenharias, que são as ciências que vão produzir inovação. Porque, sem educação científica, o Brasil não irá para nenhum lugar. Para nenhum lugar do ponto de vista do desenvolvimento social e econômico.

Não podemos nos deixar abater por achar que, porque temos uma série de dificuldades, isso pode justificar não se fazer nada.



Projeto Ser Menina  
Instituto Ação Cultural - Rio de Janeiro/RJ

# Irradiação





*Irradiar. [do lat. irradiare.] V. t.d. 1. Lançar de si, emitir, expedir (raios luminosos, caloríficos, etc.), em sentido centrífugo. 2. Espalhar, propagar, difundir. 3. Transmitir por meio de radiodifusora. 4. Propagar-se, difundir-se. 5. Expedir raios luminosos. 6. Desenvolver-se a partir de um ponto para as partes circundantes. 7. Difundir-se, espalhar-se, propagar-se. 8. Transmitir-se por meio de aparelhos radiofônicos.*

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª Edição revista e ampliada, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.



Uma das propostas do projeto de formação do Prêmio Itaú-Unicef é promover a irradiação e a disseminação dos temas abordados no Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral. São iniciativas a serem definidas a partir de articulações locais entre grupos heterogêneos: representantes do poder público – secretarias estaduais ou municipais –, integrantes das ONGs inscritas no Prêmio, avaliadores, entre outros.

São muitas as idéias suscitadas pelo tema irradiação, como parceria, articulação, mobilização e rede. Todos esses conceitos possuem significados complexos e serão apresentados aqui em linhas gerais, com o objetivo de se tornarem ponto de partida para futuras discussões e desenvolvimentos. Iniciemos nossa reflexão pelos

objetivos da irradiação, ao propagar e difundir o tema educação integral. Entre eles, destacam-se:

- Fomentar e fortalecer as parcerias já instituídas e as articulações multissetoriais de atenção à infância e à juventude;
- Mobilizar e formar:
  - Gestores e educadores de escolas públicas e de projetos socioeducativos.
  - Atores diversos da sociedade civil em torno da discussão do tema proposto: **Tecendo redes para educação integral.**

## *Articulações multissetoriais:*

A ação integrada entre setores do poder público, como secretarias de educação, da assistência, da sociedade civil organizada, ONGs, rede pública de ensino é a base para uma ação efetiva de democracia “é uma decisão, tomada por toda a sociedade, de construir e viver uma ordem social onde os direitos humanos e a vida digna sejam possíveis para todos”

Bernardo Toro & Nísia Maria Duarte Werneck. *Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.p. 9.

Para que a irradiação aconteça, é preciso que haja o envolvimento de diversos setores da sociedade no sentido de promover a discussão do tema da educação integral na perspectiva do desenvolvimento local. Também é fundamental a participação e a liderança de um grupo ou de uma pessoa que promova a interação de diferentes atores e setores para a realização de um objetivo comum. No caso das ações de irradiação, são convidados a exercer esse papel gestores do poder público, avaliadores, profissionais de escolas da rede pública e educadores de ONGs.

Assim, a irradiação tem o intuito de ampliar as possibi-

lidades de reflexão e debate sobre educação integral, mobilizando a sociedade e seus múltiplos atores para a importância da ação em rede, que, segundo Euclides Mance, é “uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente e que podem se multiplicar em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se em novas unidades ou manter-se em equilíbrio sustentável. Cada nóculo da rede representa uma unidade e cada fio um canal por onde essas unidades se articulam através de diversos fluxos.”<sup>24</sup>

## Rede

“Em uma rede todos são iguais, todos têm iniciativa, todos são sujeitos de sua ação e co-responsáveis pela ação em rede, todos guardam sua liberdade. Mas pode haver uma distribuição de funções.”

Francisco Whitaker. Rede: uma estrutura alternativa de organização. *Revista Mutações Sociais*. Rio de Janeiro: Cedac, ano 2, n. 3, março/abril/maio de 1993.

A definição do formato da irradiação acontece a partir da **mobilização local**, ou seja, tem como ponto precursor o envolvimento da comunidade, para que se aglutinem os atores sociais interessados em promover a educação e o desenvolvimento de crianças e jovens cidadãos. Para Ladislau Dowbor: “a visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica, social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que está ocorrendo no país. Tira-nos da atitude

de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos.”<sup>25</sup>

A irradiação, na perspectiva de mobilização em torno do tema Tecendo Redes para a Educação Integral, implica o comprometimento da promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, tendo como foco a formação de indivíduos mais capazes de uma atuação cidadã em suas comunidades.

24. Euclides Mance, *A revolução das redes*. Petrópolis: Vozes, 2000.

25. *Educação e Desenvolvimento Local*, disponível em <http://www.cenpec.org.br/modules/editor/arquivos/c8a0633f-4d1f-f2d4.pdf>. Acesso em 07/novembro/2006.

## *Uma história de mobilização local: Educador do ônibus*

Todos os alunos da rede municipal de ensino da cidade de Araçuaí, MG, moram na zona rural, muitos deles em comunidades de difícil acesso. O transporte escolar é uma condição fundamental para que esses meninos não falem às aulas. Muitos chegam a passar cerca de duas horas nos ônibus, nas idas e vindas entre a casa e a escola. Como aproveitar esse tempo “perdido” diariamente durante as viagens?

No projeto de UTI Educacional a Cidade Educativa há o educador do ônibus, função desempenhada pelo agente comunitário de educação e pela mãe ou pai cuidador. Eles acompanham os alunos durante a viagem e promovem atividades divertidas que educam. Adultos e crianças jogam versos, contam histórias e causos, fazem adivinhações e muita cantoria.

Mas não é só isso. A coordenadora do projeto, Gírlene, diz que os livros de literatura são muito comentados durante as viagens no transporte escolar. “Um lê. Conta para o outro, e este, no dia seguinte, chega à escola querendo o livro”, conta.

### **Álbum de Histórias, Araçuaí – de UTI Educacional a Cidade Educativa**

*“A idéia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (...). Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada e isso começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.”*

**Ladislau Dowbor**

*Educação e Desenvolvimento Local*, disponível em

<http://www.cenpec.org.br/modules/editor/arquivos/c8a0633f-4d1f-f2d4.pdf>.

Acesso em 07/novembro/2006



# Créditos

## **Iniciativa**

Fundação Itaú Social

Unicef – Fundo das Nações Unidas  
para a Infância

## **Realização**

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

## **Diretora-Presidente**

Maria Alice Setubal

## **Coordenação Geral**

Maria do Carmo Brant de Carvalho

## **Coordenação da Área Educação e Comunidade**

Maria Júlia Azevedo Gouveia

## **Coordenação do Seminário Nacional Tecendo Redes**

Tatiana Bello Djrdjrjan

## **Autoria**

Adriana Mortara

Caterina Koltai

Elie Ghanem

Fernando Luiz Abrucio

Guiomar Namó de Melo

Heloísa Helena Mesquita

João Antônio Cabral de Monlevade

Ladislau Dowbor

Lúcia Araújo

Maria do Carmo Brant de Carvalho

Maria Helena Guimarães

Maurício Ernica

Naércio Aquino Menezes

Ricardo Henriques

Sandra Mara Corazza

Terezinha Azeredo Rios

Thereza Penna Firme

## **Edição**

Adriano Quadrado

Nazira Arbache

Sonia Dias

Tatiana Bello Djrdjrjan

## **Colaboração**

Ana Cecília Chaves Arruda

Isabel Cristina Santana

Izabel Brunsizian

Nazira Arbache

Sílvio Kaloustian

Sonia Dias

## **Fotos**

Fabiano Feijó (Seminário)

Christina Rufatto (Associação Eremim, Fundação  
São Paulo, Associação de Apoio à Criança em Risco e  
Sociedade Santos Mártires - SSM)

Francisco Sampaio Fontenele (Associação Curumins)

**Gualter Naves Corrêa** (Centro Socioeducativo Alvorada e Associação Imagem Comunitária)

**Raouf Gharib** (Lar Francisco Franco - Casa das Meninas)

**Didier** (Circo Lahetô)

**Gilberto Vieira Cardoso** (Projeto Gente Nova)

**Francilene Bezerra** (Associação Apoio ao Trabalho Cultural, Histórico e Ambiental - APOITCHA)

**Ricardo A. Gomes** (Associação Grupo Cultural Jongo da Serrinha e Instituto de Ação Cultural )

**Julio César da Silva e Silveira** (Grupo Tumm - Todos Unidos Mudaremos o Mundo)

**Gustavo Costa** (Associação Mulheres Nazaré da Mata)

### **Capa, projeto gráfico e editoração**

Sérgio Almeida Criação

### **Ilustrações**

Sérgio Almeida Criação (págs. 12;48;76)

### **Revisão**

Assertiva Comunicação

### **Impressão**

Pro! Editora Gráfica

### **Tiragem**

10 mil exemplares

*São Paulo, novembro de 2006*

© Copyright by Cenpec



Escola de Jongo  
Associação Grupo Cultural Jongo  
da Serrinha – Rio de Janeiro/RJ





### Iniciativa



### Parceria



### Realização

