

cadernoscenpec²



Educação integral

O ressurgimento da educação integral



resce o debate em busca

de consenso em relação aos conceitos e conteúdos da educação integral. Para contribuir com essa discussão e ampliar o conhecimento sobre o tema, esta edição do CADERNOS CENPEC procura lançar luz sobre o “estado da arte” da educação integral no Brasil, apresentando as reflexões e as práticas que se embasam nessa concepção ou bebem nessa referência.

O tema da educação assume uma centralidade indiscutível. É unânime que ela deve ser apoiada e melhorada, e que todos, além dos governos e da iniciativa privada, somos responsáveis pelos resultados que precisam ser alcançados nos próximos anos em relação à inclusão justa e qualificada de todos os brasileiros no mundo do conhecimento.

Na área pública, organizações governamentais, sociedade, organizações sociais e cidadãos vocalizam seu desejo de uma boa educação para crianças e jovens, considerada agora numa perspectiva mais ampla, como já indicam as leis nacionais. Nesse cenário, ressurgem a idéia da educação integral, pensada e concretizada de variados modos e a partir de diferentes concepções, todos eles devedores do entusiasmo e da ousadia de Anísio Teixeira e herdeiros das contradições inerentes aos projetos mais arrojados de mudança.

Ressurge como expectativa de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como estratégia de convocação de muitos espaços de aprendizagem, como possibilidade de alargamento da participação de diferentes políticas sociais e da sociedade organizada no processo educativo e, também, como alternativa importante para a melhoria dos índices educacionais do País.

A educação integral renasce sob a inspiração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o

regime de tempo integral (Artigos 34 e 87) e, ao mesmo tempo, reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (LDB, Artigo 3, item 10).

Os artigos e estudos de caso que apresentamos focalizam o tempo e o espaço para aprender e permitem relembrar aprendizagens nascidas de processos intencionais e planejados e aquelas construídas no cotidiano, de maneira simples e distraída, como as que experimentamos com pais, mães e comunidade. Permitem também entender a semeadura do conhecimento, em experiências de ousadia e esperança, e outras, em que o conflito e o desafio instigam a insistência pedagógica e a consciência política de educadores sociais, pais e professores em todo o Brasil.

Sob a lona colorida de circo, na caatinga nordestina ou na metrópole agitada, as crianças e adolescentes vivenciam diferentes experiências educativas, seja em programas pós-escolares, seja na jornada escolar ampliada, construindo composições curriculares que procuram atender a uma demanda das famílias pelo cuidado pedagógico com seus filhos e pela possibilidade de obter, para eles, por meio da educação integral, um passaporte para a independência econômica e a melhoria social.

É importante lançar um olhar sobre a educação integral, considerando-a um processo de redescoberta da criança e do adolescente como sujeitos de direito em sua inteireza humana. É também uma oportunidade para ativar e estimular o compromisso de todos com a educação pública brasileira, que ainda precisa de uma revolução, a cada dia e em cada contexto, para a superação de décadas de atraso educacional.

MARIA ALICE SETUBAL

Diretora-Presidente do CENPEC

Sumário

EDITORIAL MARIA ALICE SETUBAL

O ressurgimento da educação integral 3



ARTIGO MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

O lugar da educação integral na política social 7



OPINIÃO ANTONIO JACINTO MATHIAS

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança 12



ARTIGO ISA MARIA F. ROSA GUARÁ

É imprescindível educar integralmente 15

RELATO DE PRÁTICA ABDALAZIZ DE MOURA

No meio rural, alunos, famílias e professores aprendem e ensinam. 25



ARTIGO GIL G. NOAM

Aprendendo com entusiasmo: conectando o mundo da escola ao pós-escola por meio da aprendizagem por projetos. 29

RELATO DE PRÁTICA CRISTINA FERNANDES DE SOUZA

Um caso de amor entre uma escola formal e uma escola de samba 39



ARTIGO DULCE CRITELLI

A condição humana como valor e princípio para a educação 43

RELATO DE PROJETO MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS

Em Parati foi assim... 49



ARTIGO LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO

O que se diz sobre a escola pública de horário integral 57

DEPOIMENTO LUIZ BRAGA

A nau dos insensatos 68



ARTIGO MARIA JÚLIA AZEVEDO GOUVEIA

Educação integral com a infância e a juventude 77

DEPOIMENTO GILBERTO DIMENSTEIN

Tirar os muros entre viver, aprender, ser e fazer. 86

ARTIGO ANA MARIA CAVALIERE

Em busca do tempo de aprender 91

DEPOIMENTO ADALBERTO WODIANER MARCONDES

A classe média vai para a escola pública 102



ARTIGO CÉLIO TURINO

Educação não formal, jogo e brincadeira. 107

DEPOIMENTO MAGALI LEITE DE FREITAS

As quatro estações 115



ARTIGO ULISSES F. ARAÚJO, ANA MARIA KLEIN

Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. 119

DEPOIMENTO MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS

É mais simples do que parece 126



ARTIGO ANTONIO SÉRGIO GONÇALVES

Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral 129

RELATO DE PRÁTICA MARIA JOSÉ REGINATO, MARILDA FERRAZ RIBEIRO DE MORAES

No Aracy, com garra, transformando idéias em ações. 136



ARTIGO MAURÍCIO ERNICA

Dos outros de que somos feitos: educação, cultura e conflitos sociais. 143

ESTUDO DE CASO SELUTA RODRIGUES DE CARVALHO, IONE GARCIA ALTIERI,
IZABEL BRUNSIZIAN, CÉLIA TERUMI SANDA

E o circo chegou à capital do pequi! 148



MEMÓRIA MARCOS CEZAR DE FREITAS

Anísio Teixeira, leitor da História do Brasil. 153



MOSAICO

Sites, livros & filmes. 158

Veneza na Itália, via
lance Pol. O livro das Maravilhas
lá 21 anos. O livro das Maravilhas
grandes invenções que ele viu por lá,
população na China, pólvora, ca
Cristovão Colombo, descobriu Amé
cartas "Mundus Novus", "

em sendo publicado
Alvares - Rei de Portu

O lugar da educação integral na política social

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO*



temática “educação integral” ganha alta relevância no Brasil de hoje.

Queremos e precisamos de educação integral para todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros. Mas como estamos compreendendo a educação integral?

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a vêem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

Enfim, estamos em pleno debate e busca de consensos em torno do conceito, conteúdo e lócus da educação integral.

A educação brasileira não cumpriu o ideário a ela predestinado no século XX. Somente na entrada do século XXI é que, finalmente, universalizou-se o acesso ao ensino fundamental e, no entanto, essa meta não tem sido suficiente para que nossas crianças e adolescentes obtenham os saltos de aprendizagem esperados.

Todos conhecemos os limites que o desempenho da educação brasileira apresenta.

- Adentramos o século XXI com 9% de analfabetos absolutos, 31,3% de pessoas que pouco utilizam a lei-

* MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO é Professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social da PUC/SP e coordenadora geral do CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

tura e a escrita em sua vida diária, revelando compreensão mínima de um texto escrito; e somente 26,2% atingem níveis mais elevados nessas habilidades, usando de forma intensa e diversificada a linguagem escrita, por exemplo, lendo jornais regularmente ou usando meios escritos para obter novos conhecimentos (IBGE, 2000/INAF, 2001).¹ Essa é a face mais contundente da pouca eficiência da escola, uma vez que tais habilidades são, ao mesmo tempo, um dos principais objetivos do ensino fundamental e conhecimento de base para a aprendizagem em todas as áreas do currículo escolar.

- Paralelamente, mais de 80% dos alunos que frequentaram a 4ª série do ensino fundamental não se apropriaram das habilidades esperadas para essa etapa escolar (SAEB, 2001).
- De cada cem crianças matriculadas na primeira série do ensino fundamental, apenas 54 concluem a 8ª série. Entre jovens de 15 a 17 anos, apenas 44% cursam o ensino médio. Na zona rural, este índice cai para 22%.

Não é tarefa fácil assegurar qualidade de educação, a começar pelo tamanho e deficiências ainda presentes na rede de ensino.

- É sempre importante lembrar que possuímos cerca de 50 milhões de alunos na rede de ensino básico, o que representa mais que a população conjunta dos nossos países vizinhos do Mercosul (Argentina, Paraguai e Uruguai). Possuímos 2,5 milhões de professores nessa rede. As escolas públicas mantêm enormes deficiências (40% delas não possuem energia elétrica); faltam materiais didáticos; faltam bibliotecas; a maioria não possui computadores e menos ainda, acesso à Internet. Para dar conta do número de alunos, nossas escolas funcionam no geral com três e mesmo quatro turnos.
- Nossos professores recebem baixos salários, o que os leva a trabalhar em mais de uma escola, e não se tem ainda uma boa política de formação continuada; é bastante constrangedor assumir que a maioria dos nossos professores ganha menos de dois salários mínimos mensais, para atribuição tão nobre.
- O orçamento destinado à educação básica ainda é insuficiente se comparado com o orçamento destinado por países que radicalizaram os investimentos

em educação e apresentam hoje um enorme salto na escolaridade de seu povo. Um exemplo bastante conhecido é o da Coreia do Sul, onde o aluno do ensino fundamental recebe duas vezes mais investimento que um universitário. No Brasil, o gasto público com aluno do ensino superior é 12 vezes mais que o gasto com um aluno do ensino fundamental.

Mas nem tudo é limite! A sociedade brasileira ganhou consciência da importância da educação e a vocalização social em torno dela cresceu e se generalizou.

A Educação se apresenta hoje como o ponto central do desenvolvimento econômico e social. Esse conceito está produzindo um novo deslocamento.

- Um primeiro fato a ser compreendido neste novo contexto é que a educação ganhou sentido multisetorial. Já não se invoca a escola como único espaço de aprendizagem. As políticas públicas, como cultura, assistência social, esporte e meio ambiente, invadem o campo das chamadas ações/programas socioeducativo objetivando proporcionar às crianças e adolescentes brasileiros ampliação do universo cultural, aprendizados de iniciação tecnológica e inclusão digital, aprendizados no campo esportivo, consciência e trato ambiental ... enfim, aprendizagens básicas que se deslocam da escola, mas a ela se complementam.
- As organizações comunitárias, organizações da sociedade civil (o terceiro setor) e iniciativa privada têm investido expressivamente na educação em seu sentido multidimensional.
- A mídia vem apresentando sistematicamente informações sobre o desempenho da educação pública nacional, o que indica vocalização social.

A política social pública está mudando!

A política social – pós levante neoliberal – vem introduzindo novas sínteses e lógicas para dar conta dos direitos do cidadão sob a consigna da equidade.

Uma política social que se desenha na sua inteireza, pelo prisma da multisetorialidade, com forte protagonismo do Estado, mas também da sociedade civil. Há um inegável contributo das políticas sociais no desenvolvi-

[...] a educação ganhou sentido multisetorial. Já não se invoca a escola como único espaço de aprendizagem.

mento social e humano, no enfrentamento da pobreza e desigualdades que assolam o país. Já não são mais toleráveis, para além da descontinuidade da política, os desenhos centralizadores e setorizados na condução da política social, os conceitos corporativos de seus agentes que inibem a maior inovação e densidade de respostas da política social. É absolutamente prioritário buscar com total radicalidade a maior efetividade e equidade da ação pública.

Democracia, participação e descentralização das ações públicas produziram mudanças substanciais na condução da política social.

A **governabilidade social** passou a depender, cada vez mais, da participação dos diversos sujeitos do fazer social: o Estado, a sociedade civil, a comunidade e o próprio público-alvo da ação pública.

Na arena pública, estão presentes, interagindo de forma conflituosa ou cooperativa, o Estado, a sociedade civil, movimentos sociais, minorias, terceiro setor, iniciativa privada, mercado, comunidades e cidadãos. O Estado tem aqui papel central na regulação e garantia na prestação dos serviços de direito dos cidadãos. Não se compreende mais o Estado como agente único da ação pública, mas espera-se que cumpra sua missão de *intelligentia* do fazer público e, em consequência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública.

É assim que, na conjuntura atual, descentralização, municipalização e parcerias público-privadas contidas no receituário neoliberal tornaram-se realidade irreversível, não para desresponsabilizar o Estado, e sim para compor governança democrática e sentido público da res pública.

Em síntese, há uma nova arquitetura de ação pública colocada em movimento.

- Uma arquitetura de gestão pública fundamentada na lógica da cidadania que promova ações integradoras em torno do cidadão e do local como eixos de um desenvolvimento sustentável.
- O cidadão já não quer ser reconhecido como um somatório de necessidades e direitos; deseja atenções integrais (integralizadas). O Estatuto da Criança e do Adolescente é, nesse sentido, uma lei exemplar, pois anuncia de forma enfática o direito de crianças e adolescentes a uma proteção e desenvolvimento integral.
- Políticas e programas desenhados pelo prisma da multisetorialidade, substituindo os tradicionais recortes setoriais e especializações estanques.
- O reconhecimento da incompletude e necessária complementaridade entre serviços e atores sociais.

Estes princípios reforçam uma nova tendência: ações em rede fortemente conectadas com o conjunto de sujeitos, organizações e serviços da cidade. Não mais ações isoladas.

Por isso mesmo, os serviços na ponta ganham uma margem fundamental de autonomia para produzir respostas assertivas, flexíveis e combinadas, de direito do cidadão e de direito ao desenvolvimento sustentável do território a que pertencem.

No Brasil, as políticas setoriais ainda padecem de um certo saudosismo em torno dos parâmetros que fundaram a política social do pós-guerra da primeira metade do século XX: o afã de bem definir seu recorte setorial, a produção estatal de seus serviços, a padronização e igualitarismo de oportunidades, a reserva orçamentária setorial. Em consequência, resiste-se a adoção de políticas combinadas e programas rede.

Não se percebe que as mudanças nos parâmetros de construção da política social são, neste caso, menos pressionadas pelo receituário neoliberal e mais, sobretudo, pressionadas por novas demandas da sociedade civil.

Na primeira metade do século XX, construímos uma política social pautada na igualdade de oportunidades que acabou por resultar em homogeneidade de serviços ofertados a todos os cidadãos. As fraturas, nesse processo, estão às claras para todos nós.

- não consegue garantir efetiva igualdade de oportunidades;
- não contempla conteúdos socialmente significativos porque não pode ajustar-se à dinâmica de âmbitos sociais distintos (grupos sociais e regionais).

Resulta daí o hoje valorizado paradigma de equidade: oferta de múltiplas e distintas oportunidades para assegurar equidade, produzindo o que todos os cidadãos tem direito: igualdade de resultados.

Posta essas questões de fundo, como introduzir a educação integral no escopo de uma política social que se quer mais efetiva?

1. Uma primeira colocação para instigar nosso debate pode ser assim formulada: a educação integral, como nova prioridade na agenda pública, deve ser processada como medida multisetorial ou circunscrita à política setorial de educação?

Para a sociedade que nos toca a viver, uma política de educação fechada em si mesma perdeu seu sentido transformador. Não se quer mais uma política de educação centrada apenas em sistemas formais de ensino (escolas). A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, meio ambiente...). Ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social.

2. Os projetos socioeducativos, como forma de complementar as aprendizagens ofertadas pela escola às crianças e adolescentes pobres, nasceram nas comunidades brasileiras por iniciativa da sociedade e não pela mão do Estado.² Aliás, é assim que nascem as respostas públicas às demandas de sua população.

Expandem-se como políticas da comunidade, constroem-se no microterritório e são promovidas por organizações não-governamentais que, em parceria com a prefeitura, a igreja, empresas e membros da comunidade, oferecem um serviço de atenção à infância e juventude. Os microterritórios em que estão instalados, em sua maioria, têm poucas oportunidades e serviços destinados à proteção, educação e lazer de crianças, adolescentes e jovens.

É preciso insistir que milhares de programas de pós-escola, hoje existentes no Brasil, voltados às camadas populares, são ainda iniciativas da sociedade civil, cunhados pelas próprias organizações da comunidade.

Tendo – estes programas – nascido nas comunidades e adentrado ao Estado pela porta da assistência social ou da cultura, não são reconhecidos como projeto educacional. As alianças e parcerias de complementaridade com a

escola, quando ocorrem, têm origem no próprio interesse de cada escola ou organização social, não sendo costuradas e assumidas como política pública da cidade.

Estas ações são um bem público comunitário e se constituem em um capital social das próprias populações vulnerabilizadas pela pobreza e escassez de oportunidades e serviços.

No estudo sobre estas iniciativas, constata-se a oferta de um mosaico de ações socio culturais, lúdicas e de convivência infanto-juvenil. Sem dúvida, constituem-se como serviço de proteção social, mas vão além, compondo-se como programa multisetorial que abarca, em seu leque de atividades, cultura, educação, esporte, lazer e saúde. Neste sentido, elas indicam uma inovação da maior importância: são ações realizadas nos microterritórios da cidade, construídas com olhar multisetorial capazes de responder ao leque de aprendizagens socioeducativas que o grupo infanto-juvenil precisa e deseja.

Nesta perspectiva, já se torna obsoleta a idéia de compor o pós-escola apenas com iniciativas internas da própria política de educação. O fundamental é concebê-las como políticas da cidade, articulando aí o mosaico de ofertas de aprendizagem disponibilizadas pelo conjunto das políticas públicas setoriais de assistência social, educação, cultura, esporte, e das ações originárias nas próprias comunidades. Abarcam o conjunto de sujeitos e espaços de aprendizagem construídos no local e operados/conduzidos por organizações sociais e poder público.

Aprofundemos os sentidos desta ação socio educativa. Primeiro, ela produz oportunidades de aprendizagem sem ser repetição do espaço escolar. Não possui um currículo e uma programação pedagógica padrão. Ao contrário, sua eficácia educacional está apoiada num currículo-projeto que nasce nas comunidades, de suas demandas, interesses, particularidades, potencialidades, e por seu próprio protagonismo.

O termo socioeducativo, contido, na programática da educação integral, designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam. Designa igualmente finalidades, como a convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos.

Nossa reflexão problematiza e propõe que o pós-escola resulte da articulação do conjunto de esforços/res-

postas multisetoriais já existentes nos microterritórios da cidade e tomem a realidade local, seus sujeitos e identidades como pauta inicial das situações de aprendizagem oferecidas à população infanto-juvenil.

Nesta proposição, concretiza-se um traço inovador: realiza de forma convergente propósitos intersetoriais de desenvolvimento e proteção integral de crianças e adolescentes, objetivos esses que compartilham a intenção máxima do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, julho de 1990).

Como conclusão, resta ainda uma última problematização ou dilema dos tempos atuais: o tempo integral exigido pela LDB pode ser feito exclusivamente na escola? Não. Por quê?

Uma primeira resposta é pragmática:

A rede escolar opera com dois ou até mesmo três turnos para atender à demanda por vagas, situação que não se resolverá no médio prazo, o que inviabiliza propostas de escolas em tempo integral.

Assim, a busca do tempo integral exige uma articulação orgânica entre escola pública e programas socioeducativos realizados por organizações não-governamentais nos próprios microterritórios. A expansão dessa articulação irá pressionar o debate e gerar proposições sobre a educação integral e não apenas de tempo integral.

Uma segunda resposta é definida pela intencionalidade educacional:

A sociedade atual é caracterizada por sua complexidade: uma sociedade multifacetada, tecida pela velocidade de mudanças, constantes e cumulativas, provocadas pelos avanços científicos e, sobretudo, pelo aumento das possibilidades de acesso à redes de informação e de consumo. Uma sociedade movida pelo conhecimento e pela informação. Uma sociedade-rede com novos atores e movimentos sociais que incindem seu papel protagonista não só na revolução cultural, como também e cada vez mais, na definição da agenda política dos Estados. As organizações não-governamentais, com todas as suas contradições e mesmo particularismos, alargam e revitalizam a esfera pública.

Nossa sociedade é também marcada pela transformação produtiva: quebra da sociedade salarial, precarização do trabalho, extinção de postos de trabalho e in-

dução a novas ocupações no mercado que exigem um novo perfil de trabalhador.

A sociedade complexa de hoje aumentou o grau de incerteza dos indivíduos e das organizações. Por isso mesmo, a educação tem que avançar nas aprendizagens que este novo cidadão está a exigir e, em consequência, não é possível mais se pensar na escola como o único espaço de aprendizagem. Este novo cidadão requer, para seu trânsito no exercício da cidadania, circular em diversos espaços de aprendizagem, visando à sua maior sociabilidade, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer trocas e o exercício da tolerância na pluralidade.

Há uma riqueza de possibilidades contida na complementaridade mais orgânica entre o sistema escolar e as oportunidades de aprendizagem implementadas por outros sujeitos e espaços de aprendizagem da cidade. Potencializam as oportunidades de escolhas de trajetórias de desenvolvimento, de trânsito e de circulação de crianças e adolescentes em diversos espaços. Sintonizam com o modo peculiar de aprendizagem, difuso e descentrado, constitutivo desta sociedade complexa, ampliando as oportunidades de sociabilidade e convivência.

Vários municípios no Brasil já estão operando ou buscando implementar uma rede de serviços pós-escola multisetoriais envolvendo, sobretudo, educação, cultura, esportes e assistência social para constituir a jornada de tempo integral exigida pela LDB.

Contudo, para responder às demandas de aprendizagem e sociabilidade requeridas na contemporaneidade, há um outro avanço democrático e irrecusável nos tempos que nos tocam viver: articulações e convivência mais orgânica entre programas e serviços públicos estatais e serviços públicos não estatais – de iniciativa da comunidade e sociedade civil – como uma tendência à expansão de ações de educação pública.

Essas tendências podem e devem trazer, em seu escopo, compromisso político com: a inclusão e a equidade social; a qualidade da educação e da escola pública; a gestão democrática e partilhada com a comunidade; a participação e o fortalecimento da sociedade organizada e seus diferentes segmentos.

Notas

- 1 INAF: Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, construído pelo Instituto Paulo Montenegro, ONG Ação Educativa e Ibope. Analfabetismo funcional refere-se às condições de uso das habilidades de leitura e escrita em diferentes situações da vida diária.
- 2 Para crianças brasileiras ricas, o comércio empresarial deu conta.

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

ANTONIO JACINTO MATHIAS*

Ser humano, pessoa, cidadão e sujeito.

O conceito de educação integral coloca em destaque o papel central que a educação tem no desenvolvimento do ser humano como pessoa, cidadão e sujeito da sua história. Assim, sempre que fazemos algum questionamento sobre educação, políticas educacionais, métodos e pedagogias, devemos primeiro nos perguntar: “O que entendemos por ser humano, que pessoa estamos formando, que cidadão estamos preparando, que sujeito reconhecemos?”.

Na sociedade atual, com as rápidas transformações que experimentamos, com a agilidade da comunicação e a velocidade da informação, novos desafios são impostos à educação. Cada vez mais, as políticas educacionais que implementamos determinam o sucesso ou o fracasso da nossa sociedade, da nossa vida em comum, considerando a amplitude que a vida em sociedade ganhou no contexto da globalização.

A transmissão de informações e conhecimento acumulados pela história da humanidade não é suficiente para preparar o indivíduo para os desafios pessoais e profissionais que a contemporaneidade e o futuro nos impõem. A nossa busca constante de significados, de compreensão, intervenção e transformação da realidade nos colocam desafios que extrapolam o simples contato com as informações. Torna-se necessário oferecer às novas gerações instrumentos que as ajudem a elaborar novos conhecimentos, a desenvolver seu potencial criativo, a interagir socialmente de forma autônoma e construtiva. Cada vez mais, há que se transformar informação em conhecimento crítico e compartilhado.

Esse é um grande desafio educacional.

Diante desse desafio, a compreensão da educação integral como estratégia de formação integral do ser humano indica uma nova e promissora perspectiva no enfrentamento das questões que se impõem.

Educação Integral entendida como formação integral do ser humano amplia o conceito de educação, abrindo espaço para o envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade na formação das novas gerações.

Um ditado africano traz o cerne da questão: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Esse entendimento de educação integral, além de contemplar o ser humano de forma integrada e integradora, pressupõe a diversidade dos espaços educativos como conceito fundamental.

A circulação em diversos espaços de aprendizagem traz possibilidades de ampliação de repertórios relacionais, culturais, científicos, artísticos, todos importantes para a criação de significados, compreensão da realidade e aumento da capacidade de intervenção positiva.

As equipes técnicas das diversas secretarias de educação têm trazido essas questões ao propor políticas educacionais de tempo integral. E as diferentes escolhas que têm sido feitas nos mostram que o longo caminho que temos a percorrer já foi iniciado e que passos seguros estão sendo dados. Mas devemos separar conceitualmente as expressões “educação integral” e “educação de tempo integral”. Evidentemente, educação integral tem muito maior abrangência. Educação de tempo integral pode ser um dos bons caminhos para atingirmos a educação integral.

O poder público, a sociedade civil organizada e a iniciativa privada têm se unido em diversos projetos nessa direção e têm apresentado possibilidades inovadoras para que as novas gerações aprendam “a conhecer, a fazer, a conviver, a ser”.

* ANTONIO JACINTO MATHIAS, engenheiro de Produção, pós-graduado em Administração de Empresas, é Vice-presidente da Fundação Itaú Social.



Proteção e educação para crianças e adolescentes

Temos, no Brasil, várias experiências escolares que estão em sintonia com o mundo e o território em que os alunos vivem. A criação de espaços para a troca de experiências entre os educadores e a visibilidade dessas experiências são estratégias importantes para que haja a apropriação das experiências bem-sucedidas.

Na Fundação Itaú Social, temos algumas vivências que consideramos ricas e inovadoras na ampliação dos espaços educativos, nos lugares de aprendizagem que extrapolam a sala de aula. Trabalhamos numa perspectiva de complementaridade de ações, em coerência com a visão de educação integral que expus acima. Com o Programa Educação e Participação, desenvolvemos duas ações centrais que buscam formas inovadoras de concretizar a educação integral: o Prêmio Itaú-Unicef e o Gestores de Aprendizagem.

Com o Prêmio Itaú-Unicef, reconhecemos e estimulamos o trabalho de ONGs que, em parceria com a escola pública, desenvolvem ações socioeducativas, tornando-se um espaço complementar de educação. Acreditamos que a interlocução entre a proteção social, cultura e educação é fundamental para o avanço das políticas de educação integral em nosso país.

Mais de cinco mil projetos já foram inscritos no Prêmio Itaú-Unicef ao longo destes dez anos de premiação. Consideramos importante dar luz a esses projetos, endossando-os e reconhecendo-os como espaços que, aliados ao poder público, tornam-se alternativas viáveis e inovadoras para a educação integral. No ano passado, ao realizarmos um seminário sobre educação integral, com mais de 400 educadores, tivemos a oportunidade de refletir sobre os fundamentos teóricos que sustentam diversas opções e alternativas educacionais e pudemos conhecer propostas de efetiva interação entre escolas e ONGs que estão construindo amplos espaços educativos com a comunidade.

Os técnicos do projeto Gestores de Aprendizagem, os profissionais das secretarias de educação e de assistência social e os membros de ONGs, num processo sinérgico altamente positivo, propõem e implementam ações socioeducativas sempre relacionadas ao ensino público. O objetivo do projeto é contribuir para aumentar a integração de ações intersetoriais com vistas ao aumento da proteção e da educação das crianças e adolescentes.



É imprescindível educar integralmente

ISA MARIA F. ROSA GUARÁ*

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Uma aproximação conceitual e um novo debate

O aquecimento do debate em torno da educação integral nos anima a revisitar um estudo realizado pelo CENPEC, em 1999,¹ atualizando a reflexão sobre o tema. Rediscutimos, neste texto, os diferentes conceitos de educação integral para, a partir dessa referência, refletir sobre o desafio da implantação dos programas de educação integral e das questões que mobilizam os ânimos a respeito do tema. Há muitos atores nessa reflexão: os especialistas, os agentes públicos da política educacional e a sociedade brasileira em geral parecem convergir na intenção de encontrar alternativas para a melhoria de educação das crianças brasileiras. A educação integral retorna à cena como uma delas.

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral. A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes.

* ISA MARIA F. ROSA GUARÁ é Pedagoga, Doutora em Serviço Social (PUC/SP) e Pós-Graduada em Psicopedagogia. É Vice-Presidente da Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e do Adolescente e Assessora de Coordenação do CENPEC.

*[...] a educação
deve responder a uma
multiplicidade de exigências
do próprio indivíduo e do
contexto em que vive.*

A construção de um pacto garantidor do esforço coletivo a favor da educação integral deve considerar a meta, sem pretender enquadrar as iniciativas regionais, o que supõe estimular soluções não homogeneizadoras, que respeitem os diferentes contextos e possibilidades.

Com diversas propostas políticas concretas sendo efetivadas por secretarias e órgãos públicos, em vários municípios e estados do País, a questão da educação integral tem alcançado maior visibilidade. Mas a concretização das propostas expõe os desafios da prática e faz emergir a necessidade de se estabelecer um patamar básico de compreensão do significado da experiência pretendida, alinhando entendimentos em torno da concepção que circula nas produções acadêmicas e nos programas políticos na área.

Educação Integral como formação integral

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

BERNARDETE GATTI

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à idéia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como

horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

Em seu livro *Reconstruir o ninho*, Urie Bronfenbrenner estabelece cinco proposições que descrevem os processos que alimentam o desenvolvimento humano. No núcleo desses princípios, está a necessidade social, intelectual, física e emocional da criança de interação mútua e contínua com um adulto cuidadoso, afetivo e estimulador, preferivelmente, com muitos adultos. Uma de suas proposições define que:

... para que uma criança ou adolescente se desenvolva intelectualmente, emocionalmente, socialmente e moralmente, é preciso que participe progressivamente de atividades recíprocas complexas, de modo regular, pelo período de toda sua formação, relacionando-se com uma ou mais pessoas e estabelecendo, com elas, um vínculo emocional, mútuo e forte (Bronfenbrenner, 1990).

A idéia da formação integral do homem está presente, principalmente, em projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas.

Nesse sentido, a formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana, como nos lembra Heller (1994). Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem sobre o universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios.

Educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores

A relação escola/comunidade também poderá propiciar o estudo dos temas transversais, a integração entre as disciplinas e o trabalho coletivo. Com efeito, quando o aluno aprende a conhecer a comunidade com suas variedades de aspectos e de tipos, passa a preocupar-se com seus problemas e, se bem orientado, passa a querer participar na resolução dos mesmos e, não raro, o aluno evolui quanto: ao respeito às manifestações culturais, à compreensão do lugar público e suas regras, à luta contra o preconceito, ao respeito alheio e a seu direito de ser respeitado enquanto cidadão [Udemo (s/d)].

Algumas concepções sobre a educação integral remetem à idéia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem. Isso vale tanto para os projetos de trabalho no âmbito da escola quanto para aqueles desenvolvidos em outros contextos educativos. O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social.

Toro define saber social como “o conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, ritos, mitos e valores que permitem que uma sociedade possa sobreviver conviver, produzir e dar sentido à vida” (Toro, 1998). A educação deve, portanto, considerar esses saberes que garantem aos homens sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e sociais, seu trabalho produtivo e o sentido para sua vida. Essas são tarefas de toda uma vida. Para dar conta delas, há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também há as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, soma-

dos ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

No sistema educacional escolar, uma das alternativas de integração desses saberes é o método educativo de projetos de trabalho, proposto por Hernandez (1998), que vem sendo colocado como desafio investigativo aos estudantes, instigando-os a buscar soluções para as questões emergentes de sua realidade. A perspectiva adotada é a da articulação de conhecimentos que se constroem a partir de proposições e não de disciplinas escolares.

Nessa proposta, valorizam-se a imaginação e a criatividade também do educador, que deve manter-se em “estado-de-aprender”, desenvolvendo suas competências e habilidades em diferentes abordagens. Já se reconhece a necessidade de interlocução com outras instituições socializadoras e educadoras, como a família, a igreja, as bibliotecas, os museus, os clubes esportivos, as organizações sociais e outros tantos espaços de aprendizagem que a cidade oferece.

Muitas organizações sociais dão ênfase à educação integral a partir de uma área ou tema do conhecimento, como eixo para o desenvolvimento de outras competências, em projetos apoiados em arte, esporte, lazer, meio ambiente, saúde, entre outros. Se, no currículo escolar, eles comparecem como temas transversais, aqui, constituem-se em temas centrais, a partir dos quais, são estabelecidas as conexões com outras demandas de conhecimento.

Os projetos de trabalho na escola, bem como os projetos temáticos nas organizações sociais, têm relação com o trabalho colaborativo em diversos ambientes de aprendizagem e procuram colocar o aluno como centro, desenvolvendo sua autonomia e sua socialização. Nas organizações não-governamentais, o desenvolvimento de projetos é facilitado pela natureza de seu espaço sociocultural mais flexível, que oferece suporte para a mediação entre a família, a escola e a comunidade, visando ao desenvolvimento global da criança e sua interação com o meio.

Se a dinâmica da socialização e os processos educacionais ocorrem em diferentes lugares, e de modos variados, a proposta de Educação Integral, como articulação de saberes a partir de projetos integradores, também afluí para a demanda de articulação das redes institucionais, que devem operar, de modo compartilhado e complementar, com os programas e as políticas dirigidas ao mesmo público de um mesmo contexto local.



Educação Integral na perspectiva de tempo integral

Quanto à educação em horário integral, ela se configuraria como uma ampliação do tempo escolar diário, porém, não penso que deveria, esse tempo, ser utilizado na forma de horário disciplinar. Esta ampliação comportaria um processo educativo pensado segundo outras premissas, realizado por atividades, oficinas, experiências, onde (sic) os alunos pudessem trabalhar, não só com os saberes, mas com coisas, cultivar artes aplicadas, cultivar elementos artísticos, criar projetos e desenvolvê-los, sob orientação de profissionais diversificados.

BERNARDETE GATTI

Educação Integral aparece também na perspectiva de tempo integral de atendimento de crianças e jovens. Diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de educação integral. As duas experiências mais conhecidas de escola pública de tempo integral, no Brasil, são o projeto Escola-classe e Escola Parque na Bahia, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal), e, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, cujo projeto foi repetido posteriormente nos Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC, nos anos 1990.²

Em São Paulo, foi realizado o Profic — Programa de Formação Integral da Criança, entre os anos de 1986 e 1993. O programa conjugava diferentes projetos voltados para a formação integral, com a particularidade de se utilizar parcerias com as Prefeituras Municipais e com as organizações sociais locais, como uma estratégia de minimização dos custos e aproveitamento dos recursos existentes. Diferentemente das experiências dos CIEPs e dos CAICs, o Profic, desde sua implantação, substituiu a construção de prédios pelo uso dos espaços da escola e das entidades parceiras.

O objetivo dos programas de extensão do horário escolar era o de ministrar um ensino fundamental que abrangia atividades diversificadas, organizando-se a escola para dar, ao aluno, a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal.

A descontinuidade desses programas é indicativa das dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação dessas propostas. As críticas referem-se, sobretudo, aos dilemas da universalização, que inclui o tema da sustentabilidade das propostas em longo prazo, dúvidas sobre

a qualidade do atendimento em tempo integral, problemas com a frequência das crianças e questionamentos em relação à demanda de proteção social em contraponto à função da escola. É bem verdade que estamos em outro momento histórico, em que há uma disposição de aceitação e até mesmo um desejo social de programas de educação integral, mas é necessário que as questões possam ser colocadas para que as novas propostas encontrem bases mais seguras de aplicação.

Entre os consensos que prevalecem hoje sobre a educação, um dos mais fortes é o de que o tempo dedicado a ela está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI. Há igualmente uma percepção de que as mudanças na família e na vida cotidiana exigem que a educação se amplie para atender a demandas anteriormente respondidas no âmbito doméstico ou comunitário. Outros países, especialmente os do Primeiro Mundo, já atendem com carga horária de seis ou oito horas. Escolas privadas brasileiras também começam a oferecer ensino em período completo, com o ensino regular complementado por atividades de acompanhamento pedagógico individualizado, recreação, oficinas e cursos variados, atividades na área esportiva, artística e ensino de línguas, além de passeios a museus, exposições e parques.

Se, para crianças e famílias da classe média, esse acesso, embora tenha um ônus orçamentário, pode ser facilitado, é justo que, sob o amparo da lei, que indica a obrigatoriedade da extensão do horário nas escolas públicas, acelerem-se as propostas de educação em tempo integral, em arranjos diferenciados de horários, metodologias e parcerias que também possam oferecer oportunidades educativas variadas para todas as crianças.

Questões em debate na implementação de programas de Educação Integral

Na implantação de projetos de Educação Integral, não há modelos prontos nem concepções exclusivas. Há um arco de opções e conjugações possíveis para diferentes contextos que permitem tanto a realização de projetos e programas pelo próprio sistema escolar, quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar ou, ainda, por diversas agências e organizações locais agindo complementarmente, em cooperação. Podem ter horários e agendas de aprendizagem peculiares, desde que baseadas nos parâmetros legais e em projetos pe-



dagógicos adequados à sua realidade e às necessidades de suas crianças e jovens. Em todos os tipos e concepções de educação integral, há desafios a enfrentar e zelos que devem ser adotados nos planos e processos de ação. Discutiremos alguns deles.

A difícil e necessária arte de integrar

Começamos esta reflexão lembrando que a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes.

Uma renovação nas atitudes, para socializar o poder, negociar, reconhecer e valorizar outros saberes, outros espaços e aceitar a incompletude, supõe mudanças que nem sempre são fáceis, porém produzirão resultados mais duradouros para os sujeitos envolvidos. Maria do Carmo B. Carvalho assegura que: “Somente a articulação/combinção de ações — entre políticas intersetoriais, intergovernamentais e entre agentes sociais — potencializa o desempenho da política pública. Arranca cada ação do seu isolamento e assegura uma intervenção agregadora, totalizante, incluyente” (CARVALHO, 2006).

Os novos relacionamentos necessários à integração de programas e ações devem estar impregnados pela idéia de colaboração e cooperação, e não pela de conflito e concorrência. Para superar divergências de opinião, interesses políticos setoriais, preconceitos e onipotências, os espíritos devem estar abertos às inovações, flexíveis na aceitação do outro e firmes na definição de metas voltadas para o interesse comum, cujo eixo central é o sujeito — criança e adolescente — em desenvolvimento.

A integração de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e política e envolver a todos num compromisso de participação mais ativa e próxima. Considerando os objetivos colimados pelos que se propõem a programar ações públicas de educação integral, todo esforço deve ser empreendido no sentido de sustentar a integração dos projetos, programas, conteúdos, disciplinas e intenções para que, de fato, se consiga assegurar uma política pública regular e permanente que não sucumba às vicissitudes das novas administrações. Nesse aspecto, a presença da sociedade civil organizada, como parceira de empreitada, ajuda muito a dar sustentação institucional aos programas.

São fatores facilitadores dessa legitimação: a credibilidade social que a proposta alcance, o respeito à autonomia dos envolvidos, a clara definição de papéis e responsabilidades das organizações ou pessoas participan-

tes, o planejamento e a realização conjunta de ações e a adoção de um processo mais participativo dos beneficiários no planejamento do trabalho.

Educação Integral e inclusão social

Todos podem aprender independentemente de seus pontos de partida, dos saberes que já têm sobre determinado objeto do conhecimento. Todos precisam ter o direito de experimentar aprendizagens bem-sucedidas; aprender a ter prazer em conhecer, em saber fazer, em produzir, em viver com os outros.

MARIA CRISTINA ZELMANOVITS

Podemos falar de inclusão olhando a partir de seu contrário: a exclusão. Há diversos olhares sobre a exclusão que a situam como um processo de apartação social e intolerância, como decorrência da discriminação dos sujeitos que apresentam fragilidades ou vulnerabilidades pessoais ou sociais, como não-aceitação das diferenças de gênero, etnia, religião etc. ou como resultado da situação de pobreza. Vamos aqui focalizar nossa atenção nesta última visão.

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura.

Programas e benefícios sociais como a merenda escolar, o “Bolsa-família”, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, entre outros, já associados à educação, podem oferecer condições para que as crianças frequentem e permaneçam na escola, embora sejam insuficientes para assegurar resultados em aprendizagem. Além disso, o aumento do tempo de estudo deve vir acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas.

Na linha de prioridades, portanto, o investimento em programas que produzam equidade é um requerimento básico. No entanto, considerando a histórica herança assistencialista, é preciso que se fique alerta para o risco de diminuição da qualidade desses programas, provocada pelo ausente ou insuficiente provimento de recur-

sos para os serviços oferecidos, o que inviabiliza a colaboração de profissionais bem preparados para a tarefa educativa. Se a população é vulnerável, precisará ainda mais de programas competentes e bem estruturados, cujo custo é certamente maior.

O movimento de inclusão de todas as crianças no mundo do conhecimento supõe, sobretudo, que o educador compreenda que qualquer criança é um ser em desenvolvimento e que articule ajuda para promover esse desenvolvimento, dispondo-se a aprender ou rever suas estratégias pedagógicas, para acolher, ensinar e estimular a todos a crescer em suas competências e talentos.

Educação Integral, obrigação legal e escolhas familiares

Podemos pensar a Educação Integral pela ótica do direito, considerando que a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB indicam a obrigatoriedade da oferta pública de educação para todas as crianças e adolescentes. Assim sendo, a educação integral se assenta na concepção de proteção integral definida legalmente, que reconhece a situação peculiar de desenvolvimento da criança e exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos tanto individuais quanto coletivos, que possam assegurar seu pleno desenvolvimento.

Mais ainda, ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção a todas as necessidades da criança e do adolescente e a garantia de seus direitos, o ECA busca agregar compartimentos estanques de poderes e de saberes em torno de um destinatário especial. Neste sentido, procura retotalizar a criança, oferecendo-lhe uma proteção legal como base importante para a integração de políticas e programas de atenção.

A educação é um direito público subjetivo — aquele que o sujeito pode exigir diretamente do Estado —, o que permite garantia de acesso e permanência na escola. No que diz respeito ao acesso, o sistema público de educação tem se organizado, não sem muitas dificuldades, para atender à diversidade da população infanto-juvenil, incluindo grupos especiais, como os portadores de deficiência, as crianças em situação de rua, os adolescentes que trabalham e os que moram em locais distantes. Embora o número de matrículas, divulgado pelo governo, bordeje a universalização (97%), sabemos que há hiatos e discrepâncias regionais nesse atendimento.

*[...] há, nas famílias,
o desejo de que o tempo maior
de estudo seja uma abertura
às oportunidades de
aprendizagem*

Quanto ao direito à permanência, a lei deixa subentender que o sistema público escolar deve encontrar metodologias e ferramentas pedagógicas que promovam condições para que o alunado se mantenha na escola e conclua com sucesso sua formação.

Do ponto de vista das famílias, o direito à educação gera uma obrigatoriedade, dos pais, de garantir que a criança frequente a escola, e, das crianças, de frequentá-la. Pela Constituição Federal — Artigo 208 — e LDB — Artigo 4º —, o ensino fundamental é obrigatório. Liberdade (2004) considera que:

Aos pais estão reservados dois papéis: o de atores de direitos e o de atores de obrigações. Como atores de direitos podem, em nome próprio ou de seus filhos, exigir sua intervenção nos processos pedagógicos, na discussão dos conteúdos curriculares, na inclusão de seus filhos em programas suplementares de transporte escolar, de material didático-escolar ou de merenda, e mesmo em atividades de gestão escolar [...] Por outro lado, são os pais, de igual modo, atores de obrigações, como [...] o dever de matrícula e de zelo pela frequência, mas também de acompanhamento do nível de aprendizagem e de sociabilidade de seus filhos [...].

A previsão da LDB — Artigo 34 — de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar, gera, portanto, a mesma obrigatoriedade dos pais em garantir a frequência dos filhos durante todo o período na escola. Entretanto, inúmeras pesquisas (Maurício, 2004; Cavaliere, 2002; Vandell, 2005) reafirmam a dificuldade de frequência das crianças na escola para além de um período. A escolha das crianças e adolescentes, estes últimos principalmente, parece ser a de frequentar diferentes espaços formativos da comunidade que ofereçam novas relações sociais e atividades mais sintonizadas aos seus interesses de desenvolvimento pessoal, principalmente aquelas ligadas à arte, línguas, esportes, grupos religiosos etc...

Muitos pais, por outro lado, preferem que seus filhos retornem ao lar, seja para assumir deveres domésticos,

seja para o convívio em família. O saudosismo dos velhos tempos, da vida urbana mais tranqüila e de uma estrutura social em que o lugar da mulher era no lar, dedicada à educação dos filhos, pode nos levar a crer que seria bom reservar tempo para outras formas de convívio da família com os filhos, seja na própria casa, na vizinhança ou em atividades não regulares da comunidade.

O tempo livre da criança, quando encontra um bom ambiente educativo no círculo familiar, pode ser ocupado com vivências prazerosas de brincadeira e lazer que têm importância capital para seu desenvolvimento emocional. Parece-nos, entretanto, que, em muitos casos, por diversos motivos, a família nem sempre está presente e o “grande educador” passa a ser o aparelho de televisão ou o computador. Pesquisa realizada pelo Unicef (2001) mostra que pré-adolescentes e adolescentes passam de quatro a seis horas por dia vendo televisão e que quase 70% desta população não têm hábito regular de leitura.

A liberdade de escolha das famílias e dos estudantes, em relação à educação integral, é uma questão que merece reflexão e está relacionada a fatores como o tempo de estudo supervisionado e os conteúdos ou atividades oferecidas. Por outro lado, interessa muito, à maioria dos pais, que a criança permaneça sob os cuidados de uma equipe pedagógica. Como nos adverte Maurício (2002), os pais priorizam a escola de horário integral; esta opção é fruto de uma avaliação refletida e não de um interesse menor de fazer uso da escola como compensação para as carências familiares.

Embora a educação integral apareça no imaginário popular como uma alternativa de prevenção ao desamparo das ruas e como programa de proteção social, além da expectativa de cuidado e proteção de seus filhos, há, nas famílias, o desejo de que o tempo maior de estudo seja uma abertura às oportunidades de aprendizagem, que são negadas para grande parte da população infanto-juvenil em situação de pobreza ou de risco pessoal e social.

O orçamento da educação

Novas pautas de luta pela melhoria da educação se atêm agora na busca de ampliação dos recursos orçamentários, como a que vem sendo coordenada pelo movimento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pela mobilização pela aprovação do Fundeb, que estenderá os benefícios do financiamento para os grupos pré-escolares e do ensino médio. E aí se introduzem dois dos



pontos da discussão sobre educação integral: sua sustentabilidade e continuidade.

Uma das críticas mais habituais às propostas de educação integral é a que se refere aos custos dos programas. Maurício (2004) nos mostra que o “custo aluno” nas escolas de período integral no Rio de Janeiro é maior que o da escola convencional, mas salienta que a educação deve ser considerada um investimento e não uma despesa. Anísio Teixeira (apud Cordeiro, 2001), falando na inauguração do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, em Salvador, lembrava que o projeto “era custoso e caro, porque eram custosos e caros os objetivos a que visava” e que “não se poderia fazer educação barata”. Na experiência do Profic, em São Paulo, um dos aspectos justificadores da suspensão do programa refere-se aos custos de implementação e manutenção.

A questão dos custos esbarra ainda na demanda de universalização. Sendo direito de todos, a educação integral poderá ser requerida igualmente por todos, mas, como sabemos, os limites orçamentários para a cobertura universal são reais. Em geral, as experiências começam com escolas-piloto e não conseguem ser expandidas a todo o sistema educativo. Esta dificuldade inicial de universalização do atendimento integral não pode prescindir, portanto, de algum nível de negociação com as comunidades sobre os critérios de escolha dos beneficiados mais imediatos e do asseguramento da incorporação gradual dos interessados em novas unidades, que atuem na proposta de educação integral.

Esse gradualismo poderá levar em conta a escolha das famílias e crianças e, assim, possibilitar a expansão realista do sistema até que o maior número possível de crianças a ele tenha acesso. Trata-se de pensar a universalização como oportunidade e não como uma imposição às famílias.

Com a previsão de extensão do horário escolar, há custos complementares com a alimentação, além das despesas de manutenção geral e aquelas decorrentes da contratação de um número maior de educadores ou professores. O partilhamento de despesas e responsabilidades entre os governos estaduais e municipais, bem como entre secretarias e outros parceiros contribuintes, pode vir a ser uma alternativa de viabilização mais rápida dos projetos de educação integral.

Integralidade e institucionalização

Um outro eixo de reflexão é o que discute a vinculação da educação integral à idéia de institucionalização, alertando para o risco de que a escola de tempo integral possa escorregar para uma proposta de completude, tornando-se o que Foucault denunciou como instituição total (Foucault, 1993). Assim, a tentação de prover, num único espaço, atividades que atendam a todas as necessidades da criança: escolarização, esporte, artes, religiosidade, assistência, saúde etc., embora seja, certamente, mais confortável, tende a ancorar uma tendência de carregar, para o ambiente, a disciplinarização entorpecedora do desenvolvimento humano criativo e autônomo. Além disso, o tempo pedagógico regulado da escola, ou de um único programa complementar, leva a uma limitação de contatos e alternativas.

A submissão dos alunos a práticas espaço-temporais de contenção e massificação, na perspectiva da disciplinarização como estratégia educativa, tem produzido poucos resultados em termos de motivação e interesse pela aprendizagem. De igual modo, a ausência de supervisão educativa pode ser sentida, pelos alunos, como abandono e facilmente levá-los a se evadirem das atividades.

Para se evitar o risco da massificação dos programas que propugnam pela extensão do horário escolar ou turno completo, eles devem considerar, em seu currículo, diversas possibilidades de composição de atividades que incluam sempre a frequência regular a recursos externos ou, ao menos, a presença, nas escolas, de grupos pertencentes a outras áreas da política social ou especialidades, visando oxigenar as estruturas homogêneas do sistema que devem permear-se a outras influências e relações. Assim sendo, cumpre lembrar que a tarefa educativa na escola, ou em consórcio entre a escola e outras organizações sociais na comunidade, precisa buscar a diversificação. Mas essa possibilidade de frequência a muitos espaços de aprendizagem deve ser pautada por um nível de segurança adequado para a movimentação das diferentes faixas etárias e grupos, entre os espaços educativos oferecidos.

Muitos espaços para aprender

Consideramos, nas reflexões deste texto, as diferentes concepções, desafios e possibilidades de uma educação integral. Queremos pensar, finalmente, de modo mais específico, sobre as possibilidades de se oferecer às crianças uma alternativa que conjugue o ensino for-

mal regular a outros espaços de aprendizagem, pressupondo que qualquer espaço que se pretende educativo só ganha sentido quando recheado pela relação educativa entre crianças e educadores.

Estamos falando dos espaços institucionais públicos, existentes nas comunidades, que vão desde as bibliotecas, os museus, os parques, os centros esportivos, aos cursos diversos de informática ou formação profissional. Este mosaico de ofertas pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada, mas, na maioria das comunidades que mais se beneficiariam desses recursos, eles, na verdade, não estão disponíveis e/ou não podem ser acessados. As distâncias e o preço do transporte para chegar a eles (que, em geral, se localizam nos centros urbanos ou em cidades maiores) dificultam objetivamente a presença das crianças e jovens das escolas públicas nesses locais.

Os equipamentos mais presentes nas pequenas comunidades e nos bairros mais afastados são as igrejas, os centros comunitários e os núcleos socioeducativos. Existem ainda iniciativas não institucionais que brotam da boa vontade de cidadãos locais que organizam, a seu modo, grupos de dança ou capoeira, teatro ou outra atividade que possa interessar a algumas pessoas.

É nesses lugares que as crianças mais vulneráveis e suas famílias conseguem sentir-se acolhidos e desenvolver alguma atividade de convivência social ou de aprendizagem. No mapeamento das relações educativas mais significativas, é bem provável que as crianças se refiram a esses lugares como referências básicas em sua trajetória de vida.

Na perspectiva da educação integral, são os núcleos socioeducativos os que apresentam as características que permitem uma articulação efetiva com as escolas próximas e que, portanto, podem começar a tecer os fios de uma rede maior de recursos que favoreçam o desenvolvimento das crianças. Identificamos aqui, como núcleos socioeducativos, aquelas organizações sociais que desenvolvem projetos educativos no contra-turno escolar, atendendo a crianças e adolescentes em atividades diversas e promovendo seu acesso a outros recursos e benefícios disponíveis.

Há poucos anos, havia uma distância muito grande entre o discurso da escola formal e da educação que acontece nos espaços não-escolares. Hoje, há uma proximidade maior nessa conversa, facilitada pela implementação efetiva de políticas públicas integradas nas áreas de educação e assistência social e pelo reconhecimento público do traba-

lho socioeducativo que vem sendo desenvolvido pelas inúmeras organizações e grupos sociais em todo o Brasil.

O contato dos alunos com essas iniciativas diversificadas cresce a cada dia, porque responde a uma demanda de presença educativa além da escola e oferece canais para que essas crianças e jovens acessem serviços de assistência social, saúde, esportes etc., que, de outra forma, não conseguiriam. Com forte vinculação com a comunidade, as organizações sociais têm possibilidade de responder rapidamente às necessidades emergentes de proteção social. Como não têm um compromisso curricular específico e nem a avaliação de *performance* acadêmica, essas iniciativas podem experimentar inovações metodológicas ou pautas temáticas que atendam aos interesses de grupos específicos de modo mais flexível.

Apesar da fragilidade e da irregularidade na manutenção das atividades por falta de financiamento adequado, essas organizações sociais conseguem estabelecer, de modo mais personalizado, os elos entre o conteúdo escolar e a vida prática. Certas organizações são discriminadas por alguns críticos devido à sua atuação assistencialista, mas há, atualmente, uma profissionalização crescente na área, o que as qualifica como interlocutoras legítimas para o estabelecimento de parcerias que podem resultar em projetos conjuntos entre elas e a escola, superando as barreiras setoriais e corporativas e as resistências de parte a parte.

Com sua diversidade e sua capacidade de oferecer respostas criativas em muitas áreas, é razoável acreditar que essas organizações e a escola possam realizar diversos arranjos na viabilização da educação integral.

Pesquisas recentes em projetos de pós-escola nos Estados Unidos (Vandell, 2005), com crianças do ensino elementar e médio, apontam descobertas interessantes sobre esses programas: constatou-se que a opção dos alunos tem sido a de construir uma agenda própria que envolve a vinculação ao programa socioeducativo em uma organização social, complementada pela frequência a diversos outros lugares em que têm interesse especial, como clubes, agremiações esportivas, aulas de música ou dança, atividades religiosas etc. Esses arranjos são especialmente preferidos pelos adolescentes mais velhos que têm maior segurança em se movimentar na cidade.

Para as escolas, o contato com os projetos socioeducativos pode significar uma aproximação do currículo ao contexto da vida e provavelmente conduzirá a uma inversão das prioridades curriculares, trazendo, para o primeiro plano das preocupações educativas, aqueles temas hoje

colocados em segundo plano pelas disciplinas clássicas, freqüentando-as complementarmente como eixos transversais. Isso não significaria desatender à missão básica da escola, que é a de ensinar os alunos a aprender e garantir plena condição de leitura e compreensão do mundo, mas que esta situação ganhe um novo sentido pessoal, social e político para os cidadãos que se educam. Sobre tudo, que se possam articular nexos entre a racionalidade e a vida cotidiana, por meio de um conjunto de saberes sistematizados e outros ainda inconclusos, em contínua elaboração pelos sujeitos.

As mudanças que hoje se insinuam pretendem contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Sabemos que isso depende de fatores como o financiamento, o conhecimento científico, os recursos metodológicos disponíveis, a formação profissional básica e contínua dos educadores, o acompanhamento dos resultados do rendimento escolar, o domínio pleno da leitura e da escrita pelos alunos, a participação dos pais e da comunidade na escola e a criação de um ambiente escolar desafiador para a aprendizagem e favorecedor de processos de socialização, baseados em valores fundamentais da convivência humana.

Sabemos também que apenas a ampliação do horário escolar não garante a qualidade nem a eficácia necessária, e que será preciso uma mobilização de esforços e de vontades muito mais abrangente para assegurar o direito, de todas as crianças e jovens, ao mundo do conhecimento, ao exercício de suas habilidades e ao desenvolvimento humano e social.

Talvez a educação integral precise de novos protagonistas que sejam capazes de atender a demandas de saberes ainda invisíveis, como quer Morin (2000), para se ter uma visão capaz de situar o conjunto, o conhecimento pertinente e transformar o currículo fragmentado em um roteiro de aprendizagens novas e interessantes para a população infanto-juvenil deste futuro que já chegou.

Sinais animadores estão surgindo das ações educativas, revalorizadas pela vinculação da escola com o território, com a criação de comunidades de aprendizagem que se ampliam com o conceito de cidade educadora. São possibilidades de inovação temática e metodológica que, aliadas às mudanças político-estratégicas, podem ajudar a superar os velhos problemas da educação escolar e do sistema de ensino.

Bibliografia

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Relatório do Projeto Educação Integral*, 1999.
- CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 241-258, maio/ago. 2001. ISSN 0103-4014.
- DELORS, Jacques. Educação, um tesouro a descobrir. In: *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Ed. Papirus, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1993. 277p.
- FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade, atitude e método*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Universidade de São Paulo, s/d. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf>.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. *Inter-Transdisciplinaridade e Transversalidade*. Programa de Educação Continuada. Disponível em: <http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm>.
- MAURÍCIO, Lucia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe27/anped-n27-arto3.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2006.
- MORA, Victor R. H. *Ética y Educación Integral*. Universidad de Santiago de Chile. Disponível em: <<http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducHuaq.htm>>.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Síntese. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/setesaberes.htm>>. Publicado em: jul. 2000.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIPITONE, Maria Angélica P. *Programa de Formação Integral da Criança – Profic – da proposta teórica à implementação: o caso de Piracicaba-SP*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, 1991.
- SAMARTINI, Luci Silva. *O programa de formação integral – Profic: um espaço na escola pública*. [s.d.]. Dissertação (Mestrado), PUC-SP, São Paulo, [s.d.].
- TORO, Bernardo. *Educação, conhecimento e mobilização*. Palestra realizada no CENPEC, 1998.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ueo00108.pdf>>.
- VANDELL, Deborah Lowe et al. *The study of promising after-school programs: examination of intermediate outcomes in year 2*. March, 2005. Disponível em: <http://www.wcer.wisc.edu/childcare/pdf/pp/year2_executive_summary_and_brief_report.pdf>.
- UDEMO. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. *Jornal do projeto pedagógico*, [s/d]. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/JornalPP_01_05TemasTransversais.htm>.

Notas

- 1 Em 1999, o CENPEC — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária — realizou um levantamento bibliográfico sobre Educação Integral, como estratégia para o planejamento do Seminário de Educação Integral e como uma aproximação teórico-conceitual ao tema. O relatório final deste estudo, elaborado por Marco Antonio Dib, Joana Coutinho e Alice Quadrado, serve de base às reflexões deste texto.
- 2 Há ampla bibliografia analítica sobre as experiências dos CIEPS, apontando as críticas, desafios e acertos da proposta. Alguns desses textos encontram-se neste CADERNO e outros podem ser pesquisados na bibliografia deste artigo.

No meio rural, alunos, famílias e professores aprendem e ensinam.

ABDALAZIZ DE MOURA*

Onze horas da noite e o senhor Francisco não conseguia dormir! Estava ainda embevecido com o que lhe acontecera durante o dia. Até então, pelo fato de não saber ler, julgava-se um analfabeto sem conhecimento. Porém, tinha passado a manhã dando uma aula para a professora e seus alunos sobre medição de terra na sua roça. A professora, tanto quanto os alunos, ficaram surpresos com seu desempenho ao ensinar matemática e geometria. Nunca pensou que pudesse ter uma oportunidade dessa. A professora, tão estudada, o procurou para receber uma aula dele!

– Como é possível, eu, analfabeto, ela, formada, e ela aprender comigo! Quer dizer, então, que eu não sou tão burro assim, eu sei alguma coisa, até a ponto de ensinar a uma professora!

Até que adormeceu acalentado por essa sensação gostosa, agradável, de se descobrir sabedor das coisas.

No outro cômodo, na rede, seu filho Júnior também estava com a cabeça remexida. Sua professora e os colegas elogiaram muito seu pai, o jeito que ele ensinou a medir o terreno, a propriedade com que ele falava das unidades de medida, metro, palmo, braça, conta! Júnior desconhecia que seu pai tinha tanto conhecimento e experiência. Pensava que era um analfabeto, pois não sabia ler. E, de repente, topou com ele dando uma aula para os colegas da quarta série e a professora.

– Como é que pode, a professora receber uma aula de meu pai?

A professora, por sua vez, não dormia, e o marido, incomodado, perguntou:

– O que é que tu tens Rosa, que não consegues dormir?
– Foi um caso que aconteceu hoje na escola.
– Como assim?

- Uma aula que o Seu Senhor Francisco, pai de Júnior, deu para meus alunos da quarta série.
- Como, se Seu Francisco não sabe nem ler?
- Pois é nisso mesmo que estou pensando! Eu achava que ele era analfabeto. Mas pense... uma aula maravilhosa que ele deu. Encantou os alunos. E eu que pensava que sabia de tudo, descobri-me aprendendo matemática e geometria com um analfabeto!
- Pois é, de vez em quando, tu não estás pedindo para eu fazer contas que tu não consegues fazer? Assim é com Seu Francisco. De medição de terra, todo agricultor daqui entende um pouco.

A conversa entre os dois prolongou-se até tarde, a professora Rosa estava feliz demais com a descoberta.

Escola, família, território.

Situações como essas acontecem freqüentemente com as professoras que aplicam a Peads – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável. A Peads nasceu de um grupo que atuava com os agricultores familiares e percebia que os alunos não tinham auto-estima elevada em relação a sua família e ao trabalho que ela realizava. Os alunos não gostavam da sua identidade de filho ou filha de agricultor. Escutavam a professora repetir na classe, quando um aluno ou aluna não se saía bem nas avaliações:

– Estuda, fulano, porque, senão, tu vais ficar feito teu pai, no cabo da enxada!

Os alunos sentiam-se estigmatizados e queriam outro estilo de vida, outra forma de trabalho, outro lugar para morar. Tinham vergonha do lugar que viviam e de serem filhos de agricultores.

Haveria alguma maneira de fazer diferente? A escola poderia dialogar com o campo? Envolver os pais com os seus saberes na educação das crianças? Ensinar a melhorar a vida das famílias e suas propriedades? Os alu-

* ABDALAZIZ DE MOURA é educador do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, Pernambuco.



nos poderiam ter outra auto-estima, gostar do seu lugar, da família na qual nasceram? A família poderia sentir-se mais envolvida com a escola? Haveria alguma tarefa com a qual os pais e as mães poderiam contribuir para a aprendizagem do aluno? A realidade da vida do campo poderia ser conhecida a partir da escola?

Em outras palavras, a matemática ensinada na escola poderia ser a matemática vivida, conhecida e experimentada na vida cotidiana dos agricultores? Os textos selecionados e os escritos poderiam tratar da vida real do lugar? A História poderia ser ensinada por meio da história dessas famílias, do estudo de suas origens, de onde vieram e por que vieram para esse lugar? A geografia poderia dar conta dos acidentes geográficos daquele espaço?

Todas essas perguntas atormentavam o grupo que criou a Peads. Representavam desafios epistemológicos, éticos, práticos: o que seria essa possibilidade, o que temos a ver com ela, como seria possível operacionalizá-la? Ligar a vida da escola à vida do campo era uma dificuldade colocada pelas professoras, pois a maioria delas é concursada, mora hoje nas sedes municipais ou distritos e, mesmo morando no meio rural, não se preocupavam com essas questões.

O grupo convocou jovens estudantes do meio rural de cinco municípios para um encontro de final de sema-

na, em abril de 1992, e pediu que trouxessem todos os livros didáticos que conseguissem. Nesse encontro com 55 participantes jovens e cinco adultos, pesquisaram a relação que os livros tinham com a vida das famílias, com a agricultura e com o município. A conclusão foi trágica: os presentes não acharam uma relação que pudesse ser cultivada. No grupo, havia nove professoras municipais e elas desafiaram o grupo a ajudá-las a fazer a ponte entre a escola e a realidade rural. O grupo aceitou o desafio e, a partir de então, começou a pensar a relação da escola com a família e o território.

Aos poucos, foi nascendo a Peads, com um metodologia dividida em quatro etapas fundamentais e uma série de princípios.

Primeira etapa: a professora transforma o dever de casa em pesquisa sobre a vida do lugar.

Os alunos passam a construir censos ou inventário da realidade local. Pode ser um censo agropecuário, ambiental, populacional, de serviços públicos, da cultura e, à medida que os alunos e alunas vão aplicando as pesquisas, a professora vai computando os dados e informações com eles. Assim, os pais vão sentindo que a

escola está estudando a realidade da família. A família que quase sempre acha que sua realidade é pobre, esquecida, agrícola, espanta-se, no início, em ver a escola tratando desses assuntos. Começa a se interrogar a respeito do papel da escola: “Mudou? Está se interessando por nós!” Alguns acham que está se intrometendo onde não deve.

Segunda etapa: a professora vai desdobrando as informações no ensino da matemática.

Como os dados trazidos pela pesquisa são quantitativos, todos podem ser explorados nas quatro operações, em fração, porcentagem e em toda série de problemas. Os números da matemática passam a ser os números reais da vida familiar, identificados pelos alunos. É assim também com o português. Todo o debate a partir das informações e dados pode gerar textos, os mais diversos. E todo texto pode gerar ensino de gramática, de leitura, de escrita. E assim com as demais matérias. Nessa etapa, a professora conduz o conhecimento produzido pelos alunos a um patamar mais elevado, mais sistematizado, escolar, técnico e científico. A professora com os alunos preparam os produtos de conhecimento construídos pelos próprios estudantes. Eles sentem-se autores da sua aprendizagem. Preparam textos, poesias, paródias, gráficos, planilhas, desenhos.

Terceira etapa: os produtos dos alunos são mostrados em um evento que a escola promove.

É a chamada devolução para a comunidade, para as famílias, do que a escola foi capaz de construir com os alunos. É uma comprovação dos alunos para os familiares que deram as primeiras informações. É como se a escola falasse:

- Vejam como foi importante o que os senhores e as senhoras passaram para nós. Nós produzimos isto aqui, juntamos a informação de cada família, de cada propriedade e agora temos um retrato da comunidade!

A escola faz essa devolução sempre impregnada de elementos artísticos e culturais: usa poesia, canto, paródia, teatro, gráficos, planilhas, contos, histórias, maquetes, dependendo do assunto. Nessa primeira oportunidade, o pai ou mãe, que estranhou no início, reconhece o valor da metodologia e passa a enxergar o processo formativo como outro paradigma e sente a escola exercendo um novo papel.

Quarta etapa: avaliação.

As etapas são muito articuladas, mas não seguem uma cronologia rígida. Cada uma tem elementos avaliativos e vai reunindo uma grande quantidade de informação. No final de cada temática que serviu de eixo, ou de um censo, a professora organiza a quarta etapa, que é a avaliação na qual cada ator – professora, aluno ou família – se auto-avalia e avalia os demais, uma vez que todos são aprendentes e ensinantes. Para a avaliação, a professora dispõe de inúmeras formas, roteiros e de muitos conteúdos: os conhecimentos, as crenças e valores que as pessoas cultivam, a metodologia, o processo.

Um começo no agreste pernambucano

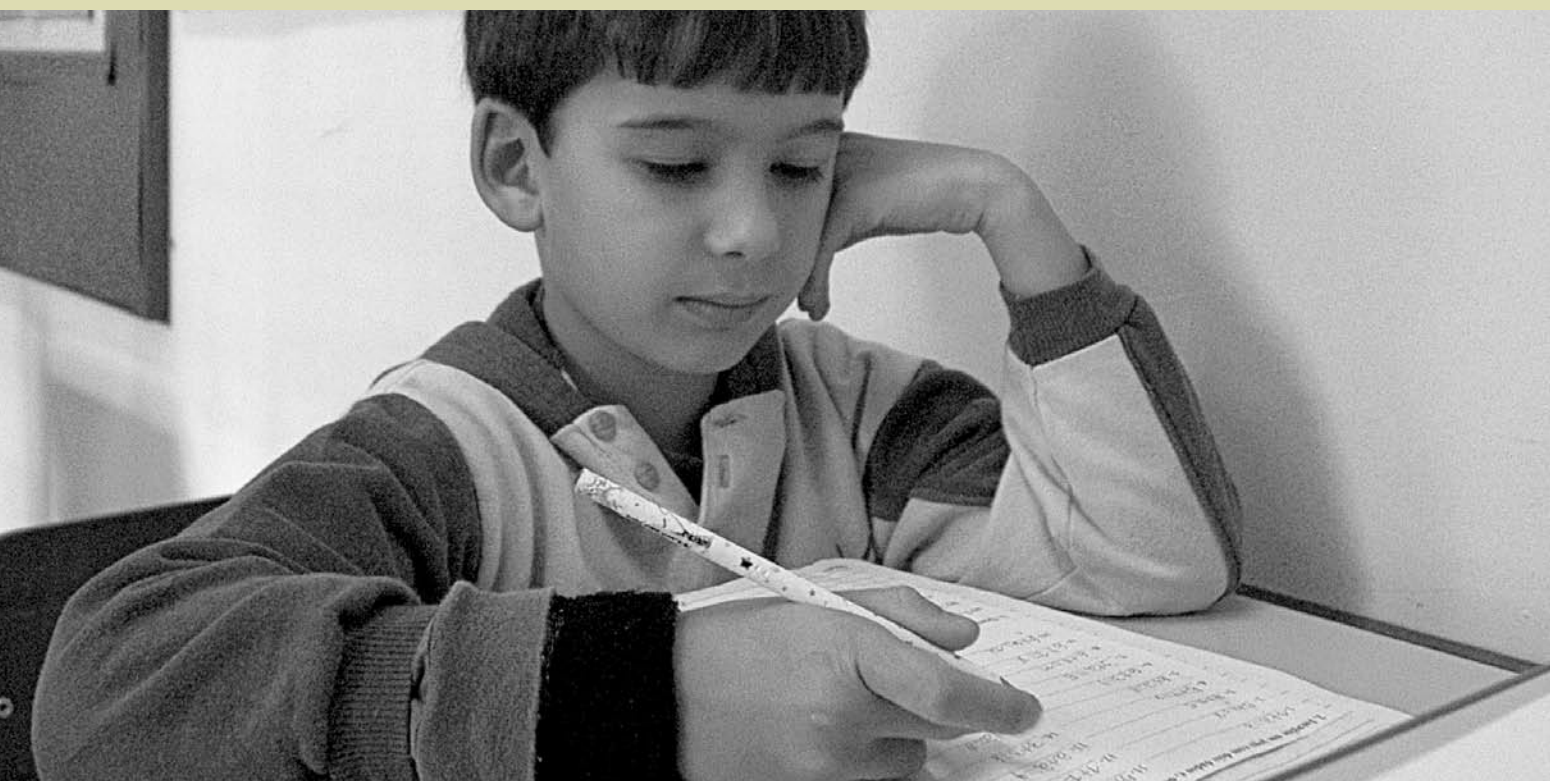
O grupo que criou a Peads é o Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, fundado em 1989, no Agreste de Pernambuco. Inicialmente ONG, atualmente Oscip, ele coordena o Centro Tecnológico de Agricultura Familiar, o CTAf, em Glória do Goitá e Ibimirim-Pernambuco.

A Peads era uma proposta alternativa, negociada com poucos municípios. Porém, com a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, passou a ser divulgada e hoje é implantada nas redes públicas municipais de ensino. Os municípios de Pernambuco aplicam a Peads sob a orientação do SERTA. Na Bahia, têm o apoio do MOC – Movimento de Organização Comunitária e, em Alagoas, os municípios estão implantando-a a partir da experiência do município Estrela de Alagoas.

Os resultados da Peads, quando incorporados às escolas, são gratificantes para as profissionais da educação, para os alunos e para as famílias. A professora, de transmissora de saber, passa a sentir-se autora e construtora de conhecimentos e valores. As famílias tornam-se parceiras na educação de seus filhos, sentem a escola não só como um espaço para aprender a ler, escrever e contar, como também um ambiente, uma comunidade de aprendizagem.

Notas

- 1 Para saber mais, as pessoas podem ler o livro, já na segunda edição, publicado pelo SERTA: *Princípios e fundamentos de uma proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável*. SERTA, 2005. Ou acessando o site www.serta.org.br.
- 2 Está em preparação uma outra publicação sobre a sistematização dessa experiência em 18 escolas de três municípios pernambucanos e uma terceira sobre a mesma experiência aplicada na formação profissional de jovens Agentes de Desenvolvimento Local – ADL, em Glória do Goitá.



Aprendendo com entusiasmo: conectando o mundo da escola ao pós-escola por meio da aprendizagem por projetos. **

GIL G. NOAM *

Gil G. Noam, professor da Universidade de Harvard, também atua como psicólogo clínico e de desenvolvimento no Hospital Mclean em Boston. Ele relata, com detalhes, experiências norte-americanas de educação pós-escola. Analisa a integração entre a escola e o programa pós-escola, criando uma tipologia dos diversos modos de conexão entre os dois. É um excelente material para o planejamento das atividades de educação em período integral no Brasil.

A melhor forma de aprender por projetos

N

a cidade de Nova Iorque, num dia frio e ensolarado de 2001, visitei um programa pós-escola numa escola primária não muito longe do Museu de História Natural. Embora seja da escola, esse programa é administrado pelo Museu, com patrocínio da Corporação Pós-Escola (The After-School Corporation – TASC).

O meu objetivo era conhecer o trabalho de nossa equipe colaboradora — o Programa em Pesquisa e Educação pós-escola e Projeto Zero, na Universidade de Harvard — que criava estratégias de aprendizagem por meio de projetos em programas pós-escola. O que eu presenciei lá foi extraordinário. Vi um grupo de crianças de 3ª e 4ª séries vendendo biscoitos e trabalhos artesanais feitos por elas mesmas. Elas gostaram de saber que eu estava menos interessado em seus quitutes do que num mosaico colorido que haviam criado para

* GIL G. NOAM é psicólogo clínico e de desenvolvimento na Universidade de Harvard e no Hospital Mclean. Com sua equipe, cria comunidades de aprendizagem e programas de prevenção em ambientes escolares e pós-escola.

Tradução de Renata Moraes Abreu, consultoria de Lúcia Williams.

as caixas de charutos, cujo preço era de 2,80 dólares cada uma. Não se sabe como elas chegaram a esse valor de mercado, mas não me importei, seu entusiasmo era tão contagiante que não tive dúvidas de que deveria comprar a caixa.

Em razão de seu entusiasmo, a pequena vendedora que me atendia deve ter feito alguma confusão com a nota de três dólares que eu lhe havia dado e me devolveu a mesma nota e mais 20 centavos. A menina mais velha, mais preparada para os negócios e talvez com mais conhecimento de matemática, rapidamente, recolheu o dinheiro e me entregou, corretamente, dois centavos de troco. Enquanto eu as observava, em sua tímida, mas bem-sucedida incursão no mundo dos negócios (elas já estavam atendendo ao próximo cliente), decidi recriar, com minha equipe, os passos que elas deram para alcançar esse sucesso.

Essas alunas decidiram qual seria o projeto, após muitas semanas de conversa com dois profissionais do programa. Juntos, os membros do grupo decidiram realizar um empreendimento que rendesse dinheiro para a Sociedade Americana do Câncer, porque estavam preocupados com a alta incidência dessa doença em suas famílias. Quase todos haviam perdido um parente. Queriam fazer algo contra essa doença amedrontadora e decidiram pela doação para a Sociedade Americana do Câncer. Para arrecadar dinheiro, foram encorajadas, pelos educadores, a escrever um plano de negócios, com um cronograma.

Depois de reescrever o plano e acertar os detalhes, passaram seis semanas produzindo seus trabalhos de artesanato. Foi muito estimulante observar não só o ânimo e a determinação dessas crianças, como também a maneira como elas se criticavam e se apoiavam mutuamente. Também treinaram adição e subtração e se prepararam para vender para seus pais, a outros alunos, professores e administradores.

Esses jovens alunos juntaram mais de 300 dólares e, num evento emocionante, doaram um enorme cheque para a Sociedade Americana do Câncer.

Isso é aprender por projetos em sua melhor forma. Aqui, um grupo de alunos, no período pós-escola, conceitualiza democraticamente seus objetivos, aprende a escrever e a revisar um plano, trabalha conjuntamente para produzir produtos criativos e estuda competências que os capacitarão a desempenhar essas tarefas. Matemática não é mais só matemática, e sim um jeito de se

preparar para vender. Assim, elaboraram a tristeza pela perda de seus entes queridos e, ao realizar um trabalho coletivo, transformaram o que seria passivamente vivido em uma empreitada ativa. Essas crianças colheram os benefícios de terem alcançado seus objetivos, receberam apoio dos educadores, professores e pais, enquanto aprendiam sobre generosidade e como doar de maneira organizada.

Poucos negarão que essa significativa maneira de aprender e ensinar os leva ao engajamento, a assumirem compromissos e a construírem habilidades e um sentimento comunitário. É o tipo de aprendizagem que tem acontecido em muitos programas pós-escola nos Estados Unidos, e é também uma forma de ensinar que, além de difícil, demanda muito tempo, como temos depreendido de nosso trabalho em Nova Iorque. Esse trabalho requer muito treinamento, apoio da equipe e um tipo de ensino que muitos professores evitam, por causa das complexidades organizacionais e habilidades de coordenação necessárias.

Ironicamente, alguns dos melhores métodos pedagógicos – que, geralmente, nos ambientes pós-escola, são implantados com um número insuficiente de trabalhadores – raramente acontecem nas escolas que dispõem de uma equipe mais qualificada. E aí está o principal dilema: embora a informalidade dos ambientes pós-escola se preste à realização de projetos, à intervenção e à aprendizagem na comunidade, e a outras abordagens participativas de exploração e descoberta – além de ser prazerosa, de ser percebida pelas crianças como diferente da escola e de permitir às crianças desenvolver sua própria opinião –, nossa pesquisa tem mostrado que os programas pós-escola freqüentemente não têm capacidade para embarcar nessa pedagogia complexa.

Escola, família e comunidade

Muitos coordenadores de programas pós-escola, profissionais que trabalham com jovens e formuladores de políticas públicas, preocupam-se com uma conexão ou integração demasiadamente forte com a escola, porque eles a vêem como uma instituição muito poderosa, permeada por burocracias que poderiam dominar a estrutura e a programação pós-escola. Em função disso, um aliado potencial na aprendizagem, um reservatório de recursos e *know-how*, permanece sem ser utilizado. O projeto da venda de produtos para a Sociedade do Câncer poderia se tornar uma ponte entre o cotidiano escolar e

[...] inovações acontecem quando as escolas e programas pós-escola são revigorados pelo serviço comunitário, envolvimento da família e aprendizagem na comunidade.

o programa pós-escola, até mesmo estar relacionado a metas curriculares — como matemática, leitura e escrita — e ser enriquecido por visitas de campo, tomada de decisão pelos alunos e pela integração de objetivos acadêmicos e não acadêmicos.

Entre os coordenadores dos programas pós-escola, existe a esperança oculta, e, às vezes, não tão oculta, de que a pedagogia inovadora pós-escola eventualmente penetre nas escolas. O objetivo desses coordenadores não é só preencher o tempo dos alunos depois da escola de maneira produtiva, como também de melhorar a experiência educacional integral da criança: antes, durante e depois da escola. A maioria dos educadores pós-escola acredita que seus programas deveriam ser, parecer e ser percebidos pelas crianças como diferentes dos escolares, mas, ao mesmo tempo, ativamente articulados à escola e à equipe escolar.

Há um jeito, perguntam os coordenadores, de ligar a informalidade e a facilidade para lidar com pequenos grupos dos programas pós-escola com os objetivos mais estruturados do período escolar? Será que a lição de casa pode se tornar mais significativa se for integrada aos projetos iniciados nas horas pós-escola?

Já temos uma certeza: inovações acontecem quando as escolas e programas pós-escola são revigorados pelo serviço comunitário, envolvimento da família e aprendizagem na comunidade.

Para transformar objetivos tão ambiciosos em uma realidade para muitos alunos, em todos os lugares, deve haver uma conexão organizacional produtiva entre escolas e programas pós-escola, envolvendo famílias e comunidades. As relações interpessoais entre os professores e a equipe pós-escola devem ser respeitadas. E, finalmente, um grupo deve ter algum conhecimento dos objetivos educacionais do outro grupo. Seria isso mais uma utopia educacional? Até recentemente sim, mas há atualmente muitos experimentos e modelos que podem ajudar a dar forma ao campo da educação pós-escola criativa.

Fazer a ponte entre o programa escolar e o pós-escola não significa que todos os programas têm que acontecer na escola ou que eles devam se tornar “escolares”. O que importa é que os programas procurem criar oportunidades de aprendizagens transversais, consigam integrar alguns objetivos de aprendizagem com sucesso e aprofundem a aquisição e a exploração de habilidades da criança, sem deixar de respeitar as muitas maneiras de se aprender e de se proteger da diversidade de ambientes educacionais. Cada vez mais os programas pós-escola dividem seu tempo entre as atividades não-acadêmicas, como esportes e trabalhos manuais, e atividades acadêmicas, como currículo estruturado ou atividades para o “enriquecimento” da linguagem, ciência e matemática, e apoio para a lição de casa.

A fim de explorar quais são as questões que sustentam a conexão entre escolas e ambientes pós-escola, organizei um projeto de pesquisa com Gina Biancarosa e Nadine Dechaussay, membros da equipe do Programa em Pesquisa e Educação Pós-Escola, na Universidade de Harvard. Reconhecemos, com muitos outros trabalhadores da educação pós-escola, que, sem a evidência empírica na forma de análises quantitativas, de investigações qualitativas ou mesmo de compêndio de melhores práticas, este campo emergente da educação pós-escola fará um progresso apenas marginal.

Entrevistamos líderes nessa área, visitamos muitos programas e revisamos a literatura existente para criar uma tipologia de aprendizagem e de integração. O modelo e os resultados estão descritos no livro *Educação pós-escola: abordagens para um campo emergente*, e no relatório *[Programas] Pós-escola de Boston por todas as parcerias*,¹ no prelo. O que segue é uma sinopse da nossa tipologia e considerações para uma aprendizagem criativa. Também explorei as implicações para a aprendizagem por projetos para cada tipo de integração. Qualquer abordagem de projeto pode existir com qualquer tipo de estabelecimento de conexão, mas a natureza da missão, os objetivos acadêmicos e não-acadêmicos, e a ideologia em torno da participação juvenil se combinam para criar diferentes formas de projetos.

Fazer a ponte: integrar

Ao conectar os diversos mundos da criança, os programas pós-escola atuam como “espaços intermediários”.² Tipicamente, eles são produto de colaborações vibrantes

tes entre diferentes instituições e forças — como escolas, famílias, organizações comunitárias, instituições culturais e programas universitários. Pelo fato de geralmente não pertencerem a qualquer espaço organizado, eles servem como um intermediário natural para as crianças. O espaço pós-escola se conecta ao trabalho acadêmico sem funcionar como escola e assume aspectos da vida familiar — como conforto, segurança e recreação — sem se tornar uma família. Apoiar a aprendizagem da criança requer mais do que a simples introdução dos objetivos e métodos escolares no contexto pós-escola. O que é preciso é um esforço harmonioso para conectar os mundos divergentes da criança, de modo que sua aprendizagem se torne mais significativa e relevante para sua experiência de vida.

Em nossas pesquisas e estudos de intervenção, temos usado o termo “fazer a ponte entre os mundos adolescentes” para expressar a tentativa de incentivar um sentido de continuidade para os jovens em sua travessia por diversos contextos culturais.³ Programas pós-escola, devido a sua informalidade, permitem o desenvolvimento de relações profundas e flexíveis entre a criança e o adulto, podem convidar as famílias e a comunidade para participar da programação e têm a capacidade de estabelecer a conexão com a escola. Logo, eles têm o potencial para funcionar como um ambiente essencial, interligando os múltiplos mundos das crianças.⁴

Âmbitos e tipos de integração

Em nosso esforço inicial para compreender a integração entre as escolas e os programas pós-escola, ficamos surpresos com a falta de conceituação teórica desse tópico. Por essa razão, começamos, simultaneamente, a coletar dados e a desenvolver uma tipologia produtiva de “ponte”, usando a abordagem de Max Weber para a tipologia ideal. Nossa tipologia descreve a intensidade da integração nos programas e permanece neutra em relação a que grau de intensidade é melhor, porque o tipo apropriado de integração depende da missão e dos objetivos de cada programa.

Os programas fazem a integração dentro de três âmbitos: interpessoal, curricular e sistêmico. Eles não são mutuamente excludentes, ao contrário, muitas vezes ocorrem simultaneamente (Figura 1).

De acordo com as pesquisas, o âmbito mais comum de integração é o interpessoal, que compreende desde

encontros fortuitos entre as equipes da escola e dos programas até contatos regulares por telefone, e-mail e outros meios. A produtividade dos encontros também varia se o fluxo de informação é recíproco ou somente de “mão única”. Muitas de nossas entrevistadas revelaram o descontentamento do pessoal dos programas pós-escola devido à dificuldade de estabelecer contatos com os profissionais das escolas, geralmente muito ocupados.

A integração curricular consiste em tentativas de alinhamento entre os currículos escolares e os de programas. Se comparada à integração interpessoal, o impacto positivo da integração curricular depende menos da reciprocidade e mais de uma clara articulação de objetivos e desenvolvimento de currículos que motivem e desafiem as crianças.

A integração sistêmica envolve o compartilhamento da governança, recursos financeiros, transporte e sistemas. Por exemplo, grupos de tomadores de decisões das duas instituições (escola e pós-escola) podem incorporar membros uma da outra para garantir um certo nível de colaboração. Os encontros das duas equipes poderiam ampliar sua esfera de influência em relação à discussão de necessidades de uma criança, para o estabelecimento de futuras diretrizes, tanto para a escola quanto para o programa.

Considerar tanto o âmbito quanto as dimensões da integração torna possível categorizar programas de acordo com a intensidade de sua relação com as escolas. A tipologia a seguir oferece uma escala de intensidade que vai de Autocontidos — programas e escolas que não integram interpessoalmente ou organizacionalmente — até Unificados — programas e escolas concebidos juntos, de modo que não há distinção entre as duas instituições.

Entre esses dois pólos, distinguimos três outros tipos: Associados, Coordenados e Integrados — cada um representando um aumento gradual em direção a um

FIGURA 1
ÂMBITOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE A ESCOLA E OS PROGRAMAS PÓS-ESCOLA



FIGURA 2
CINCO TIPOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE A
ESCOLA E OS PROGRAMAS PÓS-ESCOLA



pólo ou outro (Figura 2). Identificamos exemplos desses tipos por meio de nossa pesquisa em Boston, Cambridge (Massachusetts) e por todo os Estados Unidos. Optamos por fazer o perfil desses programas porque eles eram particularmente adequados às distinções que pretendíamos elaborar.⁵

Programas autocontidos

São os que fazem pouco ou nenhum esforço para colaborar com as escolas. Geralmente, têm uma missão tão claramente definida que uma conexão forte com a escola é percebida como potencialmente ameaçadora, dominadora ou simplesmente desnecessária. Como resultado, os jovens que participam do programa constituem efetivamente a única conexão entre a escola e o programa pós-escola. Mesmo que alguns programas autocontidos reservem um tempo determinado para a realização da lição de casa, em que os jovens têm a responsabilidade de utilizá-lo produtivamente, essa atividade não faz parte do verdadeiro objetivo do programa. A falta de integração nesses programas parece ser resultado mais de sua filosofia do que da localização geográfica ou capacidade organizacional.

Os programas autocontidos tendem a se encaixar em duas categorias: aqueles que têm um currículo forte e elaborado por eles mesmos e aqueles em que predomina o foco nas artes, nos esportes ou na aprendizagem por meio de expedições ou passeios. Foi interessante encontrar muitos programas que pretendiam promover o aprendizado acadêmico, apesar da falta de conexão com a escola. Esses programas se vêem como “segundas escolas”, que oferecem programas intensivos de estudos acadêmicos para compensar a falha da es-

cola ao não atingir alguns alunos. Eles geralmente consideram a escola como disfuncional ou que as crianças necessitam de mais conteúdo do que o currículo escolar pode oferecer e, por essa razão, desenham métodos para compensar as lacunas deixadas por ela.

Incluímos um desses programas do tipo “segunda escola” em nossa pesquisa. Embora implementado na escola pública, faz parte de sua filosofia reduzir a integração a um nível mínimo. Para operar, apóia-se na premissa de que um ambiente “focalizado, exigente e orientado para resultados” incentiva a criança a ter sucesso na escola, de uma maneira que o currículo escolar padrão é incapaz de fazer.⁶ Seu objetivo é que os bolsistas se inscrevam, sejam aceitos e bem-sucedidos nos exames para as escolas públicas e particulares. O fato de essas escolas exigirem mais do que simplesmente atingir os níveis médios do Estado significa que o currículo deve ir além do tradicional currículo escolar. O programa é rigoroso e requer que as crianças assumam um compromisso com duração de 14 meses, com resultados impressionantes, mesmo descontando-se o viés da sua seleção (por exemplo, motivação acadêmica e apoio dos pais): 87%, dos 2.001 estudantes, foram aceitos em escolas que exigem ingresso apenas por meio de exames de seleção e 90%, dos 1.995 estudantes, foram admitidos na faculdade em 2001.

Alguns programas autocontidos podem comprometer sua eficiência quando se tornam tão alienados da escola que não trocam informações com os professores e orientadores sobre o bem-estar de alunos a quem ambos servem. Mesmo assim, fica claro que pode ocorrer muita aprendizagem de boa qualidade se o programa tiver objetivos bem articulados, currículo ou projetos dese-

nhados para atingir tais objetivos e uma equipe capaz de possibilitar essa aprendizagem. Muitos programas auto-contidos não se baseiam em projetos e têm uma abordagem “escola fora da escola” que prioriza o treinamento de competências/habilidades. Já aqueles que são fortemente ancorados na comunidade usam, freqüentemente, a metodologia de projetos, mas o projeto reflete a prioridade dos programas: ser produtivo em relação à comunidade, e não em termos acadêmicos.

Programas associados

São os que reservam um espaço para o engajamento com a escola em sua missão, mas não têm forte conexão com ela. Acharmos que um motivo para a conexão insuficiente é que nem a escola e nem os programas pós-escola têm respondido às tentativas de contato, tanto de uma, quanto de outra instituição. A filosofia dos programas e a capacidade organizacional também influenciaram as características do tipo de integração. A maioria dos programas que observamos ou conhecemos por meio de entrevistas se enquadra na categoria de programas associados. Os programas baseados na comunidade, em particular, geralmente se enquadram aí por causa do desafio adicional que sua localização representa para os esforços de integração.

A técnica específica de fazer contato com as escolas divergiu bastante de programa para programa, mas prevaleceu a de integração interpessoal. Por meio do envio de questionários ou formulários para os professores das crianças – uma forma popular de buscar contato – foram feitas perguntas sobre os pontos fortes e fracos delas no âmbito acadêmico. Jenny Atkinson, diretora sênior de educação e artes para o Clube de Meninos e Meninas da América,⁷ descreveu a sua forma de trabalho no clube. Sua mensagem era assim:

“Essa criança recebe atenção individual por meio de aulas de reforço [tutoria] uma vez por semana. Qual área você acha que deveríamos focalizar para tornar esse tempo mais eficaz?”

A persistência com que os programas associados tentam se comunicar com a equipe escolar varia de acordo com sua filosofia e capacidade organizacional. Os mais eficazes, nessa categoria, conseguiram um grande número de respostas combinando métodos de integração. Por exemplo, alguém do programa respondia a um contato escrito com um contato informal, em que o coordenador

do programa se apresentava ao diretor da escola ou buscava se relacionar também com os professores.

Nossas entrevistas com os responsáveis pelos programas mostraram que a intensidade da integração era limitada nos programas associados porque o ônus tendia a cair inteiramente sobre a equipe do programa pós-escola.

Muitas escolas não têm uma pessoa designada para servir de elo com esses programas. Assim, a responsabilidade pela integração fica a cargo dos programas e da capacidade de sua equipe de convencer diretores e professores que a colaboração entre eles é importante.

Por exemplo, em muitos programas comunitários da ACM (Associação Cristã de Moços), os coordenadores são responsáveis pela integração, ao lado de uma multidão de outras atribuições, geralmente mais urgentes, que envolvem direta e imediatamente as crianças. Em suma, embora haja uma familiaridade básica entre programas associados e escolas, ela não se traduz necessariamente no compartilhamento de informações, nem em um relacionamento entre as aprendizagens, não mais do que seria possível em clubes de lição de casa.

Nos programas associados, existe algum reconhecimento das experiências acadêmicas das crianças, mas não o suficiente para ligar os programas pós-escola aos objetivos acadêmicos. Esses programas tendem a focar mais sua atenção no reforço escolar e na realização da lição de casa e menos no aprofundamento do que está sendo aprendido durante o período escolar.

Programas Coordenados

São os programas que mantêm uma comunicação consistente com a escola e os objetivos de aprendizagem são compartilhados com ela. A diferença entre um programa coordenado e um associado está, primariamente, em sua capacidade organizacional. Ambos adotam uma filosofia que considera importante o engajamento com as escolas. Entretanto, os programas coordenados dão um passo além, ao dedicar um tempo significativo de sua equipe – 50% ou mais, freqüentemente no nível de diretor – para criar uma conexão com a escola. Esses esforços da equipe de trabalho possibilitam o desenvolvimento de estratégias de integração mais elaboradas, que geralmente incluem ligações interpessoais e curriculares. Nossos dados indicaram que ainda não existe consenso quanto ao título e grau de experiência da pessoa que



realiza os contatos de integração. Num relatório recente, recomendamos a criação de uma função de “coordenador educacional” nos programas pós-escola.

Um exemplo de integração interpessoal e curricular bem-sucedida, realizada por uma coordenadora educacional, é um programa altamente reconhecido em Boston. Essa coordenadora educacional está sempre presente na escola. Com a aprovação do diretor, ela cumprimenta os professores informalmente, enquanto anda pelos corredores ou pega as crianças no fim do dia. Distribui um breve questionário no começo do ano aos professores, solicitando informações sobre os pontos fortes e os desafios das crianças e, depois, dá seguimento a esse procedimento por meio do contato pessoal com os professores para discutir casos específicos. Devido a seu relacionamento com os professores, a taxa de retorno dos formulários chega a 90%. Ela usa as informações sobre cada criança para orientar o trabalho dos tutores universitários voluntários que trabalham individualmente com as crianças, supervisionados por ela, e para orientar a compra de material educacional e jogos para o programa. Além disso, ela também tem acesso às notas das crianças, informação usada como ferramenta informacional e avaliativa.

Outro programa pós-escola significativo que oferece programas pós-escola para as séries finais do Ensino Fundamental, em Boston, apresenta duas abordagens curriculares para a integração. Uma é o modelo de estágio, que une adolescentes em situação de vulnerabilidade social e profissionais locais para realizar um projeto. Exemplos de estágios anteriores vão da simulação de um julgamento no Fórum da cidade, com a participação de advogados e de um juiz, até a elaboração de um livro de receitas, com ajuda de um *chef*. As competências acadêmicas são ensinadas conforme vão se relacionando ao projeto. Além disso, a organização implementa um currículo literário em todos os seus locais, alinhado aos padrões do sistema escolar.

Um desafio comum que os programas coordenados costumam encontrar é que, embora exista um desejo bastante intenso de apoiar o currículo escolar, as duas instituições permanecem separadas. Elas têm uma interface realizada por pessoas designadas ou pelo alinhamento de parte do currículo pós-escola com os currículos-padrão do Estado. Mesmo assim, a maioria dos profissionais do programa pós-escola não se envolve diretamente com os esforços de integração. Isso não é necessariamente uma desvantagem, porque libera a equipe de um esforço considerável e sempre necessário quando se trabalha com escolas. Ao mesmo tempo, a falta de envolvimento afeta o grau com que os profissionais podem reforçar ou complementar o período escolar.

Programas coordenados têm uma missão que faz com que a realização de projetos para desenvolver habilidades, e até mesmo os de conteúdo acadêmico, seja desejável, porque permite um reconhecimento da aprendizagem da criança durante o período escolar e além dele. Programas de estágio com especialistas voluntários são um bom exemplo disso. Além de possibilitarem a profissionalização dos projetos, a liderança é transferida a profissionais não-professores, sempre mantendo o foco no aspecto educacional. Esses programas não são tão orientados para a participação juvenil, como os programas isolados ou associados, e tendem a se concentrar no conhecimento de especialistas. Essa abordagem ajuda a lidar com uma das barreiras da educação pós-escola: um número muito grande de profissionais fica “imobilizado” pela complexidade da aprendizagem por projetos.

Programas Integrados

São os que se engajam numa relação sistêmica ou institucional com as escolas. Nessa intensidade de integração, tanto o programa quanto a escola identificaram o outro como parceiro importante para a consecução dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Além disso, os programas desenvolvem uma estrutura organizacional que lhes permite dedicar um tempo da equipe de educadores e dos recursos para a integração interpessoal, curricular e sistêmica — investimento que é retribuído pela escola. Nesse tipo de associação, programa e escola compartilham espaço, pessoal e procedimentos. Existem continuidades curriculares claras. O coordenador do programa pode conseguir uma verba para computadores que beneficiarão também a escola, ou as duas instituições poderão solicitar verbas em conjunto. As estruturas administrativas suportam o compartilhamento de objetivos e o fluxo corrente de informações de ambas as partes. Há dois indicadores importantes que mostram se um programa é integrado: o coordenador do programa faz parte da liderança da escola e a equipe escolar, do Conselho do programa.

Um programa acadêmico de intervenção e de saúde mental, realizado durante o período escolar — e, depois dele, desenvolvido por professores da Universidade de Harvard em Boston, Cleveland e São Francisco — exemplifica o tipo de integração “integrada” ideal. O programa desenvolveu uma nova função profissional: “técnicos de prevenção”, especialistas em jovens que reúnem conhecimentos de educação, desenvolvimento comunitário e práticas de saúde mental.

Eles trabalham em sala de aula, duas vezes por semana, dando apoio acadêmico e comportamental para a classe toda e fazem serviços extras para crianças consideradas em situação de risco. Participam ainda da equipe dos programas pós-escola, atendendo aos alunos com os quais trabalharam no período escolar, o que reforça o foco do programa na resiliência acadêmica e de saúde mental, por meio de diferentes métodos. Os professores da escola também se envolvem com o programa pós-escola. Tanto o ambiente de sala de aula quanto os programas requerem colaboração estreita entre os professores e os técnicos do programa. O programa é parte do apoio escolar e das equipes de liderança. Esse tipo de relacionamento integrado oferece situações de continuidade para a criança “inteira”, para todas as crianças da sala de aula e rende muitos benefícios para a aprendizagem.

[...] avaliar toda atividade em termos de resultados acadêmicos é [...] uma forma de se render a princípios que retiram a identidade e os objetivos dos programas pós-escola

Nos programas integrados, os projetos podem se tornar muito orientados para a escola. Como os profissionais que trabalham com os jovens ou os professores de período integral também trabalham na sala de aula, as atividades escolares podem ser conectadas significativamente com as do pós-escola. Essa característica pode levar a projetos que enriquecem o aprendizado escolar, sem se tornar outra escola. A ligação não se faz somente pelo currículo, como também por pessoas que têm familiaridade com os objetivos de aprendizagem da escola. Conseqüentemente, os projetos podem enriquecer a aprendizagem no período escolar, por meio da exploração de atividades práticas, e até mesmo o desenvolvimento de projetos conjuntos entre a escola e o programa pós-escola.

Programas unificados

Esses programas quase não se distinguem da escola porque é nela que acontecem e são parte de um período escolar verdadeiramente expandido. Nessa intensidade de integração, o período expandido não quer dizer que a escola se infiltrou inteiramente no pós-escola. Ao contrário, o período integral incorpora o melhor dos dois mundos e os integra de forma harmônica. Poucos programas se enquadram verdadeiramente nessa categoria.⁸ Há algumas escolas privadas que aspiram a esse objetivo.

É grande a expectativa em relação ao que esses programas podem realizar. De Kanter, Huff e Chung afirmam que o modelo que chamamos de unificado permitiria que as escolas lidassem com questões que cada vez mais têm sido consideradas periféricas ou suplementares aos seus objetivos acadêmicos.⁹ Não há projetos que acontecem somente em um ou outro período. Eles tendem a permear toda a experiência educativa da criança. Resta comprovar se essa visão pode ser adotada pelas escolas públicas, se terá sucesso em fertilizar propósitos e métodos da escola e dos programas, e que práticas são mais eficazes.

Sumário da tipologia de integração

A tipologia que oferecemos descreve a grande diversidade dos meios e fins da integração entre programas pós-escola e escolas. Essa discussão é importante para as escolas, financiadores e pais, mas entendemos que ela seja especialmente relevante para os que implementam os programas pós-escola, que podem usar a tipologia para se localizar nessa graduação e determinar se estão realizando a integração de maneira consoante com os objetivos do programa.

Cada tipo tem características levemente diferentes, em relação, por exemplo, à capacidade organizacional entre programas coordenados e associados ou à crescente integração institucional entre programas integrados e unificados. Coordenadores de programas que quiserem efetuar mudanças deveriam usar esses aspectos como pistas quando estiverem pensando em como se mover de uma categoria para outra.¹⁰

Conclusão

Nossos estudos mostraram que uma integração essencial já está ocorrendo na maioria dos programas, em clubes de lição de casa e na ajuda para a lição de casa. Chamamos esse tipo de aprendizagem de “expandido”, porque é inteiramente dominado pela escola, geralmente involuntariamente, já que os professores cobram a realização do dever de casa das crianças, e os pais querem que a lição seja feita antes que eles voltem para casa. A lição de casa é um tipo de aprendizado que oferece pouco espaço para os educadores do programa ou para os jovens agirem independentemente e criativamente. Poucas pessoas questionam essa forma de integração, no entanto, precisamos expandir consideravelmente nossas noções de integração. O tempo depois da escola não deveria ser preenchido somente com mais atividades escolares, e sim, deveria oportunizar para crianças e jovens espaços e experiências diferentes.

Não é a localização do programa que definirá ou predeterminará os esforços de integração. Alguns programas localizados na escola permanecem hostis ou indiferentes ao período escolar, enquanto outros que estão isolados estão envolvidos com o conteúdo da aprendizagem escolar e consideram que sua missão é apoiar o sucesso acadêmico da criança. Muitas formas produtivas e criativas de integração estão surgindo e proliferando nos Estados

Unidos. Algumas das melhores englobam alguns dos objetivos curriculares do período escolar — incluindo ciências, linguagem, estudos sociais — e constroem projetos enriquecedores focados na comunidade, que incitam a participação dos jovens. O exemplo do Museu de História Natural é excelente e demonstra como a integração pode ser útil: as crianças escolheram um tema que as ligava a suas famílias, receberam seu apoio e, ainda, elaboraram a doença e a perda. O esforço também requeria recursos escolares, um público escolar para angariar dinheiro e uma equipe de educadores com conhecimentos sobre a escrita, habilidades conceituais e matemáticas, competências que as crianças trouxeram para a tarefa.

Muitos programas proclamam com orgulho que têm obtido sucesso acadêmico, mas a análise do componente acadêmico mostra que o sucesso é marginal. Uma aula de culinária não deveria ser considerada equivalente a uma aula de matemática, mesmo que cozinhar envolva medidas. A aprendizagem acadêmica requer algum nível de treinamento explícito de habilidades. Para as crianças, é muito bom cozinhar e desfrutar do sucesso de aprender essas habilidades. Os programas não são válidos somente se estão ligados a resultados acadêmicos. Na verdade, traduzir e avaliar toda a atividade em termos de resultados acadêmicos é um sinal de integração exagerada, uma forma de se render a princípios que retiram a identidade e os objetivos dos programas pós-escola. Mas, se certas tarefas, como subtrair e adicionar, estão ligadas ao currículo da escola — como aconteceu no projeto da Sociedade do Câncer — e as habilidades são treinadas e aperfeiçoadas, há um ganho significativo. E mais, esses resultados serão potencializados pelo entusiasmo das crianças em aprendê-los para serem capazes de realizar as tarefas mais motivadoras demandadas pelos projetos.

Como os projetos pós-escola são trabalhosos, caros e requerem muito tempo, fazer conexão com o que é aprendido na escola e ser capaz de acessar recursos do período escolar pode ser muito produtivo. O que temos que evitar é que as crianças e educadores vivenciem os projetos como se eles fossem mais uma atividade da escola, em vez de uma extensão criativa da aprendizagem de caráter mais prático, participativo e focado na comunidade. Mesmo esses tipos de atividades de aprendizagem não deveriam tomar todo o tempo do programa; deve ser reservado um tempo para a brincadeira, recreação e artes. Além disso, uma aprendizagem expandida e enriquecida pode ser considerada uma ajuda alternativa para a lição de casa,



porque é uma forma criativa de aprofundar a aprendizagem em sala de aula. Finalmente, esse esforço tem o potencial de produzir uma ponte de mão dupla que também vai do programa em direção à escola.

Ligar diferentes abordagens de aprendizagem para assegurar o sucesso de crianças pode levar a uma formação profissional conjunta, a um planejamento conjunto e até à administração integrada de alguns programas. Certamente, há perigos, especialmente se esse esforço se tornar um pretexto para que escolas e secretarias controlem o orçamento dos programas pós-escola. Mas a visão de uma integração crescente implica conectar as diferentes identidades das escolas, famílias e programas.

Deveríamos nos comprometer com o desenvolvimento de estratégias que beneficiem todas as organizações envolvidas, sobretudo as crianças e as famílias atendidas. De que outro jeito conseguiríamos que as crianças do projeto da Sociedade do Câncer aprendessem conteúdos acadêmicos, produzissem arte, aprendessem a comprar, vender, fazer um orçamento e, generosamente, doar o dinheiro arrecadado por elas e suas famílias para uma organização que combate doenças?

Não é isso que é aprendizagem para todos os parceiros envolvidos? Certamente que sim, se nosso objetivo é produzir ambientes nos quais combinemos aprendizagem com responsabilidade e entusiasmo.

Notas

- 1 NOAM, G.; BIANCAROSA, G. e DECHAUSAY, N. *Learning beyond school: developing the field of after-school education*. Cambridge, MA: Program in Afterschool Education and Research, 2002.
- 2 NOAM, G. After-school time: toward a theory of collaboration. Trabalho apresentado na série de *Seminários urbanos sobre saúde mental da criança e segurança: o período pós-escola*, Cambridge, MA: Kennedy School of Government, May 10-11, 2001.
- 3 NOAM, G.; WINNER, K.; RHEIN, A. e MOLAD, B. The Harvard Rally Program and the prevention practitioner: comprehensive, school-based intervention to support resiliency in at-risk adolescents. *Journal of Child and Youth Care Work*, 11, 1996, p. 32-47.
- 4 NOAM, G.; PUCCI, K.; RHEIN e FOSTER, E. Development, resilience, and school success in youth: the prevention practitioner and the Harvard Rally Program. In: CICCETTI, D. e TOTH, S. (Ed.). *Developmental approaches to prevention and intervention*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 1999.
- 5 É importante notar que alguns dos programas relatados aqui — incluindo a ACM, Clube de Meninos e Meninas da América, Fundação B.E.L.L. e Escolas Cidadãs — têm muitos pontos de atuação distribuídos em muitos lugares. Nesse caso, podemos falar com relativa certeza apenas dos locais visitados, em que fizemos entrevistas.
- 6 BLYTHE, T.; WILSON, D.; NOAM, G.; BOYD, J.; GRIFFIN, P. e GREENEBAUM, S. *Fun learning matters*. Cambridge, MA: Harvard University and the Afterschool Corporation, 2003.
- 7 N.T.: O Boys and Girls Club of América é uma organização que existe desde o século retrasado, mantida pelo setor privado, e tem, como presidente-honorário, o Presidente e a primeira-dama dos EUA. Por meio de dezenas de programas educacionais, procura maximizar oportunidades para crianças, principalmente àquelas em situação de vulnerabilidade.
- 8 Embora um dos objetivos fundamentais do [programa] Boston Excede seja garantir “que toda a parceria com a escola contribua para se alcançar os objetivos escolares”, promovendo, portanto, um forte alinhamento entre a escola e o programa pós-escola, esse alinhamento não atinge o nível máximo de intensidade porque, para isso ocorrer, deveria haver um dia escolar estendido para todos os alunos. Ainda neste nível máximo, a escola e o programa pós-escola seriam essencialmente indistinguíveis um do outro.
- 9 DE KANTER, A.; HUFF, M. e CHUNG, A. M. *Supplementation vs. supplantation: What is the core of schooling and what is supplemental?* Paper presented at the Afterschool Programs and Supplementary Education Conference, New York.
- 10 Para aprofundamento, ver CAPLAN, J. e CALFEE, C. S. (2000). *Strengthening connections between schools and after-school programs*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory. Available on-line: <http://www.ncrel.org/21stcccl/connect/index.html>.

** Título original: Learning with excitement: Bridging school and after-school worlds and project-based learning. © WILEY PERIODICALS, INC. Reimpresso com permissão de John Wiley & Sons. In: NOAM, Gil G. (Ed.). *When, Where, what, and how youth learn: blurring school and community boundaries* (Quando, onde, o que e como os jovens aprendem: diluindo as fronteiras entre a escola e a comunidade). *Journal New Directions for Youth Development: theory, practice, research* [Novas direções para o desenvolvimento juvenil: teoria, prática e pesquisa], n. 97, spring 2003, The Jossey-Bass Psychology Series (quarterly) [trimestral]. Editores dessa edição: Karen J. Pittman, Nicole Yohalem e Joel Toalman.

Um caso de amor entre uma escola formal e uma escola de samba

CRISTINA FERNANDES DE SOUZA*

A escola

A EMEF Comandante Garcia D'Ávila foi criada em 30 de agosto de 1956 como Escola Mista do Imirim. Em 1958, foi rebatizada para II Escolas Agrupadas do Imirim. A partir de 1º de abril de 1969, passou a ser denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila e, desde então, está localizada na Rua Armando Coelho Silva, 859 – Parque do Peruche, em São Paulo, capital. Na década de 1950, a região ainda era área rural. A área onde hoje é o bairro Parque Peruche teve origem no loteamento da fazenda da família Peruche.

O bairro

A origem do bairro remonta ao século XVII. Há registros de que, em 1616, onde hoje é a Escola Estadual Ary Barroso, Amador Bueno da Veiga mandou construir um casarão colonial e um moinho de trigo, evidentemente com mão-de-obra escrava, marcando a presença de negros e portugueses na região desde aquela época. Antigos moradores relatam que, nessa mesma edificação, foram encontrados utensílios de dominação dos escravos, como correntes, braceletes e outros (Marcelino, 2003).

Oficialmente, em 3 de abril de 1935, um médico, Doutor Francisco de Paula Peruche, adquiriu uma área de 929.330m², do antigo Sítio Mandaqui, que foi denominada Parque do Peruche, a partir dessa data. O bairro tem uma forma geométrica bem definida, resultado de um aproveitamento melhor do espaço para o loteamento. Assim, predominando a lógica da máxima valorização mercantilista do espaço, não foi criada nenhuma praça ou área de lazer. Além disso, muitos terrenos vendidos localizavam-se em áreas baixas, sujeitas a alagamentos.

Foi nesse espaço que assentou moradia uma grande população de negros, vindos da região do Córrego do Saracura, onde hoje é a Av. 9 de Julho, na região do Bexiga, zona central da cidade de São Paulo. Os negros resgataram suas tradições e imprimiram sua cultura, desde as origens do Parque Peruche, daí a forte presença do samba no bairro.

Mais tarde, vieram muitos migrantes mineiros e do interior de São Paulo, além de portugueses, espanhóis e, em menor número, alemães, poloneses e iugoslavos. Posteriormente, a comunidade registrou uma chegada significativa de japoneses, especificamente da Ilha de Okinawa. Nos últimos anos, a solidariedade do bairro tem acolhido imigrantes vindos da América do Sul — bolivianos têm uma presença marcante nos espaços públicos. Nas escolas, escutamos o “portunhol” das conversas entre os alunos.

Como tudo acabou em samba

Há 11 anos, Waldir Romero é diretor da EMEF Comandante Garcia D'Ávila, no Parque do Peruche. Waldir lembra que, quando chegou à escola, deparou-se com o que ele chamou de “berçário de segurança máxima”: muitas grades, cadeados... Naquele tempo, a escola era conhecida como “maloquinha”.¹

A EMEF Comandante Garcia D'Ávila apresentava todos os índices negativos de aproveitamento escolar — alto índice de evasão, absenteísmo, repetência. Além do uso de drogas dentro da escola, havia também muitos problemas relacionados à indisciplina, divisão em grupos, muitas brigas entre os alunos, desrespeito com os professores e funcionários, depredação, pichação nas paredes das salas e muros, móveis quebrados. A escola era desrespeitada e invadida. Os profissionais também desistiram da batalha. Não havia processo de construção coletiva, quase nenhum recurso pedagógico e a infraestrutura era precária: o quadro era assustador.

* CRISTINA FERNANDES DE SOUZA é comunicadora, da equipe Educação e Comunidade do CENPEC. Relato com base em entrevista com Waldir Romero, Diretor da EMEF Comandante Garcia D'Ávila.



Foi longo o caminho percorrido de lá até o carnaval paulistano de 2006, no qual alunos da EMEF Comandante García D' Ávila foram os responsáveis por pesquisar a vida de Santos Dumont, tema do samba-enredo da cinqüentenária Escola de Samba Unidos do Peruche. Além de participar da criação do samba-enredo, alunos, professores e funcionários da escola formaram uma ala com 112 participantes e desfilaram no sambódromo paulistano na noite de 25 de fevereiro de 2006.

Várias situações contribuíram para que o diretor Waldir se aproximasse das inúmeras escolas de samba do Parque do Peruche. Vindo de um outro bairro, o novo diretor não foi muito bem acolhido pela escola e seus alunos. Ao tentar equacionar os problemas de disciplina, estabelecendo canais de conversa para uma melhor convivência coletiva, Waldir escutou muitas vezes um: “Você não passa de um branco racista!” — rancoroso, enraivecido e seguido de uma expressão mista de desdém e desconfiança.

Ao constatar a influência das inúmeras escolas de samba existentes no bairro, Waldir decidiu se aproximar delas, buscando se envolver mais na comunidade. Começou a freqüentar os grêmios recreativos, estabelecer rela-

ções com os líderes desses espaços, que também eram líderes comunitários naturais, dada a influência das escolas de samba na comunidade. Assim, Waldir foi se envolvendo, conhecendo a liturgia das escolas de samba, a linguagem do samba e, em suas palavras, “descobrimos as páginas ocultas da comunidade”. Essa sua postura de se abrir para a comunidade resultou na conquista da confiança dos alunos da escola. Eles começaram a tratá-lo com mais respeito e empatia, depois de vê-lo “comemorando” com seus pais, tios, enfim, seus familiares que freqüentavam a escola de samba nos horários de lazer. Waldir já não era mais “um branco racista”, era “um dos nossos”.

Outra situação que favoreceu a aproximação com as escolas de samba do bairro foi um momento em que a agremiação precisou passar por uma grande reforma. Era 1997. Waldir percebeu a necessidade de buscar alternativas de espaços de aprendizagem para que as crianças não fossem dispensadas das aulas. Ao explorar o bairro do Peruche, o diretor reconheceu a presença e a força que as várias escolas de samba tinham na comunidade e estabeleceu parcerias para utilizar estes e outros espaços — ruas, praças e cinemas — para o desenvolvimento

de atividades educativas. Essa atitude não foi somente a procura por uma solução prática para um problema circunstancial, foi o reconhecimento de que a aprendizagem acontece em muitos espaços, e o processo educativo deve levar em conta as vivências, os valores, os saberes e os fazeres da comunidade local.

Waldir percebeu que deveria instigar, nos alunos, o sentimento de pertencimento à comunidade: “Tenho um bairro, um signo, um símbolo, uma história”. A escola era um excelente caminho, na medida em que oferecia seu espaço para eventos culturais próprios e de terceiros e atividades educativas. Nesse processo, Waldir resgatou as personalidades do bairro — muitos sambistas e esportistas, como Adhemar Ferreira da Silva, Éder Jofre e Basílio “Pé de Anjo”.

O samba é tratado como tema transversal no currículo escolar. Os alunos da escola desenvolvem e confeccionam as fantasias nas aulas de Educação Artística e aprendem música com os compositores da escola de samba Unidos do Peruche. As aprendizagens são múltiplas e circulam em vários espaços. O carnaval é tratado como a festa de formatura.

O diretor reconhece que o samba é a vocação do bairro, e que os meninos e meninas da comunidade alimentam o desejo de trabalhar com samba, construir uma carreira no carnaval. Daí a necessidade de gerar renda e emprego dentro dessa vocação, aproveitando as oportunidades existentes na comunidade. “Precisamos formar esses meninos para esse desafio”, vislumbra Waldir. Ele projeta um engajamento comunitário dos meninos e meninas, por meio da possibilidade de geração de renda.

“Na escola, alfabetiza-se pelo samba e pela arte”, sintetiza Waldir, reconhecendo as aprendizagens além do currículo formal. A linguagem do samba é levada tão a sério que, em um encontro nacional de estudantes de medicina, sediado na escola em 2003, o Hino Nacional foi tocado pelos alunos em ritmo de samba, com muito orgulho e respeito, perante as autoridades do poder público, renomados acadêmicos e lideranças da comunidade.

A partir do estreitamento das relações com as escolas de samba da região — Unidos do Peruche, Morro da Casa Verde e Império da Casa Verde — outras parcerias foram construídas. Atualmente, a EMEF Comandante Garcia D’Ávila conta com valiosos voluntários, parcerias e apoios diversos.²

A escola criou um campo de relacionamento muito rico, uma verdadeira rede na comunidade. Alunos, pro-

fessores e funcionários fazem parte desta trajetória e colhem agora os frutos dessa conquista. Ao conversar com os profissionais e os meninos e meninas que estudam lá, nota-se o sentimento de pertencimento e acolhida e, sobretudo, o orgulho de fazer parte disso. A visibilidade que a escola atingiu é constatada nas várias parcerias estabelecidas e pela repercussão na mídia — o jornalista Gilberto Dimenstein escreveu recentemente uma crônica, na *Folha de S. Paulo*, citando a EMEF Garcia D’Ávila e comentando sua presença no carnaval paulistano.

Hoje, a escola está muito bem cuidada, por todos — alunos, professores e funcionários. Os funcionários limpam a escola com esmero, e as crianças aproveitam essa limpeza — brincando à vontade no chão dos corredores, ao mesmo tempo que a conservam. Não se vêem mais os muros pichados. O diretor Waldir até reservou um espaço em uma parede interna no pátio para a livre expressão artística por meio da linguagem do grafite, mas os alunos abriram mão desse exercício.

A escola abriu as portas para a comunidade. Seu amplo refeitório é reservado para a feijoada comunitária e se transforma em salão de festas para aniversários, casamentos e batizados. Em 2004, a população do bairro fez um delicioso bolo de 69 metros para comemorar os 69 anos do Parque Peruche; tudo foi feito na escola, desde os preparativos até os festejos. A EMEF Comandante Garcia D’Ávila participa do programa Escola Aberta, vibrando, nos finais de semana, com várias atividades esportivas, culturais e sociais, organizadas pela comunidade e para a comunidade. É uma relação simbiótica, na qual os relacionamentos se aprofundam, ampliam-se territórios e todos saem ganhando.

Bibliografia

MARCELINO, Márcio Michalczuk. *A evolução urbana do Parque Peruche e sua gente*. São Paulo: Editora Carthago, 2003.

Notas

1. Maloca: extraído do Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss: a) conjunto de habitações de indígenas; aldeia. b) (1899) grande choça coberta de palmas secas, us. como habitação por várias famílias índias, esp. sul-americanas. c) Derivação: por extensão de sentido. Regionalismo: Brasil. Casa muito pobre, bastante rústica; choupana, rancho, barracão.
2. Universidades Mackenzie e FAAP, jornalista Gilberto Dimenstein, Amanakay, Projeto Sociedade das Crianças, APAE-PIPA, Labor, Prof. Mario Sergio Cortella, Profa. Lisete Arelaro, Senac, Futura Informática, Rotary de Bela Vista, Instituto Ives Otta, entre outros.



A condição humana como valor e princípio para a educação

DULCE CRITELLI*

M

I. Complexidade humana, ideologia e economia.

Muitas das dificuldades que nossa organização e vida social enfrentam hoje são decorrentes do papel que as ideologias desempenharam no século XX. Elas não nos forneceram apenas os parâmetros para a definição, a implantação e a avaliação das ações públicas, governamentais, paralelas ou complementares, de qualquer natureza – educação, proteção social, ambientais, saúde, econômicas, religiosas, culturais e, estrito senso, políticas.... As ideologias também adentraram o coração da vida humana e se estabeleceram como sua ética fundamental. E são exatamente as questões éticas que hoje têm se posto como nossos problemas mais cruciais e elementares.

Não falamos de moral, de questões relativas aos costumes de uma comunidade, mas das que afetam a condição humana como tal e sua morada no mundo.

A complexidade dos problemas éticos tem uma origem e uma feição que as ideologias são incapazes de compreender e, portanto, de tratar e de superar, porque também são problemas gerados por elas.

As ideologias têm uma lógica peculiar: a manutenção e a salvaguarda de seu corpo de idéias originais. É sempre um ideário que ilumina e que fundamenta uma ideologia. Todo valor humano, toda compreensão do humano emana desse ideário e nada que venha de fora dele tem estatuto de verdade.

As demandas e necessidades humanas só serão consideradas demandas e necessidades quando puderem ser equacionadas ou já tiverem sido validadas pelos ide-

DULCE CRITELLI é titular de Filosofia da *Universidade de São Paulo* onde obteve os títulos de Mestra em Filosofia da Educação e Doutora em Psicologia da Educação, Articulista do “Caderno Equilíbrio” da *Folha de S. Paulo*, Terapeuta Existencial e Coordenadora do EXISTENTIA dentro de Orientação e Estudos da Condição Humana.

ários das ideologias. Perdê-los, portanto, ou maculá-los é comprometer e arruinar todo processo e todo princípio, toda justificação e motivo de uma ideologia. Daí que as ideologias precisam da criação de sistemas políticos exclusivos que, para se manterem, acabam por gerar suas inúmeras e próprias demandas e, assim, canalizam para si a atenção e o fôlego das ações.

No caso das ideologias econômicas mais determinantes e vigentes no cenário ocidental – o socialismo e o capitalismo –, os ideários que as alimentam têm, na produção de bens e serviços e no mercado, seu eixo fundamental. Sua preocupação básica é com a produção e distribuição da riqueza, que entendem ser a origem de todo problema histórico e social, e das quais as questões éticas derivariam. As ações públicas, portanto, voltam-se ou para seu incremento, para sua superação, ou, ainda, para a realização de programas cujo fim é a correção e/ou a compensação das distorções e falhas da produção econômica. A complexidade humana é limitada pela economia.

À parte o mérito de se buscar a superação dos graves problemas humanos decorrentes de um sistema certamente perverso de produção e de distribuição da riqueza, é importante compreender que as ideologias são fonte de outras perversidades, como a instauração de sistemas políticos totalitários que, à força da concretização dos seus princípios e valores, cometeram os crimes mais atrozes contra a humanidade. É o caso do nazismo, do stalinismo e dos fundamentalismos religiosos, por exemplo.

Precisamos buscar, fora dos cânones ideológicos, novas lentes, novos parâmetros e interpretações que nos permitam transcender os entraves que eles nos impuseram. Precisamos encontrar princípios e valores que nos orientem na construção de uma nova e necessária ética fundamental.

II. Valores e princípios

Para levar adiante esta discussão, precisamos desfazer a confusão corriqueira entre valores e princípios. A confusão é possível uma vez que ambos – mesmo que cada um, a seu modo – orientam e iluminam nossa vida cotidiana e pública. Mas eles têm finalidades diferentes.

Princípios são sempre possibilidades que brilham e acenam de fora da nossa realidade, fazendo-nos uma convocação. Eles nos lembram e chamam a atenção para aquilo que ainda está por ser realizado, posto em práti-

ca e que o nosso modo de ser, não contempla ou jamais poderá deixar de contemplar, como a fraternidade, a liberdade, a igualdade, a honra...

É da natureza dos princípios serem muito pouco definidos, diferente do que chamamos de metas, por exemplo, que são necessariamente precisas e objetivas. O que significa propriamente fraternidade e igualdade?

É precisamente na sua pouca definição que os princípios são inspiradores de nossas ações, de nossas metas, das normas sociais, mas não se esgotam em qualquer uma delas. Sua principal característica é a de conferirem aos nossos atos um sentido, uma “razão de ser”. São demasiadamente gerais para se converterem em metas particulares, porém, suficientes para servir como critérios para o julgamento dos atos humanos. Os princípios nos oferecem os critérios para julgamento e escolha de nossas ações, e só se aplicam mesmo às ações humanas, nunca a coisas ou objetos. Toda questão ética é sempre uma questão de princípios.

Os princípios, portanto, nunca são “realidades”; são sempre “possibilidades”.

Já os valores não têm, por constituição, qualquer função inspiradora. Sua natureza é a de promover uma ordenação da nossa vida pública e, por consequência, da nossa vida privada. Definem o que devemos querer alcançar, banir do nosso meio ou conservar entre nós, uma vez que sempre se fazem acompanhar de juízos sobre o que é positivo ou negativo, bom ou mau, certo ou errado, desejável ou indesejável, permitido ou proibido. Os valores, portanto, têm a função de congregar e organizar uma sociedade; de manter a coesão e a coerência de uma comunidade. Metas, objetivos, interesses de classe, grupos... são derivações dos valores.

Os valores conferem e atestam a relevância de um comportamento, de um objetivo, de uma aspiração. Podem tanto ser aplicados às condutas humanas, quanto às coisas, conferindo-lhes sua validade e/ou qualidade – valor financeiro, de sacralidade....

Embora sempre tenham uma ética que lhes dá fundamento, os valores voltam-se mais para os usos e costumes de uma comunidade, organizando e classificando mais a conduta do que os nossos ideais; mais o comportamento humano do que a condição humana.

Valores sempre se fundam em princípios e são constituídos para concretizar princípios. Por exemplo, se tivermos a fraternidade por princípio, ajudar o próximo em

suas necessidades pode ser um valor correspondente. Mas essa vinculação entre valores e princípios pode ser rompida. Por exemplo, quando o princípio ganhar um novo sentido ou significado. No caso, quando fraternidade adquirir um sentido que os valores vigentes não contemplam, ou quando as normas e leis deles derivadas se tornarem insuficientes. Ou, ainda, quando outros e novos princípios acenarem desde outro horizonte, esvaziando os valores atuais. Toda vez que novos princípios convocam uma sociedade, os valores vigentes perdem sua vigência, sua força, sua capacidade de organização, qualificação e julgamento.

Os princípios, então, podem desorganizar uma sociedade que antes era organizada por valores. Quando a vinculação entre valores e princípios é perdida, a única coisa que pode fazer valer e sustentar um valor é a violência. Ou o terror, que tem sido o recurso mais banal em nossa contemporaneidade.

A violência subjuga e obriga as pessoas a realizarem e a viverem sob valores e princípios que lhe são alheios. Quando os indivíduos de uma comunidade não têm identidade com os valores e princípios em questão, só se comportarão de acordo com eles se sob vigilância, sob punição ou castigo.

De qualquer forma, o que subjaz a valores e princípios são as concepções de homem, de mundo, de vida, de morte, de bem, de mal... vigentes em uma sociedade. Em outras palavras, sua ética fundamental. É dessa ética que princípios e valores brotam e se manifestam como valores e princípios. Dela retiram seu corpo e sua autenticidade, são autenticados por ela.

Concepções éticas, princípios e valores nunca são tangíveis neles mesmos. Tangíveis são as condutas e as coisas que os manifestam. Mas mesmo sendo intangíveis não podem ser classificados como “idéias”. Valores e princípios não se sustentam como idéias, embora se possa pensá-los e se falar deles. São atos. Só na conduta humana, valores e princípios podem existir como tais.

Jamais, no entanto, princípios e valores dizem respeito apenas a condutas individuais. Sempre se referem a questões públicas, mesmo que o que esteja em questão seja a conduta de um só indivíduo e nas ocorrências da vida privada. Sua natureza é política, no sentido mais amplo e simples da palavra. Dizem respeito ao “agir em conjunto” que, como nos lembra Hannah Arendt, é o modo mais primordial e característico do ser humano.



III. Aprendemos valores e humanidade

Embora os valores sejam matéria de nossos pensamentos e de nossas palavras, não é neles que há vida. No corpo da letra, na voz do conselho, na veemência do discurso..., um valor é apenas indiciado, não mais que isso. Os valores vivem nas nossas ações, nas nossas condutas. Nelas e por elas é que um valor se manifesta e se realiza. Os valores são os motores do nosso agir.

O agir humano não acontece por acaso, nem por obra e graça da natureza. Se fôssemos abelhas, pássaros ou plantas, seria simples. Já nasceríamos sabendo voar, produzir cera e mel, frutificar, acasalar, enfrentar o frio e o sol, morrer... Mas somos humanos, e é da nossa natureza não nascermos sabendo ser ou agir como humanos.

Temos que aprender a viver como seres humanos e também aprender a ser o ser humano peculiar, o indivíduo exclusivo que cada um de nós é e pode vir a ser. Nossa humanidade não paira em qualquer definição, idéia, teoria ou ideologia. Ela está no nosso agir cotidiano, além de ser o processo e o produto de uma contínua aprendizagem.

Nossa humanidade é conquistada e aprendida em meio a outros seres humanos. Em meio às formas que as outras pessoas já moldaram para a sua (e nossa) humanidade e para a sua (e nossa) individualidade. Em meio aos princípios e valores em nome dos quais erigiram a sua (e a nossa) humanidade.

Os valores da sociedade ou comunidade no seio a qual nascemos são, portanto, aprendidos por nós enquanto aprendemos a ser humanos. A aprendizagem de valores e a aprendizagem de nossa humanidade são, deste ponto de vista, uma e a mesma coisa.

Essa aprendizagem ocorre de duas maneiras principais. Há a aprendizagem decorrente de processos intencionais, como a que ocorre nas escolas, e há a aprendizagem que acontece distraída, como a do dia-a-dia, nos mais diversos cenários e nas mais diferentes situações, a qualquer instante, sem qualquer propósito. Por isso mesmo, ela é a mais profunda, a mais radical, a mais constitutiva.

O processo educativo intencional é sempre escolhido, dirigido, planejado, avaliável. E, de modo geral, a educação intencional – formal e informal, oficial ou complementar – tem por alvo os saberes instituídos, o desenvolvimento de habilidades e comportamentos, questões técnicas e operativas, o treinamento do raciocínio lógico, da habilidade argumentativa, da memória. Em outras palavras, o repasse, o desenvolvimento e a proteção do patrimônio cultural. A escola e a mídia são seus veículos principais. Por elas, esse patrimônio se torna comum e lícito.

Já a educação distraída, mesmo que envolva os bens do patrimônio cultural – dos hábitos de higiene às cren-

ças religiosas –, avança também para além dele e da cultura propriamente dita e se endereça para o que há de mais comum em todos os homens de qualquer cultura e tempo: sua humanidade. Ela roça o cuidado da condição humana, porque nos ensina, sem que nos atentemos e pelo exemplo daqueles com quem convivemos, como dar conta de sermos tanto humanos, quanto os indivíduos exclusivos que somos, queiramos ou não.

A educação distraída ocorre por meio da simples convivência e, na sua quase integralidade, é inconsciente de si mesma. Somos, simplesmente, não aprendemos ou ensinamos a ser. Os outros são, simplesmente, não estão nos ensinando a ser. Apreende-se e se aprende o que está no ar, o não dito, e até mesmo o que se disfarça e oculta.

Todo processo educativo intencional tem a condição humana como pano de fundo, mas, muitas vezes separa-o e o exclui. Pensa-se, por exemplo, que questões matemáticas não têm a ver com questões existenciais, pois o que interessa é a transmissão e o desenvolvimento da ciência matemática. Todavia, a educação intencional deveria ter olhos e ouvidos para perceber e compreender



O século XX foi o tempo em que a “idéia de mundo” valeu mais que o mundo mesmo. Em que a “idéia de homem” valeu mais do que o próprio.

tudo o que vem da aprendizagem distraída, em especial, ao que diz da condição humana – seus modos, seu valor... Pois, mediante essa atenção, esse prestar ouvidos, a educação intencional poderia exercer uma função extremamente essencial de corrigir, reforçar, reorientar o curso de nossa humanidade, seja no que se refere à cultura estrito senso, seja no que toca nossa própria condição humana.

E aqui entramos, propriamente, no que todo o discurso anterior visou preparar e que retoma o princípio desta conversa. Foram as ideologias, e não a compreensão efetiva e a valorização da condição humana, que determinaram as ações públicas do século XX. É o que recebemos por herança neste século e o que precisamos voltar a questionar. Repensar as verdades, os fins, os axiomas pelos quais nos temos pautado.

O século XX foi o tempo em que a “idéia de mundo” valeu mais que o mundo mesmo. Em que a “idéia de homem” valeu mais do que o próprio. Foi um tempo em que todo valor foi dado à “representação”. Nesse valor, as ideologias se basearam e dele retiraram sua força e prevalência.

- Mas o que orientaria nossas ações públicas se não for uma ideologia? De onde traríamos os critérios e parâmetros para nossas condutas e nossos fins?
- Da própria condição humana.

Em Hannah Arendt, busco a inspiração fundamental para os comentários a seguir. Tocada por suas reflexões, comecei a pensar em como elas poderiam nos ajudar a encontrar os rumos novos e necessários para a nossa vida cotidiana e histórica. Entendi, ao longo de anos de estudo do seu pensamento, que a compreensão que ela articula sobre o humano, sobre as capacidades humanas de dar conta da vida, poderia se oferecer para nós como um novo fundamento sobre o qual reconstruir uma ética fundamental e, conseqüentemente, encontrar valores condizentes com esse passo adiante na nossa humanidade, de que parecemos carecer tanto.

IV. Condição e condições humanas

Arendt¹ chama de condição humana, as condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra. Espécies de ferramentas por meio das quais os homens arcam e dão conta do viver. Ferramentas que não podemos recusar nem adquirir ao longo do tempo, pois se trata de diferenciais que nos distinguem de todas as demais criaturas, possibilidades com as quais nascemos dotados.

Cada uma dessas condições humanas gera e exige atividades próprias que, por sua vez, têm suas próprias finalidades e produtos.

Resumindo, as condições humanas são:

1. A vida biológica, na totalidade de seu ciclo: nascimento, crescimento, metabolização da natureza, declínio e morte. A vida biológica provoca a atividade humana do labor, cuja finalidade é a de preservar a vida individual e da espécie e de satisfazer as necessidades vitais na tentativa de evitar e de afastar a própria mortalidade. Os produtos dessa atividade são os bens de consumo, coisas cujo consumo garante a vida e satisfaz suas necessidades.
2. A mundanidade, essa capacidade que os seres humanos têm de reconstruir sobre o *habitat* natural um outro artificial, de artefatos. Uma necessidade que ultrapassa a atenção com a mortalidade e se expõe como as fronteiras unicamente dentro das quais os humanos conseguem viver. O mundo natural não é o mundo humano. A atividade que responde pela finalidade de construir o mundo é o trabalho, e seus produtos são tanto os objetos de uso, quanto as obras de arte, que povoam o território da vida para além da vida mesma.
3. A pluralidade, o fato de que os seres humanos, e não o ser humano, vivem na Terra e habitam o mundo. A atividade que corresponde a ela é a ação, atividade que se exerce diretamente entre os homens. Seus produtos são os próprios negócios humanos ou a política. Diz respeito ao fato de os homens só poderem agir em conjunto e terem como instrumento fundamental dessa ação os gestos e as palavras. A pluralidade supõe a singularidade. Cada ser humano é um indivíduo exclusivo que ninguém antes, nem depois dele, reproduz. A pluralidade é constituída de singularidades, mas não como somatória. Pluralidade e singularidade não são de natureza quantitativa, mas qualitativa, referindo-se aos modos básicos nos quais os homens são no mundo: em conjunto e como si mesmos.



As três condições básicas anteriores são correlatas e fundamentadas por outras condições mais gerais:

4. A natalidade, que tem, na liberdade ou no dom de iniciar sempre uma nova ordem para o que quer que seja, sua representação mais elementar. Trata-se da condição de não apenas nascer para a vida, mas de nascer e poder apresentar-se aos outros homens como um homem singular.
5. A mortalidade, por meio da qual se encerra a presença de uma singularidade no mundo e sua atuação na História.
6. O condicionamento: o fato de os seres humanos tornarem as coisas com que entram em contato e perduram entre eles uma nova condição para sua existência. Coisas que são trazidas para o meio dos humanos por esforço deles mesmos, como a tecnologia, que não é apenas um novo instrumental para o homem, e sim, a forma pela qual ele hoje pode entrar em contato com seu corpo, seus semelhantes..., dar conta da vida.

A essas condições humanas, acrescento uma outra, tirada de Heidegger, e que está subjacente a todas elas:

7. O cuidar. Trata-se do fato de que a vida e cada uma das condições humanas serem dadas ao homem sob seu cuidado. As condições humanas anteriores não são apenas ferramentas pelas quais arcamos com a vida, elas também nos são dadas como possibilidades – que precisam ser desenvolvidas. Cuidamos não só de nos mantermos vivos, como ainda da condição humana de cuidar da vida. Cuidamos de construir o mundo, e também cuidamos da condição humana de mundanizar... Estão sob nossos cuidados tanto aquilo de que cuida de cada uma das condições huma-

nas, quanto a própria condição humana. Cuidamos de algo e cuidamos do cuidar de algo.

Cuidar é pôr sob responsabilidade, arcar com... e inclui todas as formas negativas ou positivas de se *tratar de ser*: de construir ou de destruir, de plantar ou dizimar, de desenvolver ou de reprimir... Cuidar e descuidar são uma e só condição. Diz do lidar com algo, com os outros, conosco mesmos, de como respondemos a tudo que nos chega e se apresenta a nós. Até mesmo a omissão, o dar as costas, o recusar são formas de cuidar de ser.

Uma nova ética deveria tomar a condição humana como seu eixo fundamental, sua fonte, sua origem e sua finalidade.

O respeito à condição ou às condições humanas deveria se impor como um princípio para nosso existir e inspirar uma nova ordem do mundo, portanto, a elaboração de novos valores. O que implica constituir as próprias condições humanas em valores que ordenam, iluminam, qualificam nosso agir.

Desses novos valores, deveriam emergir condutas, comportamentos, atitudes que as garantissem e efetivassem.

As condições humanas, tornadas valores, deveriam servir, então, como critérios que parametrizassem a delimitação das ações públicas necessárias e, ao mesmo tempo, servissem de instrumentos para sua avaliação.

É óbvio que as condições humanas só poderiam servir como parâmetros para o estabelecimento e avaliação das ações públicas, não isoladamente e, sim, no seu conjunto. Para que o respeito a uma delas implique, necessariamente, o respeito e o atendimento a todas as outras.

Tomar a condição humana como princípio e valor dista muito de se instituir uma nova ideologia. Enquanto as ideologias obrigam ao cumprimento de um fim ou ideal antecipadamente definido, pontuado desde o futuro em direção ao presente, tomar a condição humana como valor e princípio seria ter nela um ponto de partida.

Eleger a condição humana como princípio e valor é a única maneira que temos de suplantarmos a determinação das ideologias. É dar às ações humanas e públicas a sua própria humanidade como razão de ser.

Notas

1. Leia-se, especialmente sobre o assunto, ARENDT, Hanna. *A Condição Humana*, Forense Universitária, SP, 2002; trad. Roberto Raposo, 10ª ed.

Em Parati foi assim...

MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS

Se o leitor está pensando que a seguir aparecerá o relato de uma experiência com começo, meio e fim, aviso logo: não é isso. O que será apresentado então? Apenas um começo... O projeto que envolve escolas e comunidades de Parati está em andamento e para se iniciar, precisará, no mínimo, de mais um ano.

Mas por que jogar luz em seu início? Porque inícios são marcas de batismo que podem sinalizar questões fundamentais para o desenvolvimento de uma história.

O Projeto de Educação na Escola e na Comunidade nasceu no segundo semestre de 2005, por iniciativa da Associação Cairucu (www.cairucu.org), em parceria com o CENPEC. Tem como objetivo principal o aumento dos níveis de aprendizagem de crianças e adolescentes de cinco comunidades periféricas do município de Paraty, no Rio de Janeiro: Patrimônio, Ponta Negra, Quilombo Campinho da Independência, Sono e Laranjeiras.

Essas comunidades da região-meta caracterizam-se pela pobreza de seus habitantes, por um precário acesso aos serviços das políticas públicas, isolamento, cultura essencialmente oral e pouca valorização da escola e do letramento, exigência maior da sociedade contemporânea.

Muitas das escolas instaladas nessas comunidades são multisseriadas, limitando-se ao ensino de 1ª a 4ª séries. O ensino fundamental completo precisa se deslocar – o fato de estar no centro do município representa um grande obstáculo para a maioria prosseguir os estudos em virtude de inúmeras dificuldades, dentre elas, a de locomoção – em alguns lugares, apenas possível por meio de barcos ou trilhas, quando o tempo está favorável.

Os professores dessas escolas possuem uma formação ainda bastante incipiente. Nesse contexto, as taxas

de evasão e reprovação acabam sendo superiores às da própria média do município.

Levando em conta as condições apontadas, foi proposto um projeto de ação que intervenha simultaneamente na escola – sobretudo na formação dos professores – e na própria comunidade, principalmente pela ação de seus jovens que, ao mesmo tempo, ampliam seu universo informacional e cultural, promovendo oportunidades de aprendizagem em suas comunidades.

As concepções que fundamentam o projeto Educação na Escola e na Comunidade partem do pressuposto de que não basta agir na escola para se alcançar efetividade no aumento dos níveis de aprendizagem de crianças e adolescentes; a própria comunidade precisa valorizar o conhecimento letrado ganhando, ela mesma, aprendizagens novas que permitam a maior circulação e inclusão social nesta sociedade da informação e do conhecimento que nos toca viver.

A parceria entre Associação Cairucu e CENPEC

Entre 2005 e 2006, o CENPEC esteve em Parati por quatro vezes para:

- conhecer as comunidades da região-meta;
- conversar com secretários municipais (da Educação, do Turismo e Cultura e da Promoção Social) e com algumas ONGs locais;
- realizar diagnósticos a respeito do ensino e da aprendizagem nas escolas, principalmente no que se refere ao trabalho com Língua Portuguesa;
- iniciar a formação dos jovens para a primeira experiência junto ao público infanto-juvenil – Programação de férias;
- iniciar a formação de professores que trabalham com as classes iniciais de alfabetização – crianças de cinco e seis anos – até a 2ª série.

** MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS é pedagoga, assessora da coordenação do CENPEC e já assessorou vários projetos de literatura e artes em escolas, museus e outras instituições.

PROBLEMAS DA REGIÃO

Dados do IBGE (2000) e do INEP (2003) nos permitem ter uma vista aérea, em que três problemas saltam aos olhos:

1. A oferta para a educação infantil não atende à demanda.

As matrículas nas pré-escolas, tanto rurais quanto urbanas, atingem apenas 30% da população infantil. A formação dos professores chega, no máximo, ao Ensino Médio completo. Se cruzarmos essas informações com as do item dois, podemos inferir que meninos e meninas têm entrado na 1ª série sem condições de enfrentar o ensino formal de modo a obterem sucesso em suas aprendizagens.

2. As taxas de repetição na 1ª e 2ª séries são muito preocupantes.

A taxa de distorção idade-série no ensino fundamental é bastante alta. A formação dos professores que trabalham no município de 1ª a 4ª série não chega ao ensino universitário; entre os professores de 5ª a 8ª série, aproximadamente, 47% têm ensino médio completo; e aproximadamente 53% têm universitário completo sem licenciatura. Como decorrência do comentário 1, temos aqui o efeito dominó do fracasso escolar nas séries posteriores.

3. O EJA precisa receber mais investimento.

A disparidade de oferta de ensino deste segmento para a área urbana e rural é enorme. Não há escolas na área rural que atendem aos alunos de 6ª, 7ª e 8ª séries. O número total de matrículas, nesse segmento do ensino, é muito baixo e a formação dos professores de EJA, a seguinte: mais da metade tem ensino médio completo e um pouco menos da metade tem universitário completo, sem licenciatura. Muitos dos alunos e alunas que conseguem terminar a 4ª ou 5ª séries não têm como continuar seus estudos.

Essas ações foram gerando, ao longo do tempo, avaliações que permitiram conhecer com mais profundidade as características, dificuldades, possibilidades, demandas e necessidades de cada lugar.

Escolas

As escolas da Ponta Negra e do Sono são multisseriadas e só oferecem aos alunos ensino até a 4ª série. Além disso, localizam-se em lugares que não se constituem em ambientes letrados – constata-se a ausência de nomes nas poucas barracas que atendem aos turistas, de placas indicando caminhos das trilhas e outras sinalizações, enfim, as crianças dessas comunidades não convivem com a escrita em seu cotidiano.

Assim, faz-se necessário realizar um trabalho que, aos poucos, inclua as comunidades na cultura escrita e, ao mesmo tempo, respeite a estética desses ambientes tão belos. Um ambiente letrado promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita, nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se o contexto e os adultos com quem as crianças convivem lhes oferecem oportunidade de presenciar, observar e atuar em diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo idéias sobre como se lê e como se escreve.

Justamente porque pouquíssimas são as chances de convivência dessas crianças com a escrita, precisamos trabalhar com atividades de leitura que podem ocorrer tanto na escola quanto na comunidade. O universo de aprendizagens que compõe a leitura só se torna possível quando se elege o texto – ao contrário das palavras ou frases soltas – como unidade mínima de sentido para as crianças. É por meio de textos de uso real – ou seja, de textos que existem à nossa disposição, como receitas, cartas, listas, cardápios, *outdoors*, gibis, livros, revistas, placas, *folders* etc. – que podemos apresentar a elas os diferentes propósitos, a diversidade literária e a riqueza da linguagem que criam condições para que também se escreva melhor.

Em todas as escolas, incluindo as de Laranjeiras, Quilombo Campinho da Independência e Patrimônio, observava-se a necessidade de ampliar a formação dos professores e de organizar com eles uma rotina de trabalho que dê conta das aprendizagens fundamentais em leitura e escrita – o domínio da língua é fator de inclusão social e, ao mesmo tempo, base para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento. Para se resolver um problema de Matemática, por exemplo, não basta saber as operações, é indispensável interpretar enunciados; para se compreender um texto de História ou Geografia, é preciso saber ler, relacionando dados e informações, saber diferenciar o que é informação geral e informação específica.

Comunidades

Nas comunidades da Ponta Negra e do Sono, os moradores sobrevivem da pesca artesanal, da agricultura de subsistência, da exploração do turismo na alta temporada e do aluguel ou alojamento de turistas em suas casas e quintais. Entre as crianças e adolescentes que ajudam seus pais na lavoura e na pesca, muitos têm seus aprendizados escolares comprometidos ou até interrompidos por abandono.

A maior parte das famílias dessas comunidades vive em extrema pobreza, com dificuldades de acesso ao saneamento básico, à energia elétrica, ao transporte para Parati, aos equipamentos públicos de saúde, lazer, cultura, esportes. Há, portanto, fragilidades com relação à escola, à continuidade de ações propostas por organizações da sociedade civil e ao acesso aos bens culturais de Parati.

Na comunidade quilombola, que é inclusive Ponto de Cultura, observa-se uma identidade mais fortalecida. Existe a valorização da cultura negra e sua tradição no campo das artes, do artesanato, da culinária, do uso plantas medicinais. Mas, apesar da maior organização, há dificuldades para se integrarem ações da escola com ações já desenvolvidas na comunidade – oficinas de artesanato, pintura, cerâmica, vídeo, turismo étnico e outros. Embora a escola abra sua biblioteca e ofereça aulas de informática, parece não sair de si mesma e elaborar propostas coletivamente.

No Patrimônio e em Laranjeiras, muitos moradores trabalham como caseiros no Condomínio Laranjeiras e tem uma renda superior à das pessoas dos outros territórios investigados. Além disso, há a possibilidade de participação do universo informacional – o acesso à Internet mais facilitado, a convivência em ambiente letrado e a valorização da estética e da arte.

As lideranças comunitárias lutam pela implementação da educação para jovens e adultos, por espaços de sociabilidade e apreciam as conquistas da escola municipal e da associação de moradores.

Garantir o direito à educação básica em todas essas comunidades é um desafio possível, mas, para isso, são fundamentais a iniciativa e o envolvimento das pessoas que moram na comunidade. A compreensão dos pais, dos avós, das lideranças, das comunidades vizinhas e de toda a cidade sobre a importância de todas as crianças e adolescentes terem acesso à escola aponta rumos para o trabalho.

Contar com as potencialidades locais e criar espaços para as crianças, adolescentes e jovens desenvolverem atividades lúdicas, esportivas e culturais no contraturno escolar é uma estratégia que pode dar certo. O “dar certo” também depende de as comunidades assumirem a autoria e organização das atividades, identificando a importância desses espaços no desenvolvimento das crianças e formação dos jovens. Os agentes de saúde e a juventude das comunidades mostraram ser um caminho para mobilização e construção de projetos que produzam melhoria da qualidade de vida, assim como melhoria na aprendizagem de crianças e adolescentes.

Primeiras ações

O primeiro relatório elaborado pelo CENPEC determinou e priorizou as ações aprovadas pela diretoria e conselho da Associação Cairuçu. As primeiras sugestões acordadas e já realizadas foram:

- **Construção de uma ponte na comunidade da Ponta Negra.**

Essa pequena ação, que contou com a participação dos moradores, possibilitou a resolução de um problema que há anos vinha se estendendo e impossibilitava a ida de várias crianças à escola em dias de chuva forte. Quando queremos aumentar a frequência e assiduidade escolar dos meninos e meninas, temos que pensar em diferentes estratégias – das mais simples às mais complexas.

- **Capacitação de professores de crianças de cinco e seis anos e de 1ª e 2ª séries.**

A capacitação contemplou todos os professores e coordenadores da região-meta e também foi aberta aos professores e coordenadores da rede municipal, constituindo um grupo de 35 profissionais.

- **Capacitação de jovens das comunidades.**

47 jovens das cinco comunidades da região-meta, mais a comunidade de Trindade, que acabou se agregando, elaboraram uma agenda de atividades para o mês de janeiro de 2006 – programação de férias;

- **Programação de férias.**

Realizada em janeiro de 2006, serviu como um projeto-piloto para o conhecimento mais denso das comunidades e o estabelecimento de relações de confiança.

Durante a programação, foram propostas atividades às crianças e aos adolescentes das comunidades, visando a aprofundar aprendizagens ligadas ao letramento – lei-

tura e produção de texto –, arte, ampliação do repertório cultural, esporte, comunicação comunitária, questões do meio ambiente e ao protagonismo juvenil.

Os resultados do programa de férias, liderado pelos jovens das comunidades, permitiram-nos sistematizar, com eles, as aprendizagens:

APRENDIZAGENS

RELATIVAS ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES QUE PARTICIPARAM DAS ATIVIDADES

Questões ligadas a atitudes/convivência:

- socialização dos saberes (conversa sobre os peixes, narrativas de histórias conhecidas e outros), ou seja, crianças e um adolescentes também podem assumir o lugar de informantes, podem se ensinar mutuamente, são capazes;
- organização de materiais e de diferentes funções nas atividades (trabalhar coletivamente);
- construção de vínculos afetivos;
- prestar atenção – acompanhar e compreender consignas das atividades –, olhar no olho, olhar para o outro.

Questões ligadas à ampliação de repertório cultural:

- conhecer elementos do lugar em que se vive (nomes de plantas, animais, cultura caiçara, cultura indígena, cultura africana, história de Parati etc.) e conhecer outras comunidades;
- narrativas – ouvir e contar histórias – ampliação do repertório literário.

Questões ligadas à Ciência/Tecnologia:

- meio ambiente, cadeia alimentar, animais e seus *habitats*/comportamentos, plantas, reciclagem etc.;
- procedimentos de pesquisa em diferentes fontes de informação (pessoas da comunidade, livros, vídeos, Internet, visita a museus etc.);
- uso de recursos tecnológicos (manuseio do gravador, máquina fotográfica, filmadora, computador);
- produção de vídeo com a história da comunidade.

Questões ligadas à Arte:

- técnicas de artesanato, desenho/pintura e reconhecimento desse tipo de linguagem como outra possibilidade, para além da escrita, de representação de pensamentos, idéias, sentimentos etc.

Questões ligadas ao trabalho corporal:

- esportes: capoeira, futebol e surfe;
- ampliação de repertório de jogos e brincadeiras tradicionais.

Questões ligadas à Língua Portuguesa:

- realização de entrevistas (elaboração e registro de perguntas);
- produção de placas (elaboração de projeto, escrita com função social real – informar – e com destinatários reais);
- confecção de livro e produção de textos orais e escritos.

RELATIVAS AOS JOVENS QUE COORDENARAM AS ATIVIDADES

Questões ligadas a atitudes/convivência:

- fortalecimento de laços de amizades entre os monitores da comunidade;
- ter paciência, respeitar os diferentes ritmos/saberes/jeitos das crianças e dos adolescentes de forma a trabalhar com a inclusão;
- reconhecimento da imensa capacidade das crianças/adolescentes quando se propõe algo verdadeiramente significativo para eles;
- reconhecimento das próprias limitações e habilidades/talentos.

Questões ligadas à ampliação de repertório cultural:

- conhecer outras comunidades, histórias, pessoas e lugares importantes de Parati;
- reconhecimento das riquezas e das potencialidades do lugar em que se vive e de seus entornos.

Questões ligadas ao trabalho:

- dar aula;
- atividades que mais interessam as crianças e os adolescentes;
- assumir responsabilidades;
- resolução de problemas: replanejar em função do inesperado;
- modelos de iniciativa e convocação para o trabalho;
- usar recursos tecnológicos para poder ensinar;
- trabalho com grupos heterogêneos;
- planejamento dos tempos/espacos de uma atividade mais específica (começo, meio e fim)/ lugar muito aberto não serve a determinadas propostas e vice-versa;
- antecipar questões relativas aos produtos finais (resolução de problemas relativos a capas, transcrições, edição etc.).



Retratos da Programação de férias – breves sobrevisões

Patrimônio

Além das aulas de desenho e capoeira, crianças e adolescentes participaram do projeto “Trilhas e Plantas”. Ocorrendo três vezes por semana, no período da manhã, apresentou uma sequência em que uma atividade criava condições para a seguinte.

Vejamos essa questão no projeto elaborado e coordenado pela jovem Thamís.

PROGRAMAÇÃO DE FÉRIAS

SEMANA 1

1º ENCONTRO

Atividade

Estudo a partir de vídeos com informações sobre árvores nativas do Brasil

Programa

Um pé de quê?, TV Futura, apresentado por Regina Casé.

2º ENCONTRO

Atividade

Continuação das pesquisas sobre árvores em livros e na Internet.

3º ENCONTRO

Atividade

Criação de um viveiro para diferentes mudas de Árvores – preparo do solo (compostagem) e dos vasos para plantio.

SEMANA 2

4º E 5º ENCONTROS

Atividades

Trilha margeando o rio Guarapitanga e piquenique, com crianças e adolescentes da comunidade do Quilombo Campinho da Independência, pela qual passa o mesmo rio; coleta do lixo inorgânico encontrado e de amostras de água para análise.

6º ENCONTRO

Atividade

Oficina de reciclagem; artes plásticas com lixo inorgânico e sementes.

SEMANA 3

7º ENCONTRO

Atividade

Plantio de mudas de árvores nativas – conhecimento dos estágios de crescimento das árvores e noções de Identificação de plantas.

8º ENCONTRO

Atividade

Confecção de placas de identificação para as mudas plantadas. Observação: Placas feitas a partir de materiais reciclados, contendo informações pesquisadas: nome popular e científico, propriedades medicinais e curiosidades.

9º ENCONTRO

Atividade

Confecção de placas para a conservação de outra trilha – a que vai do Patrimônio até a aldeia indígena.

SEMANA 4

10º ENCONTRO

Atividade

Trilha para a aldeia indígena – explorá-la (conhecer suas árvores, plantas medicinais e cachoeiras) e colocar as placas confeccionadas.

11º ENCONTRO

Atividade

Visita à aldeia indígena Araponga – conhecimento da cultura indígena e almoço com os índios Tupi-guaranis.

12º ENCONTRO

Atividade

Trilha para a aldeia indígena Araponga – plantio de mudas na Aldeia.





Ponta Negra

Em Ponta Negra, crianças e adolescentes puderam, dentre outras atividades, ouvir “causos”, registrar as histórias contadas (desenho, gravação e escrita) e redigir perguntas para entrevistas com moradores.

A importância de conhecer “causos” da comunidade se explica especialmente pelo resgate da cultura local: ao entrar em contato com esses textos, crianças e adolescentes têm a oportunidade de se apropriar da diversidade de temas e valores reconhecidos por seu povo e aprendem o valor da tradição oral.

Ao registrar os “causos” em gravadores ou por escrito, além de preservarem os textos da tradição oral (pois de outra forma correm o risco de se perder, já que, no mundo contemporâneo, a prática de contar histórias, infelizmente, é cada vez mais rara), crianças e adolescentes também têm a possibilidade de manter viva a enorme riqueza da cultura local, atualizando as preocupações, os valores morais, os desejos e, acima de tudo, a complexidade narrativa que organiza o imaginário de um povo.

Convidar pessoas reconhecidas como boas “contadoras de causos” para compartilhar suas histórias é uma experiência valiosa, pois, por meio dela, acolhem-se e se valorizam as manifestações populares e os próprios membros da comunidade. Isso também contribui para que crianças e adolescentes se sintam acolhidos e valorizados, na medida em que são parte dessa cultura.

Ouvindo “causos”, tem-se a possibilidade de observar as condições necessárias para que uma história fique bem contada – tom de voz, relação com os ouvintes, utilização de recursos para criar climas de mistério ou para contar um trecho engraçado – e a emoção do contador contribua para dar mais vida à história.

Quilombo Campinho da Independência

A coleta de subsídios – entrevistas, filmagens, registros escritos e outros – realizada durante as quatro semanas da programação permitiu a elaboração de um vídeo como produto final. A confecção do vídeo envolveu diversas aprendizagens significativas: o mergulho na história

da comunidade para seu resgate e valorização; a integração entre crianças, adolescentes, jovens e adultos; a decisão compartilhada a respeito do que mostrar – e em que ordem – a partir de todo o material coletado etc.

Por que é importante conhecer a história do lugar em que se vive?

A partir do projeto, crianças e adolescentes tiveram oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre sua comunidade e ressignificar seu vínculo com o espaço e com as pessoas: à medida que aprendem mais, conhecem sua história, apreciam sua beleza e se orgulham de pertencer ao grupo.

A abordagem concomitante dos principais problemas da comunidade – a ocupação do espaço, as questões de saneamento básico, a preservação do patrimônio biológico e tantos outros – também é uma forma de vinculação, pois, ao trazer à tona os principais problemas vividos pela população, incluem-se crianças e adolescentes na discussão da busca de alternativas para viabilizar um lugar melhor.

Sono

Embora nesta comunidade também se coloque em destaque a produção de placas para a comunicação visual das trilhas, vale contar que muitas crianças e adolescentes tiveram, por meio da programação, oportunidade de conhecer parte do patrimônio histórico de Parati pela primeira vez.

Uma cidade com essa riqueza cultural e arquitetônica, que luta para ter seu valor reconhecido pela humanidade, deve ser dada a conhecer aos seus próprios filhos, para que também possam assumir seu papel na tarefa de preservação.

Conhecer uma cidade inclui o olhar sobre os diferentes grupos étnicos e culturais que compõem a população, bem como explorar suas diversas manifestações – na ar-

quitetura, nas festas comemoradas, nas histórias contadas pelo povo, no artesanato e principais motivos artísticos, na culinária local. Dessa forma, se favorece que a cidade não seja vista somente como espaço físico: ela é espaço humano, que abriga pessoas pertencentes a diferentes culturas, o que contribui para que se constitua de uma ou outra maneira.

Em Parati, por meio de passeios pelas ruas e de visitas a determinados locais, podemos encontrar: representantes de algumas nações indígenas, os europeus que se encantaram e ali fixaram moradia, os caiçaras das vilas de pescadores, a presença dos portugueses e sua importância na fundação da cidade, os quilombolas. Tais presenças são evidentes nas marcas arquitetônicas, nos edifícios pertencentes a diferentes momentos históricos, nas mais diversas manifestações populares ainda vivas pelas ruas da cidade.

Trindade

O tema “peixes da região” foi explorado de diversas maneiras e acabou virando livro. Na produção final, encontramos as características das diferentes espécies, desenhos, receitas de pratos que levam esse ingrediente e “causos” de pescadores registrados pelas crianças e adolescentes – tanto as receitas quanto os “causos” foram pesquisados na comunidade.

Para a confecção dos livros, crianças e adolescentes aprenderam técnicas de encadernação a partir de materiais recicláveis – a capa, por exemplo, foi feita com caixa de leite e rede de pesca.

Laranjeiras

Em destaque as atividades esportivas (surfe e futebol), a gincana da coleta de lixo e a recuperação da horta da escola por meio da limpeza, preparo da terra e plantio de mudas.

O que podemos dizer sobre o trajeto já percorrido

Uma primeira idéia que ajuda a responder à questão levantada no início deste texto – por que relatar apenas o começo de um projeto? –, e que é fundamental para a continuidade de uma história, se refere ao fato de, hoje em dia, já sabermos que um projeto socioeducacional é verdadeiramente eficaz quando apresenta co-autoria dos envolvidos na ação.

É preciso que as comunidades queiram, valorizem e reconheçam, como factíveis, o acesso ao conhecimento em geral e ao conhecimento escolar – daí a importância de projetos na comunidade e não apenas na escola.

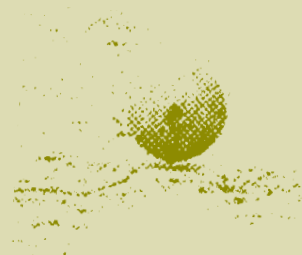
Nossas primeiras ações partiram do pressuposto de que comunidades com baixa escolaridade e forte tradição oral exigem ações educacionais fora e dentro da escola. Essas ações envolvem articulação e negociação contínua e, por isso mesmo, não são uma camisa de força; comportam-se mais como uma pauta de prioridades e resultados.

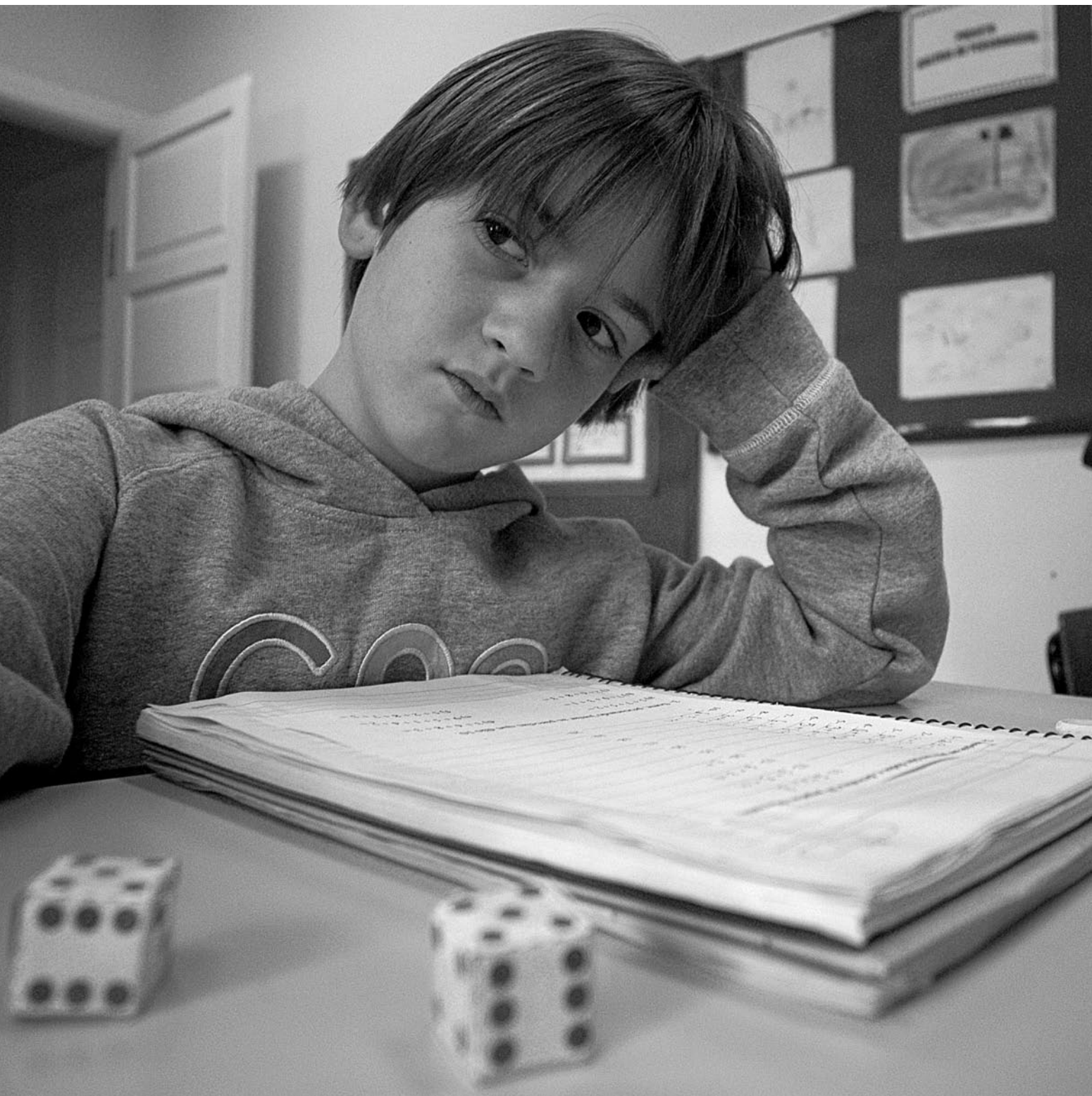
No primeiro semestre de 2006, já faremos a aplicação de pesquisa avaliativa de pequenos impactos, levando em conta as crianças e adolescentes que participaram da programação de férias. A avaliação será feita nas escolas mediante entrevista com os professores, análise da ficha escolar dos alunos e um teste de aprendizagem. Os indicadores avaliativos de impacto referem-se a: leitura, escrita, comunicação, expressão, argumentação; participação, cooperação e frequência escolar. A idéia é envolver o grupo de jovens na aplicação e análise dos dados como oportunidade de desenvolvimento de capacidades.

Dar vez e voz para crianças, adolescentes e jovens das comunidades tem nos ajudado a desenhar e redesenhar propostas cada vez mais ajustadas às necessidades, potencialidades e aos desejos de cada lugar. Não estaríamos conseguindo isso apenas contando com métodos mais tradicionais – pesquisa e coleta de dados, visitas, conversas e entrevistas com adultos das comunidades, do poder público, das escolas –, levantamento de principais necessidades/problemas e, em função deles, propostas unilaterais de encaminhamento.

Faz parte de nossa metodologia para o desenvolvimento comunitário, a reconstrução das prioridades e dos sentidos do que estamos fazendo, com os próprios beneficiários da ação. Do contrário, a ação social corre o risco de se esvaziar e não ser apropriada pelas comunidades.

As comunidades e escolas precisam compreender tais prioridades e acompanhar seu desempenho e resultados. Esse é o berço que estamos procurando construir juntos para ancorar a continuidade desta história!





LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO*

O que se diz sobre a escola pública de horário integral



produção escrita sobre a escola pública de horário integral pode ser vista em dois ciclos delimitados no tempo. As críticas desfavoráveis, concentradas essencialmente no período de 1987 a 1991, baseiam-se nos dados do I Programa Especial de Educação – PEE. As apreciações favoráveis começaram a surgir em 1990 e tiveram continuidade com dados do II PEE. Os críticos divulgaram suas idéias em revistas ou editoras de maior circulação que os defensores da escola de horário integral, cujas teses ou dissertações permaneceram, praticamente, restritas às universidades.

Antes de relacionar os aspectos positivos e negativos apontados por diversos autores a respeito do projeto dos CIEPs, é esclarecedor ilustrar o cenário da época. No artigo “A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática”, Zaia Brandão (1989) expõe sua relutância em participar do seminário promovido pela Fundação Carlos Chagas, em 1987, tal o clima “emocional” em relação ao PEE. Depois de relatar os encontros que teve com Darcy Ribeiro, que deram origem ao seu criticismo em relação aos CIEPs, reconhece que sua reação reflete preconceitos e vícios da academia. Afirma que o impacto nacional causado pelo programa dos CIEPs colocou em discussão não as escolas, e sim a disputa político-partidária representada por Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer.

A autora, a despeito de reconhecer o boicote da imprensa ao Governo Brizola, considera que as críticas veiculadas expressam a polêmica levantada pelos CIEPs:

- constituição de uma rede paralela;
- escola como *outdoor*;

* LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora adjunta do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá; Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Consultora da Fundação Darcy Ribeiro.

- prioridade ao tempo integral, em detrimento do terceiro turno;
- ausência de proposta pedagógica;
- custo muito alto.

Zaia Brandão conclui que o CIEP representou ousadia para romper com a tradição, apesar das mazelas enfrentadas por causa da urgência da implantação. O Programa deixou questões para reflexão:

- crianças que completam a renda familiar;
- espaço/tempo ampliado atende à demanda das camadas populares;
- estigma desenvolvido pelos próprios idealizadores dos CIEPs.

Destacou como positivo:

- prédio e horário novos trazem motivação;
- o projeto de horário integral criou condições para formação em serviço;
- a figura das professoras-orientadoras; e
- a proposta da língua como eixo interdisciplinar.

As críticas desfavoráveis

Populismo

Entre as críticas desfavoráveis, era lugar comum abordar o populismo. Os argumentos (Mignot, 1988) focalizavam ausência de transparência em relação a custos, a critério de localização, a número de escolas concluídas e de alunos atendidos. A tese de Leal (1991) sistematizou a literatura sobre clientelismo, definindo-o como a distribuição de benefícios oriundos de recursos públicos, efetivada por indivíduos ou grupos no poder, para atender interesses particulares em troca de lealdade, apoio político e até vantagens econômicas, resultando em alto grau de ineficiência social. O estudo mapeou as práticas clientelistas na educação de 1º e 2º Graus no Brasil, por meio de aquisição e distribuição de livros didáticos, merenda e bolsas de estudo; construção de escolas; recrutamento e lotação de professores.

A questão da construção dos CIEPs mereceu destaque porque revelou a contradição entre o planejamento do PEE e seu resultado. Segundo a autora, o diagnóstico que deu origem ao Programa foi coerente com o problema educacional quando criticou o funcionamento e a estrutura da escola pública e enfatizou a necessidade de se repensarem aspectos do ensino-aprendizagem. Entretanto, a implantação afastou-se do diagnóstico na

medida em que se concentrou na construção dos CIEPs. Cunha (1991) considerou que a localização inadequada dos escolões não eliminou o terceiro turno, que a pressa nas construções para fins eleitorais deixou vazamentos e que obras monumentais como o CIEP têm objetivo de aumentar os valores simbólicos dos governantes e engordar as “caixinhas”.

Inviabilidade

O segundo tema das críticas, a inviabilidade de universalização da escola de horário integral, foi primeiramente abordado por Paro et al. (1988b e 1988c) como resultado de estudo promovido pela Fundação Carlos Chagas, alegando que a simples extensão da escolaridade diária não garantia o funcionamento ótimo da escola. Consideram que o pequeno tempo de permanência do aluno na escola é um grave problema, mas há outros do mesmo porte: a superlotação das salas de aula, que pode ser solucionada sem extensão da escolaridade; o salário do professor, que tem que trabalhar em vários lugares; a precariedade de instalações; a escassez de material didático etc. Para os autores, a proposta de horário integral ignorava que o mínimo estabelecido por lei de quatro horas diárias ainda estava para ser atingido. Assim, o custo muito alto com incerteza de benefício inviabilizava a universalização da escola de horário integral no Ensino Fundamental.

Custo

Oliveira (1991) distinguiu dois tipos de críticas ao custo dos CIEPs: de um lado, as que discordavam da oportunidade de implantar uma escola como essa; de outro, as que incidiam sobre a análise dos gastos dessa implantação. Rebate a impossibilidade de universalização do atendimento em tempo integral quando não se garantia ainda ensino de boa qualidade em tempo parcial, alegando que a escola unitária tem sido confundida com uniformidade de atendimento. No mesmo sentido, Coelho (1996) afirmou que qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental requer democracia que se lê, minimamente, como acesso e permanência na escola, mesmo que seja necessário facultar condições desiguais para que as crianças das classes desprivilegiadas possam se tornar iguais. Concluiu que a extensão da quantidade de horas na escola é con-

[...] na escola real, a socialização tem consistido de práticas autoritárias que recalcam a cultura do dominado, até que essas crianças sejam expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário.

dição para desenvolver a qualidade emancipatória, inserindo conteúdo político na qualidade de ensino.

Um artigo específico sobre o tema (Costa, 1991) comparou os custos de uma escola convencional e de um CIEP de 1ª à 4ª série, assim como os custos de outro par de 5ª à 8ª série. A autora dividiu os custos em pessoal, material e capital (prédio). Exemplificando com os dados do primeiro segmento, o CIEP apresentou custo aluno/ano três vezes maior que o da escola convencional nos aspectos pessoal e material, e duas vezes maior no tocante ao prédio. Concluiu que as despesas assistenciais não eram relevantes. Como tanto no CIEP quanto na outra escola, a maior parte do custo aluno (60%) está na despesa com pessoal, este se mostrou realmente o fator significativo. Ou seja, o CIEP, com sua capacidade completa, apresentaria resultado diferente, pois a comparação foi feita entre taxas, e não entre valores absolutos.

Função da escola

A quarta vertente da crítica discutiu a função da escola. Paro et al. (1988 a) reafirmaram a função de instrução da escola, sem desconhecer a de socialização, mais importante para as crianças das camadas populares que não contam com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Entretanto, consideraram que, na escola real, a instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes e a socialização tem consistido de práticas autoritárias que recalcam a cultura do dominado, até que essas crianças sejam expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário.

O que se divisava por trás do caráter formador da escola voltada para as classes trabalhadoras era a concepção de pobreza como problema moral, que devia ser eliminado por meio da educação integral. Argumentaram que as propostas de horário integral daquele momento se apresentavam como alternativas à FEBEM, que obteve êxito na segregação e fracassou na “ressocialização das crianças das classes populares.

Arroyo (1988), ao discorrer sobre as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história, destacou seu caráter de instituição total, em que se valorizava mais a socialização do que a instrução. Alertou para a percepção negativa da pobreza que essas instituições, destinadas a salvar os filhos dos trabalhadores pobres, têm, mostrando quão violenta pode ser a relação pedagógica. A escola pública de horário integral poderia servir para o fortalecimento político cultural dos trabalhadores. Cavalieri (1996) considera que há, atualmente, ampliação das funções da escola por modificação da natureza da instrução escolar. O tempo de permanência diária passou a ser condição para que a escola possa desempenhar essas novas atribuições.

A comparação feita por Leonardos em três pesquisas (1990, 1991 b e 1992), entre um CIEP e uma escola convencional situados na mesma comunidade, Cidade de Deus, ambos de 1ª à 4ª série, trouxe informações novas para a discussão sobre a função da escola de horário integral. O estudo, que considerou pensamento crítico como capacidade de avaliar uma idéia, tomar uma posição e argumentar, investigou a fala, a leitura e a escrita em turmas de 4ª série.

O levantamento socioeconômico indicou que os alunos do CIEP eram mais pobres, ainda que apresentassem histórico escolar – número de séries já repetidas – semelhante. Os resultados apontaram que os alunos do CIEP revelavam domínio superior significativo na habilidade da fala em relação aos alunos da outra escola e desempenho homogêneo nas três habilidades, embora fosse baixo, pois nenhum índice ultrapassou 65,6%. Os da escola tradicional mostraram grande oscilação nas três habilidades, com índice pouco maior na habilidade escrita que o do CIEP, porém não significativo. A análise da frequência dos temas escolhidos pelos alunos das duas escolas sugeriu que existiam diferenças entre eles no campo ideológico.

Na pesquisa realizada em 1992, Leonardos submeteu as redações argumentativas dos alunos à análise de conteúdo, confirmando que os alunos do CIEP apresentavam maior capacidade de pensamento crítico em sua dimensão ideológica. O estudo concluiu que a postura dos alunos do CIEP foi considerada não-repetidora do senso comum, enquanto o discurso dos alunos da escola convencional enquadrava-se mais na repetição da palavra autorizada. De acordo com a autora, não há como negar o impacto dos programas educacionais – progressista ou

tradicional – na diferença verificada, apesar de não se poder afirmar que este fosse o único fator determinante. Os alunos da escola convencional se reconheciam como classe média “de fora” da Cidade de Deus. No CIEP, ao contrário, manifesta-se uma postura de assumir sua pertinência a todos os espaços daquela comunidade.

A implantação do programa questionou a pertinência do horário integral, tendo em vista a necessidade de a criança colaborar com a renda familiar (Paro et al., 1988 a; Cunha, 1991). Perissé (1994), analisando a evasão de alunos de um CIEP, concluiu que, diferentemente do que se supunha, o motivo principal para o abandono do horário integral não era a necessidade de complementar a renda familiar, e sim a não implementação da proposta original, tanto por responsabilidade do governo da época quanto pela dos profissionais que trabalhavam naquele CIEP, deixando os alunos na ociosidade por longo período do dia.

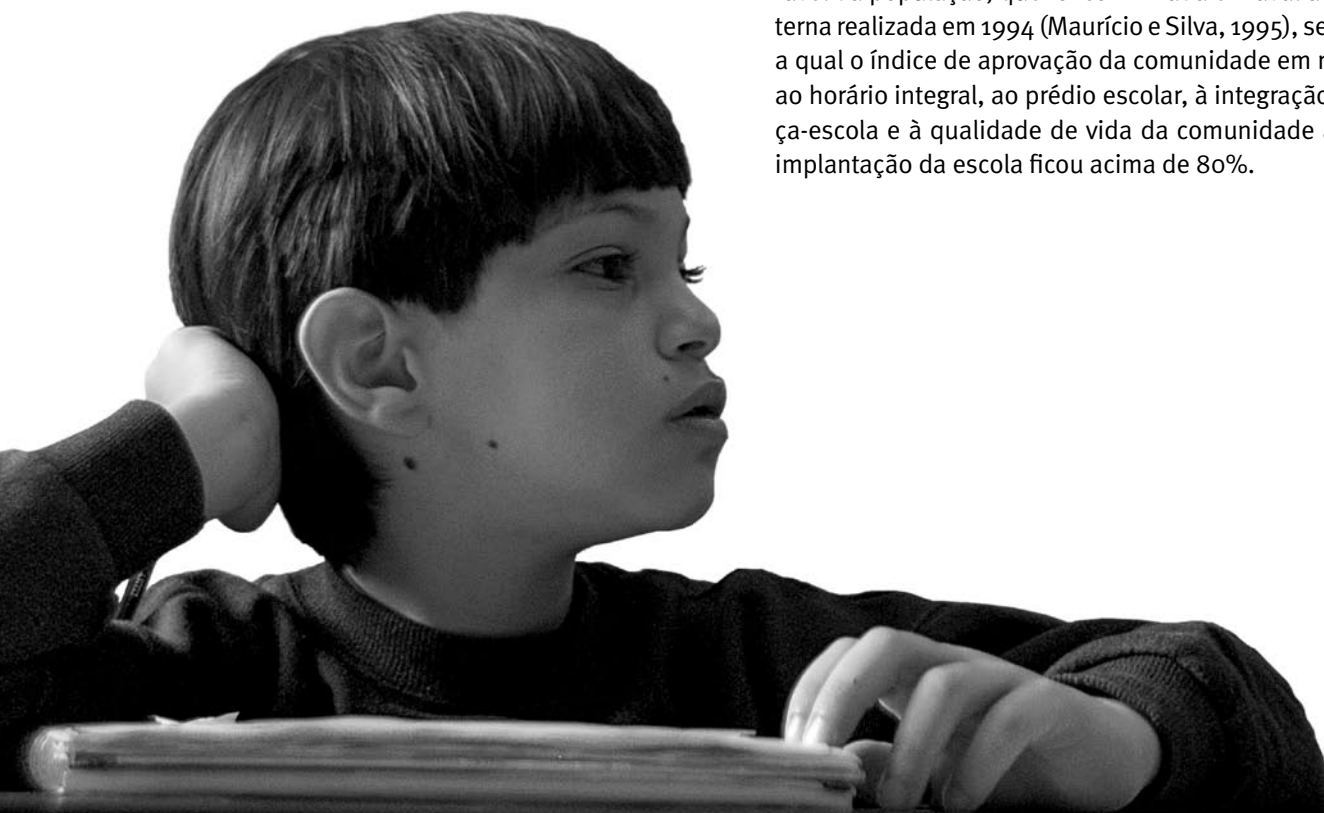
Outra crítica à implantação foi a contradição observada entre o discurso da equipe central do PEE e a prática das escolas (Lima, 1988), ou entre o discurso e a prática dos próprios professores (Aguiar, 1991). Oliveira (1991) atribuiu ao discurso salvacionista de Brizola, que justificava o programa, a origem do estigma do CIEP como escola para pobre.

Os acertos

Satisfação dos pais

Três aspectos positivos mereceram destaque por terem sido citados, em contextos diversos, tanto por críticos quanto por defensores da implantação da escola de horário integral. O primeiro e mais significativo para a permanência da demanda por essa escola é a satisfação dos pais. Paro et al. (1988 a) reconheceram que, à primeira vista, a população desejava esses projetos que estavam sendo oferecidos. Lobo Jr. (1988) atribuiu o entusiasmo das comunidades e das equipes internas em torno do CIEP a uma estreita ligação entre a proposta populista do CIEP e um certo consenso vulgar do que seja escola de qualidade.

Lima (1988) registrou que, apesar da omissão da escola em discutir a disciplina, diante de tantos casos de violência, a visão dos pais era positiva, um descanso saber que os filhos estavam na escola. Leonardos (1991a) compartilhou esta percepção ao afirmar que o conceito de CIEP da comunidade em geral era de um prédio em que funcionava uma escola de horário integral, o que lhes dava tranquilidade para trabalhar, e que mantinha as crianças alimentadas. Oliveira (1991) mencionou a expectativa favorável da população, que foi confirmada em avaliação externa realizada em 1994 (Maurício e Silva, 1995), segundo a qual o índice de aprovação da comunidade em relação ao horário integral, ao prédio escolar, à integração criança-escola e à qualidade de vida da comunidade após a implantação da escola ficou acima de 80%.



Horário do professor

O segundo aspecto positivo enfocou o horário integral do professor que, segundo Paro et al. (1988 b) e Brandão (1989), permitia intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, indispensáveis diante do baixo padrão de qualidade do professor, resultante do desprestígio da profissão e dos baixos salários. Arroyo (1988) e Costa (1995) abordaram outro aspecto, considerando que o horário mais extenso do professor contribui para seu maior envolvimento com o projeto da escola, consolidando um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional que poderia constituir-se em interlocutor para a classe trabalhadora.

Debate sobre escola pública

O último aspecto compartilhado por vários autores foi a discussão sobre a escola pública suscitada pela proposta dos CIEPs. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública, tanto que, nas campanhas eleitorais, apesar de ressalvas, figurou como plataforma política (Mignot, 1988) de todos os candidatos ao governo do Estado. Para Brandão (1989), CIEP tornou-se “nome próprio” para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos. Para Oliveira (1991), a discussão sobre a inadequação da escola pública decorrente da introdução do projeto teve como consequência a incorporação do direito à educação de boa qualidade, em jornada ampliada, às reivindicações das classes trabalhadoras na Constituição do Estado e na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro. Garcia (1992) resume tudo dizendo que o CIEP colocou a discussão sobre a escola na rua.

Os usuários

Foi desenvolvida pesquisa de campo com a finalidade de identificar a representação social que professores, funcionários, alunos e seus pais tinham da escola de horário integral que freqüentavam. Por meio da representação social, seria possível dimensionar a demanda subjetiva potencial por esta escola. A representação social constitui uma forma de conhecimento, um saber prático que se refere exatamente à experiência a partir da

qual ele se produz, e que serve para agir sobre o mundo (Jodelet, 1989). Para Alves-Mazzotti (1994), as interações sociais vão criando consensos que constituem verdadeiras “teorias” do senso comum. As representações sociais são estudadas, de um lado, como algo constituído. Para caracterizá-las, procurou-se observar: a atitude, as informações e o campo de representação do objeto. Por outro, estudam-se os processos formadores da representação social, chamados por Moscovici de objetivação e de ancoragem (Alves-Mazzotti, 1994).

A pesquisa se desenvolveu em quatro escolas de horário integral de primeiro segmento do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro, duas sob administração municipal e duas, estadual. Para a seleção das escolas, foram seguidas diretrizes comuns: as quatro eram CIEPs, com marca de horário integral impressa nos prédios; foram priorizados indicadores de bom desempenho; as escolas estavam localizadas em áreas populares de periferia, com grande densidade urbana. Foram feitas 30 visitas às escolas e aplicados 568 questionários (312 alunos, 60 pais, 142 professores e 54 funcionários), no 2º semestre de 2000.

Para identificar os elementos constitutivos do núcleo central da representação social, foi pedido aos professores que fizessem uma associação livre de idéias a respeito de cinco temas: escola pública; escola pública de horário integral; CIEP; Brizolão; escola para pobre. Posteriormente, foi pedido aos professores que fizessem uma hierarquização semântica, priorizando cinco atributos para cada tema, a partir do repertório levantado com as associações livres.

Tabulado o resultado, foram feitos dois conjuntos idênticos de dezessete afirmativas para que alunos, pais, professores e funcionários atribuíssem falso ou verdadeiro a cinco afirmativas para a escola de horário integral ideal e cinco, para a escola de horário integral que freqüentavam. O confronto entre ideal/real e falso/verdadeiro permitiu configurar as representações sociais construídas. Seus traços ganharam nitidez ao serem expostos aos resultados dos questionários (sim/não) a respeito dos motivos que levam à procura ou abandono da escola pública de horário integral.

O que ressaltou no confronto de pontos de vista foi o enfoque oposto de pais e alunos, de um lado, e professores e funcionários, de outro. Se categorizarmos as respostas dadas à demanda pela escola de horário integral pelos verbos preferir (implica comparação), gostar,

Fez-se notar a diferença entre escola para pobre, que a princípio não suscita rejeição ou constrangimento, e escola pobre, relegada, descuidada, suja, bagunçada, pichada, que é até freqüentada por marginal.

convir (implica praticidade) e precisar (uma gradação da opção à falta de opção), veremos que pais e alunos que usufruem os serviços da escola procuram o horário integral por preferir e gostar, prioritariamente no caso dos pais e exclusivamente no caso dos alunos. O que eles preferem – estudar mais – é que a escola cumpra a sua função com qualidade – bons professores – e que eles gostem – mãe e aluno – do serviço prestado.

Os pais não desconhecem a necessidade – não deixar a criança na rua e precisar trabalhar –, mas colocam-na num patamar inferior. As crianças ainda não se preocupam com a necessidade. Reforçando a interpretação de que é o gostar que leva ao horário integral, os fatores relacionados como não-significativos para a demanda do horário integral excluíram o verbo necessitar. Os aspectos de conveniência – “ficar sem criança” e “irmão estudar nesta escola” – e de falta de opção – “só há vaga aí” – foram considerados sem relevância. Tanto alunos quanto pais não elegeram qualquer razão para abandonar o horário integral. Ao relacionarem os motivos que não levam ao abandono, colocaram, em visão comum, o fato de ser escola para pobre, ou seja, esse atributo não diminui ou muda a função da escola, que continua sendo necessária; num segundo plano, pais e alunos apontaram que a necessidade – “precisar trabalhar” ou “ajudar em casa” – não é suficiente para fazê-los abandonar a escola.

Ambos reconheceram que criança tem que estudar, que o fato de não gostar não leva ao afastamento da escola. Os alunos ainda vão mais longe, afirmando que mesmo se a escola tiver aspectos negativos – excesso de reprovação, falta de professor ou dificuldade na relação professor/aluno – eles não são pretexto para a saída da escola de horário integral. Em síntese, o discurso dos pais e dos alunos, além de gostar e preferir, deixou claro o reconhecimento da função e da necessidade da escola e, implicitamente, que há diferentes padrões de qualidade entre as escolas.

Professores e funcionários, com ponto de vista do servidor, construíram um discurso, em primeiro plano, comum aos dois, de necessidade – “criança não ficar na rua” e “mãe precisar trabalhar” – e, num segundo plano, de conveniência – “irmão já estuda aí” e “escola é mais próxima”. A necessidade que leva ao horário integral também afasta dessa escola fatores apontados com ênfase pelos professores – “aluno precisa trabalhar” ou “ajudar em casa” – e, secundariamente, pelos funcionários. Os funcionários tiveram em comum com

pais e alunos a idéia de que escola para pobre não deixa de ser escola.

Destaca-se, do ponto de vista de professores e funcionários, que a escola de horário integral só se justifica como necessidade e conveniência. O fato de não reconhecerem o gostar e o preferir como motivação para esta escola desqualifica o usuário, como se ele fosse objeto exclusivo de necessidade, portanto, desprovido de atributos que caracterizam o ser humano. Indiretamente, desqualificam o próprio trabalho, porque, se atendem apenas a necessidade, não podem ter reconhecimento de qualidade, não podem ser preferidos, queixa tão presente no discurso dos professores: “não reconhecem nosso trabalho”, “não vêm à reunião”.

Sintetizando, a representação dos professores, corporificada na palavra Brizolão, tem no seu núcleo a idéia de escola para pobre e depósito de criança, e está associada à noção de descaso, assistencialismo e qualidade ruim. A representação social dos pais, partilhada pelos alunos, está centrada na satisfação/prazer, sem desprezar a necessidade; tem como núcleo a idéia de lazer que se relaciona com futuro e educação; a função da escola – estudar – e seu instrumento – bom professor – estão contemplados.

Demanda pela escola pública de horário integral

Necessidade x satisfação

Nem todas as questões levantadas pela literatura foram iluminadas pelas representações colhidas no campo. No entanto, as diferentes óticas sobre a função social da escola de horário integral e sobre os fatores que mobilizam para a demanda dessa escola, por parte dos pais e dos professores, trouxe contribuição relevante para a discussão dessa escola, que, segundo a Lei 9394/96, é meta a ser alcançada.

Necessidade

O discurso salvacionista de Leonel Brizola a respeito do CIEP, que passou a ser conhecido como Brizolão, suscitou a idéia de escola de marginal. Nas quatro escolas estudadas, o estigma de escola para pobre não foi considerado fator de rejeição por pais, alunos e funcionários. Não se fez associação entre concepção de educação integral e a noção da pobreza como problema social a ser segregada, função levantada na literatura para instituições totais. Assim, o CIEP não desempenhou o papel de salvaguardar a sociedade da pobreza, como também não ficou reconhecida a função de ser uma escola para salvar as crianças carentes da marginalidade. Concluiu-se que ou esta escola não é considerada de pobre ou o fato de ser assim considerada não interfere na demanda por ela. A totalidade dos pais pesquisados e cerca de 90% de alunos e funcionários das quatro escolas responderam que ser uma escola para pobre não conduz ao abandono do horário integral.

A associação entre depósito de criança e Brizolão foi feita exclusivamente por professores nas várias escolas e também no fórum pesquisado. Pelo ponto de vista dos alunos, Brizolão adquiriu um significado bastante diferente. A concepção de escola que construíram foi que ela devia ser organizada, em primeiro plano, e ter lazer, em segundo. Ao analisarem as escolas que frequentam, os alunos das quatro escolas disseram que ela promovia educação, em primeiro plano, e que tinha lazer, em segundo. Está descrita a escola deles, mas eles dão nome a ela: num mesmo patamar, dizem que é Brizolão e que é CIEP. Assim, para os alunos, não há distinção entre CIEP e Brizolão; além disso, ambos estão associados a lazer.

Fez-se notar a diferença entre escola para pobre, que a princípio não suscita rejeição ou constrangimento, e escola pobre, relegada, descuidada, suja, bagunçada, pichada, que é até frequentada por marginal. Essa é a escola rejeitada, que, na associação de idéias, é a escola da carência, da comida, do descaso, do descrédito, da discriminação, da desvalorização, do estigma, do fracasso, do paternalismo, da qualidade ruim. Essa escola os professores chamam de Brizolão, mas também reconhecem esses atributos na escola pública comum. Os pais percebem diferentes graus de qualidade nas escolas, mas não denominam, como os professores, as consideradas ruins de Brizolão ou escola para pobre. Os

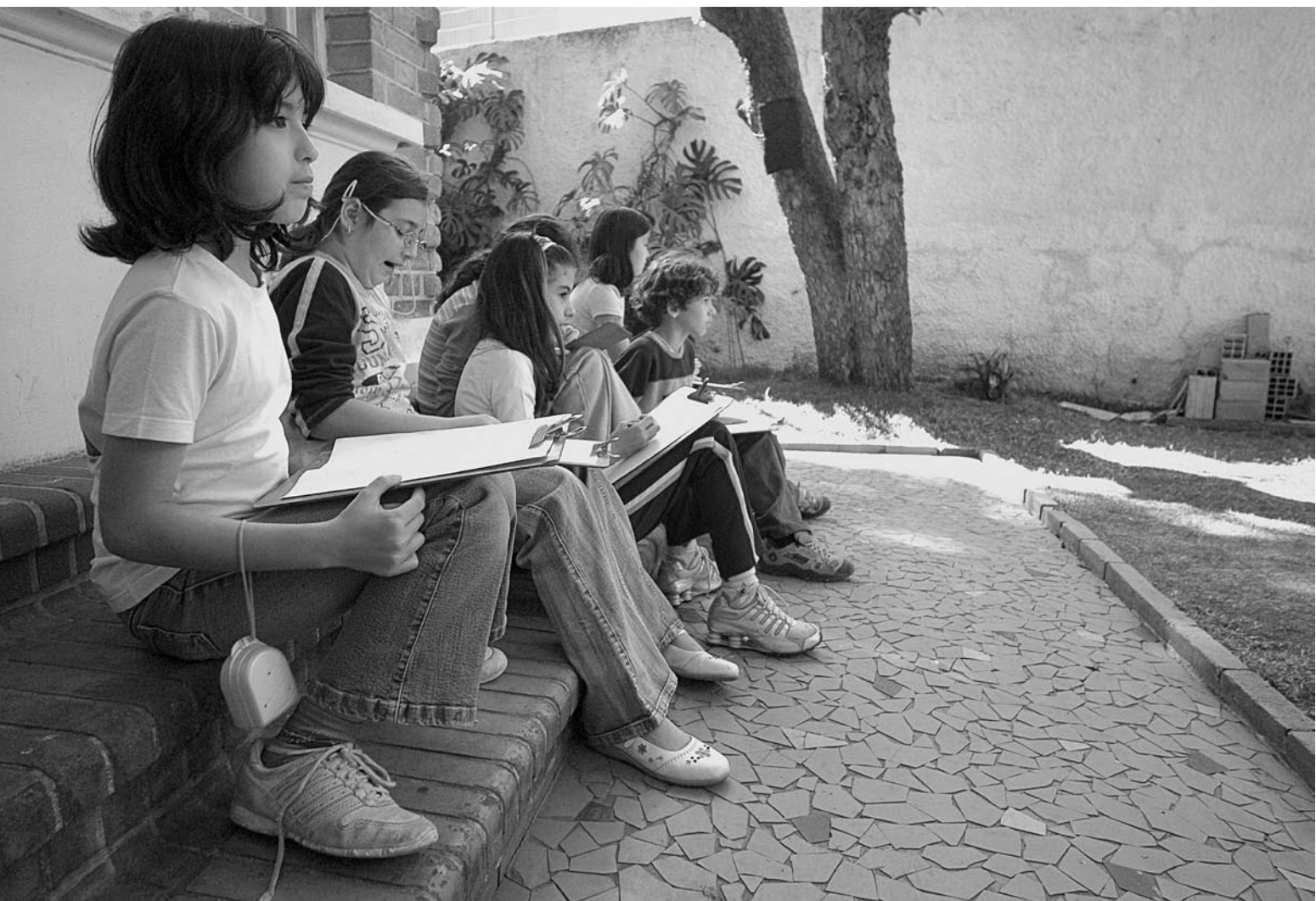
quatro grupos pesquisados afirmaram, com índices altos, que a escola que vivenciam não é uma bagunça. As mães se informam, observam, tomam conta. Os alunos não estão lá por acaso.

Satisfação

O segundo aspecto significativo para a demanda pela escola de horário integral é a satisfação dos pais, mencionada por vários autores citados. Essa avaliação positiva que os pais têm da função social desempenhada pela escola pública de horário integral confirmou-se. Os pais concebem a escola como uma instituição que prepara o futuro e, para isso, deve ter lazer e ser organizada. A escola frequentada pelo filho preenche essa função, tornando-a uma necessidade: oferece lazer ainda que alguém do desejável; não é uma bagunça; e, além de suas expectativas, tem participação. A visão dos pais é construída a partir de vários fatores, entre os quais a satisfação dos filhos. As crianças tinham expectativa de que a escola tivesse lazer e os pais registram que essa expectativa é atendida.

Os argumentos usados pelos pais para explicar por que seus filhos estudam nessa escola priorizaram o gostar em detrimento da necessidade. Quando destacam, em primeiro plano, a avaliação subjetiva – a mãe e o aluno gostam –, os pais atribuem a si o papel de sujeitos, com direito a opção, e não meros objetos da necessidade. Também reconhecem nos filhos, apesar de serem crianças, o papel de sujeitos com capacidade de avaliação e de escolha. O terceiro argumento – os professores são bons –, além de manter a capacidade de avaliar, outorga a eles o julgamento do que simboliza, por excelência, a qualidade da escola – o desempenho do professor.

Só num segundo patamar os pais vão se preocupar com os aspectos materiais: a segurança da criança, seu bem-estar físico, deixando evidenciar sua responsabilidade como pais. Essa responsabilidade permanece quando enfocam a finalidade da escola – estudar mais – mesmo antes de chegar ao último argumento: a criança vai para a escola de horário integral porque a mãe precisa trabalhar. Finalmente, a satisfação dos pais também é contemplada quando não conseguem consolidar qualquer argumento que justifique a saída da escola de horário integral, nem mesmo a necessidade. Perguntados diretamente se tirariam seus filhos dessa escola, a resposta negativa ficou num patamar de 90% nas escolas estaduais e 70% nas escolas municipais.



Equipe central e equipe da escola

Uma terceira temática foi tangenciada por alguns autores. A dissertação de Lima (1988) apontou o abismo entre o que a equipe central pensava da carência da criança popular e a carência real, e a incapacidade de a equipe da escola propor adaptações à proposta do PEE para atender a essa criança, redundando em contradição entre o discurso e a prática dos professores. O entendimento do professor de necessidade/carência, oposto ao do pai de satisfação/prazer, a respeito da motivação para o horário integral, mostra que professor e pai têm compreensões conflitantes de como vive, como se comporta, o que pensa o segmento social do qual o aluno faz parte.

As visões detectadas no decorrer desta pesquisa levaram a supor que o abismo não está entre os formuladores da proposta e os beneficiários dela. Parece estar entre os formuladores (equipe central) e os executores (professores) na escola, de um lado, e os beneficiários (pais

e alunos), de outro. Ou seja, formuladores, professores e, inclusive, analistas da escola de horário integral têm visão comum a respeito das necessidades do aluno que busca esta escola em oposição àquela dos pais.

Os professores das quatro escolas e os do Fórum só reconhecem no aluno necessidade, carência, falta. O aluno vai para a escola de horário integral porque a mãe trabalha, porque ela não tem alternativa. Assim, a escola é reduzida à última hipótese, à falta de opção. Num segundo patamar, o aluno vai para a escola de horário integral para não ficar na rua, exposto a todos os males que podem transformá-lo num marginal. Essa concepção implica o reconhecimento da escola como um depósito, onde a criança fica guardada enquanto a mãe vai trabalhar, para suprir a carência de necessidades objetivas e primárias. Assim, o professor, de um lado, afirma que a escola não deve ser um depósito de crianças,

[...] dois temas inter-relacionados: a integração da escola à comunidade e o reconhecimento de que existe uma cultura local que é condição para que o processo de educação se desenvolva.

que chama de Brizolão; de outro, atribui a ela a função de depósito de crianças. Além disso, dos quatro grupos, o professor foi o único a afirmar que o aluno abandona a escola porque precisa trabalhar ou porque precisa ajudar em casa para os pais poderem trabalhar, indicando mais uma vez o aluno como objeto da determinação da necessidade/carência.

Os pais priorizam a escolha, eles preferem ou gostam, mostram que os motivos que os levam a colocar seus filhos na escola de horário integral é a opção fruto de uma avaliação feita por alguém capaz disso, um sujeito, e não um objeto de carências. Os pais, quando não consolidam qualquer motivo para o abandono da escola de horário integral, desfazem a compreensão da falta de pertinência do horário integral escolar tendo em vista a necessidade da criança colaborar com a renda familiar (Paro et al., 1988 a; Cunha, 1991; Mignot, 1988) e corroboram os resultados da pesquisa de Perissé (1994): a evasão se dá pelo não cumprimento da proposta para a escola de horário integral.

Alguns autores citados deram pistas a respeito dessas leituras tão destoantes. Leonardos (1991b) afirmou que a manutenção das características básicas deste programa estaria ameaçada num momento de falta de apoio político e financeiro, pois a proposta do CIEP fora feita para a comunidade; não com a comunidade do aluno de baixa renda. Essa percepção tem por base a mesma compreensão de que a comunidade não é capaz de projetar para si mesma uma escola dessa qualidade. Passados dez anos, o projeto só se sustentou em escolas onde a liderança do diretor e a coesão da equipe foram capazes de estabelecer vínculos com a comunidade ou com a administração que permitissem a continuidade, não do projeto como um todo, mas do horário integral. Guimarães (1992) indicou que os professores não conseguiam incorporar, à sua prática, procedimentos mais coerentes com uma visão transformadora, por causa de preconcei-

to de classe e de desconhecimento das causas sociais do fracasso escolar.

A relação entre classe social e diferentes interpretações das funções a serem desempenhadas pela escola já havia sido apontada por alguns autores. Coelho (1996) afirmava que a qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental seria fruto da produção de conhecimentos resultante do conflito de diferentes culturas (a do aluno e a do professor) e que o tempo de permanência do professor no ambiente escolar era indispensável para que esse processo pudesse deslanchar.

Sintetizando, a pesquisa realizada nessas quatro escolas situadas em regiões carentes levou ao reconhecimento de duas representações sociais diversas, e mesmo antagônicas, da escola pública de horário integral.

A primeira, centrada na necessidade/carência do aluno para justificar a existência desta escola, é partilhada por professores, tanto das escolas quanto do Fórum, e coincide com a análise de autores que escreveram a respeito dos CIEPs. Essa representação, corporificada na palavra Brizolão, tem no seu núcleo a idéia de escola para pobre e depósito de crianças e está associada à noção de descaso, assistencialismo e qualidade ruim.

A representação dos pais, partilhada pelos alunos, está centrada na satisfação/prazer, sem desprezar a necessidade. Tem como núcleo a idéia de lazer que se relaciona com futuro e educação. A função da escola – estudar – e seu instrumento – bom professor – estão contemplados.

A constatação dessas representações diferentes a respeito da escola, da expectativa que se tem dela e, portanto, das atribuições que deve atender, naturalmente fruto de culturas diferentes, oriundas, entre outros fatores, de posicionamento de classe diferenciados, traz à discussão dois temas inter-relacionados: a integração da escola à comunidade e o reconhecimento de que existe uma cultura local que é condição para que o processo de educação se desenvolva.

Assim, para a aproximação entre as duas concepções de função de escola delineadas neste trabalho – a de local de convivência e a de utilidade econômico-social – faz-se necessário desenvolver a interação entre escola e comunidade, instâncias de participação e decisão dos pais, e todos os espaços cotidianos que favoreçam a inclusão da expectativa dos pais no projeto pedagógico da escola.

Da Escola-Parque aos Centros Integrados de Educação Pública

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, por meio do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O Programa tinha como objetivo implantar educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado.

Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Com essa preocupação, propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida.

A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

Essa escola foi projetada para atender 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais.

Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente

onde havia maior incidência de população carente. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento social.

Para o projeto dos CIEPs, foram significativas as experiências desenvolvidas, a partir do início dos anos de 1950, no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, em cinco escolas públicas de 1ª a 4ª série. Sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), presidido na época por Anísio Teixeira, esse projeto experimental constituiu campo de pesquisa aplicada segundo orientações curriculares diversas. Mas a fundamentação do projeto de educação integral nos CIEPs, de fato, origina-se nos mesmos argumentos que levaram Anísio Teixeira, com quem Darcy Ribeiro trabalhou longos anos, a inaugurar, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, quando era secretário de educação do Estado da Bahia.

O centro, chamado de Escola-Parque, contava com quatro escolas-classe, de nível primário, com funcionamento em dois turnos, projetadas para mil alunos cada, e uma escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, freqüentadas pelos alunos em horário diverso ao da escola-classe, de forma que as crianças permanecessem o dia completo em ambiente educativo. A proposta era que esse conjunto funcionasse como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes no futuro.

O projeto dos CIEPs no contexto da redemocratização do país

Os governos estaduais empossados em março de 1983 tiveram seus programas influenciados pelos debates que se travaram nos anos de 1978 a 1982. Todos os partidos, recém-criados, tentavam consolidar sua linha política em diversas áreas, e também na de educação. Leonel Brizola, eleito governador do Estado do Rio de Janeiro, nomeou Darcy Ribeiro para presidir a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Em 1984, foi publicado o orçamento para a construção dos Centros Integrados de Educação Pública. Em maio de 1985, o primeiro CIEP foi inaugurado, recebendo o nome de Tancredo Neves, presidente



da República recém-falecido. Outras inaugurações colocaram os CIEPs no centro da campanha para prefeito do Rio de Janeiro. A vitória do PDT possibilitou a continuidade da política em vigor, apesar da intensa campanha contrária efetivada pela mídia.

Em 1986, a campanha para governador e para a Assembléia Nacional Constituinte começou com o Plano Cruzado. Novamente, o CIEP esteve presente, tanto no debate dos candidatos quanto na imprensa ou na greve dos professores da rede pública. Os CIEPs foram lidos como plataforma política para a iminente candidatura de Leonel Brizola à presidência da República. O PMDB venceu a eleição para governador em 22 estados, inclusive no Rio de Janeiro, onde Darcy Ribeiro, idealizador dos CIEPs, perdeu.

Em 1987, Moreira Franco, eleito governador no Rio de Janeiro, inviabilizou as escolas de horário integral com a descontinuidade da verba para alimentação e a redução do quantitativo de professores. Vários prédios de CIEPs foram utilizados para outras finalidades, inclusive para acolher desabrigados das enchentes. No município do Rio de Janeiro, a mudança de partido do prefeito, que deixou o PDT, levou a uma reorientação da política educacional, fazendo com que o horário integral deixasse de ser política de governo.

Em 1991, Darcy Ribeiro foi eleito para o Senado e Leonel Brizola, para o segundo mandato de governador, pelo PDT. A partir de então, uma Secretaria Extraordinária foi criada pelo governo do estado do Rio de Janeiro, para que os CIEPs antigos fossem recuperados e novos fossem implantados; todos foram equipados e lotados com profissionais, de forma que pudessem oferecer horário integral com todos os requisitos que uma escola como essa requer.

Em 1994, a meta de 500 CIEPs foi atingida, ampliando significativamente a oferta de matrículas em horário integral. Ainda nesse ano, além de ter sido realizado o primeiro concurso do Estado para selecionar professores em regime de 40 horas, para trabalharem nos CIEPs, foi implantado, em prédios de CIEPs adaptados para esta finalidade, no Município do Rio de Janeiro, o projeto experimental chamado Ginásio Público, com currículo integrando os programas de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental com os do Ensino Médio, em seis anos, com opção entre horário integral ou parcial.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Maria de Fátima. *Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Em Aberto, v. 14, n. 61, 1994, p.60-78.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, 1988, p. 3-10.
- BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação e Sociedade*, n. 32, 1989, p. 116-129.
- CAVALIERI, Ana Maria. *A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- COELHO, Ligia Martha C. Costa. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. *Ensaio*, v.11, n. 4, 1996, p. 121-128.
- COSTA, Marly Abreu. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no Município do Rio de Janeiro. *Educação e Sociedade*, n. 40, 1991, p. 486-501.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Estado, educação e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez / EDUFF / FLACSO, 1991.
- GARCIA, Regina. *CIEP – a paixão deslocada*. Proposta n. 52. Rio de Janeiro: FASE, 1992, p. 11-13.
- GUIMARÃES, Miriam Reis. *A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.
- JODELET, Denise. *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In: JODELET, D. (org.) *Les représentations sociales*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
- LEAL, Maria Cristina. *Práticas clientelísticas e recursos públicos para a educação de primeiro e segundo graus*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.
- LEONARDOS, Ana Cristina. *Opportunities to learn academic skills in the Brazilian public schools: a comparative case study*. Tese de doutorado. Stanford University, 1990.
- _____. *Avaliação do desempenho de alunos de CIEP e de escola convencional: comparando o desenvolvimento de pensamento crítico*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: CAPES/UFRJ, 1991b.
- _____. *Análise de discurso das produções acadêmicas de alunos de CIEP (representativo da proposta original) e de escola convencional*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: CAPES/UFRJ, 1992.
- LIMA, Valdileia. *CIEPs: a re-invenção da escola pública?* Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 1988.
- _____. (1988). CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
- MAURÍCIO, Lúcia V.; SILVA, Isabel. *Avaliação externa 1993 e 1994*. Carta 15: *O novo livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995, p. 193-219.
- MIGNOT, Ana Christina. *CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.
- MOUSSATCHÉ, Helena. *A arquitetura escolar como representação social da escola*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UFRJ, 1998.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto, (1991). *CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- PARO, Vítor et al.. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 11-20, 1988a.
- _____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. *Educação e Sociedade*, n. 29, 1988b, p. 86-99.
- _____. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988c.
- PERISSÉ, Vanda Lúcia S.. *Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- _____. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. *Carta 15: O novo livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995. p. 17-24.

A nau dos insensatos

LUIZ BRAGA*

Em dezembro de 2005, depois de dois anos viajando como clandestinos, matriculamos nosso filho na Escola.¹ Não que estivéssemos, nesses dois anos, escondidos no porão. Não. A nau é de insensatos generosos. Viajamos no convés, junto a todos, à brisa e a um ou outro tempo ruim. O relato que se vai ler, então, tem esse caráter de quase clandestinidade também: no mesmo barco, mas por ali, sem função específica alguma, sem responsabilidade (quase) nenhuma.

Portanto, é bom, desde aqui, deixar claro o que não se deve esperar deste pequeno relato: objetividade; análise crítica; isenção; imparcialidade. Um relato pessoal, somente.

Mas existe outra forma de se falar de uma experiência fundante?

Conheci um lugar

A primeira vez que entrei na Escola foi em abril de 2004.

Ana Elisa Siqueira² caminhou comigo pelo pátio, pelas salas, foi me mostrando as paredes que já tinha derrubado. Claro que, de cara, simpatizei: no meio de tanta arrogância teorizada, de tanta hegemonia do pedagogês, não é brinquedo encontrar, assim, sem mais nem menos, uma adepta do demolicionismo. Então, Ana Elisa me contou do tempo ainda em que derrubava grades, assim: “A escola precisa ser bonita, precisa ser aberta, precisa mostrar que confia”.

Fui pra casa contagiado, feliz da vida: daqui não saio, daqui ninguém me tira. Puxa, eu pensava, como são raros hoje os lugares que nos infundem leveza, essa sensação assim de êxtase jubiloso... Em casa, os meninos se espantavam: “Como assim, uma escola totalmente sem paredes? Nem telhado tem?” Não, vejam bem, derrubaram as paredes de algumas salas, que se juntaram, cresceram, claro que tem telhado, e algumas paredes também... O mais novo, cinco anos (na época), entre duas garfadas

e desde o alto de sua simplicidade: “Mas isso não tem nada de mais, é assim mesmo que toda escola deveria ser, é assim mesmo que a minha escola é”.³

E eu pensava, mas não dizia (repare-se que estamos jantando, e eu temia fazê-lo engasgar com um tamanho excesso de realidade): “Tudo bem, meu chapinha, mas logo logo você vai ver o moedor de carne em que vai ser gentilmente inserido”. Aos amigos doutos, eu punha uma pitadinha de erudição: “Aquilo é um platô, verdadeiro território desejante, essa Ana Elisa é a esquizoanalista dos sonhos de qualquer Deleuze e Guattari (mesmo que a dupla nem sonhasse), a paranóia ali é zero, uma profunda esquizoidice produtiva”. E sarava. Fosse como fosse, era só uma justificativa, que a decisão já me tinha tomado: preparei minha trouxinha e fui pôr meu desejo ao abrigo daquele povo. O homem é um ser de necessidades que só se satisfazem socialmente, dizia Enrique Pichón-Rivière.

Isso vem e não é de hoje

Você vê um barco assim, vento em popa, velas estufadas e, se já fez algum esforço em fazer andar um projeto,

percebe que o trabalho não é de ontem, e que a coisa vem de longe. Se a Escola está em pé, mesmo depois de lhe tirarem as paredes, é porque tem alguma outra coisa sustentando. Você decida, mas eu sou de um tempo em que se acreditava em sustentações simbólicas. O esforço, hoje, de retomar o espaço público para o uso popular e público (Paulo Freire) exige caminhar no terreno frágil da utopia: de um lado, o ensino privado, bastante eficaz no ensinamento da realidade que vivemos, mas tristemente sucumbido a ela – em que falar de cidadania virou moda e é, portanto, tema de atenção numa aula por semana; de outro, o espaço público como espaço da degradação e do abandono consentidos (pela sociedade toda) – se o povo tem medo de sair à rua, a rua deixou de ser espaço público.

* LUIZ BRAGA é pai do Francisco, aluno da EMEF Desembragador Amorim Lima (luiz@musattiseguros.com.br).

Na Escola (antes que saiam por aí derrubando paredes), uma pequena história de dez anos de retomada:

- a. Tirar as grades do pátio, primeiro. Uma corzinha nas paredes (a estética como índice civilizatório); um mural de azulejos pintados (pelos alunos); flores. Na medida do possível, a Escola se quer bonita. A professora Adelina e os Vigilantes da Natureza.
- b. Cultura Brasileira. Conceição Accioly (foi fazer ciranda no céu – vai virar nome da nova sala de artes: presença que engendrou tanta boa mudança e lembrança que sustenta). Graça e o pessoal do Querosene. Mestre Alcides⁴ e o pessoal da capoeira. Lydia Hortélio.
- c. Envolvimento da Comunidade. Grupo de Teatro de Bonecos de Mães. Voluntariado. Abertura da Escola para atividades extraclasse. Sem o apoio das mães, pais, comunidade, a escola não se transforma. O Conselho de Escola como centro primordial do exercício da democracia e da participação.
- d. Oficinas. Teatro. Circo. Dança. Artes Plásticas. Rádio. Horta. Capoeira. Cinema.
- e. Interlocuções: convidar gente pensante, de fora, para vir açodar o acomodamento. Instituto Veredas. Instituto Pichón-Rivière. Yanina Stasevskas. Lenina Pomeranz. Ana Guerra. Rosely Sayão.
- f. Festas. A Escola como palco de celebração. Festa Junina. Festa da Cultura Brasileira. Festa do Auto de Natal. Festa. A alegria compartilhada como índice civilizatório. O saber não é cinza.
- g. Busca de apoios. Institucionais; individuais; estatal. Parcerias. Projeto Crer para Ver (por dois anos). Instituto Camargo Correia (por um ano). Contribuição sem ingerência – para isso existe o Conselho de Escola, para isso existe o Conselho Pedagógico: zelar pelas diretrizes, defender as linhas, entrincheirar cada palmo de terreno conquistado.⁵

Era muito, mas era pouco. O diabo é que essa gente, quando se põe a desejar, desencontra qualquer limite...

O Projeto

Ou seja: já naquele passado (a escola ainda tinha suas paredes todas) estava bem inscrito o nosso futuro de hoje.

Num passado mais recente: em 2003, foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação⁶ um projeto de assessoria externa. Reformulando profundamente o funcionamento da Escola, o Projeto foi aprovado pela Secretaria





Municipal de Educação de São Paulo – SME, implementado desde o começo de 2004 e tem como objetivos⁷:

- proporcionar a formação global de todos os envolvidos;
- construir a autonomia moral e intelectual dos estudantes;
- garantir direitos: educação de qualidade, com período completo de aulas;
- incentivar o compromisso com o conhecimento;
- estimular e orientar o trabalho em grupo;
- promover a convivência com responsabilidade;
- assegurar o respeito aos tempos e processos individuais.⁸

Ou seja: uns bons hectares de terreno frágil da utopia. Escandindo:

- a. A utopia da construção da autonomia. A rima é pobre, mas o conceito é rico. A história é mais ou menos a seguinte, meu rapaz: você, pequeno aluno da Escola, tem, ao entrar, um bom punhado de roteiros esperando-o (eles são hoje 115). Encare-os como preciosos mapas, elaborados por um pesquisador ao mesmo tempo sonhador e criterioso.⁹ À diferença dos mapas dos piratas, em que no final você encontra um tesouro, nestes, a aventura não tem fim e você, em toda a parte, encontra tesouros cintilantes.

Nós estamos falando, meu filho, do Universo da Cultura do Homem, um universo fantástico de descobertas, aventuras, heroísmo e covardia, acertos e erros, alegria e dor. Esse universo nem sempre é bonito (você é tão jovem, mas já percebe isso, bem sei) e sempre merece o esforço de se tentar compreendê-lo. O mapa não é a aventura, assim como o roteiro não é a viagem. É tão somente um guia, uma pequena mostra das ilhas e praias que você poderá conhecer e algumas sugestões de bons caminhos que você pode trilhar para chegar até elas.

Nosso esforço (da Escola), vai ser todo no sentido de você não se ater somente ao guia, como o turista preguiçoso que somente olha e fotografa fachadas. Não. O convite é para você percorrer o caminho com calma, urgente sem pressa, como João Guimarães Rosa dizia de Deus (você vai poder conhecer Guimarães Rosa, meu rapaz, Manuelzão e Miguelim, Riobaldo Tatarana – há roteiros que te levarão às veredas e aos sertões todos das Gerais, tenha calma). Vai haver tempo para você parar e conhecer as pessoas: aprender sua música, sua dança, sua comida. Nestes oito, nove anos fundamentais, você vai conhecer um pouco do povo

que habitava ancestralmente estas terras,¹⁰ e dos povos que a vieram depois habitar.

Como nem tudo são flores, você, muitas vezes, vai ter de atravessar desertos, vai se lanhar em muito espinho agudo e seco. Aprender requer também muito esforço, mas é muito bom ver como esse esforço deixa vocês bem felizes (você diz, muito orgulhoso, que já estava mesmo meio cansado da escola só de brincar). Outro dia, perguntei para o Matheus, seu amigo da 1ª série, do que ele mais gostava e do que ele menos gostava na Escola. Sabe o que ele me respondeu?

“O que eu mais gosto é de aprender e fazer lição”, com essas palavras, eu juro.

O que ele menos gosta, sabe o que respondeu? De quando você, meu chapinha, briga no recreio com o Ian – o outro grande amigo dele (precisamos ter uma boa conversa). Ou seja, bom amigo esse que você tem, muito esperto: com sete anos, colocar o conhecimento e a amizade como as coisas importantes da vida, não é mole não – se não atrapalharem muito, o rapazinho vai longe.

Porque eu quero lhe dizer mais uma coisa: você vai notar que nós, adultos, somos dúbios, ambíguos, dizemos muito que queremos que você aprenda, mas agimos muito no sentido de mantê-lo ignorante e dependente (assim os espertos seremos sempre nós).

- b. A utopia da inclusão. O nome não é bom, bem sei. Falar em inclusão já aventa um universo de exclusão que, ele sim, precisa ser erradicado. Mas o que se quer é só contar de um certo esforço consciente e que se pretende seja de toda a Escola: alargar os umbrais da convivência à largura de qualquer diferença. Claro que isso, sendo um direito, só é passível de acontecer na escola pública, tão infensas estão algumas escolas privadas ao reconhecimento de certos direitos bastante elementares¹¹ (e é por isso, acima de tudo, que a boa escola, a melhor escola há de continuar sendo, e voltar a ser, a escola pública). Quatro psicólogas auxiliam a Escola neste esforço.¹²
- c. A utopia da participação da comunidade. Há quem pense que a participação da comunidade (muitas vezes voluntária) é um produto dos liberalismos, um esforço que acaba por incorrer num pretexto de desobrigação do Estado. Dos vários modos de defesa do imobilismo, esse é o mais canhestro: tem certo apelo ideológico, e é, muitas vezes, defendido por pessoas de bem. Nós vivemos uma guerra – é bom que perce-

bamos de uma vez. Já bem o disse o professor Paulo Freire: talvez até possa acontecer que uma mudança da escola não implique uma transformação social – nenhuma transformação social é, no entanto, possível se não passar por uma transformação da escola. A Escola é nossa trincheira e, como diz Paulo Leminski: “En la lucha de clases, todas las armas son buenas: piedras, noches, poemas”.

Porque o descaso com a educação não é questão só de Estado, esse ou aquele governo – um milhão de alunos do ensino municipal de São Paulo sem aula é notícia de quarta página do caderno local dos principais jornais. De tão banal e evidente, a verdade dá vergonha de ser dita: a sociedade (não só a constituída como Estado) não quer, não tem o menor interesse em ter uma escola pública de qualidade.

Não entra no rol das preocupações das pessoas cujos filhos estão nas escolas privadas que a escola pública seja ruim – isso é da Natureza, isso está posto como o dia que nasce e morre. A escola pública é ruim é verdade tão aceita e incontestada como: anoitece. A preocupação crescerá, aí sim, à medida que tivermos uma escola pública de qualidade. O verdadeiro ato revolucionário no Brasil de hoje é termos um ensino público, popular, universal, de qualidade – e isso não se consegue flinando nas teorias, nem nas ideologias.

Tente não pensar a Escola como uma ilha, e sim como uma trincheira – abaixe a cabeça e proteja-se, e tente, por favor, não acertar o tiro no próprio pé (inimigos não nos faltam). Hoje, vários projetos, já implementados ou em fase de implementação, são coordenados total ou parcialmente por pais ou voluntários:

- jornal, coordenado por pai de aluno;
- portal, coordenado por grupo formado por pais, funcionários, empresa parceira;
- Estação Butantã – vasto projeto estudando a história, geografia, ocupação e urbanismo do Bairro do Butantã, coordenado por pais e moradora do bairro;
- Meus pais leram para mim – projeto de empréstimo de acervo e incentivo aos pais a lerem para seus filhos, coordenado por professora e mãe;
- Grupo de preparação das Assembléias de Alunos, coordenado por pai e mãe;
- Grupo de Cinema, coordenado por educadora voluntária;
- educadora Thereza Pagani, a Therezita, uma vez por semana na Escola;

*Tarefa hercúlea:
construir pontes sobre o
imenso desvão que se formou
entre os pais e os agentes de
educação, cuja relação se foi
tornando hostil e agressiva,
de ambos os lados.*

- professor José Pacheco – membro do Conselho Pedagógico da Escola;
 - professora Lenina Pomeranz – auxiliando na formatação de projetos e na ONG;
 - forno caipira construído por pais e funcionários (aos sábados e domingos).
- d. Autopia da construção da cidadania por meio da prática democrática. Em primeiro lugar, é preciso destacar o Conselho de Escola. De formação paritária – sete representantes dos professores; sete, dos pais; sete, dos funcionários; e sete, dos alunos – é o palco preferencial da construção democrática. É vital por vários motivos:
- Ensina-nos a todos – professores, pais, funcionários e alunos – a vivência democrática: a necessidade de defender lógica e coerentemente nossos pontos de vista; a necessidade de construir consensos que permitam avançar em meio às divergências.
 - Ensina-nos a pensar na e a escola que queremos. Aproxima o horizonte do desejo a uma distância tangível, e nos faz sentir agentes de transformação, e não meros objetos de políticas e ações que nos são transcendentais. Por outro lado, depara-nos com os limites sempre presentes (em nós mesmos e na realidade), exorta-nos para o esforço de superá-los e, finalmente, desarticula o discurso fácil de culpar somente entes externos (mesmo que também culpados).
 - Principalmente: obriga a nos defrontarmos. Criados que somos no discurso da complacência, da polidez e da subalternidade, desacostumamos de nos dizer verdades. O Conselho de Escola pode, e deve, tornar-se então o instrumento de encarnação e materialização do discurso: por favor, diga-me verdades inscritas em sua própria carne; por favor, ao falar-me, olhe-me nos olhos; por favor, não me venha com o discurso da autoridade do saber (estudei e, portanto, sei), da autoridade do poder (aqui mando eu), da autoridade do privilégio travestido em direito (falto porque a lei me permite). Por favor. A escola, como tantos outros lugares, desencontrou e desconstruiu a possibilidade de diálogo (uma conversa entre iguais): o professor, principalmente (como categoria), cerrou fileiras na defesa de seus direitos e somente consegue articular (como categoria) o discurso do corporativismo.¹³

Além disso, não é só o direito a faltar que faz com que o professor que leciona nas redes pública e privada falte naquela e não falte nesta, há também um preconceito: a convicção de que ao aluno da rede pública está de bastante bom tamanho o pouco que se lhe dê (pois se é dado...). Não há diálogo: o professor, identificado não se sabe exatamente com o quê, trata a clientela da escola pública com a empáfia e o descaso com que as elites tratam as classes subalternas: estão convictas de que não lhes devem explicações.

Aos pais, cabe então o aprendizado (também longo e custoso, porque também nós somos vítimas de preconceito) de que a escola de qualidade é um direito não nosso, mas, principalmente, dos nossos filhos – é então um dever nosso lutar por um ensino de qualidade, e exigir dos professores compromisso e seriedade.¹⁴

Cabe, pois, ao Conselho de Escola, ser o palco da requalificação do diálogo, da construção de um discurso forte de cobrança mútua, constante e implacável – cobrança da ação encarnada, da prática comprometida – e de repúdio aos discursos e práticas escamoteadoras, enganatórias, sabotadoras. Cabe ao CE ser o palco de uma tarefa hercúlea, importantíssima, sem a qual malogrará qualquer política que vise melhorar o ensino público: construir pontes sobre o imenso desvão que se formou entre os pais e os agentes de educação, cuja relação se foi tornando hostil e agressiva, de ambos os lados.

As grandes transformações da Escola foram muitíssimo discutidas no Conselho de Escola, e consolidadas na aprovação do Projeto Político Pedagógico¹⁵ e do Regulamento Interno – que cria novos e importantes instrumentos de gestão democrática, e dos quais cabe destacar:

1. O Conselho Pedagógico. Formado pela diretora da EMEF, dois coordenadores pedagógicos regimentais, três professores escolhidos por seus pares, dois educadores convidados e um representante dos arte-educadores, tendo a participação de

duas mães na condição de ouvintes. O Conselho Pedagógico é o responsável pela criação e implementação dos dispositivos e práticas pedagógicas, no sentido da melhor implementação do Projeto. Favorece enormemente que cada segmento venha a ter uma visão mais global e abrangente da Escola, e que se implique, e a seus pares, com o Projeto de forma integral;

2. O Conselho de Gestão Financeira. O coletivo da EMEF aprender a gerir e administrar seus recursos de forma democrática e transparente não é tarefa desimportante. O problema do ensino também é um problema de gestão – financeira, inclusive. O aprendizado e a experiência darão confiança na luta por uma crescente autonomia.
- e. A utopia do conhecimento solidário. Você já se senta em grupos de cinco alunos, ainda na sala pequena e ainda com uma única professora, a Cleide (você é um cara de sorte), e uma estagiária – afora, é claro, as oficinas que você faz em outros espaços. Logo que você estiver lendo mais fluentemente, entendendo melhor como funciona a barafunda toda, vai para o salão grande trabalhar com os tais roteiros (isso é logo, não se preocupe, você cresce bem mais rapidamente do que imagina...).
- O grupo, você já sabe para que serve – a Cleide deve falar bastante disso, eu acho – pois outro dia você me falou que ia pedir para o Caio, que já sabe, lhe ensinar letra cursiva. Você diz que vai ensinar matemática para ele – “Em matemática, eu sou muito bom”, você falou. Então, é bem isso, eu penso que o começo de quase tudo está aí: uma auto-avaliação espantosamente consciente (isso eu sei, isso eu não sei), e uma crença no poder da solidariedade (isso eu sei e posso ensinar; isso eu não sei e preciso encontrar quem me ensine).
- Mas o conhecimento solidário não é só isso. Há também o que alguns meninos, que estudam e estudaram em outras escolas, estão vindo fazer, o que alguns pais e outros adultos estão vindo fazer.¹⁶
- E há, ainda, o que o Geraldo Souza chama de Educador Público – a mais importante, e utópica, de nossas utopias.
- f. A utopia do advento do Educador Público.
- O método de pesquisa em grupos nos salões, que a Escola utiliza, é uma prática que não garante, por si, qualquer melhora do ensino – evidentemente. Poderão alguns argumentar que o método é, na escola, o que me-



nos importa – e estarão, sem dúvida, cobertos de razão. Há bons, excelentes professores, com métodos que se poderia chamar antiquados, assim como é comum travestir-se o descompromisso e o desinteresse com roupagens ditas modernas – o trabalho em grupo e o incentivo à pesquisa sendo algumas delas. Se isso é verdade, também é bastante verdade que, na Escola, o método não é aleatório, nem bem menos fruto de uma qualquer inconseqüência, sendo fundamental no processo de construção da escola que queremos.

O método de trabalho na Escola favorece o advento do Educador Público das seguintes maneiras:

- O professor, hoje, por mais capaz que possa ser, viu sua função distanciar-se a tal ponto do papel de Educador, que já quase não o vislumbra. E isso por vários motivos:
 1. em primeiro lugar, pelo advento das especializações psicopedagógicas, não é mais função do professor:
 - orientar (há um orientador para isso);
 - falar de questões relativas à subjetividade (há um psicólogo para isso); ou
 - falar de uma dificuldade qualquer diante do aprendizado (há a psicopedagoga para isso).
 2. em segundo lugar, a própria forma como a escola se organiza obriga o professor a se ater, e se preocupar, com uma turma, uma aula, uma matéria. Está o professor dando sua aula e pouco se lhe dá se a classe vizinha vagueia no pátio pela falta de um seu colega: isso não lhe diz respeito, absolutamente. O convite que a escola faz ao professor não é para olhar o aluno, para se preocupar com ele, e sim para se ater a um conteúdo e a um compromisso específicos – a escola de hoje é um espelho despedaçado em que o professor, por melhor que seja sua boa vontade, não se pode enxergar, pois não enxerga o aluno em sua totalidade. O professor é hoje um fragmento, e um fragmento nunca vai ser um Educador.
 3. o professor trabalha sozinho entre dísparos, dentro de sua sala, e essa é uma função (no sentido teatral mesmo do termo) pobre: os palhaços, que são sábios, só muito raramente atuam sozinhos. A solidão amesquinha a alma mais nobre – perde-se em ela o que se ganha em soberba.
 4. então, o professor vai se agarrar à sua moldura e exigir respeito – porque sabe mais, porque pode mais – mas terá com esse fragmento de aluno um

diálogo impossível: o aluno que ontem vagava sem aula pelo pátio sabe que esse professor viu e nada fez; o aluno, que está sem aula de outra disciplina, vê que esse professor nada faz: o aluno, que não é bobo (e ainda não aprendeu a ser cínico), sabe que o professor se preocupa com o silêncio na sua aula, com a disciplina na sua aula – o professor não se preocupa com ele – então, por que respeitá-lo?

- A diretora, os orientadores pedagógicos, os auxiliares de período e os agentes escolares têm, na Escola, o estatuto de educadores. Isso significa tanto um reconhecimento formal, quanto a imersão em práticas de “ensinância” mesmo – tutoria inclusive. Muitos de nós estranhamos essa posição: tanto mais quanto mais nos prendemos às formalidades. Um agente escolar tem formação para dar oficina de matemática? Um agente escolar que conhece as quatro operações teria? Um que pesquise, ouse aprender, experimente. Essa é a dádiva do processo: você conhece pessoas que sempre são mais (e, às vezes, menos) que suas supostas qualificações.
- Nós, pais e mães, zelosos que somos, aprendemos a amar nossos filhos, mas temos naturalmente nossas dificuldades em amar a criança, em sua totalidade. Daí a importância do grupo, e do coletivo da Escola: há pessoas, nele, com grande sentimento do mundo, com as quais aprender. Cada um tem suas dificuldades específicas, seus pontos cegos, que outros haverão de poder iluminar. O pai ou a mãe, tendo adentrado o espaço da escola, precisa aprender a se tornar Educador, e não de seu filho somente. A amizade e o respeito aos nossos grandes amigos só se materializam quando temos liberdade para dar, nos seus filhos, a bronca que daríamos no nosso; para dar, a seus filhos, o incentivo e o reconhecimento que daríamos ao nosso. Isso, um dia, na escola – e isso, um dia, fora da escola também.
- O aluno, à medida que se torna agente, à medida que se apossa da Escola como sua, torna-se, também ele, Educador. O aluno cada vez mais aprenderá que a cidadania é a exigência de respeito: para com sua história, para com seu corpo, para com os seus direitos – a escola entre os mais preciosos. O aluno cada vez mais saberá dizer ao outro aluno: não estrague a minha escola; cada vez mais saberá dizer a nós, adultos: respeite a minha escola.

E, por que não, um tutor?

E aqui caberia destacar o espaço da tutoria como um dos instrumentos fundamentais para o advento do Educador Público integral, e do aluno integral – adventos simultâneos e inseparáveis, pois não se vai nunca atingir a integralidade na formação do aluno, sem atingir também a do educador. Atendo-se semanalmente, durante todo um período, a um pequeno grupo de alunos (15, no máximo), o educador pode acurar sua escuta, aprofundar seu olhar, reenquadrar sua conduta.

O tutor – como na botânica, em que o tutor apóia e estea o novo broto e o novo ramo – vai semanalmente verificar o trabalho realizado, propor reparos e aprofundamentos, sugerir os novos passos para a semana que se vai começar. Vão poder estabelecer, tutor e aluno, uma relação que ultrapasse o mero verniz das conveniências e das aparências.

Em suma: se a metodologia aplicada na Escola não é a garantia, é uma engenhosa e poderosa contribuição à construção da escola democrática e cidadã que almejamos. Se, como bem sabemos, a distância até ela é ainda bastante longa (...tanto mar, quanto mar...), pois que demos somente umas poucas braçadas, cada vez vai-nos ficando mais claro para onde remar – o que, retomando a alegoria do título, faz da Escola uma nave bastante distinta da *stultifera nave* medieval, que vagava sem rumo, perdida nos mares.

Notas

- 1 A Escola aqui é a EMEF Desembargador Amorim Lima, no Butantã, em São Paulo. Este depoimento foi escrito em abril de 2006.
- 2 Ana Elisa é a diretora e a grande responsável pelas transformações na Escola.
- 3 Ele estudava na Tearte, mas isso é outra história.
- 4 Numa entrevista que as crianças fizeram com Alcides, foi-lhe justamente perguntado: “Como é que se faz para virar mestre?” Resposta singela, mais ou menos esta: “Propriamente não se faz – começam a lhe chamar mestre, aqui e ali; não é você que escolhe, mas os outros que o elegem...”. Simples assim, como tudo que faz sentido.
- 5 Não se iluda com o caos: no meio da barafunda toda, o pessoalzinho sabe bastante bem o quer e como quer. Não se iluda: além de agogôs e chocalhos coloridos, também há flechas e lanças no paiol.
- 6 Maria Aparecida Peres era secretária, à época.
- 7 Tendo recém-visitado a Escola da Ponte, e notando o entusiasmo da comunidade da Amorim Lima pelo Projeto Fazer a Ponte, a psicóloga Rosely Sayão, a pedido do Conselho de Escola, formulou e apresentou, em setembro de 2003, uma proposta de assessoria, no sentido de se ir implantando, na Amorim Lima, dispositivos inspirados naqueles da escola portuguesa (consulte www.eb1-ponte-n1.rcts.pt).

- 8 Passados 30 anos desde o advento das “escolas experimentais” dos 1970 e 1980, as que sobreviveram foram enchendo de tal modo o bucho de conceitos e “experiência acumulada” que hoje voam baixo como galinhas. De tudo, talvez se possa acusar esse bando de insensatos – não se poderá, contudo, acusá-los de fazerem baixas suas expectativas.
- 9 O pesquisador Geraldo Tadeu Souza elaborou os roteiros e trabalha enormemente em sua implementação. Os Roteiros Temáticos de Pesquisa são concebidos segundo a Teoria Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin, e se apóiam nos livros didáticos e paradidáticos fornecidos pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático. Uma publicação que contera o conjunto completo de roteiros, bem como uma explicação mais pormenorizada dos métodos de sua concepção e implementação, de autoria do Prof. Geraldo, e com os direitos autorais gentilmente cedidos à APM da EMEF Desembargador Amorim Lima, está no prelo, e poderá ser conseguida na Escola dentro em breve.
- 10 Estamos construindo, na Escola, com a supervisão e colaboração dos índios guarani da aldeia Tenondé-Porã, em Parelheiros, São Paulo, uma edificação nos moldes da Opy Guasu (Casa de Reza) desse povo. Sagrada para eles, pois a Opy Guasu é o espaço privilegiado de troca cultural, o local primordial de preservação de suas tradições e de sua cultura, a construção na Escola assume também um estatuto que se poderia chamar sagrado: um local para praticar o respeito a todas as culturas, por meio da música, da dança, da “contação” de histórias. E sagrado também porque demonstra nosso respeito e nosso afeto pelo povo guarani.
- 11 Para alguns outros direitos, no entanto, a observância é ciosa: o direito de submeter os alunos de seis e sete anos a um exame vestibular, por exemplo. Há escolas em São Paulo em que o estrábico não entra nem com mandado de segurança. Bom, exagero, talvez, quanto ao estrabismo.
- 12 São elas: Simone de Camargo Silva, Evelyn Madeira, Larissa Patty Gomes de Jesus e Ana Paula Musatti Braga.
- 13 O mal acomete também enormemente os professores comprometidos, sérios: cumprem valorosamente suas funções, mas lhes pareceria suprema traição levantarem-se contra os ineptos que não a cumprem – como se o descompromisso de alguns não fosse responsabilidade de todos.
- 14 Em artigo, na *Folha de S.Paulo*, certa colunista identificou a presença dos pais na escola como um dos obstáculos ao avanço do ensino – fazendo graça, afirmou que na escola de hoje era preciso “des-envolver” os pais. A colunista obviamente confunde envolvimento com o vínculo essencialmente mercadológico que certas escolas estabeleceram com os pais – muito mais por culpa delas do que deles. Como não deixa claro de que escola fala, vamos dar-lhe o benefício da dúvida e imaginar que não seria da escola pública – o que, obviamente, daria à afirmação estatuto de estultice completa.
- 15 A íntegra do Projeto Político Pedagógico da EMEF Desembargador Amorim Lima pode ser encontrada no endereço www.amorimlima.com.br.
- 16 Noutro dia o João, (meu filho mais velho, de 11 anos, que não estuda na Escola), ouvindo a mãe entusiasmada contar que a Neiva Brandão, experiente professora de educação física, ia à Escola tentar ajudar nos trabalhos corporais, disse: “Mas essa escola parece uma cidade proibida, um lugar de fugitivos; alguém sabe educação física e vai ensinar, outro sabe outra coisa e vai fazer outra coisa...”. Um quilombo de libertos, é uma imagem de que gosto.



Educação integral com a infância e a juventude

MARIA JÚLIA AZEVEDO GOUVEIA*



As idéias aqui apresentadas foram tecidas do lado de fora dos muros escolares, considerando os acontecimentos e os desafios que se encontram nessas fronteiras.

A aprendizagem se inicia com o nascimento e se estende ao longo de toda a vida, antecede e vai além do processo de escolarização, abarcando um amplo conjunto de instituições, modalidades, relações e práticas. A educação, a comunidade educativa e a política educativa são muito mais amplas que a educação escolar, a comunidade escolar e a política escolar.

Pretendemos circunscrever a abrangência do tema educação integral e, para tanto, iniciamos com um recorte histórico que configura a infância como categoria social e público prioritário da educação.

Esse histórico considera os aspectos de rupturas e contradições que fizeram a criança e o adolescente passarem “do anonimato para a condição de cidadão, com direitos e deveres aparentemente reconhecidos” (Del Priore, 1999, p. 8), ou seja, desde quando as crianças e os adolescentes eram considerados objetos de propriedade dos adultos, sem muita relevância, até os dias atuais, em que a Constituição Brasileira de 1988 prevê que as crianças sejam prioridade absoluta.

Configurações da infância no mundo ocidental

O processo de valorização da infância constituiu-se entre os séculos XVI e XIX, segundo Philippe Ariès. Por um lado, as crianças, por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornavam-se uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto; por outro, transformavam-se em objeto

* MARIA JÚLIA AZEVEDO GOUVEIA é psicóloga, mestre em Educação e coordenadora da área da Educação e Comunidade do CENPEC. Colaboraram na reflexão e elaboração deste texto: Lúcia Helena Nilson, Ivana Boal, Stela Ferreira, Célia Pecci, Tatiana Bello, Wagner Santos.

Entre 1550 e 1759, [...] o ensino, nos colégios e seminários, tinha três fases: primária, média e superior. Na fase primária, destinada a alunos [...] de qualquer classe social, excetuando os escravos, aprendia-se a ler e escrever. As outras duas fases eram reservadas aos meninos das famílias proprietárias de terra.

de estudo da psicologia e de preocupação moral, para que se fizesse, delas, pessoas racionais e cristãs, conciliando doçura e razão. A valorização da infância transitou da diversão aos cuidados de higiene e saúde com o corpo infantil; da educação, pela via das confrarias, à vida de rígida disciplina nos colégios.

O mesmo autor descreve a família abastada e suas mudanças da vida medieval à vida moderna, destacando a relação dos adultos com as crianças. No modo de vida antigo, a criança, assim que completava sete anos, ia morar em outra casa, com outros adultos, que também haviam transferido seus filhos para outra família. Essa nova moradia cumpria a função de educar as crianças pelo trabalho doméstico, quando então aprendiam os saberes do grupo familiar em que estavam inseridas. Esse tipo de aprendizagem ocorria à medida que realizavam os serviços domésticos e ajudavam na sobrevivência dessa família. O trabalho e a vida doméstica se confundiam, pois aconteciam no mesmo espaço. Nesse período, só freqüentavam a escola as crianças destinadas, pelos pais, ao clero. Elas eram, portanto, uma exceção.

Essa forma de relação das crianças com os adultos, na qual as crianças serviam uma família que não era a sua, implicava uma forte convivência entre eles e, dessa maneira, elas aprendiam a viver. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental.

A família-casa (medieval) tinha, como traços marcantes, a circulação dos filhos e a escolha de apenas um como herdeiro, o primogênito, pois os outros eram encaminhados ao clero. Os clérigos, por sua vez, passaram a condenar a falta de consideração das famílias em relação à vocação de seus filhos e a valorizar que os pais nutrissem o sentimento e o tratamento de igualdade entre eles. Na realidade, esta é a prova do início de um sentimento que resultaria na igualdade entre os filhos no código civil. Assim, configura-se um valor novo: toda a realidade familiar baseia-se na afeição.

A família sentimental moderna (séc. XVII) separa-se do mundo e opõe, à sociedade, o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção de cada criança, e não nutre qualquer ambição coletiva: as crianças, mais do que a família.

Não se pode esquecer que essa transformação da família medieval em família moderna se limitou, durante muito tempo, aos nobres, burgueses, artesãos e lavradores ricos. Até o final do século XIX, uma grande par-

te da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais.

Nesse mesmo processo em que a família se alterou, ou seja, em que a relação entre os adultos e as crianças se modificou, a escola também passou a ser considerada uma instituição relevante para cuidar e educar as crianças e adolescentes.

A escola e o colégio — que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes — tornaram-se, no início dos tempos modernos, um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, afastá-las da sociedade dos adultos. O colégio começou a separar os alunos em diversas séries escolares, impedindo assim o convívio entre as diferentes idades, preocupação que se tornou efetiva apenas no século XIX, pois, para a escola medieval, quando ingressava na escola, a criança entrava automaticamente no mundo dos adultos.

Essa mistura de idades continuava fora da escola. A escola não cerceava o aluno. O mestre único — às vezes assistido por um auxiliar e com uma única sala à sua disposição — não estava organizado para controlar a vida cotidiana de seus alunos. Estes, ao terminarem a lição, escapavam à sua autoridade.

Vimos desencadear-se uma transição do modelo escolar medieval — espaço cujo chão era forrado com palha onde todos se sentavam — ao padrão moderno de colégio — espaço complexo, ditado pelas transformações pedagógicas e fundamentalmente pelo controle, constante e rigoroso, do corpo discente.

Dois valores fundantes do trabalho educativo são expressos pela pedagogia: de um lado, as noções de inocência ou fraqueza da infância e, de outro, o da responsabilidade moral dos mestres. Em decorrência desses valores, o trabalho educativo apresenta três características principais: a vigilância constante e hierárquica, a delação como princípio de governo e prática institucional e a aplicação ampla de castigos corporais.

No trabalho educativo voltado para a infância, é introduzida a noção de disciplina que se apóia no tripé vigilância-delação-punição. Esta parece ser a principal diferença entre as duas modalidades históricas, a medieval e a moderna, de se conceber e efetivar o trabalho educacional. E, como se pode notar, enraíza-se, nessa transformação, boa parte das convicções pedagógicas que ainda hoje são testemunhadas nas salas de aula.

Configurações da infância no Brasil

No Brasil, a infância ganhou maior visibilidade e interesse no final do século XIX, quando a criança passou a ser considerada um ser em desenvolvimento. Esse novo olhar — que avalia a criança como um ser frágil, que demanda cuidados e proteção no decorrer de seu crescimento — constituiu uma estratégia para formar um adulto moldado às exigências de um Estado dito moderno.

Esse Estado precisava de uma população civil que incorporasse os ideais de pátria, de nação moderna (Costa, 1979), e, assim, começou a adotar a família e a escola como instituições de cuidado com a infância. Nesse contexto, o Estado, para alterar os valores e o modo de vida da sociedade, articulou-se aos médicos higienistas e a outros cientistas para produzir a mudança que julgava necessária.

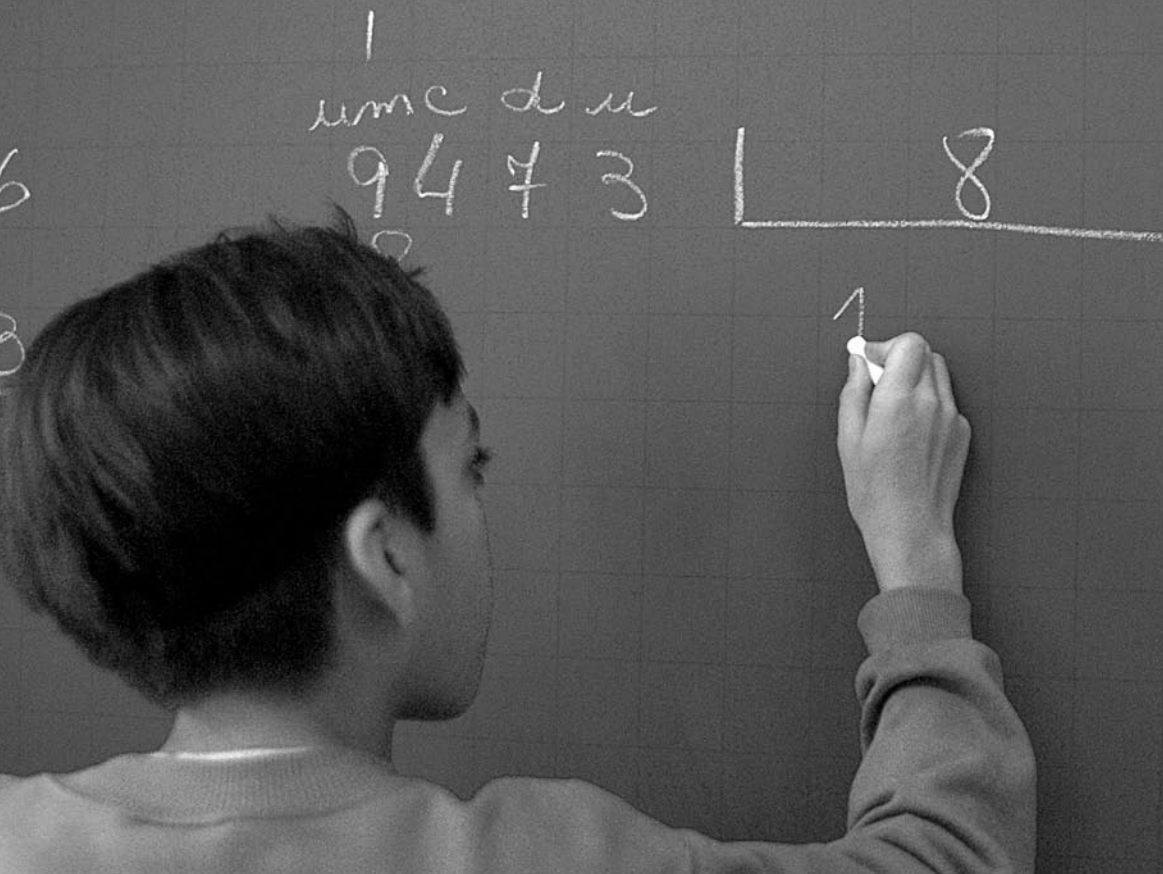
A partir de então, a medicina social, como enfatiza Jurandir Freire Costa (1979, p. 33), dirigir-se-á à família, procurando modificar as condutas físicas, intelectuais, morais, sexuais e sociais de seus membros, a fim de propiciar a sua adaptação ao sistema econômico e político. Essa perspectiva tem uma característica generalizante, ou seja, dirigia-se a uma classe social específica, pois sua meta era o controle demográfico e político da população. Exemplo disso são as campanhas de vacinação para reduzir a mortalidade infantil, nas quais o Estado, aliado aos higienistas, mobiliza as famílias para que vacinem seus membros. O objetivo do governo passa a ser “melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde etc.” (idem, 289).

Nesse mesmo registro, a convivência familiar foi um dos aspectos da vida social para o qual os higienistas desenvolveram teorias e técnicas que revelavam a importância dos cuidados e da educação das crianças. Foram criadas normas que definiam a maneira adequada de a família educar e proteger a criança, desde o cuidado com a alimentação até a educação sexual. A ordem médica produzirá uma norma familiar, capaz de formar cidadãos individualizados, domesticados e colocados à disposição da cidade, do Estado e da pátria.

Esse novo olhar voltado para a criança (futuro cidadão) fazia dela o centro do contexto familiar e, em consequência, exigia um rearranjo das rotinas dos adultos. A vida na família ganha um novo caráter. Esta é uma face da mudança da visão de infância, que permitia que o cidadão estivesse a serviço dos interesses do Estado, e não das relações e da autoridade familiar. No entanto, isso ainda não era suficiente, e a educação das crianças passou a ser delegada a outros. A construção social da categoria infância só pôde ser consolidada pelas práticas de uma instituição: a escola. Nesta ação transformadora, os componentes de antigos dispositivos de controle, como a militarização e a pedagogia jesuítica, serão reaproveitados e orientados para outros fins.

A escola torna-se portadora da tarefa de formação dos homens para a sociedade, sendo responsável pelos aperfeiçoamentos físico, moral e intelectual das crianças. Para tanto, criaram-se múltiplas técnicas disciplinares que pretendiam institucionalizar uma instrução adequada aos alunos, valorizando o culto ao bom hábito por meio da domesticação do corpo e do espírito do indivíduo. Na família e na escola, instruir significava moralizar, disciplinar, fazer com que filhos e alunos pudessem amar e servir à “humanidade”, e, assim, educá-los, ou melhor, transformá-los em adultos a serviço da nação.

Aqui é necessário pontuar como a educação escolar acontecia em nosso país. Como relata Tobias (1986), entre 1550 e 1759, a educação escolar limitava-se à que era ministrada em alguns pontos do país pela Ordem dos Jesuítas: uma educação cristã, associada à catequese. O ensino, nos colégios e seminários, tinha três fases: primária, média e superior. Na fase primária, destinada a alunos — meninos brancos e índios — de qualquer classe social, excetuando os escravos, aprendia-se a ler e escrever. As outras duas fases eram reservadas aos meninos das famílias proprietárias de terra.



Dessa maneira, por meio da ordem jesuítica, a Igreja Católica, segundo Freitag (1980, p. 47), preparava os futuros bacharéis em Belas-Artes, Direito e Medicina, tanto no Brasil quanto em Portugal. Ela fornecia os quadros dirigentes da administração colonial, formava os teólogos e educadores — tinha hegemonia na sociedade civil.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do país; porém, as tarefas de educação permaneceram a cargo da Igreja. Apenas a partir da vinda da família real, em 1808, é que outras escolas (técnicas, academias) foram criadas. Depois da independência do país, foram criadas também escolas militares em diversos pontos do território nacional. Porém, apenas no fim do Império e início do período republicano é que aparecem os primeiros traços de uma política educacional estatal.

O Estado brasileiro inicia seu período republicano e urbano sob a égide do Estado Moderno. Assim, no processo de consolidação dessa nova forma de governo — que não se dá mais pela hereditariedade — fez-se necessário, como mencionado, que ele se associasse às diversas disciplinas do conhecimento para validar suas práticas subjetivas (discurso político-jurídico) e objetivas (serviços públicos).

Encontramos uma narrativa na literatura que mostra um recorte dessa política educacional operando. Graci-

liano Ramos (2002, p. 107-8), em seu livro *Infância*, narra o episódio de um garoto chegando à escola no início do século XX, numa sala de aula em que o autor (ainda menino) estava presente:

Vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve (...).

Esse relato explicita a dureza da escolarização, exigente disciplinamento, para cujo entendimento Foucault (1987, p. 199) fornece referências. Com base na hipótese da “sociedade disciplinar”, o autor traz contribuições fundamentais para a compreensão do disciplinamento difuso, indagando se “devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”. Para ele, as instituições disciplinares teriam se constituído por meio de procedimentos de controle bastante minuciosos, dentre os

quais destaque os que estão voltados à racionalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos sob sua tutela.

Retomando o processo de constituição da infância no Brasil, vimos que as funções de educação e socialização do universo infantil são exercidas pela família e pela escola. Mantém-se, dessa forma, o objetivo do Estado de formar o cidadão como homem e o homem como cidadão (Cambí, 1999).

No entanto, o acesso à escola, como prática de cuidado e educação das crianças, não estaria disponível para todos. Vale destacar que a escola não se tornou uma possibilidade viável devido à inexistência de vagas para uma grande parte da população infantil pobre e, ao mesmo tempo, pela exclusão de muitas crianças, por não aprenderem ou não se adaptarem à rígida disciplina.

Para as populações pobres — e considerando que seus filhos não tinham acesso aos cuidados e à educação que a escola oferecia — restam o trabalho e as ruas como alternativa para “sua transformação em cidadãos úteis e produtivos” (Del Priore, 1999, p. 10). Ou seja, ou assumiam as responsabilidades do mundo adulto ou ficavam à mercê das “forças heterogêneas” do mundo, no dizer de Arendt (1997).

A diferença sociocultural que se estabelece no interior do universo da categoria infância, entre os que permanecem vinculados à escola e os que não têm acesso ou são expulsos dela, é tal que o conceito genérico de infância não poderá abarcá-los. Para García Mendez, “os excluídos se converterão em menores” (1998, p. 86).

Nesse contexto, a categoria infância já havia sido segmentada: de um lado, as crianças que podiam ser filhos e alunos e, de outro, aqueles a quem restava ser abandonado ou “menor”. Para esses últimos, foi necessária a criação de uma instância de controle sociopenal, em 1927 — o tribunal de menores. Assim, um segmento da infância torna-se figura do Direito, e o universo da lei transforma-se em um dos mais importantes instrumentos de modificação da realidade.

Essa segmentação ainda tem marcas objetivas e subjetivas até os dias de hoje, embora, nas últimas duas décadas do século XX, muitas alterações tenham sido realizadas, como: a determinação legal de universalização do acesso à escolarização e o deslocamento realizado em função dessas crianças e adolescentes, que passaram da condição de objeto de tutela para a de sujeito de direitos.

Caminhos da legislação

Para nós, a criança é um tripé: é sujeito de direito, sujeito de conhecimento e sujeito de desejo. Não nos colocamos à frente das crianças, fazemos um movimento de rotação para ficarmos ao lado delas, porque elas são o sujeito destas três origens fundamentais da vida (Cesare La Rocca).

Atualmente, a educação é a área de investimento mais visada em todo o mundo para produzir desenvolvimento. Países fazem revoluções econômicas e se deslocam no *ranking* de desenvolvimento por seu investimento em educação. Outra questão pertinente diz respeito ao enfrentamento das desigualdades que caracterizam a vida contemporânea no país e no mundo. Esta desigualdade convoca a todos para a formulação de ações que tenham a equidade como foco e, assim, permitam produzir igualdade de resultados.

Desde 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, vem sendo ampliado o consenso de que educação para todos se faz com todos pela educação. Essa posição, também adotada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, incluiu, no cenário educacional, outros atores, como as organizações não-governamentais, os movimentos sociais, os grupos culturais, a iniciativa privada, a mídia etc.

O ECA define as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos demandantes de proteção integral que, para se realizar, exige articulação das políticas sociais e indica a assistência social como operadora da proteção social para a infância e juventude em situação de vulnerabilidade.

Entendemos vulnerabilidade como uma situação de risco pessoal ou social. Não saber ler e interpretar textos após cinco anos de escolarização caracteriza uma situação de vulnerabilidade?

A Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 1993) define a proteção social como política pública de Estado e direito do cidadão, um importante avanço no sistema de proteção social brasileira. Desde a aprovação da LOAS, esta política pública vem sendo debatida e está instituindo uma construção política a partir de princípios explicitados na Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), dos quais podemos destacar:

- Uma visão social capaz de entender que a população tem necessidades e também possibilidades ou capacidades que devem e podem ser desenvolvidas. Assim, uma análise de situação não pode considerar apenas as ausências (o que falta), deve contemplar também as presenças (o que existe), até mesmo como desejos de superar a situação atual.
- Uma visão social capaz de identificar as forças, e não as fragilidades, que as diversas situações de vida apresentam.

Além disso, a Assistência Social — como política pública que compõe o tripé da Seguridade Social e considerando as características da população atendida por ela —, deve fundamentalmente inserir-se na articulação inter-setorial com outras políticas sociais, particularmente, as políticas de Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Emprego, Habitação, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas e se mantenha o acesso e a qualidade dos serviços para todas as famílias e indivíduos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prescreveu o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art.34 e 87), e ao mesmo tempo indica o regime de escolas em tempo integral. Também, reconhece a existência e valoriza as experiências extra-escolares (LDB, art. 3, item 10).

O Plano Nacional de Educação define, como diretriz e meta, que a ampliação da jornada deve possibilitar a “orientação no cumprimento dos deveres escolares, práticas de esporte, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições” (PNE, 2000). Além disso, indica a escola de tempo integral “preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda com as atividades descritas acima nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas” (PNE, 2000).

A lei permite que cada rede de ensino encontre o seu modo de atuar nesse tempo integral e aponta, como referência, o que se realiza no registro da proteção social (programa Renda Mínima). Portanto, uma interpretação possível é a realização do tempo integral utilizando outros espaços, além do escolar, para desenvolver esse trabalho.

Destacamos um traço que atravessa todas as referências legais, em maior ou menor intensidade: a perspectiva de articulação das políticas, pois a educação contemporânea precisa se concretizar por meio do entrelaçamento de ações educativas efetivas.

Nessa trilha, a educação integral se apresenta como uma oportunidade de agregar qualidade à escolarização e ao enfrentamento da iniquidade educacional.

A educação e seus desafios

Como vimos, a escola se manteve destinada a poucos por muito tempo. Passetti (2000) mostra que, no início do século XX, no estado de São Paulo — pela Lei n. 1.070, de 16 de agosto de 1907 — o governo ficava autorizado a destinar 10% das vagas do ginásio para os alunos do primário que mais se distinguíssem durante o ano e fossem comprovadamente pobres.

A escola que experimentamos no Brasil, até a década de 1970, era destinada a formar intelectuais, letrados, eruditos, homens de saber ou de arte, ou seja, atendia a poucos, a um pequeno grupo da elite.

Anísio Teixeira chama a atenção para o fato de que a escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, e, sim, formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior e, assim, manter a cultura intelectual distinta da cultura do povo e independente da cultura econômica e de produção.

A escola para todos passa a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de todas as espécies, exigidos pela sociedade moderna.

A escola, como instituição forjada para educar intelectualmente crianças, adolescentes e jovens — e, mais ainda, o sistema escolar como política pública — vem enfrentando uma sucessão de crises, nos mais diversos âmbitos. Destacamos quatro aspectos da ação pedagógica que expressam pontos críticos:

- Os espaços escolares mantêm a mesma arquitetura e ocupação do início do século XX.
- A duração da hora-aula escolar é de 45 ou 50 minutos, portanto, todo e qualquer grupo e conjunto de conhecimento devem adaptar-se a esse tempo ou a um múltiplo dele.
- Os objetos de conhecimento são definidos *a priori* em disciplinas e colocados à disposição dos alunos gradativamente, segundo a lógica do próprio objeto.
- Os sujeitos ocupam lugares bem definidos: o professor deve saber e deve ensinar, o aluno não sabe e deve aprender, ou o professor, por saber, deve me-

diar a relação do aluno — não-sabedor — com os objetos de conhecimento.

No muro branco do populoso bairro caraquenho de Antímamo, no oeste da capital venezuelana, lê-se um significativo grafite: “Agora, nós pobres também vamos à escola, para que não nos roubem o futuro”.

Desde a década de 1930, críticos, como Freinet, apontam que a escola é burocratizada, distante da família, teórica e dogmática, além de promover a passividade do aluno, o intelectualismo excessivo e o caráter desumano, porque, nas condições em que se encontram, os alunos não conseguem desenvolver habilidades de análise crítica, de julgamento pessoal, de expressão livre de seus próprios pensamentos e opiniões, de apresentação de propostas novas, de exercício de cooperação, de criatividade, de responsabilidade e de afetividade.

Com o esforço das últimas duas décadas de democratização da escolarização, chegamos a 98% das crianças e adolescentes incluídas no ensino fundamental, ou melhor, conseguimos garantir o acesso à matrícula escolar. Ao mesmo tempo, as avaliações indicam que parcela significativa dos estudantes não compreende textos, comprometendo, portanto, o restante do aprendizado.

Parece que o acesso e a presença não têm produzido aprendizagem. Vale aqui lembrar o que ensina Paulo Freire (2001) sobre o diálogo para a transformação: “A relação dialógica implica num falar com, e não num falar por ou num falar para, pois não se trata da conquista de uma pessoa por outra; senão que é uma conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos”.

Novas práticas educativas

Será que estamos falando por e para as nossas crianças e adolescentes? Estamos configurando um campo de



Para trabalhar com a perspectiva da educação integral, a ação pedagógica considera: todas as dimensões humanas; que todos os envolvidos são sujeitos da aprendizagem (adultos e crianças); os campos ético, estético e político como cenário e roteiro da aprendizagem.

diálogo que permita que o aprendizado se processe?

Espaços paralelos à escola vêm circunscrevendo novas práticas educativas. Grupos comunitários, culturais, artísticos e de movimentos sociais desenvolvem atividades com crianças e adolescentes, objetivando ensinar-lhes a tradição da cultura local, aproximá-las das produções artísticas, conscientizá-las de seus direitos, proporcionar-lhes práticas esportivas, valorizar as brincadeiras, promover eventos artísticos, acompanhar suas tarefas escolares, propiciar sua circulação pela cidade, experimentar a ocupação dos espaços públicos, acessar tecnologias, participar da vida pública, intervir na localidade onde vivem etc.

Denominamos, a este conjunto de iniciativas, de ações socioeducativas. Socioeducativas porque podem tomar a ética, a estética e a política como fonte de orientação para seus projetos de criação de situações de aprendizagem. Assim, a convivência, os sentimentos e os interesses humanos, portanto coletivos, são o cenário e o roteiro dessa diversidade de práticas desenvolvidas em diferentes localidades do país.

As ações socioeducativas, em seu desafio de educar na e para a convivência democrática, têm como perspectiva que:

- os sujeitos aprendentes e ensinantes ocupem lugares dinâmicos: o educador é o adulto que tem habilidades e competências, e as coloca à disposição da invenção de situações de aprendizagem que levam em consideração quem são os aprendizes interessados e possuidores de interesses diversos, com os quais vai empreender a aventura do conhecimento.
- os espaços são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem, lugares onde se encontram os objetos de conhecimento, a cidade, os caminhos etc. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa.
- os tempos são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem.
- os objetos de conhecimento estão no mundo, definem-se numa equação que coloca em relação as potências e as competências dos diversos sujeitos envolvidos. A apropriação ou reconstrução desses objetos pelos envolvidos se dá por meio de projetos que lançam, no futuro, um produto que realiza e comunica o aprendizado de todos, pois “aprender é conhecer e intervir no seu meio” (Cidade Escola Aprendiz, 2006).

Estas ações — em sua capilaridade, respeito e valorização das diferenças — vêm realizando, embora desarticuladamente, os propósitos de diferentes políticas públicas. Conjugam, em sua ação empírica, a intenção de educação, de cultura e de proteção social. Tornam-se expressão da ação multisetorial.

As ações socioeducativas vêm sendo realizadas em todo o país por organizações não-governamentais e por governos municipais, com aporte financeiro federal ou estadual. Exemplos dessa prática são: a Jornada Ampliada ligada ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI – e o Programa Agente Jovem, o Programa Segundo Tempo do Ministério dos Esportes e atividades dos Pontos de Cultura do Ministério da Cultura. Em todos esses exemplos, há o fortalecimento da sociabilidade, da convivência, do repertório cultural e informacional, da prática esportiva, do acesso e uso da tecnologia, da participação na vida pública e cívica das comunidades em que vivem etc.

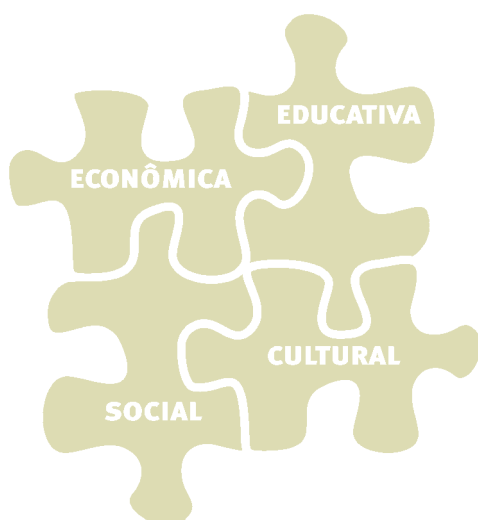
Enfrentando a iniquidade

Nos últimos anos, a sociedade brasileira começou a enxergar a educação integral como um caminho para garantir uma educação pública de qualidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento individual de cada criança, das comunidades e da sociedade como um todo.

Para garantir as aprendizagens necessárias à vida, ao trabalho, à participação e à cidadania plena, é necessário uma combinação de diferentes tempos e espaços, sempre definidos pelos objetos de conhecimento, os sujeitos e o contexto em que vivem.

Quando se fala de educação integral, alguns aspectos e princípios precisam ser considerados:

- Dimensões humanas: a Educação Integral pretende captar a complexidade de uma pessoa em sua totalidade, com uma proposta de desenvolvimento que, ao mesmo tempo, é cognitivo, emotivo, espiritual e físico.
- Ciclo de vida: não se trata mais de pensar que apenas a idade escolar é a única em que podemos aprender. O aprendizado se dá ao longo da vida: crianças e adultos aprendem todo o tempo.
- Satisfações humanas: a qualidade de vida das pessoas é o centro da educação integral e, para isso, é preciso considerar as satisfações humanas: criação, proteção, afeto, compreensão, identidade, lazer-ôcio, liberdade e participação.
- Garantia dos direitos de educação: é necessário que a proposta educacional seja do conhecimento de todos e avaliada por todos (aceitabilidade), que todos possam se incluir num processo de aprendizagem (acessibilidade), que todas as diferenças sejam consideradas e influenciem a proposta (adaptabilidade) e que estejam instaladas as capacidades necessárias para execução da proposta (exequibilidade).
- Integração das políticas: a educação integral exige uma visão transsetorial, em que as políticas educativa, econômica, social e cultural sejam formuladas e operadas de forma a garantir qualidade de vida.



Para trabalhar com a perspectiva da educação integral, a ação pedagógica considera: todas as dimensões humanas; que todos os envolvidos são sujeitos da aprendizagem (adultos e crianças); os campos ético, estético e político como cenário e roteiro da aprendizagem.

Parece importante adotarmos uma visão “integral e sistêmica do educativo, colocando no centro a aprendizagem e a cultura em sentido amplo”, como aponta a educadora Rosa Maria Torres.

Assim, a educação integral é realizada por meio de uma equação político-pedagógica que, sustentada por esses princípios, articula sujeitos da aprendizagem, objetos de conhecimento, tempos e espaços.

Bibliografia

- AQUINO, J. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. *A condição humana*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- ARIËS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASLAVSKY, C. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. São Paulo: Editora Moderna, 2004.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CARVALHO, M. C. B. *A família contemporânea em debate*. 2. ed. São Paulo: EDUC; Cortez, 1997.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Educação Comunitária: trilhas educativas*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2006.
- CURY, M.; SILVA, A. F. A. e COSTA, A. C. G. *Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. São Paulo: Malheiros, 1992.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau; PUC-RJ, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GARCÍA MENDEZ, E. *Infância e cidadania na América Latina*. São Paulo: Hucitec; Instituto Ayrton Senna, 1998.
- GUATARI, F. *As três ecologias*. São Paulo: Editora 34, 1978.
- GOUVEIA, M. J. A. Contextos expulsivos. In: GREGORI, M. F. (Coord.). *Desenhos familiares: pesquisa sobre família de crianças e adolescentes em situação de rua*. São Paulo: Alegro, 2000, p. 111-6.
- GOUVEIA, M. J. A. *Imagens de “meninos de rua”: da enunciação ao evanescimento*, 2003. Dissertação (Mestrado). São Paulo. Faculdade de Educação FE/USP.
- LA ROCCA, C. F. É tempo de recordar. In: BIANCHI, A. (Org.). *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11-4.
- MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- PASSETI, E. (Coord.). *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário, 1995.
- ROCHA, M. C. *A experiência de educar na rua: des-cobrimdo possibilidades de ser-no-mundo*, 2000. Dissertação (Mestrado). USP. São Paulo. (Mimeo).
- TOBIAS, J. A. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Ibras, 1986.
- TORRES, R. M. *Educação integral no enfrentamento de iniquidades sociais*, 2005, São Paulo. (Mimeo).
- WEREBE, M. J. G. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

Tirar os muros entre viver, aprender, ser e fazer.

GILBERTO DIMENSTEIN*

Fazer da Vila Madalena, um dos bairros mais movimentados da cidade de São Paulo, uma escola a céu aberto. Essa era uma das missões que um grupo de psicólogos, advogados, arquitetos, jornalistas, psicopedagogos e pedagogos tinha no início do projeto bairro-escola, conduzido pela ONG Cidade Escola Aprendiz.

A idéia é que praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas e livrarias fossem explorados como extensões das salas de aula, formando trilhas educativas a serem percorridas.

O nome escolhido para batizar o projeto, Cidade Escola Aprendiz, traduziu a essência da ação: não deveriam existir muros entre o viver e o aprender, entre o ser e o fazer. Enfim, o objetivo era ampliar os espaços de aprendizado na comunidade e ainda criar programas que estimulassem os estudantes a se conhecerem e a intervir em seu meio, desenvolver uma gestão de parcerias envolvendo comunidade, empresas e escolas e formar um centro de capacitação para auxiliar educadores e líderes sociais.

As características da cidade selecionada também contribuíram para a implantação do projeto. São Paulo pode ser considerada um epicentro do terceiro setor, em que prosperam ações de responsabilidade social. Ela possui elementos de um laboratório a céu aberto, que combina capital humano com degradação urbana. Nela está a dualidade presente nos principais desafios brasileiros: de um lado, desemprego, violência e baixa escolaridade; de outro, suas eventuais soluções.

Apostamos que, nesse espaço, seria possível, em meio ao caos urbano, formar uma cidade que priorizasse,

em todo os seus espaços, o aprendizado. Enfim, a pretensão era fazer da Vila Madalena uma vitrine em movimento, que revelasse uma forma diferente de ensino.

O primeiro passo foi criar uma redação escola, a partir de uma *homepage*. A idéia era fazer da atividade um reforço à formação dos estudantes em leitura crítica da mídia.

Para começar, leitura crítica da mídia.

No início, o Aprendiz se alojou em um canto do laboratório de informática do Colégio Bandeirantes, no bairro de Pinheiros, contíguo à Vila. Em 1998, uma antiga oficina de cerâmica, na rua Belmiro Braga, tornou-se a nossa primeira sede.

Tempos depois, nos mudamos para um galpão duas quadras acima de Belmiro Braga. Lá, alunos de instituições públicas e privadas construíam *sites* para entidades sociais. Essa ação, além de ajudar no desenvolvimento de habilidades tecnológicas, fomentava o sentimento de cidadania e o prazer de intervenção na comunidade assistida. E assim, a essência do protagonismo ia se fortalecendo e, com ela, a nossa própria missão, na qual o agente da mudança é o próprio beneficiário da mudança.

Pensando nisso, criamos um projeto de “Design social”. Dentro dele, que revelava uma nova concepção de ensino, o professor ocupava um lugar diferente no processo de aprendizagem. Ele atuava mais como um tutor a orientar os aprendizes. A “decoreba” da norma culta era deixada de lado e os estudantes partiam da leitura crítica da mídia e iam tecendo as ligações entre o mundo e eles próprios. Nesse espírito empreendedor, ensinavam e aprendiam juntos.

Outro fator que o Design Social contemplava é a diversidade entre seus participantes. Queríamos unir alunos das mais diferentes origens e classes sociais para criar possibilidades de aprendizagens pela dessemelhança.

* GILBERTO DIMENSTEIN* é jornalista, membro do Conselho Editorial da *Folha de S.Paulo*. Participa do *Board* do Programa de Direitos Humanos da Universidade de Columbia-EUA e criou a ONG “Cidade Escola Aprendiz”, em São Paulo.

Decidimos ir mais longe. Um novo galpão acolheu uma nova idéia: testar a educação pelas artes. E assim surgiu o ateliê de arte-educação, que recebeu o nome de “Escola da Rua”. A partir deste momento, as ações se proliferaram. Lançamos também o Projeto Sem Muros, que se baseava no antigo conto de João e Maria. Crianças e jovens deixavam pistas, rastros de mosaico nas calçadas, praças, muros e postes, como se fossem caminhos misteriosos a levar a algum tesouro.

A união da arte e da comunicação se tornou ferramenta útil no processo educacional e auxiliou os participantes a produzirem conhecimentos, a partir de seu ambiente. Contudo, chegamos a um ponto em que seria necessário misturar intervenção urbana com educação. Então, pensamos: se não existem recursos para disseminar uma escola integral da qualidade, por que não mapear os potenciais educativos da comunidade e integrá-los cotidianamente à sala de aula?

Conceitos como esses não são novidade. Sêneca, filósofo romano, dizia: “Não se educa para a escola, mas para a vida”. O educador Anísio Teixeira, influenciado por John Dewey, seguia essa linha de pensamento e implementou no Brasil as escolas-parque.

Interessado em unir o saber ao fazer e formar alunos para o trabalho e para a cidadania, Anísio propunha que os estudantes, espalhados em escola-classe (as salas de aulas), misturassem diversas atividades práticas. Daí parte o princípio de que experimentar é indissociável do saber e sabemos porque experimentamos. O que não experimentamos, esquecemos – o que, aliás, está escrito em textos ancestrais dos árabes.

Alunos que ensinam professores

Toda essa filosofia que prega princípios pedagógicos diferentes é bastante discutida, mas a efetivação de tais propostas se torna de difícil execução nas escolas, em geral, e nas escolas públicas, em particular, nas quais os educadores tendem a ser desmotivados, sobrecarregados, atrelados a um currículo defasado. Ou seja, esses professores não têm tempo nem estímulo para inovar.

Identificando tais dificuldades, os projetos e idéias do Aprendiz percebem a necessidade de mesclar a escola desmotivada com a cidade acuada, romper a lógica do medo e manter as portas abertas. Fazendo essa análise, constatamos que estávamos fragmentados pelo bairro, espalhados em vários imóveis, todos ligados apenas por

caminhos feitos de azulejos, como as migalhas deixadas por João e Maria. Faltava um ponto de encontro para reunir os educadores e a comunidade.

Então, decidimos criar um Café. Com o plano, veio a idéia de transformar o terreno da frente em uma praça. As plantas deram um colorido todo especial ao espaço. O beco, antes lugar feio e sujo, deu lugar a uma sala de aula dos grafiteiros e, ao mesmo tempo, galeria de arte. Mais do que isso, tinha virado um símbolo – um lugar sem saída que apresentava uma saída.

Brotava um grão na grande São Paulo. Uma esperança que transformou o ensinar. Se a Vila Madalena servia como *showroom*, a Belmiro Braga atuaria como a vitrine.

Com a aglutinação dos projetos em torno do beco, as crianças ganharam uma equipe exclusiva de educadores comunitários. O espaço se tornou a própria personificação da imagem da escola a céu aberto. Surgia assim a “Escola na Praça”, que resumia toda a nossa filosofia, mesclando escola, comunidade e família.

Contudo, os progressos não escondiam a fragmentação da Cidade Escola Aprendiz. Cada núcleo parecia uma estrutura independente. Percorríamos os passos que criticávamos em uma instituição: o ensino fragmentado e disperso. Notamos que, se não agregássemos o conceito de tecido social, combinando urbanismo e educação, estaríamos dificultando o nosso caminhar.

Em 2002, apesar de o projeto ter alcançado grande visibilidade, a nossa saúde financeira não seguia tal linha. Com pouco dinheiro e a paralisação dos programas públicos que auxiliavam a nossa atividade, a situação começou a se agravar.

Para completar a fase negativa pela qual estávamos passando, o crack entrou no beco. Os traficantes nos encaravam como inimigos a serem combatidos e a polícia, sem coordenação, não conseguia zelar por nossa segurança. Ficamos ainda mais vulneráveis.

Contudo, esses complicadores não nos fizeram desistir. O Café seguia sempre cheio de pessoas interessantes e os jovens habitavam a praça como se fosse seu segundo lar. Todo esse clima nos fazia sentir o hálito da utopia. Nas manhãs, idosos se reuniam no café para aprender a navegar na Internet com a ajuda dos adolescentes e, de quebra, aproveitavam para tomar seu desjejum. Talvez, se não fosse o programa, eles estivessem trancados em casa, sem compartilhar com a comunidade suas histórias de vida.



O bairro-escola implica justamente isso. Ele vem para trazer a vida, com suas imprevisibilidades, dores e delícias para o cotidiano do aprendizado. Um belo exemplo dessa didática é um grupo de alunos que aprendeu informática em nossas oficinas e causou uma revolução na escola onde estudavam. Os alunos descobriram que a instituição dispunha de equipamentos, mas eles não estavam sendo utilizados pelo simples motivo de que os professores, embaraçados, não admitiam a inaptidão para operá-los. Os “inconformáticos”, como se autobaizaram, assumiram o controle e logo começaram a dar aulas a seus educadores. Mas, ao mesmo tempo que víamos o sonho de Paulo Freire se tornando realidade – o aluno ensinando o professor – seguia-se uma frustração. Mudou a diretora e aquela “liberdade” foi abolida.

A partir dessa experiência, percebemos que a diversidade gera oportunidade. Então decidimos centrar as energias no objetivo de erguer uma comunidade de aprendizagem. Para tanto, investimos na conquista de novos parceiros e na consolidação dos que já nos apoiavam.

Em busca do pedagogo comunitário

Buscamos parceiros nas redes municipal e estadual de educação para que pudéssemos trabalhar, durante o horário de aula, com professores habilitados como capacitadores em projetos de arte e comunicação. Esses acordos permitiram que as escolas dos bairros, além de um quilômetro de onde estávamos situados, também participassem das ações.

A Vila Madalena é, assim, apenas o pólo irradiador, pois essa gestão de potencialidades não exige construção de prédios, espaços físicos, apenas a junção de peças e a boa vontade para mover engrenagens.

Representamos um processo em construção e, como tal, novas indagações surgiram: se o bairro-escola já envolve uma operação complexa na Vila, onde somos uma liderança e moramos, como seria a implantação da ex-

periência em outros bairros? A pergunta chegou em uma hora oportuna, já que encarávamos a educação como uma plantação em que vemos as sementes e nem sempre desfrutamos das árvores. Estávamos conscientes de que não poderíamos mudar rapidamente a mentalidade dos professores – acostumados a esquemas antigos de ensino – e da comunidade, desacostumada à prática do associativismo.

Para tanto, começamos a estudar como seria a condição ideal para a implementação do bairro-escola. A primeira exigência era dispor de uma liderança local, capaz de unir todos os membros em torno de uma proposta. Alguma pessoa ou instituição com um olhar educativo, preparada para fazer e manter as ligações para melhorar o aprendizado. E, diante de nossas experiências, percebemos que a pessoa que se encaixaria neste perfil seria o diretor da escola, pois, quando ele consegue desempenhar o papel de líder, motiva e articula a comunidade, as redes de aprendizagem se estabelecem mais facilmente. Por isso, era importante a nossa intervenção junto ao poder público na formação de educadores, até mesmo diretores, em pedagogia comunitária. A escola do futuro terá de dispor, em seu organograma, da figura do pedagogo comunitário.

E para auxiliar na organização de todos os projetos do bairro-escola, foi criada uma comissão que se reunia de tempos em tempos para um café da manhã. Durante os encontros, várias coordenadorias da subprefeitura (educação, cultura, juventude, trabalho e saúde), delegados do orçamento participativo, professores, diretores das escolas, artesãos e ONGs participavam, colocando à disposição seu conhecimento e suas especialidades. Dessa maneira, os custos tornaram-se administráveis.

Em 2004, já não era mais possível entrar na Vila Madalena, por qualquer lugar, sem esbarrar numa intervenção de arte. O ponto vital, para onde convergia toda a essência do Aprendiz, localiza-se em torno do conjunto composto pelo beco e pela praça, deixando para bem longe os tempos sombrios daquele ambiente.



Em busca do tempo de aprender

ANA MARIA CAVALIERE*



TEMPO REI / Gilberto Gil

Tempo rei, ó, tempo rei,
ó tempo rei,
transformai as velhas formas do viver.
Ensinai-me, ó pai,
o que eu ainda não sei.
Mãe, Senhora do
Perpétuo, socorrei.

O TEMPO / Sá de Miranda, 1481.

Pede-me o tempo, de meu tempo a conta;
e eu, para a conta, peço tempo ao tempo,
pois quem gastou sem conta tanto tempo
há que ter tempo para fazer conta.
O tempo, no entanto, não quer ter em conta
porque tal conta não se fez a tempo;
bem quisera eu contar meu tempo em tempo
se para contar tempo houvera conta!
Que conta há de bastar a tanto tempo
que tempo há de bastar a tanta conta...
Se quem vive sem conta não tem tempo?
Por isso estou sem tempo e sem ter conta,
sobretudo que hei de dar conta do tempo
quando chegar o tempo
de dar conta.

(TRADUÇÃO DO ORIGINAL EM CASTELHANO, POR HEITOR P. FRÓES)

s características dos sistemas escolares têm determi-
nado, nas diferentes sociedades, o tipo de debate que se
trava em torno do tempo de escola. Às vezes, esse tem-
po é considerado excessivo e, outras, insuficiente. Qua-
se sempre é criticado por seu referencial lógico-quanti-
tativo e por submeter o tempo das crianças ao dos adul-
tos, sendo um fator perturbador da relação pedagógica.

* ANA MARIA CAVALIERE é Professora de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

[...] o tempo de escola é função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. [...] o ciclo de escolarização, nas sociedades contemporâneas, apresenta tendência universal de aumento, com o ingresso precoce e a permanência cada vez mais longa dos indivíduos no sistema escolar.

A partir de questionamentos quanto às formas padronizadas e impensadas de utilização desse tempo, buscamos caminhos para as mudanças necessárias.

Entre as discussões sobre o tempo escolar, está a da jornada integral que foi objeto de debate não apenas no Brasil, como também na Itália, nos anos 1970 (Catabrini, 1997; Ragazzini, 1983), e na Espanha, um pouco mais tarde, na década de 1990 (Morales, 1993).

No Brasil, o debate sobre a jornada integral eclodiu nos anos 1980, e esteve concentrado, principalmente, no Rio de Janeiro. O tema surgiu associado ao Programa dos CIEPs — implementado em duas gestões governamentais, respectivamente, nos períodos de 1983/86 e 1991/94 — que deixou em funcionamento 411 novas escolas de tempo integral no estado (Ribeiro, 1995). Segundo dados de 2006 da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, o saldo, 12 anos após o fim do Programa, é de 264 CIEPs¹ funcionando em horário integral. Além disso, a rede municipal tem 203 creches também em horário integral.

O efeito da presença das escolas de tempo integral no sistema escolar do Rio de Janeiro aparece nas estatísticas do Censo Educacional/2004,² em que se verifica que o estado possui o maior número de matrículas em turnos de duração de mais de cinco horas, correspondendo a 14,56% do total de matrículas. O Distrito Federal segue de perto essa percentagem, com 13,01%. Nos demais estados, a porcentagem é bem menor: São Paulo com 5,82%, Minas Gerais com 1,99% e Rio Grande do Sul com 0,86%. O dado é um reflexo direto da existência dessas escolas, visto que, em contrapartida, o estado do Rio de Janeiro apresenta um índice de matrículas em turnos, com duração de menos de quatro horas (2,36%), acima dos índices dos demais estados: Distrito Federal (0,65%); São Paulo (0,15%); Minas Gerais (0,84%) e Rio Grande do Sul (1,89%).

A partir da promulgação da LDBEN/96, cujos artigos 34 e 87 prevêem a oferta de horário integral no ensino fundamental, alguns projetos e conseqüentes debates têm surgido em outros estados e municipalidades. A experiência do Rio de Janeiro tem propiciado investigações e reflexões que poderão contribuir com a discussão sobre o tempo escolar no país, que agora parece tornar-se de interesse mais geral e de âmbito nacional.

A abordagem do tema comporta diferentes vieses: desde aqueles voltados para aspectos quantitativos e regulatórios, eminentemente formais, àqueles de cunho

psicológico, preocupados com os ritmos próprios da infância, ou sociológicos, voltados para a relação do tempo de escola com a organização social mais geral.

No que diz respeito ao estudo das organizações escolares, pensar sobre o tempo de escola, isto é, sobre o que o instaura e suas implicações, pode ser um bom começo para que se criem bases sólidas às necessárias mudanças, não apenas na quantidade do tempo de escola, como, principalmente, na lógica de sua utilização.

Tempo de escola e organização social

A organização social do tempo é um elemento que, simultaneamente, reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre as formas de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, por ser a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tornou-se, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade em geral.

Ao longo da história, o tempo de escola caminha em direção às situações de relativa harmonia com o tempo social e sofre lentas mudanças de médio e longo prazo em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com os níveis de urbanização, de eliminação do trabalho infantil, de regulamentação das relações de trabalho e de democratização das sociedades.

O advento da obrigatoriedade escolar, a exigência generalizada de se obter níveis mais altos de escolaridade, a profissionalização e autonomização do campo educacional e a padronização dos sistemas nacionais de ensino produziram, por sua vez, mudanças marcantes na gestão do tempo dos indivíduos e instituições, conformando uma nova ordem do tempo social, da qual o tempo de escola é componente fundamental.

Nas sociedades contemporâneas, além de ser, simultaneamente, estruturante e estruturado pela organização social mais ampla do tempo, o tempo escolar tem outro elemento a ser ressaltado: o fato de que — por estar dirigido às crianças e adolescentes, isto é, às idades de formação —, ele nos permite enxergar as expectativas, os projetos e as prioridades de um dado grupo social, constituindo-se assim em mais um meio de compreensão da cultura e do *ethos* de uma sociedade.

Em suas definições da prática, o tempo de escola é função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão a respeito da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre escola e políticas públicas de assistência ou de preparação para o trabalho. Algumas dessas forças estão diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, outras, às necessidades do Estado e da sociedade e outras, ainda, à rotina ou ao conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores.

A fim de identificar as diferentes dimensões do tempo de escola, organizamos uma caracterização que envolve três níveis diferentes e complementares.

O primeiro, de caráter macroestrutural, é constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade. Esse tempo, nas sociedades contemporâneas, apresenta tendência universal de aumento, com o ingresso precoce e a permanência cada vez mais longa dos indivíduos no sistema escolar. No Brasil, o ensino fundamental foi ampliado, em 2006, de oito para nove anos de duração, antecipando-se para seis anos o ingresso obrigatório.

O segundo nível, intermediário — parcialmente regulado em âmbito macro, mas administrado pelos estabelecimentos escolares de acordo com suas especificidades —, é constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo, e, no Brasil, também segue tendência de aumento progressivo. A partir da LDBEN/96, os dias letivos foram ampliados de 180 para 200, além da indicação de implantação do horário integral.

O terceiro nível, microestrutural, é o da sala de aula, isto é, da dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos.

Compreender o caráter relativo, contingente, do tempo de escola significa, na verdade, compreender sua gênese histórica, muitas vezes obnubilada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos

de tempo com lentas transformações, terminando por serem encarados como elementos dados, isto é, naturais. Ademais, não há nada mais óbvio do que o tempo, e isso o torna pouco visível como objeto de estudo.

No modelo escolar ocidental clássico, destaca-se, como sua característica básica, a organização acurada e minuciosa do uso do tempo. Tudo na escola refere-se à regulação do tempo. Tudo nela controla e é controlado pelo tempo. Horários, calendários, planejamentos curtos e longos, prazos, tempos para a execução de tarefas, enfim, a administração do tempo compõe o cerne da vida escolar tal como ela se expandiu e triunfou. O bom cumprimento das prescrições relativas ao tempo constitui, em si mesmo, grande parte do sucesso escolar do aluno.

A lógica de organização do tempo na escola é uma lógica que podemos classificar como monocrônica, isto é, cada coisa deve ser realizada em períodos predeterminados, bem definidos e sem que se tolere a simultaneidade. Já a lógica policrônica — caracterizada pela possibilidade de se fazer várias coisas concomitantemente, pela interpenetração das ações, pela flexibilidade, sem um preestabelecimento rígido dos períodos — é banida organização do tempo escolar por ser considerada ineficaz para a aquisição da autodisciplina e para a consecução de objetivos pré-traçados.

Uma das características das pedagogias que se pretendem inovadoras tem sido, desde finais do século XIX, o questionamento da lógica organizacional rigidamente monocrônica da escola e a proposição de uma racionalidade menos presa à formalidade cronológica e mais sensível aos ritmos psicológicos, biológicos e culturais dos indivíduos. Mas a realidade é que a instituição escolar tem resistido às mudanças nessa direção, revelando o quanto está profundamente apoiada naquela racionalidade e a dificuldade que tem em incorporar um outro tipo de organização.

A escola e seu projeto de racionalização e controle do tempo está na base da própria constituição da concepção de infância, tal como a conhecemos hoje. Como mostrou Philippe Ariès (1981), em seu já clássico estudo sobre a história da infância, a transformação de grande parte dos processos formativos de “aprendizagem espontânea” em “aprendizagem escolar” marcou também a passagem das sociedades tradicionais para as industriais ou modernas. O controle da idade — isto é, o registro do tempo no próprio indivíduo —, a segregação entre

as “idades” da vida, o isolamento no tempo e espaço do aprendiz como condição da boa educação, que são elementos generalizados pela expansão da escola, conformaram a infância de longa duração. Segundo o autor, as classes de idade se organizam em torno de instituições e a especialização do sentimento de infância foi uma obra realizada, principalmente, pela escola, da mesma forma que a adolescência se distinguiu, mais adiante, já em fins do século XVIII, pelo alistamento militar.

Entretanto, se a escola conforma a infância de longa duração, não o faz de forma idêntica para todos. Por muito tempo, o mundo do trabalho, das classes populares, ignorou a divisão escolar das idades. Ainda segundo Ariès, o aprofundamento da separação entre as idades foi mais evidente nas classes burguesas, justamente as mais influenciadas pela escola.

Portanto, se é verdade que o tempo de escola é constitutivo da identidade moderna das crianças e dos adolescentes, definindo essas fases da vida, é verdade também que o modo de encará-lo apresenta diferenças entre as sociedades e, também, internamente, em cada sociedade. Nelas, são facilmente perceptíveis as variações nos níveis de adesão das diferentes classes e segmentos de classe em relação à escola e sua racionalidade organizacional. Por isso, lidar com o tempo de escola — ou seja, alterá-lo, reduzi-lo, ampliá-lo — não é mero acerto técnico, e sim uma ação com implicações político-culturais de grande alcance.

Na prática, a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem, isto é, da instrução escolar propriamente dita, e condiciona um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes. Os deslocamentos, a alimentação, o sono, o lazer, a convivência familiar orbitam a organização temporal da jornada escolar.

Do ponto de vista político, as definições do tempo escolar podem sempre ser relacionadas a expectativas ou projetos de governo e de sociedade. Em geral, a motivação para as mudanças do tempo de escola embute questões ideológicas, ainda que encobertas por demandas de caráter pragmático.

Ao longo da história, freqüentemente, quando se pretendeu fortalecer a direção pública ou estatal das sociedades, planejou-se um aumento do papel da ação escolar na vida das crianças e adolescentes e, como consequência, um aumento do tempo de escola (Cavaliere, 1996).

Do século XX em diante, embora não se possa estabelecer uma relação estável, biunívoca e necessária, en-

tre mais tempo de escola e mais democracia, parece ter havido, até aqui, uma tendência nessa direção. No entanto, diferentes combinações já puderam ser percebidas e estudadas. Kodron (1997), em estudo comparativo sobre os tempos escolares na Europa, mostra que, em algumas regiões da Alemanha, o encurtamento do tempo diário de permanência do aluno na escola foi uma medida que pretendeu a democratização do sistema escolar com o alívio das tarefas escolares, garantindo a inserção escolar de um maior número de alunos. Na Itália (Cattabrigini, 1997), ao contrário, a criação da escola de tempo pleno, nos anos 1980, teve o caráter democratizante de buscar uma inserção mais efetiva de parte da população na vida escolar.

A definição dessa relação entre o tempo de escola e o desenvolvimento democrático é função da própria gênese dos sistemas escolares, isto é, da maior ou menor base comunitária sob a qual foram estruturados, do nível de diferenciação interna por grupos sociais ou dos formatos escolares tradicionalmente assumidos. É nas sociedades tardiamente escolarizadas que o sentido democratizante da ampliação do tempo se estabelece com mais clareza. Isto porque a escolarização tardia, em geral promovida pelo Estado, sem apoio em iniciativas comunitárias já em curso, tende a ser uma escolarização minimalista, implantada com recursos parcos e modelos padronizados barateadores.

Em suma, o sentido democrático da política de aumento do tempo de escola aparece especialmente nos sistemas escolares mais recentes e menos estáveis, assim como a crítica a essa tendência surge nos países cujos sistemas têm forte estabilidade e tradição.

Sobre essa crítica, observa-se um fenômeno recente que vem ocorrendo nos países desenvolvidos e merece registro: são os movimentos de recusa à escola, nos moldes em que está estabelecida, sob a alegação de que ela submete e usurpa o tempo da infância e a liberdade da família em relação à formação das crianças. Critica-se fortemente a prática dos deveres de casa e o fato de que, enquanto o tempo de trabalho dos adultos vem sendo encurtado, o tempo de escola continua se prolongando sem uma mudança na qualidade daquilo que ela oferece. O debate é visível na Alemanha e Suíça (Grunder, 1997), e também surgiu, recentemente, na França, nos debates em torno da tentativa frustrada de reorganização dos *rythmes scolaires*, promovida pela municipalidade de Paris em 2001 (Le Monde de L'Éducation, 2001).



Importa ressaltar que, se de fato prevalece a tendência inequívoca de crescimento do tempo de escola (Compère, 1997) e uma relação histórica do fenômeno com a democratização social, não há qualquer essencialidade nessa relação, podendo-se encontrar, dependendo do contexto, significados diferentes e opostos.

No caso brasileiro, o que poderia efetivamente colocar a ampliação do tempo escolar a serviço da emancipação seria a compreensão dessa ampliação como condição para a incorporação de uma nova lógica de organização do tempo: um tempo que propicie vivências multidimensionais, não comprimidas numa grade horária padronizada e esterilizante. Dessa forma, certos tipos de experiências e saberes que normalmente não frequentam as escolas — mas que são fundamentais tanto aos processos individuais quanto coletivos de emancipação, ou seja, saberes e práticas normalmente presentes em contextos familiares ou privados — poderiam penetrar com sucesso nas escolas. Por exemplo, a leitura, a pesquisa e a expressão escrita livres, a utilização da In-

ternet, a apreciação de obras de arte, filmes, música, a prática de esportes, enfim, um conjunto de atividades que não fazem parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras.

A ausência dessas atividades não se deve apenas à carência de recursos, como também à falta de “afinidade” da escola com elas. A organização policrônica do tempo é parte da construção dessa “afinidade”, trazendo a possibilidade da escolha e o desenvolvimento da autonomia dos atores na administração de seus próprios objetivos e ritmos.

Tempo de escola no Brasil: a experiência do Rio de Janeiro

No Brasil, ainda estamos longe do fenômeno de recusa à escola aparecer com algum significado social efetivo. Somente agora o País se aproxima da universalização da escolarização e a questão da qualidade assume prioridade nos debates. Em relação à difusão da cultu-

ra escolar, sabemos o quanto ela pode variar em função da classe social e da região.

Se, aparentemente, a população brasileira, hoje em sua maior parte urbanizada, dá sinais de uma já generalizada adesão à escola, não é tão alto o patamar em que se encontra a interiorização dos valores e normas da escolarização.

Constatamos, em pesquisa de campo em escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (Cavaliere, 2002b), a forte falta de assiduidade, bem como o freqüente descumprimento dos horários escolares, em parte significativa dos alunos, fato que tem preocupado professores e complicado o trabalho pedagógico. O fenômeno não é exclusivo dessas escolas, mas parece agravar-se nelas. Para além de problemas mais diretamente ligados às difíceis condições de vida em que se encontra grande parte da população que acorre às escolas públicas, o fenômeno pode revelar a persistência de formas tradicionais de organização social, especialmente as ligadas à dinâmica da vida familiar. Ou seja, pode significar uma reação ao aumento da jornada escolar e do ano letivo, e seu impacto na vida das crianças e suas famílias. A observação da demanda, nas escolas de tempo integral do Rio de Janeiro nos trouxe informações importantes que podem colaborar com a pretensão de se ampliar a jornada escolar em âmbito nacional.

As peculiaridades da demanda

Ao contrário do que ocorre nos países europeus, onde as crianças menores ficam menos tempo na escola, e esse tempo vai sendo progressivamente ampliado para as crianças maiores e para os adolescentes (Compère, 1997), no Brasil, são as crianças menores que permanecem mais tempo na escola. As creches, que atendem às crianças de zero a três anos, têm, em geral, turnos longos, e o perfil que traçamos, em 2001, das escolas de horário integral do Rio de Janeiro, confirma essa tendência. Nos CIEPs da rede estadual, aproximadamente 40% das turmas em tempo integral eram de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Cavaliere e Coelho, 2002). Na rede do município do Rio de Janeiro, 29% das turmas de horário integral eram de Educação Infantil (quatro e cinco anos) e 39% eram compostas pelos três anos do ciclo de alfabetização (seis a oito anos) (Cavaliere, 2002b), somando 68% do total das turmas em tempo integral.

No Programa dos CIEPs, dentre as unidades escolares de 5ª a 8ª série e também de ensino médio originalmente implantadas, poucas permaneceram atuando em horário integral ao final dos governos que as criaram. Enquanto isso, as unidades de Educação Infantil a 4ª série, apesar de terem enfrentado inúmeras dificuldades, contabilizam já cerca de 20 anos de funcionamento com jornada integral.

No município do Rio de Janeiro, onde é possível acompanhar o percurso dessas escolas por ter havido continuidade de funcionamento, é visível a transformação paulatina de unidades de 5ª a 8ª série em unidades de educação infantil e séries iniciais ou, ao menos, o acréscimo dessas séries onde antes inexistiam, caracterizando uma espécie de “destino” associado ao tempo integral.

Nessa mesma rede, a demanda por vagas em horário integral na Educação Infantil é tão grande que levou a prefeitura a projetar 29 novos módulos anexos aos CIEPs, especialmente voltados para esse nível. Esse é um forte indício de que são as necessidades prementes dos pais em ter seus filhos menores protegidos enquanto trabalham o principal motor da adesão à escola de tempo integral. Nesse caso, são os interesses e necessidades da vida adulta exercendo seu papel no processo de definição do tempo de escola das crianças.

No que se refere aos CIEPs de 5ª a 8ª série, pode-se associar o fracasso da proposta de tempo integral para os adolescentes (em contrapartida ao sucesso do modelo para as crianças) à maior dificuldade em se projetar e realizar uma escola com jornada integral que seja capaz de satisfazer aos alunos dessa faixa etária. Na maior parte das vezes, além das aulas convencionais, poucas alternativas de atividades eram oferecidas, o que tornou a rotina maçante. Após um período inicial de intensa procura por essas escolas, com a formação de filas de espera em muitas delas, seguiu-se uma tendência ao esvaziamento. A forte procura revelou a expectativa reprimida por uma nova escola que, mais uma vez, foi frustrada.

Como os indivíduos desse grupo etário são menos tuteláveis, seus próprios interesses e seu nível de satisfação exercem um papel relevante na permanência na escola. Pode-se ainda somar, aos motivos que levaram ao afastamento dos adolescentes das escolas de tempo integral, formas culturais tradicionais, não apenas relacionadas ao trabalho infanto-juvenil (no sentido econômico-produtivo), como também aos diversos tipos de solidiedade familiar ou comunitária, que atribuem papéis

No que se refere aos CIEPs de 5ª a 8ª série, pode-se associar o fracasso da proposta de tempo integral para os adolescentes (em contrapartida ao sucesso do modelo para as crianças) à maior dificuldade em se projetar e realizar uma escola com jornada integral que seja capaz de satisfazer aos alunos dessa faixa etária. Na maior parte das vezes, além das aulas convencionais, poucas alternativas de atividades eram oferecidas, o que tornou a rotina maçante. Após um período inicial de intensa procura por essas escolas, com a formação de filas de espera em muitas delas, seguiu-se uma tendência ao esvaziamento.

às crianças maiores e aos adolescentes que não se limitam ao papel de estudante. Os CIEPs de 5ª a 8ª série do Rio de Janeiro sucumbiram ao esvaziamento de matrículas e à pressão por vagas em tempo integral para as crianças menores. No exemplo anterior, o interesse mais explícito da esfera administrativa, no sentido de implantar o tempo integral em escolas de 5ª a 8ª série, foi subjugado por outros interesses — dos alunos e das famílias — envolvidos.

Para compreender esses movimentos da demanda, é preciso considerar as forças que, em cada caso, sobre eles atuam. No Programa dos CIEPs, os interesses de governo, respaldados pela crítica da sociedade à baixa qualidade da escola então existente, representaram um forte componente para a implantação da jornada integral, a ponto do Programa ter sido a mais forte marca da gestão governamental que o criou. Entretanto, como vimos, os diferentes interesses que intervêm na definição do tempo de escola sempre atuam uns sobre os outros, reforçando-se ou anulando-se mutuamente.

As peculiaridades culturais

Pelo menos dois elementos de natureza antropológica entram em cena quando pensamos sobre o tempo de escola no Brasil:

- o primeiro é um traço da cultura brasileira que consiste na pouca segregação da criança em relação à vida adulta; a convivência entre crianças e adultos em eventos culturais e de lazer, familiares ou públicos, é grande; a quarentena, ou seja, o fechamento das crianças nos estabelecimentos escolares, não se deu sem resistências, ainda que nem sempre explícitas, especialmente quando a escolarização passou a alcançar as camadas populares.
- o segundo elemento é o uso não rigoroso do tempo, isto é, um tipo de racionalização considerada precária diante dos moldes das sociedades industrializadas desenvolvidas.

Sobre a lógica de organização temporal na sociedade brasileira, não podemos deixar de considerar a forte presença das culturas negras e indígenas na formação cultural, especialmente das classes populares. Estudos antropológicos mostram que, nas práticas religiosas afro-brasileiras, ainda hoje é visível a diferença em relação aos usos do tempo na cultura ocidental capitalista. Segundo Prandi (2001), no candomblé, por exemplo, é a atividade que

define o tempo e nunca o contrário. Dependendo de diversos fatores, as atividades podem levar mais ou menos tempo e ser interrompidas caso se interponham outras necessidades, e isso é perfeitamente aceitável e assimilável dentro de uma concepção cíclica do tempo.

Nessa concepção — como tudo sempre se refaz, sempre retorna, e o novo, o inesperado, é justamente o indesejado — não há necessidade de se fazer uma rígida previsão e nem de se viver com pressa. A experiência torna-se a chave dos saberes que são sempre os mesmos e não têm que ser permanentemente procurados ou inovados, numa espécie de “corrida” das gerações. Afirma o autor que “os afro-descendentes assimilaram o calendário e a contagem de tempo usados na sociedade brasileira, mas muitas reminiscências da concepção africana podem ser encontradas no cotidiano dos candomblés” (Prandi, 2001, p. 47).

Essa afirmação nos leva a pensar que determinadas formas arcaicas de organização social, que incluem não só outras lógicas de racionalização do tempo, como também de sociabilidade da infância, podem ainda estar sutilmente presentes na cultura das classes populares que acorreram maciçamente à escola nas últimas quatro décadas. Como nos lembra Bosi (1992), no Brasil, “o processo de aculturação luso-afro-americano ainda está longe de ter-se completado”.

No entanto, a visão ideológico-cultural hegemônica é a de que, à maior capacidade de sistematização e controle do tempo, corresponde um maior desenvolvimento civilizatório, cabendo, à escola, a introdução da criança nos ritmos precisos da vida.

Na situação brasileira, o uso pouco rígido do tempo pode ser visto como uma oportunidade de construção de um novo modelo de sua organização. Pois aqui,

a co-habitação de tempos é mais evidente e tangível do que entre alguns povos mais sincronicamente modernizados do Primeiro Mundo (...) e certamente os seus descompassos e a sua polirritmia ferem os ouvidos afinados pelo som dos clarins e das trombetas evolucionistas. Por tudo isso, é preciso escutar a nossa música sem pressa nem preconceito. Com delicada atenção. É um concerto que traz um repertório de surpresas, é verdade, mas que, no seu desenrolar-se está constituindo a nossa identidade possível (Bosi, 1992, p. 32).

Os efeitos escolares dos modelos culturais de utilização do tempo são grandes e penetrantes nas mais diferentes realidades. Sem precisar ir muito longe na histó-

ria, inclusive na Europa, atual e sincrônica, estudos constataram, por exemplo, a grande diferença de ritmos de trabalho entre estudantes espanhóis e alemães (Compère, 1997), ou seja, estudantes oriundos de duas culturas clássicas e constitutivas da sociedade ocidental. Mesmo lá, as dificuldades em relação a essas diferenças não são rapidamente ou facilmente superáveis, ainda quando se esteja convencido de que devam sê-lo.

Por isso, é imprescindível a busca de referências na própria realidade cultural brasileira para a organização do tempo de escola, ainda mais se forem consideradas as críticas contemporâneas efetuadas à excessiva instrumentalização do tempo. Esse hipercontrole das rotinas tem levado, paradoxalmente, a uma perda do controle dos indivíduos sobre seu próprio tempo e tem dado base, nos países desenvolvidos, aos já citados movimentos de recusa à escola. A exacerbação do controle estaria limitando uma série de experiências humanas que necessitam do ócio, da contemplação e de outras lógicas não monocrônicas ou seriadas de organização temporal.

Ritmos e inovações

Analisando o tempo tal como ele realmente se estabelece nas escolas públicas do Rio de Janeiro, pudemos observar, com já relatamos, que, a despeito da vigência de um modelo convencional, sua prática é pouco rigorosa. Os horários, principalmente de entrada, nem sempre são cumpridos, em alguns casos, nem mesmo pelos professores. Principalmente no turno da manhã, muitos pais têm dificuldades para encaminhar as crianças à escola sem atraso. As faltas também são muito frequentes, concentrando-se principalmente nas segundas e sextas-feiras. Quanto ao ritmo consagrado ao trabalho na sala de aula, ele é, em geral, bastante lento e pouco sistemático.

O ritmo lento em sala de aula associa-se tanto a problemas de planejamento das ações didáticas quanto ao grande número de horas que os professores passam em contato direto com os alunos. Nas escolas municipais de tempo integral que investigamos em 2001, esse tempo era de cerca de oito horas e incluía o almoço, realizado em conjunto com as crianças. O profissional diminui seu ritmo, a fim de controlar o gasto de energia para que possa vencer toda a jornada (Cavaliere, 2002a).

Em sua fase de implantação, o Programa dos CIEPs tentou criar uma nova estruturação das atividades diárias. Não apenas a jornada integral, como também a

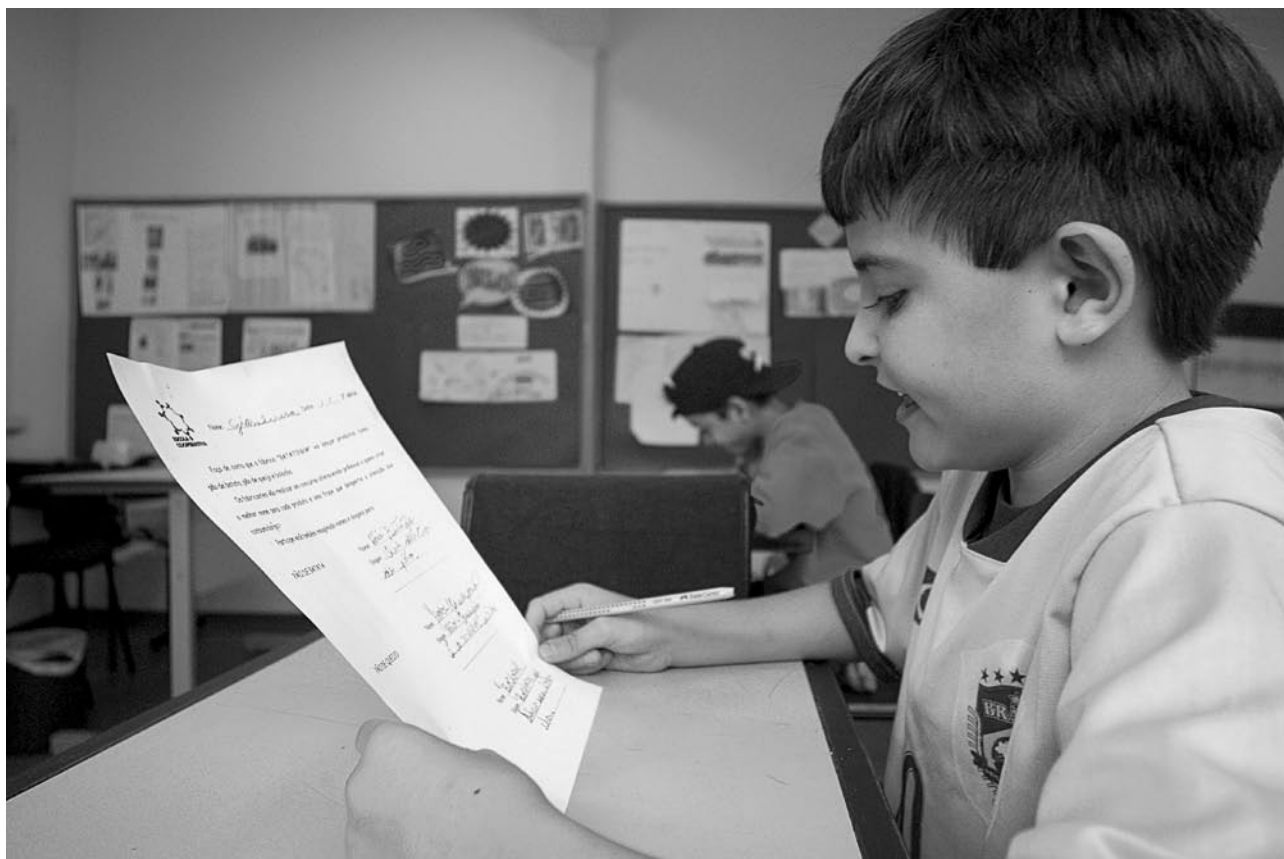
disposição das atividades ao longo dela foram alvo de discussão e mudanças. Como vimos, o tempo da instituição escolar é tradicionalmente um tempo monocrônico e serial, sendo as tarefas agrupadas por sua natureza, sem misturas e de acordo com a hierarquia de valores que as enquadra. Na primeira fase do Programa, iniciada em 1983, essa lógica não chegou a ser questionada.

As aulas convencionais eram agrupadas em uma parte do dia, de preferência pela manhã, e as atividades de artes, educação física, biblioteca, música, animação cultural etc. agrupadas na outra parte do dia, de preferência e, sempre que possível, à tarde. O modelo, entretanto, mostrou-se ineficaz diante do objetivo de valorizar as atividades não convencionalmente escolares.

Já na segunda fase do Programa, iniciada em 1991, tentou-se implantar uma estrutura aproximativamente policrônica, em que as atividades seriam entremeadas no tempo, independentemente de sua natureza mais ou menos sistemática. Pretendia-se, com essa nova lógica organizacional, favorecer o encontro interdisciplinar, bem como evitar a valoração prévia entre as diversas disciplinas e atividades. Um horário de aula de matemática podia ser seguido de uma atividade promovida pela animação cultural, que, por sua vez, podia prosseguir num horário de biblioteca ou numa aula de língua portuguesa. Essas atividades poderiam, em função de um projeto elaborado, estar integradas, rompendo a rigidez da própria concepção de aula.

Tal sistema, entretanto, exigia um complexo padrão de organização do trabalho pedagógico, bem como das dinâmicas de deslocamentos e uso dos espaços. A inexistência de recursos compatíveis provocou uma rotina escolar conturbada e muito fragmentada, demonstrando





que a proposta só poderia obter sucesso em condições muito diferentes das que existiam, tanto nas práticas de organização e planejamento docente quanto na proporção numérica entre alunos e profissionais da escola.

A experiência dos CIEPs mostrou que, para a construção de uma organização do tempo escolar mais flexível, menos presa aos rigores das rotinas burocráticas esvaçadas, necessita-se, ao contrário do que possa parecer a primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvido. Isso inclui um corpo de profissionais que seja capaz de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente, do ponto de vista político-filosófico, e complexa, do ponto de vista técnico-pedagógico.

Tempo de escola e emancipação

O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, como também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e

simbólicas nas sociedades. Na teoria marxista, ele está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor. Em Bourdieu, o tempo aparece na formulação da noção de capital cultural, sendo elemento imprescindível ao seu processo de incorporação. Nos dois casos, o tempo serve como elemento de medida para a compreensão de estruturas e representações sociais complexas.

O estudo do tempo, em sua expressão social, pretende compreender, entre outras coisas, as formas pelas quais essa dimensão, de tão difícil descrição e tão complexa aproximação teórica, é posta a serviço tanto do incremento quanto do enfraquecimento das desigualdades sociais. A complexidade dessa abordagem deve-se ao fato de que, assim como o tempo constitui uma forma de relação e não um fluxo objetivo (Elias, 1998), a categoria tempo social não pode ser considerada em

sua objetividade ou substancialidade. O tempo social é constituído de um conjunto de relações entre categorias que compõem um determinado contexto, no nosso caso, o contexto escolar.

Se quisermos imaginar um tipo de vivência na esfera pública relativa ao acesso e usufruto de bens simbólicos, que possa gerar processos formativos que rompam as inércias da estrutura social, o tempo em que o indivíduo está sob a ação da instituição tem que ser não apenas ampliado ou intensificado, mas qualitativamente transformado.

Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz. A proposta de ampliação do tempo diário de escola só faz sentido — especialmente na sociedade brasileira, dadas as peculiaridades culturais já apontadas — se trouxer uma reorganização inteligente desse tempo e se levar em conta essas peculiaridades.

A forte presença dos esportes, das artes e de atividades culturais na escola exige uma organização flexível do tempo, pois essas atividades constantemente invadem os limites dos horários rigidamente determinados. Organização flexível, aproximativamente policrônica, que não se confunde com falta de clareza quanto aos objetivos, mas que é necessária à autonomia, ao pensamento e à ação independente. Estas últimas precisam de um tempo pessoal, não linear e não inteiramente previsível. A rigorosa e minudente organização das horas na escola não deixa oportunidades à invenção e à tentativa, pois essas trazem sempre o risco da “perda” do tempo.

Não se trata de imaginar uma escola sem horários ou regras, e sim de recriar esses horários e regras em função de um projeto mais ambicioso do ponto de vista das oportunidades formativas que ali os indivíduos possam encontrar.

A ampliação da jornada escolar atua e tem efeitos em uma esfera diferente da ampliação longitudinal do tempo de escolarização dos indivíduos. Essa última, por si só, não altera as posições relativas dos indivíduos na sociedade. A escolarização torna-se de longa duração, mas os valores simbólicos dos níveis de ensino diminuem na mesma proporção. Já a ampliação e reorganização da jornada escolar — que, com muito mais força, atinge os dogmas da vida escolar e seus moldes de formalização — traz desafios ao nível microsocial, no qual se desenvolvem processos de produção cultural que, mesmo balizados pela visão de mundo dominante, muitas vezes a subvertem.

Isso localiza as potencialidades transformadoras da instituição escolar em sua experiência vivida, em seus processos culturais internos, entre os quais, a experiência de uma vivência coletiva intensificada pela jornada integral e por uma outra racionalidade organizacional do tempo. A escola é um equipamento social por demais complexo e importante para que seja conduzido por inércias e burocracias estereis. Ainda que dentro de certos limites, parece-nos possível repensar um seu aproveitamento que seja mais intensivo e fecundo do ponto de vista civilizatório.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1981.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CATTABRINI, U. L'Ecole du tempo pieno en Italie: genèse, débats et résultats. In: COMPÈRE M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997, p. 313-342.
- CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002a, p. 93-111.
- CAVALIERE, A. M. *Relatório de pesquisa Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar*. UFRJ/FAPERJ, 2002b.
- CAVALIERE, A. M. *Escola de educação integral — em direção a uma educação escolar multidimensional*. FE/UFRJ, 1996 (tese de doutorado).
- CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. *Relatório de estudo Perfil de 50 CIEPs estaduais em 2001*. NEEPHI/Unirio, 2002.
- COMPÈRE, M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GRUNDER, H. U. Refus a l'école et temps scolaire. Débats contemporains en Suisse et en Allemagne. In: COMPÈRE M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997, p. 343-356.
- KODRON, C. Le temps pour l'école en Europe: enjeux et difficultés de la comparaison. In: COMPÈRE M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRP, 1997, p. 357-381.
- LE MONDE DE L'ÉDUCATION. *Les rythmes scolaires*. n. 298, dez. 2001
- MORALES, M. M. Las razones de la jornada continua. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 221, 1993.
- PRANDI, R. O candomblé e o tempo — concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 47, out. 2001, p. 44-58.
- RIBEIRO, D. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIBEIRO, D. e outros. *Carta: falas, reflexões, memórias — O novo livro dos CIEPs*, n. 15, Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.
- RAGAZZINI, D. *Storia della scuola italiana*. Firenze: Le Monier, 1983.

Notas

- 1 Esse total representa a soma de 146 CIEPs com regime misto de horário integral e parcial e 47 CIEPs com funcionamento exclusivo em tempo integral na rede estadual e 71 CIEPs com horário integral da rede da capital do estado, segundo dados de 2006, das respectivas Secretarias de Educação.
- 2 Sinopse Estatística da Educação Básica, 2004, Tabela 4.4, Turmas, Ensino Regular, p. 160. MEC/INEP/SEEC.

A classe média vai para a escola pública

ADALBERTO WODIANER MARCONDES*

Uma das decisões mais difíceis para as famílias de classe média, nos últimos anos, tem sido matricular os filhos em uma escola pública, principalmente para aquelas que acreditam na necessidade de oferecer ensino de qualidade para que os filhos “tenham chance” de entrar qualificados no mercado e construir vidas melhores. No entanto, apesar de difícil, essa é uma decisão que está sendo tomada por um número cada vez maior de pais que, por um motivo ou outro, não conseguem mais bancar os custos do ensino privado e batem às portas da escola pública, com dor no coração e entregando o futuro de seus filhos ao Estado. Esse foi o caminho que me levou até a porta da Escola Estadual Prof. Antônio Alves Cruz para matricular minha filha mais nova, no terceiro ano do ensino médio, em 2004.

O Alves Cruz é uma escola com história. Tem entre seus ex-alunos alguns bem-sucedidos empresários, médicos e executivos, que hoje atuam em uma ONG chamada Projeto Fênix, que auxilia em programas na escola. Mas isso eu só vim a saber algum tempo depois de fazer a matrícula. O que me levou a escolher o Alves Cruz não foi apenas a sua proximidade com a minha casa, como também a sua localização em uma belíssima praça, ao lado da avenida Heitor Penteado, no Jardim das Bandeiras, um dos bairros mais nobres de São Paulo. Até ali, eu ainda esperava que a escola, por osmose, pudesse absorver alguma coisa da classe média que a rodeia.

Os protestos da minha filha ecoaram em minha cabeça e, de alguma maneira, era preciso encontrar meios para aplacar a culpa que se espalhava dentro de mim. A senha foi um bilhete da escola convocando os pais para uma reunião na qual seria eleita a nova diretoria da As-

sociação de Pais e Mestres. No dia, com o melhor espírito de cidadania em punho, rumei para a escola, acompanhado de minha esposa, psicopedagoga. Afinal, pensava eu, sou fruto da escola pública. Primário, ginásio, colégio e universidade à custa do contribuinte. Ora, era hora de devolver um pouco do que recebera, naquela época, com boa qualidade.

Este foi o início de uma experiência de quase dois anos como diretor executivo — equivalente a presidente — da Associação de Pais e Mestres da Escola Estadual Professor Antônio Alves Cruz. E, também, o despertar do interesse sobre a atuação dos pais na escola pública, como ela acontece e, principalmente, por que não acontece.

O debate sobre educação integral deve, também, ser enriquecido com o caráter e a qualidade da participação dos pais de alunos, dos professores, de organizações da sociedade civil e dos próprios alunos na gestão das escolas públicas. A lei já determina algumas instâncias de participação institucional: a APM, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Escola. Essas instâncias decisórias e deliberativas devem existir em todas as escolas públicas do Brasil. Entretanto, não basta a lei.

Boicote institucional

Um dos obstáculos à participação da comunidade na escola é o despreparo da estrutura do Estado, incluído diretores e professores, em acolher e aceitar essa participação. É vista mais como ingerência do que como contribuição. E os conflitos são permanentes: com o diretor, por conta das prioridades de gestão; com os professores, por conta de o Conselho da Escola ter a prerrogativa de discutir e votar o projeto pedagógico.

Portanto, o boicote vem institucionalmente. Em maior ou menor grau, os diretores não demonstram boa vontade em relação a uma APM ativa. No caso do Alves Cruz, a primeira impressão foi horrível. No dia da eleição, convo-

* ADALBERTO WODIANER MARCONDES* é jornalista, diretor e editor da agência de notícias ENVOLVERDE e foi presidente da Associação de Pais e Mestres da Escola Estadual Prof^o Antonio Alves Cruz durante dois anos. Coordena o Núcleo de Comunicação do CENPEC.

cada com atraso de quase um ano, poucos pais se dignaram ou puderam sair de suas rotinas para ir eleger uma APM. Afinal, para que serve uma APM? Pouco mais de meia dúzia de pessoas esperou por mais de uma hora que o diretor aparecesse para fazer as honras da casa e explicar o que, afinal, estávamos fazendo lá. Depois de 15 minutos, nós já sabíamos que a APM era um estorvo para a gestão da escola, na opinião daquele diretor (e, descobri depois, de muitos outros).

“Vamos apenas fazer a ata, dizendo que a eleição aconteceu, e depois eu arranjo os nomes para compor a diretoria da APM”, propôs o diretor para aquela meia dúzia de pais que esperavam estar ali cumprindo algum viés de cidadania. Foi a indignidade da proposta que se encarregou de mobilizar os pais para tentar realizar uma eleição representativa e democrática. Conseguimos reunir cerca de 50 pais, uma semana depois, em uma escola com 700 alunos. De qualquer forma, foi muito mais representativo do que a meia dúzia de uma semana antes.

Desses dois anos de experiências boas com os alunos e muito frustrantes com a gestão do ensino público, veio-me a constatação de que não existem saídas para a educação sem o acolhimento real da família e da comunidade na escola. Essa participação não pode ser concebida apenas como “mão-de-obra barata” para mutirões de limpeza, de pintura, de jardinagem e outros. Deve-se promover o “empoderamento” para a gestão efetiva das unidades escolares, com a construção democrática das instâncias deliberativas e gestoras e, principalmente, o preparo dos delegados de ensino, diretores e professores para que não se sintam violentados em seus direitos e atividades.

O antagonismo que se forma quando existe a participação da comunidade é fruto, principalmente, de desinformação de lado a lado e da incapacidade de se fazer o gerenciamento dos conflitos, principalmente de interesses. O diretor deve dividir as decisões de gestão, os professores precisam seguir um projeto pedagógico de-





cidido democraticamente e os pais têm de se responsabilizar pela qualidade da escola e do ensino oferecido a seus filhos.

É muito fácil falar em democracia quando o único gesto necessário é usar o Título de Eleitor a cada quatro anos para eleger representantes e, depois, sentar-se sobre a opinião de que as coisas públicas são ineficientes por definição. A educação, por meio da escola pública, é talvez a mais importante presença do Estado na sociedade, certamente, mais do que a polícia e o exército. Está em todas as comunidades e precisa delas para cumprir seu papel de construção do futuro e da cidadania de milhões de jovens. Delegamos não ao Estado, e sim a uma burocracia despreparada e descomprometida, a gestão da construção de um futuro alternativo, quando a lei oferece os caminhos para que a sociedade assuma suas responsabilidades na gestão cotidiana do ensino público e utilize adequadas ferramentas para que a boa qualidade seja um fato, e não apenas um desejo, na escola pública.

Mas a estruturação dessa participação, que permitirá a construção da integralidade no ensino, tem de ser inclusiva e estar em consonância com o querer de cada

uma das múltiplas partes envolvidas. Esse querer existe no discurso oficial, na letra da lei, na vontade de algumas comunidades e pode ser um grande aliado dos gestores e professores. A pressão à qual estão expostos esses profissionais em um duro cotidiano de problemas e riscos pode ser minimizada com a inclusão da família e da comunidade na busca de soluções.

O olhar da família sobre a escola pública é, em grande parte, de desesperança. A construção das pontes necessárias para que as APMs e os Conselhos de Escola consigam assumir as responsabilidades para as quais foram idealizados é um trabalho árduo e não terá sucesso rápido, nem em todas as comunidades ao mesmo tempo. Mas os espíritos precisam se desarmar. Nem a educação é somente uma obrigação do Estado, nem a família é simplesmente mão-de-obra barata para mutirões.

As estruturas concebidas pelo Estado para a participação da comunidade na escola são esquizofrênicas. Por um lado, impedem a escola de funcionar sem qualquer presença comunitária, porque algumas verbas somente podem ser utilizadas pela APM. De outro lado, não oferecem apoio institucional para o fortalecimento da participação da comunidade nas APM.

O que é uma APM?

APM — Associação de Pais e Mestres, e similares — pessoa jurídica de direito privado, é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos.

Quais são seus objetivos?

Integrar a comunidade no contexto escolar, promovendo encontros de pais para refletirem sobre a política educacional vigente, visando sempre a realidade dessa mesma comunidade.

Representar os reais interesses da comunidade e dos pais de alunos junto à Direção do estabelecimento de ensino, contribuindo com sugestões para adoção de medidas que se julgarem necessárias, respeitando as decisões tomadas pelo Conselho Escolar.

Colaborar para o sucesso de ações previstas no Projeto Pedagógico do estabelecimento de ensino, voltadas para a assistência ao educando, ao aprimoramento do ensino e para a integração família – escola – comunidade.

Discutir, colaborar e decidir sobre as ações para a assistência ao educando, o aprimoramento do ensino e para a integração família – escola – comunidade.

Promover o entrosamento entre os pais, alunos, professores e membros da comunidade, através de atividades socioeducativas, culturais e desportivas, de comum acordo com a Direção do estabelecimento de ensino e aprovação do Conselho Escolar.

Contribuir para a melhoria e conservação do aparelhamento do estabelecimento escolar, sempre dentro de critérios de prioridade, sendo as condições dos educandos fator de máxima prioridade.

Promover palestras, conferências e círculos de estudos, envolvendo pais e professores, a partir de necessidades apontadas por esses segmentos.

A realidade das escolas

Esse texto, distribuído pela Secretaria de Educação do

Estado do Paraná, mostra de uma forma empírica e ideal o que seria uma Associação de Pais e Mestres. Muitas vezes, talvez na maioria, a realidade é que a APM é um instrumento manipulado pela direção da escola para atender a seus objetivos próprios. É desestimulada a realizar qualquer atividade dentro da escola para que sua gestão se desgaste e termine no abandono da maioria dos mandatos de APM.

O cotidiano das relações entre pais, diretores e professores é muito conflituoso e quem perde são os alunos. Esse conflito existe principalmente porque as interfaces são de cobrança de parte a parte. Pais acusam professores de faltar muito, diretores acusam pais de omissão e ingerência, a assim vai a cascata que deságua em alunos indisciplinados e desinteressados.

Quando a comunidade se mobiliza e aceita assumir responsabilidades em relação à escola descobre que o Estado não está preparado para acolher essa participação. Não existem instrumentos de apoio à atuação da família e da comunidade na escola. Não há a quem recorrer para a construção dessa participação; as delegacias de ensino não são capazes de absorver as demandas da sociedade engajada e as secretarias de educação apenas informam a letra da lei. Facilitaria muito o trabalho de todos — pais, diretores, professores e alunos — se existisse alguma instância de apoio às APMs, aos Conselhos de Escola e aos Grêmios Estudantis.

O Estado, como gestor e financiador da Educação, tem a capacidade de oferecer o suporte necessário, com a formação e capacitação para todas as partes envolvidas nessa gestão integral da escola pública. Não basta a lei, é preciso garantir a transferência e o intercâmbio de experiências e conhecimento, para que as boas práticas possam ganhar amplitude e eco.

A integralidade do processo educativo precisa que todos os envolvidos busquem a integração de propósitos e a negociação de seus conflitos. Enxergar a escola como um campo neutro, onde apenas os grandes ideais da educação devem florescer, é ingenuidade. A escola é mais um dos lugares onde os conflitos da sociedade de manifestam, onde o corporativismo dos professores se choca com as cobranças de pais e alunos, onde os conflitos da família são jogados nas costas do Estado e onde a sociedade, por mais difícil que seja compreender, deve depositar suas esperanças de futuro.



Educação não formal, jogo e brincadeira.

CÉLIO TURINO*

I. Os Parques Infantis na gestão Mário de Andrade – um breve estudo sobre educação não formal na gestão pública.

Escola! Alto!
Pararráaaa...
Não prestou! Escola!...

M

Mário de Andrade tinha uma idéia muito crítica em relação ao ensino formal e isso pode ser percebido em vários de seus poemas. Sua opinião sobre o sistema de ensino era bem ácida:

...o que há talvez de mais admirável na pedagogia contemporânea é o seu caráter, por assim dizer, antipedagógico; justamente o engurgitamento da massa mais oculta de estudantes, nivelando-os à dantes melancólica elite professoral, pelo respeito às suas qualidades tendências próprias, de massa e de sombra.

Quando foi diretor de Cultura, Educação e Recreação da Prefeitura de São Paulo, entre 1935 e 1938, teve a oportunidade de apresentar uma outra proposta pedagógica, uma pedagogia infantil macunaímica. Ele estava à procura da identidade nacional (como vimos nas fugas espetaculares de Macunaíma) e buscava pontes para um Brasil novo. Encontrou, nos Parques Infantis, a ferramenta para formar pessoas livres.

O Parque Infantil foi inaugurado antes da gestão Mário de Andrade, no parque Dom Pedro, em 1929, e era destinado a atender crianças de famílias operárias. No entanto, foi a partir de 1935 que eles se transformaram em uma original experiência educacional para a época. Diferente de uma escola formal – as escolas públicas regulares eram de responsabilidade dos governos estaduais e não das prefeituras –, as crianças poderiam frequentá-la

* CÉLIO TURINO é historiador e administrador de Cultura e Lazer. Atualmente, é Secretário de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura e coordena o programa Cultura Viva / Pontos de Cultura. É autor do livro *Na trilha de Macunaíma – ócio e trabalho na cidade*; Ed. Senac/SP

livremente, em seu tempo de lazer após as aulas obrigatórias. Entre 1935 e 1943, São Paulo abriu seis novos Parques Infantis inspirados nesse modelo.

O modelo era o de uma praça pública cercada, com atividades orientadas e ampla área livre. Havia uma rua. Uma rua concebida como um espaço de convivência e aprendizado, onde o controle social era mais flexível, mais distante dos olhares dos pais. O Parque Infantil era um ponto de encontro e convivência para as crianças, um permanente “Recreio”.

Ana Lúcia Goulart, professora da faculdade de educação da Unicamp, fez sua tese de doutoramento sobre essa experiência e aqui recomendamos sua leitura. Ela constata que:

Embora não existisse currículo por disciplinas, e nem uma preocupação em alfabetizar ou transmitir conhecimentos escolares, não podemos negar que os fundamentos do “ensino de História” adequados à faixa etária em questão estavam sendo desenvolvidos. O Parque Infantil estava muito mais voltado para o conhecimento artístico e a produção cultural. De fato, as crianças brincavam o dia todo, muitas vezes eram brincadeiras orientadas e tantas outras propiciavam, através do lúdico, reviver as tradições nacionais, manifestas artisticamente através do desenho, da dança etc...¹

Iam ao Parque Infantil, crianças com até 12 anos e seu dia era centrado nos jogos, brincadeiras e folclore brasileiro. Ali, elas passavam a maior parte do tempo brincando e usufruindo o espaço externo, muito mais estimulante que as salas e áreas internas. Dessa forma, aconteciam uns aprendizados mais espontâneos, vinculados à vontade de brincar. Uma outra diferença em relação ao ensino formal era com a preocupação de impor produtividade e ritmo ao aprendizado, para que crianças de diversas faixas etárias brincassem e aprendessem, juntas.

Em um de seus despachos administrativos, Mário de Andrade, faz a seguinte recomendação:

A criança aprende a sua roda em casa ou na rua e vai encontrá-la na escola com modificações de palavras e deformações de sentido. Fica-lhes assim a atenção chamada justo para as palavras e as idéias possivelmente imoralizadoras; cria-se-lhes um fundo de malícia e ao mesmo tempo de hipocrisia, porventura mais prejudicial do que as próprias canções.

(A marujada)

Era o aprender brincando, colocado no próprio universo infantil, em que o educador tinha o papel de orientador, estimulador de atividades elaboradas pelas próprias crianças. O documento da Divisão de Recreação do Departamento de Cultura, em 1937, fazia a seguinte avaliação das atividades dos Parques:

A educação física, os jogos, a música, o canto, o bailado, a biblioteca e os festivais resumem as atividades mais comuns no programa de recreação. A assistência médica, a distribuição do copo de leite (140 ml) e as frutas têm trazido real proveito aos pequenos anêmicos e desnutridos. Os serviços de assistência, educação e recreação vêm produzindo, assim, os resultados previstos. A frequência aumenta de ano para ano, sendo que, em 1936, os três Parques acusaram entradas num total de 782.294.²

O Departamento de Cultura e Recreação está cuidando da construção de Parques Infantis em todos os bairros da cidade. Dess’arte, as crianças paulistanas terão logradouro público nos quais, pelos mais modernos princípios da recreação, se visará à formação da sociedade de amanhã, baseada no fortalecimento constante da consciência nacional e dos ideais da solidariedade humana.

E essas atividades estavam baseadas em um conjunto de considerações formalizadas no Ato Municipal de número 767, do Departamento de Cultura, publicado em 1936.

Considerando....

...que as forças morais e espirituais de uma Nação dependem, em parte, da maneira pela qual são aproveitadas pelos cidadãos, em suas horas de descanso, e que é por isso necessário despertar, nas novas gerações, o gosto e criar o hábito de empregar seus lares em atividades saudáveis de grande alcance moral e higiênico;

...que as atividades lúdicas exercem uma função importante no processo educativo e social, podendo considerar-se os grupos de jogos como os construtores essenciais da vida social, e a fonte dos primeiros ideais e impulsos sociais, como solidariedade, a comunicabilidade, a cooperação;

...considerando que as praças de jogos para crianças, organizadas como meios de preservação social e educação sanitária, têm contribuído eficazmente, em toda parte, para a educação higiênica e social das crianças, proporcionando-lhes oportunidades e meios de recreação ao ar livre, estreitando o convívio de crianças de todas as classes sociais;

...que os Parques de recreio e de jogos inspirados nesse ideal de promover o bem-estar da infância que a desenvolve freqüentemente em más condições higiênicas e morais, constituem, sobretudo

em bairros pobres, um meio poderoso de derivar as crianças de focos de maus hábitos, vícios e criminalidade para ambientes saudáveis e atraentes, reservados aos seus divertimentos e exercícios, sob o controle dos poderes públicos;

...que nas cidades industriais como São Paulo, em pleno crescimento, a densidade da população, a valorização crescente dos terrenos, o movimento cada vez mais intenso nas vias públicas e as construções de casas apartamentos e de habitações coletivas concorrem para limitar, cada vez mais, senão subtrair às crianças, espaços ao ar livre, pátios, terreiros e jardins de que necessitam para seus jogos, exercícios e divertimentos.

Selecionamos apenas as mais expressivas, de um conjunto de considerações bastante coerente com a trajetória macunaímica de um herói que vai descobrindo o seu caráter nas fugas e no enfrentamento ao gigante Piaimã. Acima de tudo, é uma busca pelo respeito à capacidade criadora do ser humano. E, ao estender esse respeito à criatividade das crianças, estamos, na verdade, aprendendo a não sufocar a nossa própria criatividade – ao menos o que sobrou dela.

Este era o ideal do Parque Infantil: recuperar – ou dar vazão – à cultura das crianças e, ao fazer isso, “...nos transformar de especulativos em especuladores, não esquecendo de mudarmos para uma atitude interessada diante da vida contemporânea, participando do amilhoramento político-social do homem, enfim, marchando com as multidões”. Era o Mário de Andrade sonhador e idealista que falava na condição de gestor público, fazendo com que os atos administrativos da Prefeitura de São Paulo da época também incorporassem uma explícita preocupação com o brincar:

[...]

c)... orientar as atividades recreativas das crianças e velar sobre elas sem lhes perturbar ou ameaçar a liberdade e espontaneidade nos jogos que forem admitidos

d) ensinar a prática dos jogos infantis, participando com as crianças nas atividades lúdicas e educativas (Ato 767; art. 9).

E essas preocupações, expressaram-se em um conjunto de atribuições do Parque Infantil, como podemos perceber no Ato de número 861, art. 49:

Cabe ao Parque Infantil...

... propagar a prática de brinquedos e jogos nacionais, cuja tradição as crianças já perderam ou tendem dia-a-dia a perder;

... promover prática de todos os jogos que, pela experiência universal, forem dignos de serem incorporados ao patrimônio dos inspirados nas tradições locais e nacionais;

... promover, com a colaboração do corpo docente das instituições escolares municipais, estaduais e particulares, um inquérito permanente de pesquisas folclóricas e, mais geralmente, etnológicas, entre a população escolar, recolhendo assim as tradições de costumes, superstições, adivinhas, parlendas, histórias, canções, brinquedos etc..., sendo os resultados desses inquéritos devidamente selecionados, organizados e catalogados em seções distintas e publicados na Revista do Departamento.

O dia-a-dia das crianças nos Parques Infantis envolvia teatrinho, desenho, marcenaria, jardinagem, modelagem, trabalhos manuais (bordados, tapeçaria), exposição do trabalho das crianças, valsa, dança indígena, recorte de gravuras, bailado da Nau Catarineta, leitura, biblioteca, prateleira de livros, reunião da diretoria do clube, eleição e votação, aparelhos, carrossel, brinquedos (apanhar o lenço, corrida com batatas, pulo do canguru), voleibol, balanço, passo de gigante, escorregador, jogo de construção, gangorra, pingue-pongue, tanque de areia, jogos tranquilos (jogo de damas, dominós), fila indiana, preparativos para ginástica (ginástica com bastões, roda, corrida), banho de sol. Essas foram as bases da passagem de Mário de Andrade pela gestão pública.

É claro que houve contradições. Ele era um homem de esquerda, apesar de não ter vínculo partidário, em um governo conservador, apesar de ilustrado, como era o governo do prefeito Fábio Prado. Para esses, o Parque Infantil seria um espaço para o controle e moldagem do comportamento das crianças de origem operária, em que o atendimento à criança era visto por um olhar utilitário, de funcionalidade capitalista, ou para a preparação ao trabalho ou como assistência à mãe trabalhadora que,

assim, era liberada para o trabalho, como bem aponta a dissertação de mestrado de Ana Carolina Bonjardim.³

Mas durante a gestão de Mário de Andrade, não foi essa política que prevaleceu e ele aproveitou a oportunidade de estar no governo para se aproximar de seu povo, lançando projetos em uma escala que seria impossível sem a presença do Estado: programou um recital no Teatro Municipal para os trabalhadores, inaugurou uma discoteca e uma grande biblioteca — que hoje leva o seu nome — e promoveu expedições etnográficas.

Também houve frustrações e amargura, e essas o poeta levou consigo até o final de seus dias. Mas a experiência dos Parques Infantis, 70 anos depois, ainda assim, seria considerada uma proposta educacional de vanguarda, verdadeiramente libertadora. Uma herança de educação não formal que nos foi legada por Mário de Andrade.

II. Brincadeiras infantis e reprodução social

O lazer para as crianças tem um significado diferente do que para os adultos e só aparece quando a criança é apresentada ao mundo de responsabilidades e obrigações. Com a escolarização precoce, esse universo de obrigações está chegando cada vez mais cedo e, além da escola, uma agenda de compromissos (sim, agenda de compromissos), com aulas de ginástica, natação, quem sabe até inglês para bebês... Assim, o lazer também é precocemente apresentado às crianças.

É claro que estamos falando das classes média e alta, pois, para as crianças pobres, a agenda de compromissos tem outras características: o acompanhamento dos pais pelas ruas, cuidar dos irmãos mais novos e o próprio trabalho. Em 2002, o Brasil contava com cinco milhões de crianças trabalhando! E esse trabalho não está restrito a remotas fazendas, coletando tocos de carvão vegetal ou cortando pedras.

O trabalho infantil está ao alcance de nossos olhos, de nossas mãos: encontramos crianças nas esquinas mais movimentadas — pedindo esmola, como uma forma de trabalho (existe o feitor que controla as crianças, horário de atividade, cota de arrecadação) — ou vivendo de biscates, também nas esquinas, vendendo balas, oferecendo serviço de limpeza de pára-brisas. O mais incrível é que pouco se faz para evitá-lo. Em uma avenida como a Paulista, ícone de São Paulo, dá até para conhecer as crianças. Bastaria uma presença diária de assistentes sociais, conselheiros tutelares e serviço de acolhimento. Mas...

Essa mudança na organização do tempo livre da criança acentuou-se nos últimos 40 anos e é reflexo de uma sociedade dominada pela ideologia da competição, em que as ambições e frustrações dos pais vão sendo transferidas para seus filhos com a mesma naturalidade de uma canção de ninar. O trabalho, ou a preparação para o trabalho, é uma realidade cada vez mais presente na vida infantil e, dessa forma, também vai pautar o seu tempo de infância, que deveria ser a verdadeira expressão do ócio criador, ou seja, um mundo de descobertas envolvidas em um ambiente lúdico e prazeroso.

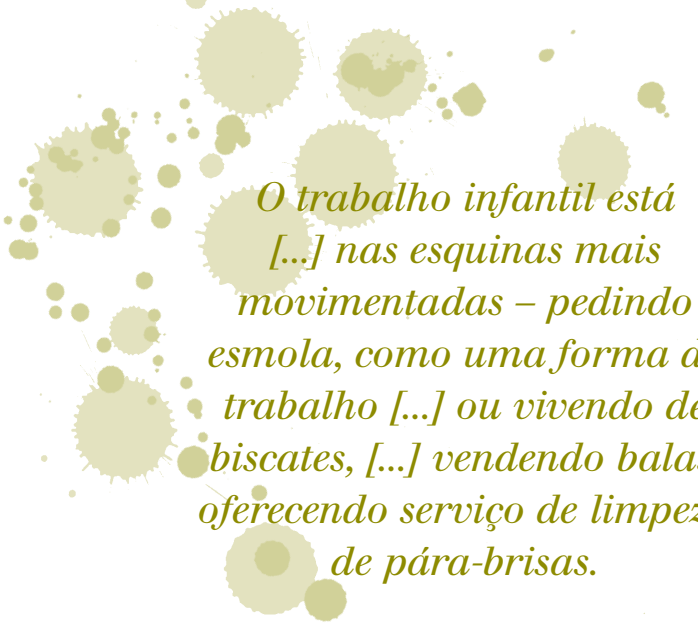
Mesmo assim, a criança constrói um modo de interpretar a realidade muito diferente do que a representação dos adultos:

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um pai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realidade de uma aparência: é “imaginação” no sentido original do termo.⁴

É nesse mundo de brincadeira, ou de representação diferenciada da realidade, que as crianças tomam contato com a vida. Freud via nas brincadeiras duas funções principais:

- a “compulsão da repetição”, que consiste em reproduzir seguidamente acontecimentos desagradáveis — brincadeiras de medo, por exemplo; ao fazer isso, a criança tem por objetivo comandá-los; e
- a “realização de um desejo”, a partir da alteração da realidade, modificando os acontecimentos de modo que esses se enquadrem ao universo ideal da criança.

Para Piaget, brincadeira se confunde com aprendizagem, representando um processo de assimilação cultural que, ao imitar o mundo dos adultos — brincar de casinha, caminhãozinho —, a criança vai tomando posse de comportamentos e sinais culturais. Em áreas dominadas pelo tráfico de drogas e quadrilhas de criminosos, essa imitação acontece com brincadeiras igualmente violentas. E como falamos de precocidade na entrada ao mundo do trabalho e das obrigações, também devemos levar em conta a precocidade para a entrada no mundo da violência, tanto em sua forma direta quanto imaginária.



O trabalho infantil está [...] nas esquinas mais movimentadas – pedindo esmola, como uma forma de trabalho [...] ou vivendo de biscates, [...] vendendo balas, oferecendo serviço de limpeza de pára-brisas.

ria – brincar de soldado e ladrão, armas de brinquedo, jogos e videogames violentos.

Mas é claro que os meios de comunicação e o pavor generalizado que toma conta da classe média se encargam de espalhar esse jeito de brincar por todo o tecido social.

Visto dessa forma, o investimento social na infância e adolescência é fundamental na construção de valores e na formação do modo de interpretar o mundo, nas condutas e no *habitus*. Pierre Bourdieu define o *habitus* como:

...um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas.⁵

O *habitus* é um mecanismo de mediação entre as práticas sociais e as representações coletivas e, dessa forma, a reprodução do comportamento social passa pela criança e pelo brincar, determinando comportamentos futuros na sociedade.

Uma sociedade cujo grande objetivo é o sucesso, investe nos jogos competitivos, na destreza física. A difusão do esporte escolar nos Estados Unidos – e não há país algum do mundo em que o esporte esteja tão difundido na escola – oferece-nos fartas imagens sobre um estilo de vida tão caro àquela sociedade: rapazes feroces se socando no futebol, massacrando os adversários, assim como fariam mais tarde nas selvas da Indochina ou estão fazendo nas areias e cidades do Iraque. Esse é um bom, e triste, exemplo de como o jogo, os esportes e as brincadeiras refletem valores e indicam caminhos pelos quais as sociedades vão trilhar. Mais que a atividade em si, cabe-nos procurar o sentido dessas brincadeiras e jogos.

O antropólogo Koch-Grunberg,⁶ o mesmo que inspirou Mário de Andrade na criação de seu personagem,

Macunaíma, acompanhou o processo educacional das crianças índias no atual estado de Roraima. Ele percebeu que até os dois anos de idade, a criança descansa ao lado da mãe, amarrada em uma faixa de algodão, em contato corporal direto e permanente. Assim, a criança é alimentada, dorme, é banhada no rio (duas vezes ao dia, afinal, os hábitos de higiene que temos são uma herança dos selvagens dos trópicos) e a acompanha na plantação e atividades sociais. Isso lhes dá confiança, em uma vida sem violência, gritos ou brigas (alguns “civilizados” diriam: em uma vida totalmente “preguiçosa”).

Na medida que os meninos crescem, pais e avós os treinam no arco e flecha; as meninas acompanham as mães, auxiliando-as na plantação, no preparo da farinha, cuidado com os irmãos mais novos. As diferenças entre a educação de meninos e meninas são bem distintas, sendo melhor não idealizá-las de uma forma romântica. Esse estilo de vida é que estimula o espírito de cooperação e solidariedade entre as crianças e os adultos para um comportamento absolutamente distinto do que conhecemos, em que o universo lúdico, a recreação e a brincadeira permeiam as obrigações cotidianas.⁷

O espaço para o lazer infantil

A casa e a família são a primeira fonte de formação dos interesses em torno do lazer. Até o início do século XX, a estrutura familiar praticamente provia as necessidades recreativas de seus membros: casas com grandes quintais, as visitas entre familiares.⁸ Em uma recreação familiar, a família se mantém mais solidária e as crianças aprendem lições de responsabilidade e consideração com os outros. Quando essa recreação envolve a ida a lugares externos, principalmente parques que facilitam a recreação ao ar livre, em amplos espaços, há um incremento ainda maior da união entre os pequenos e os velhos membros da família. O sentido desse processo de integração e educação entre pais e filhos vai além da própria obrigação familiar, de modo que brincar com os filhos é também uma prazerosa atividade recreativa para os pais.

A desestruturação deste convívio lúdico entre pais e filhos é um elemento de enfraquecimento dos laços familiares, desestruturando padrões de referências com reflexos diretos na violência social. Aqui não estamos entrando especificamente na razão dessa desestrutu-

ração, que pode ser resultante de um excesso de trabalho ou mesmo de ausência completa de trabalho, podendo atingir tanto as pessoas mais abastadas quanto as mais pobres. O que nos interessa perceber é que a falta de limites em casa, ou de contato mais fraterno com os mais velhos, implica um comportamento mais violento na adolescência e na idade adulta. E essa violência sem limites acontece tanto entre jovens de classe média – algazarras, brigas sem sentido, pequenas gangues de condomínio, desprezo pelo “outro” –, quanto entre os jovens mais pobres. Porém, neste caso, a sociedade vai criminalizar os atos de violência.

Uma vez que vão desaparecendo as relações mais desobrigadas de acompanhamento no lazer entre as crianças, a sociedade vai criando uma forma de ocupação desse tempo que deveria ser livre. As aulas de judô, iniciação artística, balé etc. Um ir e vir constante, uma rotina de obrigações e até mesmo de uma superexigência de treinamento das crianças, como aponta João Batista Freire, ao analisar os treinamentos obsessivos e dolorosos a que as crianças da ginástica olímpica e do balé são submetidas. Um antilazer, com atividades rotineiras e obrigatórias. E assim roubamos o lazer de nossas crianças.

Esporte para combater o ócio ?

Os programas de preenchimento do tempo livre das crianças pobres, em especial, mas não só em relação a elas, comumente reproduzem a seguinte idéia: “Combater o ócio!”, “Tirar a criança da rua”. Não seria melhor dizer: “Transformar o aprendizado em uma atividade prazerosa e lúdica”, “reconquistar a rua como um espaço de convivência e brincadeira”?

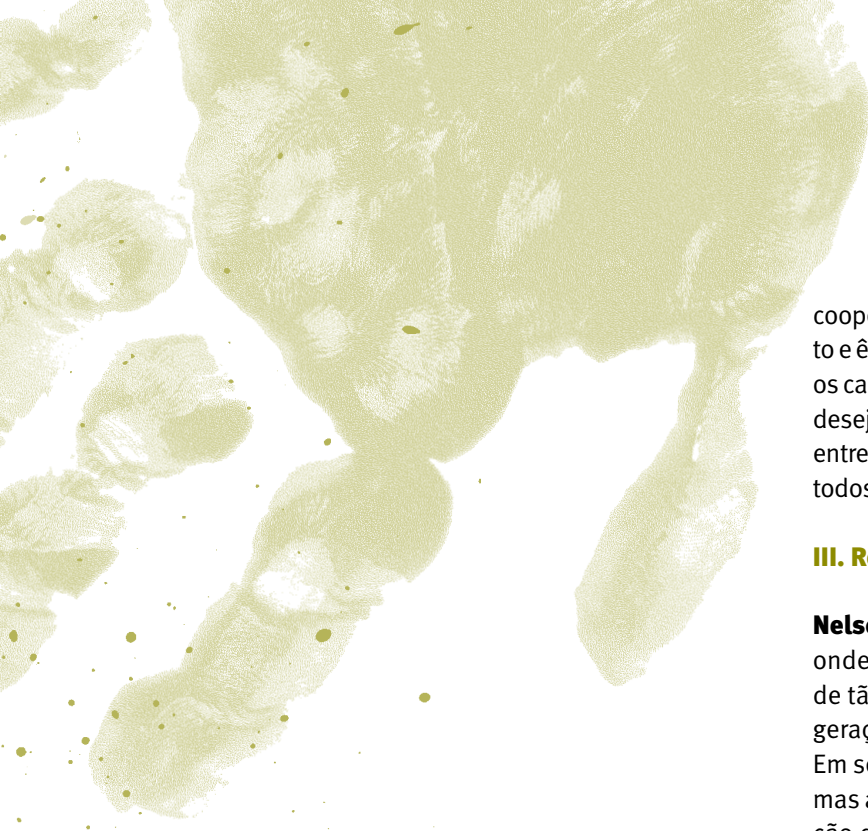
Ocorre que os gestores públicos e formadores de opinião, mesmo que eivados de boas intenções, vão incorporando um pensamento funcionalista para o lazer. Melhor dizendo, vão transpondo a lógica produtivista do trabalho para um tempo que deveria ser livre. São conservadores, portanto. Mesmo que as motivações sejam justificáveis, de cunho social, essas políticas caminham no sentido do adestramento e da domesticação das pessoas e não para sua verdadeira emancipação.

Esse conservadorismo se distancia de um conteúdo verdadeiramente transformador ao reduzir sua atividade a um mero “ocupar o tempo”, dirigindo o pensa-

mento das crianças para objetivos previamente fixados, privando-as do prazer da descoberta por seus próprios meios. No caso do esporte educacional, o que vemos? O modelo da vitória, a busca por medalhas, a ascensão social. E para os pobres e negros, o esporte é apresentado, ao lado da música, em certa medida, como a única porta de entrada no sistema econômico.

São programas de inclusão social na ordem estabelecida e não de questionamento social. Reproduzem a ideologia dominante em um caráter ritualístico e, ao mesmo tempo, dramático. E nisso não diferem do esporte institucional e “espetacularizado”, no qual os ritos assumem funções sociopsicológicas semelhantes aos ritos de passagem em que são afirmadas as lealdades a times e as identificações que, naquele momento, unem pessoas e grupos tão diferentes.

Esse processo ritualístico e identificador é bem percebido quando vamos a um estádio de futebol. Em um dado momento, as diferenças desaparecem, todos são torcedores, não importando se estão na geral ou na cadeira numerada e coberta. Em um estádio vazio, a diferença é nítida: há uma cor para cada local. Mas quando começa o jogo, só restam as cores dos times em campo. E nesse processo de fusão de cores, o espetáculo esportivo se assemelha a uma peça teatral, envolvendo divertimento e excitação, em que cada torcedor se identifica com os atores-jogadores em campo. Essa é a magia do esporte, ao mesmo tempo, sedutora e conformadora. Stanley Parker faz uma análise comparada entre o esporte e os valores da sociedade:



O esporte também se relaciona aos valores dominantes em nossa sociedade, e existem provas substanciais de que opera como forma de controle social. Isso se aplica especialmente ao ensino de esportes nas escolas. Desenvolveu-se nas escolas particulares o esporte como “formador de caráter” e a idéia de que o esporte tem “valor educacional” e isso torna-se evidente nas escolas públicas de hoje. Como nos mostra John Hargreaves, as características fundamentais do esporte apresentam uma grande semelhança com os valores políticos. O esporte é essencialmente competitivo, sendo, portanto, um modo efetivo de socialização na moral competitiva da sociedade contemporânea. Sendo uma competição governada por regulamentos, estimula os jogadores a aceitarem a regra do “jogo limpo”, assim como os cidadãos são estimulados a aceitar que os regulamentos da sociedade são neutros e que todos são iguais perante a lei.⁹

É assim que o esporte se constitui em um racional instrumento de treinamento, de divisão de tarefas e assimilação das regras do trabalho moderno, bem como de aceitação das normas e ideologia dominantes e, nesse sentido, podemos compará-lo a um processo de educação de massa.

Mas o esporte também pode se abrir a sentimentos de cooperação e solidariedade. Tudo depende do modo de pensar hegemônico, dos sentidos que damos às coisas: ou caminhamos para uma excessiva especialização, competição e busca da vitória a qualquer custo, valores tão caros à ideologia neoliberal; ou tomamos um rumo diverso, buscando o cultivo de uma nova consciência, mais integrada às necessidades de cooperação e transformação dos valores humanos. E isso começa desde a infância, estimulando a

cooperação e proporcionando sensações de encantamento e êxtase, em que a forma e conteúdo do esporte refletem os caminhos que a sociedade aceita como desejáveis. Nós desejamos um caminho de liberdade, que abra horizontes, entrelace programas e uma pessoas. Cabe a cada um, ou a todos, escolher o caminho que deseja seguir.

III. Reprodução social, lazer e educação

Nelson Marcellino propõe um novo “jogo do saber (...)”

onde se exercite a recusa das velhas regras ditadas, que de tão frágeis e absurdas precisam ser impostas a cada geração, fornecendo-lhes o alibi para o conformismo”.¹⁰ Em seu trabalho, ele refere-se especificamente à escola, mas aqui vamos tratar dessa relação entre lazer e educação de um modo mais abrangente.

Primeiro, é preciso deixar claro que não se trata de simplesmente instrumentalizar o lúdico, um equívoco muito comum, de caráter funcionalista, que também se aplica ao lazer, como já falamos anteriormente. O jogo não pode ser visto apenas como uma forma agradável de inculcar uma cultura estabelecida, como se houvesse um mundo pronto, com ordens e normas a serem seguidas. Ao contrário, o papel do jogo é o de valorizar a cultura dos participantes, no caso da criança, permitindo que ela se perceba como reprodutora de cultura¹¹ e, no caso das classes populares, assumindo uma conduta de respeito ao seu saber, ao mesmo tempo que se questionam os valores e condutas tidos como superiores.

Esse seria um jogo em que se detona “...um processo irreversível de questionamento criativo do ‘jogo da realidade’, fundamental para o processo educativo na escola e fora dela, na sociedade como um todo”.¹²

Para ser eficiente, esse “jogo do saber” deve ser praticado ludicamente e apresentar uma crítica da realidade (não é o que víamos no carnaval?) constituindo-se em um espaço de resistência. Esse jogo precisa ser mediado, é claro, e essa mediação deve ser feita por agentes – sejam professores, artistas, gestores, intelectuais, ou agentes da comunidade – que tenham condições de estabelecer um diálogo e tensão entre diferentes valores e culturas. Se enlameando dessa cultura, indo ao “húmus”, como propunha Gramsci, estaremos desenvolvendo uma práxis contra-ideológica, de gestação de uma nova consciência social.

Walter Benjamin apontava que a verdadeira essência da educação tem que ser a observação. Não existe momento mais propício à observação que o lazer, no

sentido de um ócio contemplativo, uma atitude de “parar para pensar”. Quando a pessoa se encontra consigo mesma, ela se situa na realidade social e assim ganha condições de enfrentar a realidade, rompendo com uma determinada situação ou a assimilando, a depender dos interesses e posicionamentos em jogo. Mas, ao menos, que essa atitude seja a partir de um ato consciente e não uma simples reprodução do estabelecido.

O rei está rodeado de pessoas que só pensam em diverti-lo e em impedi-lo de pensar em si mesmo. Porque se pensa em si mesmo, é infeliz, por mais rei que seja.¹³

Em um ciclo de palestras promovido pela Secretaria de Esportes e Lazer de São Paulo,¹⁴ o rapper Mano Brown levantou um pensamento semelhante. O objetivo do ciclo de palestras “Fazer Acontecer” era o de ligar o Estado, a gestão pública, à mobilização reflexiva na sociedade, particularmente os jovens. Com essas atividades, pretendia-se (pretende-se) gerar uma política que permita às pessoas e grupos que assumam aquilo que acham justo, que façam as coisas acontecer. Desta forma, Mano Brown expressou o seu sentimento em relação à consciência das coisas:

Eu preferia ser como alguns “manos” da periferia que só vivem falando de futebol ou nas “minas” que vão pegar no fim de semana. Eles são mais felizes porque não ficam preocupados com os outros, nem com eles mesmos. Quando a gente começa a perceber o que está em volta, vai ficando com raiva, infeliz, tentando entender porque as coisas são daquele jeito.

Esse deveria ser o papel da Educação não Formal em um sentido humanista, libertador: possibilitar a parada, a reflexão e fazer isso com brincadeira, fantasia e jogo. E, é claro, que, a partir de uma infelicidade inicial, de um sentimento de impotência, vai surgindo a felicidade da descoberta de que é possível mudar essa realidade. Anthony Giddens aponta que vivemos em um mundo de alta reflexibilidade e que, em um mundo assim, o indivíduo “...deve alcançar um certo grau de autonomia de ação como condição para ser capaz de sobreviver e forjar uma vida”. Isso implica consciência e autonomia, mas autonomia não é egoísmo e pressupõe “reciprocidade e interdependência”.¹⁵ A Educação não Formal, com suas expressões lúdicas e de jogo aliadas à ociosidade contemplativa, pode cumprir este papel de reparar solidariedades, criando uma confiança ativa de responsabilidade social e pessoal.

Essa é uma atividade em constante tensão e pressão subversão de valores. E valores não mudam com rapidez. Os valores são cultivados e reproduzidos pelo sistema de ensino, pelos meios de comunicação e pela própria difusão de usos e costumes. É a partir dessas estruturas de reprodução social que se reproduz a “estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes”.¹⁶

Não basta apenas “oferecer” produtos culturais ou expressões artísticas mais elaboradas, é preciso tocar, encantar as pessoas, fornecer-lhes ferramentas para que adquiram um novo repertório cultural e se apropriem da cultura em um sentido largo, decifrando códigos e transformando suas vidas a partir de uma educação que não se aprende na escola.

Notas

- 1 GOULART DE FARIA, Ana Lúcia. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 200.
- 2 Como não havia inscrição regular, o controle da frequência era feito por meio da soma da frequência diária.
- 3 *(Na rua a troça, no parque a troca, Parques Infantis na cidade de São Paulo na década de 1930 – Faculdade de Educação – USP – 2003)*.
- 4 HUZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Ed. Perspectiva, 2001, p. 17.
- 5 BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. Ed. Perspectiva, 2001, p. 50.
- 6 KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis, o jogo, a criança e a educação*. Ed. Vozes, 1993, p. 63.
- 7 Para esses povos, até mesmo o conceito de trabalho tem um sentido diverso, de modo que é mais apropriado definir atividades, como caça ou trançado, como sendo “obrigações cotidianas”.
- 8 Atualmente, uma moradia de classe média tem até mais atrativos para o lazer, mas esses atrativos são voltados para um lazer individualizado – a TV no quarto, o computador – e, de certo modo, até reforçam o distanciamento e a falta de comunicação entre os indivíduos de uma mesma família.
- 9 PARKER, S. A *Sociologia do Lazer*. Zahar Editores, 1978, p. 54.
- 10 MARCELLINO, Nelson. *Pedagogia da animação*. Papirus Editora, 2003, p. 94.
- 11 Florestan Fernandes desenvolve um original estudo sobre a cultura infantil (*As trocinhas do Bom Retiro*), que foi escrito em 1940. Neste trabalho, publicado na Revista do Arquivo Municipal ele demonstra que a transmissão de culturas, jogos e brincadeiras – e, neles embutidos, uma série de valores e preconceitos – ocorre nos próprios círculos das crianças, nos quais as ligeiramente mais velhas passam os seus conhecimentos para as mais jovens.
- 12 MARCELLINO, Nelson. *Pedagogia da Animação*. Papirus Editora, 2003, p. 95.
- 13 PASCAL, Blaise (Pensamentos, p. 72) Apud MARCELLINO, Nelson. *Lazer e Educação*. Papirus Editora, 2002, p. 41.
- 14 Em 2003, o Departamento de Lazer da Prefeitura de São Paulo realizou dez palestras com Mano Brown, Fernando FF (escritor e ex-presidiário) e Paulo Magrão (produtor cultural do distrito do Capão Redondo). O tema das palestras era “Fazer Acontecer” e o público-alvo, jovens da periferia da cidade. Ao todo, participaram dois mil jovens, entre rapazes e moças (a citação de Mano Brown é resultante de uma anotação em uma das suas palestras).
- 15 GIDDENS, Anthony. Admirável mundo novo: o novo contexto da política. In: MILLBAND, David. (Org.). *Reinventando a Esquerda*. São Paulo: Unesp, 1997, p. 47.
- 16 BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 295.

DEPOIMENTO

As quatro estações

MAGALI LEITE DE FREITAS*

Enredando-se e enredando-nos, prazerosamente

Este texto trata de uma experiência de formação de educadores desenvolvida ao longo de 12 meses, no âmbito do projeto Gestores de Aprendizagem Socioeducativa – Projeto coordenado pelo CENPEC e de iniciativa da Fundação Itaú Social e Unicef, que aconteceu no período de março de 2005 a março de 2006, na Baixada Santista, Estado de São Paulo.

A autora e participante do Projeto, Magali Leite de Freitas, presenteia-nos com a riqueza de seu olhar e de sua narrativa. Assina um texto que também ilumina a presença de outros autores que a acompanharam nesta experiência. Discorre, com leveza, as aprendizagens que obteve nos seus encontros com pessoas, textos, espaços, idéias, experiências e práticas educativas propostos no projeto.

Nesses encontros, Magali enredou-se numa teia, descobrindo novos modos de se relacionar com outros profissionais, de organizar seu trabalho, de aprender, de ousar novos caminhos e também valorizar o seu próprio trajeto e de seus pares – todos educadores comprometidos com uma ação de qualidade para crianças e adolescentes que freqüentam as organizações não-governamentais.

A escrita livre oferece também ao leitor a oportunidade de fazer perguntas acerca do que queremos, de fato, com as experiências educativas:

- desejamos criar e fortalecer relações de interdependências, no sentido de produção social de novos patamares de civilidade, tal como nos sugere Norbert Elias?
- essas relações nos levariam a recolocar a dimensão da autonomia nos processos e práticas educativas?

STELA FERREIRA
PESQUISADORA DO CENPEC

Outono, inverno, primavera...

Outono foi a estação anunciada para essa história começar. Nosso primeiro momento foi a apresentação do roteiro de viagem a bordo do Gestores de Aprendizagem Socioeducativa. Nós estávamos naquele espaço pequeno, na saída do elevador, aguardando uma outra reunião terminar para começarmos. Era uma reunião sobre o circuito dos Fortes da nossa região.

Isto me faz lembrar de histórias, fortalezas, piratas e capitães... Lembram-me aventuras que desbravam terras e mares e de histórias que se escrevem. Sinais e pistas de cartografia já se faziam presentes no começo desta história. Cartografia, instrumento metodológico, que nos leva a ver tantas possibilidades no trabalho com as pessoas! Pessoas brancas, negras, amarelas, vermelhas, de todas as cores, formas e jeitos de lindamente ser, que se encontram, desencontram-se para tornar a se encontrar.

O nosso primeiro encontro se deu mesmo naquele espaço meio desajeitado, quase um aquário da Secretaria. Detesto aquela sala de repartição pública que as pessoas, às vezes, utilizam para ações que não devem ser públicas. Bom, mas quando cheguei, estavam as três, como sempre, organizando o espaço e os materiais... quanto cuidado, quantas novidades e surpresas deliciosas!

No começo, rostos desconhecidos, bom-dia tímido, distante, pouco afetuosos. Com o passar das estações, quanta afetividade! Timidez? Que nada! O grupo que o diga, na dinâmica, após o almoço, da última estação. Desconhecidos? Hoje, todos muito familiares. Ah! E os nossos “bons-dias” foram tantos, de todas as formas, as mais cuidadosas possíveis!

* MAGALI LEITE DE FREITAS é Psicóloga e Técnica da Secretaria Municipal de Assistência Social de Santos, SP.

E as nossas expectativas? No começo do outono, a Aquarela lançou no grupo “que com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo [...] e se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva. Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul de papel, num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu”. Ah! E como imaginamos! Imaginamos juntos a criança do nosso dia-a-dia, o navio fantasma, gênios dentro de lâmpadas e rotas de navegação.

No inverno, sonhamos projetos, traçamos a cartografia, conhecemos as linhas de rota, dialogamos com as distâncias entre o sonho e o real, experimentando relacionamentos, interesses e sentimentos. Enfim, descobrimos que “o seu olhar melhora o meu”. Ah! E este é um caminho sem volta! Talvez, seja a descoberta da rosa dos ventos.

No final da primavera, a nossa expectativa estava estampada na foto da rede de mãos, legendada pelo Rosa “porque a vida é um caldeirão de todos. Por todos remexida e temperada”. Foi também nesse final de primavera, que a Aquarela voltou nas mãos de alguém anunciando “um navio de partida com alguns bons amigos, bebendo de bem com a vida”.

Durante o nosso percurso, cultivamos sonhos, mas também desenhamos as imagens que a nossa imaginação permitiu. Sem pensar em Gaudí, construímos torres. Foi um desastre! Porém, inspirados em Rodin, construímos esculturas, exploramos movimentos, expressões e olhares. Às vezes, como escultores, outras, como bailarinos dançando ao som das mais variadas trilhas sonoras, resgatando, nas ruas da infância, as pedrinhas de brilhantes colocadas quando fui ao Itororó beber água.

Saberes e sabores, povoados e pessoas

Ah! Como compartilhamos... leituras de cartografias, de textos e de histórias. Lembram do nosso herói de gemas preciosas? Compartilhamos poesias, memórias e diários escritos de tantos jeitos, lindamente, diferentes. Impressões únicas! Nossa história sendo registrada, também, de muitas formas. Com as mãos de todos – não somente com as da Chantal, que registrava tudo sem parar, mas todas as mãos – registrando aqui e ali, de uma forma ou de outra, com câmeras fotográficas, tintas, lápis, canetas e olhos!

Os nossos olhos... quantos registros! Será que aprendemos a olhar como cartógrafo? Como educador-cartógrafo-

fo, que vai registrando, cuidadosamente, personagens, objetos e lugares... próximos e distantes, imagináveis e inimagináveis, prováveis e improváveis.

Isso foi um convite a ousar, a re-significar nossa prática, a se inspirar com Manoel, Carlos, Saramago, Mário, Paulo, Kazuo, Rosa e tantos outros. Será que aprendemos a rota da presença, da diversidade, das potencialidades e da riqueza presente nas relações? Esse lugar onde as coisas acontecem!

Assim aconteceu conosco também!

Nós fomos ficando, a cada estação, cada vez mais à vontade, mais próximos uns dos outros, mais conhecedores. Conhecedores? Não, não... não é mais nem menos conhecedor. Talvez, “tateadores” uns dos outros, contato e com o tato. Aliás, os nossos sentidos foram aguçados e, com eles, fomos dando sentido aos nossos encontros.



Momentos deliciosos dos cafês, dos apetitosos almoços e lanches do final da tarde. Olhos sempre arregalados para as podres delícias sobre a mesa. Momentos de chegar, de se aproximar, de compartilhar sabores e saberes. Sabor de sonho de valsa, sentido lindo do sonho, da valsa, do doar-se, do alimentar o outro, do alimentar-se e do alimento fraterno. Belo momento oferecido ao grupo pelas nossas três encantadoras de sonhos. Sonhos... sabor que nos move, movimenta nossos saberes.

Os saberes do grupo foram contando a nossa história. História que se fez nos encontros do grupo com a certeza, a dúvida, o humor, a seriedade, a ansiedade, a tranquilidade, a tagarelice, o silêncio, o medo, a coragem, o choro, a tristeza e a alegria de cada um. Porque todos esses sentimentos habitam cada um de nós em momentos diferentes. E, num movimento de diferenciação, fomos nos

vendo com as coisas de um, com as de outro, guardando dentro da gente um pouquinho de cada pessoa. Ficamos assim... povoados de pessoas. Somos povoados por grupos que fazem ou fizeram parte da nossa vida.

Tempo, tempos, memória, memórias

As estações foram passando e, a cada reencontro, um misto de sensações, de coisa perdida que se encontra adicionada a uma pitada de estranheza. Ora oscilando entre o doce e o amargo, entre o encontro e o desencontro, entre o conhecido e o desconhecido.

Coisa que vai se acomodando devagar, que vai fazendo parte de mansinho, que vai compondo com tantas formas diferentes de se manifestar.

Diferentes territórios existenciais, encharcando de senti-do esse percurso, que vai se construindo como memória.

Memória que dispara sentimentos. Memória que pode ser individual ou coletiva, pode ser do grupo ou da humanidade. História da humanidade, construída no tempo. Idéia de tempo... Às vezes, não é o meu tempo, é o deles! Em outras, pode ser o nosso. Possibilidades de tempo: tempo de esperar, de chegar, de partir, de plantar, de colher, de chorar, de sorrir e de se encantar...

Hã, também, o tempo da delicadeza! Delicadeza de ouvir, de falar, de olhar e de acolher. A delicadeza de abarcar o tempo de todos num só tempo.

Grande habilidade das nossas encantadoras de sonhos... Forma delicada de entrelaçar o diverso, o pessoal e o profissional, de potencializar, de assanhar os desejos, os sonhos nossos de cada dia. Forma de um saber regado de simplicidade, espontaneidade e proximidade. De um saber que não é prepotente, autoritário e soberbo, e, sim, delicadamente generoso.

Tomara um dia sejamos todos assim! As crianças, os adolescentes e as famílias agradecerão!

Eu estarei sempre povoada por vocês, todos, que com seus jeitos diferentes de ser e estar no grupo, ensinaram-me tantas coisas sobre eu mesma, que me deram este sentimento bom de pertencimento, que me deram coragem de compartilhar, nunca antes compartilhada, a minha forma de registrar as coisas que tocam devagar e deliciosamente o meu ser.

Amei a nossa temporada juntos.

Até o verão!

Magali





Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral.

ULISSES F. ARAÚJO
ANA MARIA KLEIN*



educação, mais especificamente a escola, atravessa um momento de questionamentos quanto ao seu papel social. As transformações sociais e a universalização do ensino trouxeram a diversidade para a sala de aula. O ensino tradicional centrado na transmissão de conteúdos desvinculados da realidade dos alunos tem se mostrado pouco eficiente em relação às novas demandas que recaem sobre a escola.

Diante deste quadro, torna-se importante a discussão sobre uma educação inclusiva, que privilegie a formação dos jovens, orientada por princípios éticos convergentes para a convivência democrática. Apresentamos a proposta de uma educação voltada para a cidadania que articula comunidade e escola em seu projeto pedagógico.

Mais diversidade na sala de aula

Os discursos pedagógicos enfatizam a necessidade de uma educação capaz de preparar os jovens para o exercício da cidadania por meio de uma formação que contemple aspectos éticos e democráticos. Contudo, a estrutura escolar e os seus conteúdos privilegiam um tipo de saber voltado prioritariamente à instrução. Esse tipo de ensino, instrucional e preparatório para o nível superior, adequava-se a uma escola que se destinava a poucos, restringindo-se a uma parcela da população. Tal modelo pedagógico tem sua eficácia subordinada à homogeneidade do grupo ao qual se destina, ou seja, quanto maior a convergência entre as expectativas da popu-

* ULISSES F. ARAÚJO é Doutor pela Universidade de São Paulo, Mestre pela Universidade de Campinas e Professor da Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades – USP Leste. ANA MARIA KLEIN é Mestre pela Universidade de São Paulo.

lação atendida e os princípios e objetivos professados pela escola, mais efetivos serão o reconhecimento do valor dessa instituição e sua atuação.

A universalização do ensino trouxe a diversidade para dentro das salas de aula. Novos contingentes populacionais, pouco habituados ao universo escolar, passam a fazer parte deste cotidiano. A escola de hoje está aberta a todos, àqueles que vão cursar uma faculdade e àqueles que vão desempenhar outras funções sociais que não requerem tal grau de formação. A integração desses alunos e alunas, muitos deles filhos e filhas de pais não-escolarizados e, portanto, representantes de uma primeira geração que tem acesso ao ensino escolar, aponta para a necessidade de uma educação capaz de fortalecer os vínculos entre os alunos e alunas, suas famílias e a escola.

Defrontamo-nos, assim, com novas questões que envolvem desde a adoção de políticas públicas capazes de proporcionar não apenas o acesso e a permanência na escola, como também de viabilizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Um currículo orientado apenas à preparação para o ingresso no ensino superior não faz sentido para grande parte dos discentes. Muitos dos conhecimentos valorizados tradicionalmente nas escolas não se vinculam à realidade vivenciada pelos alunos e alunas e, possivelmente, não serão utilizados por eles e por elas.

No contexto delineado, torna-se relevante a discussão sobre propostas que privilegiam a articulação entre a educação escolar e a “vida”. Entendido dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem não se esgota nos conteúdos tradicionalmente abordados pela escola, liga-se a um projeto mais amplo da sociedade.

Durante o século XX, o movimento a favor de uma educação comprometida com uma forma de vida democrática, conhecido como *escolanovismo*, trouxe propostas educacionais que buscaram articular a educação intelectual à vida comunitária, à autonomia dos alunos e professores e à formação global dos discentes. Essas propostas podem ser consideradas como as bases constituintes da concepção de Educação Integral (Cavaliere, 2002).

No Brasil, esse movimento influenciou as idéias de Anísio Teixeira, que propunha uma escola orientada para práticas e valores democráticos. Para o autor, a democracia é essencialmente um modo de vida social que exige uma formação que enfatize a personalidade (individualidade) e a cooperação (sentir-se responsável pelo bem

social). A escola defendida por Teixeira (1975) tem como contraponto a inadequação da escola tradicional – suplementar e preparatória – às inovações e transformações sociais. Tais transformações alteraram as funções da vida familiar e social que acabaram por perder a consciência da sua ação educativa.

A vida familiar mudou, já não pode oferecer uma educação integral. A vida social também mudou: está mais complexa e a criança só tem acesso aos aspectos fragmentados da realidade. A constatação dessa inadequação é central na proposta do autor, pois é no vazio deixado pela família e pela sociedade que se insere a sua proposta educacional voltada para a formação integral dos indivíduos, extrapolando a mera transmissão de conteúdos.

Teixeira, ao sinalizar as transformações sociais e as suas repercussões no funcionamento familiar, aponta para a necessidade de a educação escolar assumir uma função que historicamente já foi de competência pública: a formação dos indivíduos. Para desempenhar tal função, a nova escola, precisa trazer a vida para o seu interior, tornar-se o local onde a criança viverá plena e integralmente, de modo que os educandos adquiram hábitos morais e sociais.

Para o autor, as ações desse tipo de educação não podem se orientar por procedimentos tradicionais, pois não há como marcar lições sobre tolerância, simpatia, entusiasmo. A escola meramente informativa não é suficiente para aparelhar seus alunos e alunas para a atitude crítica de inteligência, para julgar, discernir, ser consciente do que acontece sem perder sua individualidade.

Assim, a proposta de Teixeira aponta para a importância de uma educação integral, alicerçada na vivência e nas experiências cotidianas como base e fonte para a construção do saber e formação moral dos alunos e alunas.

Os pressupostos dessa concepção de educação integral fundamentam a idéia, defendida por nós, de que a escola deve voltar-se, também, para a formação do cidadão, priorizando práticas e construindo valores que possibilitem a convivência em uma sociedade democrática, sem abrir mão de seus conteúdos, mas atribuindo¹ sentido ao que é transmitido.

Neste artigo, apresentaremos uma proposta de educação² que visa a formação para a cidadania a partir da articulação entre a escola e a comunidade na qual ela se insere.

Formação para a cidadania

Em seu sentido tradicional, a cidadania expressa um conjunto de direitos e de deveres que permite aos cidadãos e cidadãs a participação na vida política e na vida pública, podendo votar e ser votado e atuar ativamente na elaboração das leis e do exercício de funções públicas, por exemplo. Hoje, no entanto, o significado da cidadania assume contornos mais amplos, que extrapolam o sentido de apenas atender às necessidades políticas e sociais, e assumem como objetivo a busca por condições que garantam uma vida digna às pessoas.

Entender a cidadania a partir da redução do ser humano às suas relações sociais e políticas não é coerente com a multidimensionalidade que nos caracteriza e com a complexidade das relações que cada um e todas as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta. Deve-se buscar compreender a cidadania também sob outras perspectivas, por exemplo, considerando a importância que o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas e culturais exercem na conquista de uma vida digna e saudável, que leve à busca virtuosa da felicidade, individual e coletiva.

Tal tarefa, complexa por natureza, pressupõe a educação de todos (crianças, jovens e adultos), a partir de princípios coerentes com esses objetivos e com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre seus rumos. Dessa maneira, pensar em uma educação para a cidadania torna-se um elemento essencial para a construção da democracia social.

O problema é que, atualmente, as crianças e os adolescentes vão à escola para aprender as ciências, a língua, a matemática, a história, a física, a geografia, as artes, e apenas isso. Não existe o objetivo explícito de formação ética e moral das futuras gerações.

Defendemos a idéia de que a escola, como instituição pública criada pela sociedade para educar as futuras gerações, deve preocupar-se, também, com a construção da cidadania, nos moldes que atualmente a entendemos. Se os pressupostos atuais da cidadania procuram garantir uma vida digna e a participação na vida política e pública para todos os seres humanos e não apenas para uma pequena parcela da população, essa escola deve ser democrática, inclusiva e de qualidade, para todos e para todas as crianças e adolescentes.

Para isso, deve promover, na teoria e na prática, as condições mínimas para que tais objetivos sejam alcançados na sociedade.

Entendemos que aprender a ser cidadão e a ser cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país.

Tais competências pressupõem que os estudantes possam assumir princípios éticos, exercitados em processo formativo, no qual dois fatores são centrais:

- que os princípios se expressem em situações reais, nas quais os estudantes possam ter experiências e conviver com a sua prática;
- que haja um desenvolvimento da capacidade de autonomia do sujeito, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente.

Nesse processo, estudantes e docentes desempenham um papel ativo. São sujeitos da aprendizagem, interpretam e conferem sentido aos conteúdos com que convivem na escola a partir de valores construídos, de seus sentimentos e emoções. A construção de valores democráticos deve partir de temáticas significativas do ponto de vista ético e propiciar condições para que os alunos e as alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus sentimentos e emoções (e das demais pessoas) e desenvolvam a capacidade autônoma de tomar decisões em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral.

Tal proposta educativa, buscando atingir amplos espectros de atuação, pode abarcar quatro grandes eixos temáticos que, de maneira geral, configuram campos principais de preocupação da ética e da democracia nos dias atuais: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social.

Ética

Na filosofia, o campo que se ocupa da reflexão sobre a moralidade humana recebe a denominação de ética. Esses dois termos, ética e moral, têm significados próximos e, em geral, referem-se ao conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem.

Uma educação ancorada em tais princípios, de acordo com Puig (1998), deve converter-se em um âmbito de

reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades, como a violência, a tortura ou a guerra. De forma específica, para esse autor, a educação ética e moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sócio-morais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

Em linha complementar de compreensão do papel da educação para a formação ética dos seres humanos, Cortina (2003) entende que a educação do cidadão e da cidadã deve levar em conta a dimensão comunitária das pessoas, seu projeto pessoal e também sua capacidade de universalização, que deve ser exercida dialogicamente, pois, dessa maneira, poderá ajudar na construção do melhor mundo possível, demonstrando saber que é responsável pela realidade social.

De forma específica, lidar com a dimensão comunitária e o diálogo com a realidade cotidiana e as normas sócio-morais vigentes nos remetem ao trabalho com a diversidade humana e a abordar e desenvolver ações que enfrentem as exclusões sociais, os preconceitos e as discriminações advindas das distintas formas de deficiência e das diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero.

Conceber esse trabalho na própria comunidade em que se vive, no bairro e no ambiente natural, social e cultural de seu entorno, é importante para a construção da cidadania efetiva.

Convivência democrática

O conflito é uma parte natural de nossas vidas. A maioria das teorias interacionistas em filosofia, psicologia e educação está alicerçada no pressuposto de que nos constituímos e somos constituídos a partir da relação direta ou mediada com o outro, seja ela de natureza subjetiva ou objetiva. Os conflitos se apresentam diariamente no mundo: na vida, na sociedade civil e, também, na escola. Por meio deles, há o confronto de idéias, sentimentos, atitudes, tornando-se, assim, possível o consenso e o dissenso.

O enfrentamento de conflitos permite que se aprenda a respeitar quem dissente, a reconhecer pontos de vista, a compreender posições divergentes, a perceber e respeitar os sentimentos dos outros. Nessa relação, de-

paramo-nos com as diferenças e semelhanças que nos obrigam a comparar, descobrir, ressignificar, compreender, agir, buscar alternativas e refletir sobre nós mesmos e sobre os demais. O conflito torna-se, portanto, a matéria-prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social.

Na escola, os distúrbios disciplinares, a violência e o autoritarismo nas relações interpessoais são alguns dos maiores problemas pedagógicos e sociais da atualidade e vêm comprometendo a busca por uma educação de boa qualidade. São fenômenos complexos, cujo enfrentamento requer disposição e preparo para buscar caminhos não-autoritários.

Enfrentar esses fenômenos exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos e as alunas não mais como sujeitos passivos ou adversários que devem ser vencidos e dominados. O caminho está no reconhecimento dos estudantes como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almeja a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz.

Esses objetivos específicos de ressignificação das relações entre adultos, crianças e adolescentes, e os conflitos a elas inerentes, devem servir de base para a construção de formas de convívio pautados na ética, na democracia e em valores desejados pela sociedade contemporânea.

Direitos Humanos

De acordo com Tugendhat (1999), o comportamento moral e ético consiste em reconhecer o outro como sujeito de direitos iguais, o que significa que, às obrigações que temos em relação ao outro, correspondem, por sua vez, direitos. Complementando, demonstra que todos os seres humanos, independente de suas peculiaridades e papéis específicos na sociedade, têm determinados direitos simplesmente porque são seres humanos. Benevides (2004), ao tratar do tema dos direitos humanos, discute sua universalidade e a concepção de que são naturais e, ao mesmo tempo, históricos.

Partindo de formas de compreensão como as citadas acima, e como resultado do esforço da comunidade internacional para estabelecer parâmetros que possam balizar as ações das diferentes culturas com relação ao que se considera como razoável, quanto ao respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos, foi que a Orga-

[...] lidar com a dimensão comunitária e o diálogo com a realidade cotidiana e as normas sociomoraís vigentes nos remetem ao trabalho com a diversidade humana e a abordar e desenvolver ações que enfrentem as exclusões sociais, os preconceitos e as discriminações

nização das Nações Unidas promulgou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esse documento, em sua base, reconhece três dimensões dos direitos humanos:

1. as liberdades individuais, ou o direito civil;
2. os direitos sociais; e
3. os direitos coletivos da humanidade.

Os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH situam-se na confluência democrática entre os direitos e liberdades individuais e os deveres para com a comunidade em que se vive. Juntamente à forma coletiva de acordo com a qual foi elaborada, a DUDH pode ser compreendida como a base para o que vem sendo chamado de valores universalmente desejáveis.

Dessa maneira, a DUDH pode ser um guia de referência para a análise dos conflitos de valores vivenciados em nosso cotidiano e para a elaboração de programas educacionais que objetivem uma educação em valores. Se quisermos, portanto, promover uma educação ética e voltada para a cidadania, devemos partir de temáticas significativas do ponto de vista ético (como é o caso daquelas contidas na DUDH), propiciando condições para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções, e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral.

Introduzir essas temáticas no cotidiano das salas de aula, a partir do conhecimento da situação real observada no entorno de cada escola e nas famílias de membros da comunidade, pode ser um bom instrumento para a construção de valores que reforcem a ética, a cidadania e a democracia na educação.

Inclusão social

De acordo com Barth (1990), as diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. Para ele, o que é importante nas pessoas – e nas escolas – é o que é diferente, não o que é igual.

Para Stainback (2002), a total inclusão de todos os membros da humanidade, de quaisquer raças, religiões, nacionalidades, classes socioeconômicas, culturas ou capacidades, em ambientes de aprendizagem e comunidade, pode facilitar o desenvolvimento do respeito mútuo, do apoio mútuo e do aproveitamento dessas diferenças para melhorar nossa sociedade. É durante seus anos de formação que as crianças adquirem o entendimento das diferenças, o respeito e o apoio mútuos em ambientes educacionais que promovem e celebram a diversidade humana.

A construção de sociedades e escolas inclusivas, abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas, é um objetivo prioritário da educação nos dias atuais.

Nesse sentido, o trabalho com as diversas formas de deficiências e com as exclusões geradas pelas diferenças social, econômica, psíquica, física, cultural e ideológica devem ser foco de ação das escolas. Buscar estratégias que se traduzam em melhores condições de vida para a população, na igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e na construção de valores éticos socialmente desejáveis por parte dos membros das comunidades escolares é uma maneira de enfrentar essa situação e um bom caminho para um trabalho que visa a democracia e a cidadania.

A educação comunitária

Os quatro grandes eixos temáticos propostos para uma educação voltada para a cidadania enfatizam a importância da interação entre escola e comunidade, trazendo aspectos da vida em sociedade para o currículo escolar. Assim, o cerne desta proposta é tornar os recursos da cidade e, prioritariamente, do entorno da escola, como espaços de aprendizagem, promoção e garantia de direitos.

A Carta das Cidades Educadoras, chamada de Carta de Barcelona (Gadotti, 2004), de 1990, é um documento central para essa concepção. Em tal documento, afirma-se que a cidade educadora é um sistema complexo, em



constante evolução, que sempre dará prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população. Ela será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais, uma função educadora, quando assumir a intenção e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens.

Dentre os princípios constituintes dessa carta, destacamos quatro que consideramos centrais à nossa proposta. Em sua proposição, a cidade educadora deve favorecer:

1. a liberdade e a diversidade cultural;
2. a organização do espaço físico urbano, colocando em evidência o reconhecimento das necessidades de jogos e lazer;
3. a garantia da qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com seu meio natural;
4. a consciência dos mecanismos de exclusão e marginalidade que as afetam.

A partir de tais idéias, Torres (2005) afirma que a educação deve deixar de ser vista como função apenas da comunidade escolar para que seja assumida pela comunidade de aprendizagem, de forma que os diferentes recursos e disciplinas locais possam ser utilizados no processo educativo. Na educação comunitária proposta por ela, todos são educadores e todos são aprendizes, desaparecem as barreiras

entre educação formal e informal, educação escolar e extra-escolar. Esse é o princípio do bairro-escola, que adota o entorno da escola como espaço de aprendizagem.

Tomando por referência discussões como estas, acreditamos que estudar formas de ampliação dos espaços educativos, rompendo os limites físicos dos muros escolares, pode ser um bom caminho para uma educação em valores éticos e democráticos, que visam a cidadania. Reforçar a importância da articulação entre sujeito e cultura/sociedade na construção da cidadania e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade onde cada um vive, pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que levem a uma reorganização da escola na forma em que está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico.

Dessa maneira, embora trabalhemos com a ampliação dos espaços educativos, incorporando os recursos da cidade e prioritariamente do entorno da escola no desenvolvimento de projetos que contemplem a comunidade como espaço de aprendizagem, o centro das ações continua sendo a escola. Essa instituição, com seu papel social de instrução e formação das novas gerações, é que possui os educadores capacitados ao exercício profissional da educação.

Para tanto, a matriz para o desenvolvimento das ações conseqüentes desta proposta está na constituição do que chamamos de “Fórum escolar de ética e cidadania”³ nas escolas. O fórum proposto tem como papel essencial articular os diversos segmentos da comunidade, escolar e não-escolar, que se disponham a atuar no desenvolvimento de ações que mobilizem os participantes. Sua organização é articulada, inicialmente, por um educador, de preferência formado para a função. Esse educador comunitário será o responsável por promover a aproximação e o diálogo entre os diversos atores sociais interessados na sua constituição e participação.

A estrutura e composição deste fórum deve ser a mais aberta possível, tornando-se desejável que dele participem professores, estudantes, funcionários, diretores, famílias e membros da comunidade.

De maneira geral, o fórum será responsável por organizar e desenvolver as atividades e projetos relacionados aos quatro grandes eixos temáticos que sustentam a proposta: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social.

De forma específica, a atuação do fórum se dará junto à direção da escola e aos membros da comunidade para garantir os espaços e tempos necessários ao desenvol-

vimento dos projetos. Podemos citar como exemplos de atuação junto à comunidade:

- a busca de recursos que permitam a aquisição de materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos;
- a interação com especialistas em educação/pesquisadores, que possam contribuir com o melhor desenvolvimento das ações planejadas;
- a articulação de parcerias com outros órgãos e instituições governamentais e não-governamentais (ONGs) que possam apoiar as ações do projeto e a criação de propostas que promovam seu enriquecimento.

Caberá ao fórum, portanto, representar a comunidade dentro da escola, por meio de ações objetivas e planejadas que visam a articulação entre o currículo escolar e temáticas relevantes para a comunidade na qual a escola se insere.

As ações envolvendo membros da comunidade são centrais. No entanto, não encerram o objetivo maior, a saber: articular o conhecimento socialmente construído, que deve ser transmitido pela escola, às temáticas da vida social que se apresentam como imprescindíveis à formação do cidadão, aqui compreendido em seu sentido mais amplo.

Assim, a presente proposta prevê ações que, inter-relacionadas, possuem uma dupla direção: para “dentro” e para “fora” da escola. Para “dentro” da escola, localizam-se as ações que objetivam a implementação da pedagogia de projetos, aliada aos princípios de transversalidade e interdisciplinaridade. Os conteúdos relacionados aos projetos desenvolvidos junto à comunidade serão incorporados nas aulas das disciplinas específicas da escola. Para “fora” da escola, localizam-se as ações que promovem a articulação entre a escola e os espaços de aprendizagem de seu entorno. Assim, a partir dos projetos interdisciplinares e transversais desenvolvidos em sala de aula, a escola poderá se aproximar da comunidade externa, utilizando seus equipamentos e espaços como fonte de aprendizagem.

Levar tais temáticas para dentro da sala de aula e articulá-las com os conteúdos tradicionalmente contemplados pelos currículos pressupõe uma nova maneira de pensarmos o papel da escola. Nela, não só os objetivos educacionais devem ser revistos, como também a relação entre conteúdos e temáticas, que, nessa perspectiva, inverte-se, ou seja, os conteúdos passam a ser vistos como ferramentas para a solução de questões relacionadas à vida e ao interesse dos alunos.

Esta mudança de paradigma implica a revisão dos papéis dos diferentes atores envolvidos e uma abertura da escola, no sentido de estar sensível e acolher a diversidade da população que a compõe. Assim concebida, a escola não se encerra em si mesma, torna-se parte integrante da vida de seus alunos e da comunidade onde está inserida.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim – um bairro que virou escola*. Campinas: Editora Papirus, 2004.
- ARAÚJO, U. F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- . *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, U. F. e AQUINO, J. G. *Os direitos humanos em sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- CASTELLAR, S. M. V. Da alfabetização ao letramento cartográfico: a ação docente. *Ciência Geográfica*, v. XI. Bauru, São Paulo, jan/abr, 2005.
- CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, dez., v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- CORTINA, A. *O fazer ético: guia para a educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.
- DEWEY, J. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.
- GADOTTI, M. et alii. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.
- KLEIN, A. M. *Escola e democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio*. Dissertação de mestrado. FEUSP: São Paulo, 2006.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SASTRE, G. e MORENO, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.
- TEIXEIRA, A. Democracia como forma humana de vida. In: DEWEY, J. *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- . *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- TORRES, R. Comunidade de aprendizagem. In: MEDEIROS, B. e GALIANO, M. *Barrio-escuela: mobilizando el potencial educativo de la comunidad*. São Paulo: Fundação Abrinq, Unicef, Cidade Escola Aprendiz, 2005.
- TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Notas

- 1 A proposta de educação aqui apresentada constitui a base do curso de atualização em Educação Comunitária, oferecido pela Universidade de São Paulo, em parceria com a SME e a Cidade Escola Aprendiz, a 1.200 docentes da rede municipal de ensino de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2006. O curso visa a formação de dirigentes escolares e docentes para o trabalho com a comunidade (bairro) onde as escolas estão inseridas, com o objetivo de auxiliar na constituição de redes de ação educativa que integrem bairros e escolas e que tenham como meta a construção da cidadania e da democracia. A atuação do educador comunitário prevê a promoção da inserção da família e da comunidade nos espaços escolares, ao mesmo tempo em que a formação de estudantes e docentes, para atuarem no desenvolvimento de ações educativas junto à comunidade e ao bairro onde vivem.
- 2 A base dessa proposta está no Programa “Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade”, desenvolvido pelo Ministério da Educação, com a consultoria do autor deste artigo. Esse programa chegou em mais de 26 mil escolas de todo o país.

É mais simples do que parece

MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS*

Meu pai me apresentou a terra e as sementes. Depois de algumas experiências no jardim da nossa casa, foi a vez de eu aprender na escola.

Lista das primeiras idéias que imagino ter formulado:

1. Semear é muito diferente de plantar.
2. Semear é amplo, plantar é íntimo.
3. Semear a gente corre o risco de não ver, plantar a gente vive.
4. Para plantar, a gente escolhe um pedacinho de terra boa, um pouco úmida e bem fofa; daí cava uma espécie de berço; deita a semente; cobre, voltando a terra para o seu lugar (nessa hora, costuma aparecer uma certa preocupação com a provável claustrofobia da semente, mas a recordação do trabalho das minhocas faz passar); joga um pouquinho de água por cima e espera.

(Pai é bom porque ensina a esperar com ternura. Esperar com ternura é assim: tempo para olhar, tempo para regar, tempo para acompanhar todo o crescimento. E pai é ainda melhor porque escolhe plantar feijão. E feijão cresce tão depressa que a gente troca ansiedade por alegria. Quando eu já sabia do feijão, meu pai veio com alguma semente mais demonstrada. Ele não precisou de muitas sementes para me ensinar a plantar. Recado à margem: até hoje, tenho mão boa para plantas).

5. Semear pode dar um trabalho danado: há que se preparar muito a terra – revolver, adubar, medir, cavar, jogar as sementes (atenção: muitas sementes não podem disputar o mesmo espaço!), cobrir com terra, controlar matinhos e outras pragas, regar, acompanhar o crescimento, colher. Colher é a grande questão. Dá um prazer infinito brincar de cabo de guerra com o solo (solo vira sinônimo de terra quando semear é a palavra de ordem!).
6. Existem muitas formas de semear, pode até se usar máquinas. Gostei mais de aprender os jeitos das abelhas, dos morcegos, dos pássaros e dos ventos.

O tempo passou e, de muitas outras formas, me vi às voltas com sementes durante a vida: abri para ver por dentro, tomei café com cardamomo, conversei com gente que trabalha na terra, li sobre os benefícios de algumas sementes para a saúde, fiquei interessada em sementes de flores, visitei plantações, soube da história dos escravos e do café...

Mas tudo isso na perspectiva do plantar. Só fiz as pazes com a semeadura de verdade lá em Juazeiro, em 2005. Vou contar como foi.

Fui chamada para ouvir e analisar a fala de uma professora. Entendi que seria o relato de um projeto já rea-

* MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS é Pedagoga, Assessora da Coordenação do CENPEC e já assessorou vários projetos de Literatura e Artes em escolas, museus e outras instituições.

lizado por ela junto aos alunos (adoro ouvir professora contando o que fez com os alunos!).

Ledo engano: o projeto ainda nem havia sido realizado e quem apresentaria o planejamento do projeto seria a coordenadora. Não gostei muito da mudança, porém, procurei me refazer com disponibilidade de ouvinte interessada.

... A gente vai ensinar os nomes científicos e as características das plantas que os alunos conhecem e que fazem parte de seu cotidiano... Eles vão ler, escrever, pesquisar...

Apresentação séria, dedicada, mas que não grudou em mim.

Até que, rompendo minha já quase desatenção, ouvi a seguinte delicadeza, nascida do único minuto em que a professora falou:

Uma das atividades de nosso projeto Aprendendo a Semear é a da pipa. A gente vai chamar os pais dos alunos para ensinar a fazer pipa. Os alunos vão construir pipas e vamos trabalhar com geometria, medição, texto com as regras de como se faz o brinquedo, arte...

(Pensei: “Puxa, tenho que falar com ela sobre Volpi”). Interessadíssima, não me contive:

– Mas o que as pipas têm a ver com o projeto *Aprendendo a Semear*?

E a professora:

As pipas vão carregar sementes e quando os meninos soltarem, tudo vai se espalhar.

Fiquei pensando na delícia de aprender a semear com pipas. Quis mesmo ser aluna dessa professora! Quanta doçura para explicar um conceito, quanta poesia, quanta brincadeira. Fiquei com vontade de aprender, desse jeito, matemática, leitura de textos de instrução (até hoje não gosto de seguir receitas e detesto manuais), relação cor/forma. Fiquei com vontade de aprender a fazer pipa com pai. Fiquei com vontade de ver planta nascendo da dança da pipa com o vento.

Se não tive a chance de voltar na máquina do tempo, ao menos pude rever minhas idéias sobre semear e, mais que isso, relembrar que aprender pode ser leve, gratuito. Às vezes, aprender até voa.





Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral

ANTONIO SÉRGIO GONÇALVES*



Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua virada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam.

DOMINIQUE JULIA

Repensar a escola e as suas articulações se constitui em um imperativo atual e de complexas relações, como nos lembra Dominique Julia, importante pesquisador e especialista em história da educação na época moderna.

Entre os diversos temas que a discussão da educação pública nos evoca, a formulação de concepções de uma educação integral, herdeira da corrente pedagógica escolanovista, conforme assinala Ana Maria Cavaliere (2002), tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e está associada à formulação de uma escola de tempo integral, especificamente a partir dos anos 1980, nas discussões sobre a experiência de implantação dos CIEPs¹ no Rio de Janeiro.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de **experiências educacionais escolanovistas** desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que **poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral** (Cavaliere, 2002, p. 251, grifo nosso).

* ANTONIO SÉRGIO GONÇALVES é educador e psicanalista, pesquisador do CENPEC e sócio-gerente da empresa NEXUS Consultoria Ltda.

*O aprender pressupõe a
superação de enigmas, algo
que desafia o já sabido e que
instiga o desejo de superar.
Agora, só é possível tal
ampliação e apropriação
de conhecimento se for
estabelecida uma relação [...] entre o que o define como
sujeito e o mundo que
o rodeia.*

Essa reflexão é oportuna na medida em que estão sendo desenvolvidos dois grandes programas na rede pública de educação, no município e no estado de São Paulo, que têm, como objetivo, a ampliação de oportunidades de aprendizagem: o “Programa São Paulo é uma Escola”, implantado pela Secretaria Municipal, e o programa “Escola de Tempo Integral”, formulado pela Secretaria Estadual. Ambos nos remetem à idéia de educação integral, apresentando, em suas diretrizes, formas distintas de operacionalização.²

No tocante aos modos de operacionalização, em linhas gerais, o programa municipal aponta para a complementação das oportunidades de aprendizagem, por meio da oferta de atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar e dos demais espaços públicos municipais, caracterizando um turno complementar.

A proposta estadual apresenta a ampliação da jornada, com uma nova grade curricular, a ser desenvolvida a partir das próprias unidades escolares, implicando um aumento do número de docentes para o desenvolvimento de oficinas curriculares.

Também podemos verificar propostas implantadas em diversos outros municípios e estados, de escolas de ensino fundamental, com jornadas ampliadas — tempo integral — e propostas de educação integral em que ações socioeducativas, complementares à aprendizagem de crianças e jovens, desenvolvidas por ONG’s, buscam a articulação com a escola pública (Guará, 2005).

Vale ressaltar o dispositivo legal, Lei n. 9.394 (LDB, 1996), que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, que determina, ainda, em seu Artigo 34, Parágrafo Segundo:

Artigo 34. 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. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Deve-se considerar que, especificamente, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (Paiva, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (Paro, 1988), ora, sua con-

sistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total (Arroyo, 1988).

Para além das críticas, as propostas de escola de tempo integral, principalmente as propostas de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, representaram, para seus alunos, não um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (Nunes, C., 2001, p. 12-13).

Concepção de educação integral

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; com os pares, na nova família, na escola; em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, levando em conta todas as suas vivências, aprendizagens.

Por exemplo, propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem.

Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem.

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia.

Tempo, espaço e educação escolar

Falar de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável tempo — a ampliação da jornada escolar — e a variável espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo. Variáveis essas que estão longe de se constituírem neutras, segundo Viñao-Frago:

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam (Viñao-Frago, p. 99, trad. dos autores, apud Pessanha; Daniel e Menegazzo, 2004, p. 65).

É importante ressaltar o caráter educativo do espaço-tempo escolar, pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo, para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens, consideram, prioritariamente, outros espaços educativos, existentes além da escola.

Ainda que possamos estender essa discussão para outras, como a importância da intersetorialidade das políticas públicas, focando na vertente educacional, o que está em debate é o aumento de oportunidades ou a ampliação nas condições de aprendizagem.

O que podemos considerar que permeia e qualifica tais discussões é a concepção de educação integral que deve estar como pano de fundo para fundamentar sua execução, seja na ampliação da jornada escolar, seja na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não-governamentais.

Educação integral como direito à aprendizagem

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Segundo Antonio Flávio Barbosa Moreira, em estudo sobre propostas que procuraram caminhar contrariamente ao discurso hegemônico nas décadas de 1980 e 90,³ apontando alternativas e conquistas que merecem atenção, comenta sobre as escolas de tempo integral, no estado do Rio de Janeiro:

A partir da preocupação em oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social, estabeleceram-se, no estado do Rio de Janeiro, com o prioridades para a esfera educacional, o aumento da permanência do aluno na escola, com a eliminação do chamado terceiro turno, e a ampliação da rede escolar, com a construção de escolas de tempo integral (Moreira, 2000, p. 115).

Devemos, ainda, considerar que as classes média e alta têm meios de proporcionar uma educação ampliada a seus filhos, mediante a matrícula em estabelecimentos de ensino privado, bem como o acesso e fruição de diversos outros espaços-oportunidades culturais, privados e públicos.

Esses estabelecimentos privados de ensino já oferecem atividades extracurriculares em seu contraturno, funcionando como uma jornada escolar expandida. Ou, também, na lógica da formação competitiva, muitas famílias compõem, para seus filhos, uma agenda de investimen-

tos educativos, oferecendo uma suplementação do horário escolar, com atividades de aprendizagem, por meio de cursos de idiomas, práticas de atividades físicas, esportes diversificados, cursos artísticos etc.

É importante ressaltar que, quando nos referimos às instituições de ensino privado, na lógica de mercado, a educação oferecida concorre, por sua clientela, com outras instituições similares na oferta de um produto melhor. Desse modo, no entanto, a educação escolar fica caracterizada como uma mercadoria e, assim, perde seu significado como direito assegurado constitucionalmente.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais.

Em uma perspectiva crítico-emancipadora que nos possibilita refletir sobre a função social da escola, Bourdieu e Passeron ressaltam:

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistêmico, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social, por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia (apud Almeida, 2005, p. 151).

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem

No tocante às relações no ambiente escolar, elas merecem ser repensadas e reformuladas. Isso compreende

não apenas a execução dos dispositivos institucionais já existentes, embora, por vezes, pouco desenvolvidos — como os conselhos, os grêmios, as reuniões de planejamento e reuniões com os pais —, como também repensar e reformular as relações no ambiente escolar, o que implica esforço e desejo coletivo, principalmente daqueles que detêm posições de poder na instituição.

Poderíamos pensar, hipoteticamente, em uma determinada escola, onde há um diretor muito atuante, zeloso e que trabalha para que as condições físicas do prédio se mantenham em perfeitas condições. Uma escola onde os horários sejam rigorosamente respeitados pelos professores e alunos e que esses últimos, apesar de cumprirem com o que é disposto, não se vejam motivados e não tenham qualquer prazer em estudar ali. Essa instituição, apesar do zelo e dedicação desse dirigente, não está cumprindo com sua função social, além de reproduzir um modelo de controle e treinamento.

A construção de um tempo e espaço democráticos

É certo que uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas quanto organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

Queremos dizer, com isso, que a relação existente entre dirigentes, professores, educandos e familiares (comunidade educativa) pressupõe que cada segmento tenha voz própria e um canal de expressão de suas necessidades, opiniões e sugestões sobre a forma de organização do espaço escolar, espaço esse que é comum a todos.

E o que é comum a todos é, na realidade, um espaço que tem uma função educativa, que promove aprendizagens significativas, não para a vida futura e adulta das crianças e jovens e, sim, para a vida que é vivida no aqui e agora do ambiente escolar. O momento de escolarização não se dá à parte da vida, portanto, ele só poderá se realizar, ao se constituir num espaço vivo e pulsante para todos os envolvidos.

Democratizar as relações existentes na escola pressupõe a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua ges-



tão compartilhada. Significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva. Agregando, desse modo, o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos. Conseqüentemente, esse currículo propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática.

Uma escola democrática precisa contribuir para o desenvolvimento de competências diversas, como ressaltava Flávio Brayner:

No campo lingüístico-argumentativo, capaz de gerar códigos elaborados, necessários a formulações generalizantes e abstracionistas exigidas no circuito da comunicabilidade intersubjetiva, produtora de verdades consensualmente válidas, espaço decisivo de geração de palavras e de ação; a competência propositiva, capaz de gerar táticas e estratégias alternativas e que forçosamente re-envia a confrontação argumentativa ao espaço público e ao diálogo; a competência decisória, que exige a visibilidade do outro, em voz e ação; a competência auto-inquiridora que nos permite interrogar os fundamentos de nossa própria inserção no mundo, de nossas relações com ele e com os outros (Brayner, 1995, p. 141-142).

Nesse sentido, na escola de tempo integral, o uso dos espaços e tempos deve ser repensado, de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo lingüístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto-inquiridora.

Tradicionalmente, as escolas se organizam em salas de aulas, com turmas pré-definidas por idade/seriação e com horários bastante demarcados entre o início de uma atividade (aula), seu término e o início de outra. Não necessariamente aprendemos nesses compassos. E estas formas de organização são muito mais devedoras de um outro tempo, de outros contextos históricos e políticos, das formas encontradas por administradores da coisa pública, para a concepção de um sistema em que os recursos oferecidos sejam moldados para darem conta de responder a uma determinada oferta de serviços.

Mas é importante salientar que essa oferta nem sempre considerou a demanda, nem a qualidade social da educação, não como a discutimos nos últimos anos.

A eficácia de aulas criativas e prazerosas

Há que se considerar que a universalização do ensino fundamental é conquista relativamente recente em nossa história da educação pública e a garantia do acesso, como matrícula e permanência, não é suficiente para que a escola cumpra sua função social, embora sejam condições básicas.

Não obstante, é preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos.

Poderíamos, por exemplo, pensar que uma aula-atividade de ciências (ou qualquer outra disciplina, oficina) possa ser preparada na escola com a participação de todos, visando se desenvolver em um parque próximo, em uma praça ou em outros espaços possíveis que se mostrem adequados à finalidade da aula.

Tal diversificação do que poderia ser uma aula tradicional, ocorrida na mesma sala de todos os dias, pode se constituir em uma experiência rica e significativa para todos os envolvidos e não apenas para os educandos.

E não se trata simplesmente de fazer “passeios”, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas “saídas” ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extra-escola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos.

Cabe ainda ressaltar que uma situação de aprendizagem que extrapola os espaços da sala de aula oferece inúmeras oportunidades educativas, por exemplo, como o grupo vai se organizar, quem vai se responsabi-

lizar por esta ou aquela atribuição etc. Comumente, na sala de aula, os lugares são determinados desde o início e quase nenhum desafio é vivenciado, seja sobre a forma de os alunos adentrarem à sala, seja a de ocuparem seus lugares e já terem, em mente, o que, em termos de dinâmica de uma aula tradicional, provavelmente vai se desenvolver nos próximos 50 minutos.

Uma aula-atividade em um ambiente diferente propicia um novo olhar sobre as relações. A discussão quanto a sua preparação, sua avaliação e os conflitos ocorridos não representa prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos propostos. Significa, sim, que os conteúdos foram ampliados e não se considera que planejar e avaliar são aspectos apenas do aprendizado de qualquer disciplina, como também o são para a vida. E que os conflitos ocorridos não desqualificam a atividade, ao contrário, enriquecem-na, desenvolvendo competências diversas.

Tais atividades, com todos esses aspectos envolvidos, poderiam ser consideradas numa perspectiva mais integral de educação, pois concebem o sujeito por inteiro e num contexto real. No cotidiano, as relações passam por conflitos de interesses, opiniões, desejos, e o exercício é aprendermos a administrá-los democraticamente.

Nesse sentido, cabe refletir sobre as diferentes abordagens de currículo em jogo e considerar o desenvolvimento de arranjos curriculares no contexto de uma educação (de tempo) integral. Vale lembrar as reflexões de Lúcia Coelho e Dayse Hora que retomam a perspectiva crítico-emancipadora para uma concepção curricular:



Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (Hora e Coelho, 2004, p. 9).

Conclusão

Falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir em modismo em nossa educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos *slogans* educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação. Um compromisso ético-existencial tão bem enunciado por Hanna Arendt e que diz respeito a todos nós, educadores:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1979, p. 247).

Bibliografia

- ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bordieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. *INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação*, Editora da UFG, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 221-247.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.
- BRAYNER, F. H. A. *Ensaio de Crítica Pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 1995, p. 141-142.
- CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- COELHO, L. M. Escola pública de horário integral. *Revista Presença Pedagógica*, maio/jun. 1997, n. 15. Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista15.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2006.
- _____. *Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2006.
- GUARÁ, I. *Educação integral*. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. 2005. Disponível em: <http://www.CENPEC.org.br/modules/xt_contenido/index.php?id=46>. Acesso em: fev. 2006.
- HORA, D. M. e COELHO, L. M. *Diversificação curricular e Educação Integral*. 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/diver-curriculadoc.doc>>. Acesso em: 20 fev. 2006.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, Editora Autores Associados, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LEI n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MAURÍCIO, V. M. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 40-56, dez. 2004.
- MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p.109-138, 2000.
- NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.
- PAIVA, V. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 22, p. 134-137, 1985.
- PARO, V. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.
- _____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 29, p. 86-99, 1988.
- _____. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.
- VIÑAO-FRAGO apud PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. e MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

Notas

- Centros Integrados de Educação Pública – prédios escolares projetados por Oscar Niemeyer, criados para abrigar a educação integral em tempo integral, durante as duas gestões de Leonel Brizola como governador do estado do Rio de Janeiro (1984-1988 e 1992-1996).
- Para conhecimento das propostas referidas, consultar: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Programa “São Paulo é uma Escola”, *Diário Oficial do Município de São Paulo*, ano 50, n. 131, p. 1-8, 14 de julho de 2005; e SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Diretrizes da Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2006. Documento do Congresso Internacional de Educação, realizado em São Paulo, em 27 e 28/03/06. (Mimeo).
- Discurso neoliberal que expressava os interesses conservadores de grupos de direita, bem como buscavam aplicar, às escolas, as leis do livre mercado.

RELATO DE PRÁTICA

PROJETO AÇÕES EM REDE

No Aracy, com garra, transformando idéias em ações.

MARIA JOSÉ REGINATO

MARILDA FERRAZ RIBEIRO DE MORAES*

Em cada rosto, a cada gesto ou palavra dos jovens, sinto que é necessário nos organizarmos e nos unirmos para continuarmos este trabalho, a fim de resgatarmos valores, talentos, virtudes, cidadania e dignidade.

“Ações em Rede” é um projeto em que nos motivamos, trocamos experiências e nos reanimamos para continuar nossa incansável caminhada em prol das crianças e adolescentes do Cidade Aracy.

JOSENIL PEREIRA DA CUNHA

LIDERANÇA JOVEM DA PARÓQUIA N. SRA. DE GUADALUPE

Fruto da parceria entre a Prefeitura Municipal de São

Carlos — Secretaria Municipal Especial da Infância e Juventude — SMEIJ e Secretaria Municipal da Educação e Cultura — SMEC, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e a Fundação Volkswagen, o Projeto “Ações em Rede” começou em 2005. A opção pelo município de São Carlos, como referência-piloto de um projeto desta natureza, deve-se à determinação política da Prefeitura no atendimento a crianças e adolescentes, fazendo jus, inclusive, ao Prêmio Prefeito Amigo da Criança.

“Ações em Rede” é um projeto que visa promover a integração de ações educativas, desenvolvidas por organizações governamentais e não governamentais de um determinado território, a favor da educação e proteção integral de crianças e adolescentes, para as quais concorrem a educação escolar, considerada central no desenvolvimento da cidadania, e outros espaços de aprendizagem existentes.

Busca incentivar e fortalecer o diálogo entre a escola e outras instituições de caráter educativo, por meio de uma ação coletiva, potencializando ao máximo seus recursos e atuação, na perspectiva da construção de uma rede de base local.

* MARIA JOSÉ REGINATO é pedagoga e coordenadora de projetos do CENPEC. MARILDA FERRAZ RIBEIRO DE MORAES é pedagoga e pesquisadora do CENPEC.

Um projeto a favor da educação integral de crianças e de adolescentes

A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do

Adolescente são instrumentos legais, conquistados pela sociedade brasileira, que reconhecem e confirmam as crianças e os adolescentes como sujeitos sociais de direitos, e atribuem, respectivamente, nos seus Artigos 4 e 227, a responsabilidade da sua educação à família, à sociedade e ao estado, que lhes devem assegurar, com absoluta prioridade, os direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Seguindo o mesmo princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional amplia o conceito de educação para além da educação escolar, reconhecendo o caráter socio-educativo de outros espaços públicos, governamentais e não governamentais, e sua importância para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, entendido como o desenvolvimento de suas potencialidades.

Sabe-se que quanto mais acesso tiverem aos bens culturais socialmente produzidos, maiores serão as possibilidades de ampliação do repertório cultural e de níveis mais elaborados de letramento das pessoas, condições para o sucesso escolar e para o crescimento pessoal e social. Compreendemos que, somente juntando esforços entre os envolvidos, de alguma forma, com a educação de crianças e jovens, pode-se garantir a eles, como de direito, a educação mais completa possível.

Uma proposta em construção

O espaço indicado pela SMEIJ para o desenvolvimento

do projeto-piloto foi a região da Cidade Aracy,¹ por ser carente e contar com alguns elementos mobilizadores, como a existência de grupos organizados: associações, ONGs, igrejas etc.²

Iniciaram-se, então, reuniões de concertação com ambas as secretarias — SMEIJ e SMEC — no sentido de discutir e afinar a proposta e seus respectivos princípios, pressupostos e metodologia entre os parceiros, definindo-se, ainda, critérios de adesão das demais secretarias e instituições a serem gradativamente envolvidas.

A missão primordial da Secretaria Especial da Infância e Juventude, criada em janeiro de 2005, é a integração das diversas ações de órgãos, governamentais e não governamentais, desenvolvidas no município em prol das crianças e adolescentes de nossa cidade.

Articular as inúmeras iniciativas é um grande desafio. Neste contexto, tivemos a oportunidade de trazer para São Carlos o Projeto “Ações em Rede”, objetivando a educação integral de crianças e adolescentes, entendendo que os espaços de aprendizagem, que para isso concorrem, são múltiplos. Este trabalho uniu em um território, conhecido como Grande Cidade Aracy, entidades e pessoas que ali vivem e desenvolvem ações a favor desse espaço.

Há muito a ser feito para as crianças e jovens do bairro e o “Ações em Rede” tem mostrado que não há somente carências no Aracy, mas um potencial que pode e deve ser ativado.

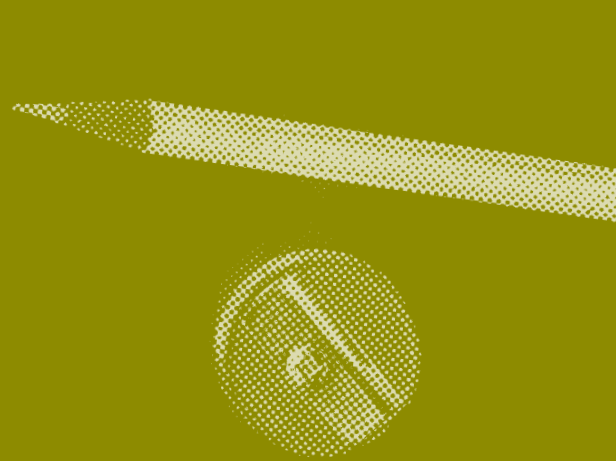
PE. AGNALDO SOARES LIMA,

SECRETÁRIO DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DA PREFEITURA DE SÃO CARLOS

Como opção metodológica para a implementação do Projeto, o CENPEC propôs a constituição de duas instâncias coletivas: o Grupo Gestor e o Grupo Referência (ver quadro ao lado), das esferas central e local, respectivamente – para propiciar uma dinâmica de relacionamento ágil e flexível entre os responsáveis pelas políticas públicas e as lideranças locais, no desenvolvimento de ações integradas de atenção à criança e ao adolescente, visando à formação de uma rede de base local.

O Grupo Gestor tem caráter intersetorial, integrando representantes de diferentes secretarias da administração municipal de São Carlos, e sua função é coordenar o desenvolvimento do Projeto na cidade, mobilizando, apoiando e viabilizando as ações dos parceiros do Grupo Referência no Aracy.

O Grupo Referência é composto por lideranças de organizações governamentais e não governamentais do Cidade Aracy e tem o papel de planejar e desenvolver ações integradas entre as instituições locais, tendo como baliza as perspectivas do Projeto, de forma a otimizar os recursos existentes no bairro e na cidade, numa interação



GRUPO GESTOR, GRUPO DE REFERÊNCIA E EQUIPE DO CENPEC

Participam atualmente do Grupo Gestor as seguintes Secretarias de governo e instâncias centrais: Infância e Juventude; Educação e Cultura: representação do Sistema de Ensino, Sistema Integrado de Bibliotecas e Departamento de Cultura; Saúde; Assistência Social e Cidadania; Esporte e Lazer; Fundação Educacional São Carlos; Administração Regional do Aracy; Diretoria de Ensino Estadual: representação do Sistema de Ensino e Programa Escola da Família; Conselho Tutelar; Universidade Federal de São Carlos, Centro de Divulgação Científica e Cultural (USP) e Centro Universitário Central Paulista (Unicep).

Fazem parte do Grupo Referência as lideranças locais das seguintes instituições e serviços: Administração Regional de Saúde do Cidade Aracy; Núcleo Integrado de Saúde Cidade Aracy; Unidade Saúde da Família — Presidente Collor; Unidade Saúde da Família — Antenor Garcia; Centro de Referência da Assistência Social; Centro Comunitário Antenor Garcia; Creche Dário Rodrigues; EMEI Aracy II — Casa Azul EMEI Casa Rosa; EMEI Casa Amarela; E.M.E.F. Afonso Fioca Vitalli (CAIC); E.M.E.F. Arthur Natalino Deriggi; E.E. Dona Aracy Leite Pereira Lopes; E.E. Marivaldo Carlos Degan; E.E. Orlando Perez; GR Escola de Samba Acadêmicos do Aracy; Guarda Municipal atuante no Aracy; Polícia Militar: Projeto J.C.C. Jovens construindo a cidadania; Igreja Evangélica Avivamento Bíblico; Paróquia N. Sra. de Guadalupe; Pastoral da Criança; Projeto Associação Atlética Banco do Brasil — comunidade; Salesianos — Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade; TEIA — espaço de criação; Rodas de Futebol Antenor Garcia; ONG Espaço Cidadão. Integram, ainda, o Grupo Referência, todas as instituições que compõem o Grupo Gestor.

A equipe do CENPEC é composta pelos seguintes profissionais: Antonio Sérgio Gonçalves, Maria José Reginato e Marilda Ferraz Ribeiro de Moraes.

constante e orgânica com o Grupo Gestor, procurando tecer a malha da rede pretendida.

Dada a sua natureza, a composição do Grupo Referência é bastante heterogênea, o que lhe permite expressar a diversidade presente no bairro, trazendo o colorido das diferentes necessidades e desejos dos habitantes do Aracy.

A articulação entre o Grupo Gestor e o Grupo Referência, de acordo com a metodologia adotada, acontece por meio de encontros sistemáticos e alternados entre: CENPEC e Grupo Gestor; CENPEC e Grupo Referência; Grupo Gestor e Grupo Referência.

Esse caminho metodológico, percorrido pelos dois grupos constituídos, permitiu um diagnóstico do potencial dessa região e, assim, chegar a um plano de ação comum. Esse processo de trabalho reforça e estimula a participação.

Assim, estamos buscando construir o nosso próprio caminho [...] o setor público municipal e as demais entidades presentes no território, definindo um plano de ação, exatamente para termos alternativas de aprendizagem: profissional, cultural, esportiva, ambiental e outras, com a possibilidade de construção de uma nova cidadania.

ELISETTE SILVA PEDRAZZANI

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SÃO CARLOS

Tecendo a malha da rede — 2005

A idéia da constituição de uma rede de base local, direcionou, desde o início, o traçado da linha de trabalho a ser desenvolvido no Aracy, exigindo a tarefa de articular e integrar instituições e lideranças para uma ação comum, que deveria ser referendada e sustentada por princípios e pressupostos também comuns.

O primeiro passo para isso seria o conhecimento e o reconhecimento mútuo de todos os envolvidos, pois ali estavam reunidas experiências muito diferenciadas e importantes, porém, desconhecidas umas das outras, embora pertencentes a um mesmo território.

Este passo foi um marco significativo que teve duas importantes conseqüências para a constituição do Grupo Referência: primeiro, representou um momento de reflexão e análise de cada instituição sobre o que faz, como faz e para que faz; segundo, produziu uma primeira sistematização do grupo, organizada em um referencial informativo importante para a construção da rede, com a relação de todas as instituições envolvidas, disponibilizada em CD-room, de fácil acesso para todos.

Outro marco importante, em 2005, foi a realização de um seminário, no final do ano, na Fundação Educacional São Carlos, que reuniu a comunidade organizada do Aracy, para discutir propostas de trabalho, visando ao atendimento das crianças e adolescentes do bairro.

O seminário, aberto à população, contou com o apoio do poder executivo e legislativo, representados, respectivamente, pelo vice-prefeito Emerson Pires Leal, pelo secretário da Infância e da Juventude, padre Agnaldo Soares Lima, pela secretária da Educação e Cultura, professora Géria Maria Montanari Franco, e pela presidente da Câmara Municipal de São Carlos, Diana Cury, que compuseram a mesa e deram início aos trabalhos, manifestando sua visão a respeito do significado do Projeto para o município.

As professoras Isa Maria Guará, assessora da coordenação geral do CENPEC, e Elza de Andrade Oliveira, da Universidade Federal de São Carlos, tiveram papel importante na análise das propostas elaboradas pelos quatro grupos de trabalho, destacando pontos relevantes para a elaboração do Plano de Ações Integradas, na continuidade do Projeto, em 2006.

2006 — Onde estamos?

A concentração de esforços do “Ações em Rede”, em 2006, incidirá sobre o Plano de Ações Integradas, tanto em relação à sua elaboração, ainda em processo, quanto à implementação das ações a serem programadas, o que envolve um amplo movimento para “escutar” os habitantes do Aracy, que nos proporcionará um conhecimento mais real desse território e de sua gente.

O primeiro passo para quem deseja planejar e implantar uma política de atendimento à criança e ao adolescente no município é, sem dúvida, a análise da realidade de sua situação. Essa análise é que permitirá visualizar o que fazer primeiro, onde concentrar mais recursos, que intervenção utilizar; da mesma forma, permitirá detectar os aspectos menos agudos, ou seja, que podem esperar momento mais oportuno para uma abordagem sistemática, tanto pelo poder público quanto por organizações não-governamentais ou por uma aliança entre ambos.

Nesse sentido, será importante o resultado do censo demográfico no Aracy, abordando as condições educacionais, sócio-econômicas e de habitabilidade da população local (S.M.E.C. e Fundunesp).

JOSÉ MARIA LOUREIRO DINIZ

DIRETOR DO DEPTO. EDUCAÇÃO INFANTIL — SMEC

No processo de elaboração do Plano de Ações Integradas, o Grupo Referência discutiu muito sobre as indicações do Seminário, definindo prioridades e princípios norteadores. Desse movimento, surgiram várias propostas que, problematizadas e reelaboradas, culminaram na atual versão do Plano, que ora apresentamos:

Eixos Temáticos

São três os eixos temáticos: formação, eventos e comunicação.

Plano de Ações Integradas – 2006

Princípios norteadores:

- Realizar ações integradas entre organizações governamentais e não-governamentais e diferentes instâncias do poder executivo estadual e municipal unitárias no bairro.
- Fortalecer e estimular a criação de vínculos e relações comunitárias no bairro.
- Promover a auto-estima e a afirmação da identidade da população.
- Criar e manter canais permanentes de comunicação entre os participantes do “Ações em Rede” e no bairro.
- Valorizar a participação da família nas atividades promovidas no bairro.

FORMAÇÃO

AÇÕES

Cursos para a formação e capacitação dos cidadãos do Aracy.

- Palestras educativas para jovens/famílias.
- Grupos de jovens, multiplicadores – jovens, formando jovens.
- Escola de circo.

RECURSOS

Voluntários / Departamento de Cultura / Escola da Família / Igrejas / Rodas de conversas entre jovens / Círculos de discussão / cursos dados pelos próprios jovens / lona e arquibancada disponíveis.

EVENTOS

AÇÕES

- Mostras, exposições, shows que evidenciem os talentos do bairro (trabalhos manuais, artesanato, música, teatro, literatura etc.).
- Eventos esportivos e culturais, seminários (seminário lúdico, seminário “Ações em Rede” e outros).

RECURSOS

• Espaço do mercado municipal e outros espaços da cidade.
• Evento de mobilização comunitária do “Ação de Cidadania”.
• Festa do bairro e outras.
Otimização dos dados existentes, referentes ao bairro de Cidade Aracy.

COMUNICAÇÃO

AÇÕES

1. Ampliação dos canais de comunicação entre o “Ações em Rede” e a comunidade.
2. Levantamento e sistematização de dados considerados relevantes para o trabalho do “Ações em Rede” no Cidade Aracy:
 - seminário lúdico de escuta da população;
 - coleta de dados por agentes comunitários de saúde; escolas — conselho, grêmio, salas de aula nas diferentes disciplinas; estagiários da universidade;
 - censo escolar – SMEC;
 - dados das outras secretarias.
3. Divulgação das ações e serviços nos meios existentes.
4. Criação de um painel de informações utilitárias para os cidadãos do bairro (“Você sabia que...?”).
5. Criação de uma rádio e um jornal comunitário.
6. Produção de folhetos informativos e cartazes, confeccionados pelos próprios jovens.

RECURSOS

• Encontros sistematizados do “Ações em Rede”.
• Comunidade virtual do “Território Escola” — “Ações em Rede” no site do Educaredo (www.educaredo.org.br).
• “Escrevendo o Futuro” (CENPEC).
• Jornais e rádios da cidade.
• Folhetins/cartazes.
Otimização dos dados existentes, referentes ao bairro de Cidade Aracy.

Um olhar reflexivo sobre o Projeto

Observando a trajetória do Projeto, ao longo do tempo, podemos vislumbrar conquistas e dificuldades.

Como o próprio nome indica, “Ações em Rede” implica o movimento articulado de pessoas, o que já traduz sua dificuldade para constituir um grupo com identidade própria e que fale a mesma linguagem e trabalhe numa direção comum. Isso demanda paciência e persistência dos integrantes, em todo o processo, pois, a adesão ao grupo ocorre em diferentes momentos, tanto para as pessoas quanto para as próprias instituições.

Respeitar o processo de cada um, acolher os recém-chegados e, ao mesmo tempo, corresponder às expectativas dos que já participam é uma aprendizagem difícil para todos nós. Por outro lado, as contingências particulares de cada participante ou instituição também provocam instabilidade na composição e frequência do grupo. As variadas funções que cada um desempenha em sua instituição, bem como as diferenças de formação e de experiências de vida, também expressam uma diversidade com a qual o grupo precisa aprender a lidar.

Se, por um lado, são reconhecidas estas dificuldades para a constituição do grupo, por outro, o próprio processo vivido, aparentemente simples, já se configura como conquista, se considerarmos o número expressivo de instituições que aderiram ao Projeto e a criação de um amplo espaço coletivo de participação local, condição básica e essencial para o planejamento de ações integradas.

O “Ações em Rede” é de suma importância para qualquer comunidade, não somente para o grande Aracy, pois divulga, canaliza e fortalece ações que estão sendo e que poderão ser desenvolvidas para a população menos favorecida; é através dele que as outras instituições vêem que suas contribuições, por menores que sejam, são de grande valia.

JÚLIA GOMES DA SILVA FREITAS

EDUCADORA DA EMEI CASA AZUL / APOIO PEDAGÓGICO DO PROJETO

ASSOCIAÇÃO ATLÉTICA BANCO DO BRASIL

O pequeno número de entidades não-governamentais que até o momento se fizeram representar no projeto pode ser um dado significativo que nos leva a pensar na necessidade de se investir na produção de capital social na região, para que a população possa contar com novos espaços de participação que ampliem ofertas educativas para suas crianças e adolescentes. O “Ações em Rede” espera contribuir para isso, unindo esforços para a conquista de novos parceiros e para a consolidação das parcerias estabelecidas.

A adesão definitiva das universidades locais, que recentemente participaram de encontros do “Ações em Rede” – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Universidade de São Paulo – Centro de Divulgação Científica e Cultural – CDCC e Centro Universitário Central Paulista – Unicep – será uma conquista muito importante para o Projeto, porque poderá ampliar as possibilidades de desenvolvimento de ações sistemáticas no bairro, com as contribuições que lhe são peculiares.

Há que se destacar, ainda, a gestão compartilhada do Projeto que, desde o início, permitiu a interlocução franca e afetiva entre o Grupo Gestor, o Grupo Referência e o CENPEC, dando apoio, sustentação e vida ao processo. Consideramos este o ganho mais expressivo do Projeto, uma vez que o trabalho intersetorial é um grande desafio para as políticas públicas do mundo contemporâneo, pois exige múltiplos esforços para romper com a fragmentação tradicional de nossa cultura.

A reflexão que ora fazemos sobre o que foi realizado até este momento no “Ações em Rede” nos dá clareza sobre os limites do Projeto, nas suas condições concretas, mas também nos revela suas possibilidades como uma mensagem de confiança no futuro.



Participar do “Ações em Rede” reforça em mim a certeza de que necessito cada vez mais participar de espaços nos quais seja possível contribuir com a formação de seres humanos conscientes e dispostos a dedicar sua energia em favor da constituição de um cotidiano mais saudável e equilibrado.

Fico feliz em me ver atuando diariamente nesse sentido.

JULIO CÉSAR PEREIRA JÚNIOR

PROGRAMA DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

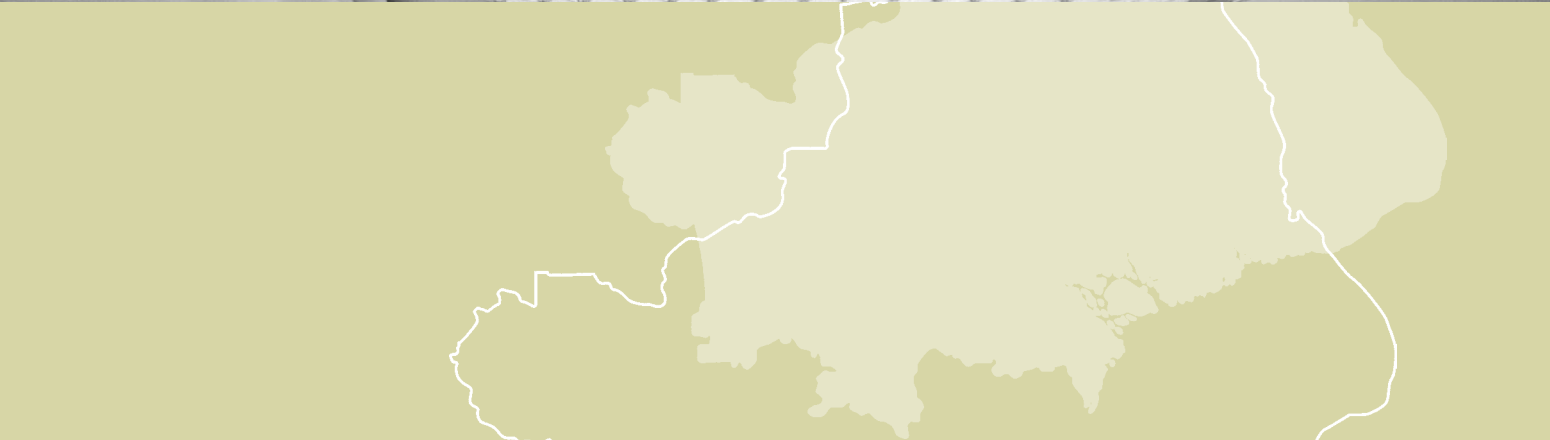
SALESIANOS – SÃO CARLOS

Bibliografia

- MELLO, Roseli Rodrigues de. Comunidades de aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade. In: *GT: Movimentos Sociais e Educacionais*, n. 3, Agência Financiadora, Fapesp.
- GUARÁ, Isa. *Educação Integral*. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem, 2005 http://www.CENPEC.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46
- Série *Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente*, n. 4, Gestão Municipal dos Serviços de Orientação à Criança e ao Adolescente, Instituto de Estudos Especiais da PUC/SP, Centro Brasileiro para a Infância e Juventude, 1995.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. et alli. *Desenvolvimento local*. Dez. 2002.
- BRANCHER, Leoberto N. Visão Sistêmica da Implementação e da Gestão da Rede de Atendimento. In: MARQUES, Antônio E. S. e BRANCHER, Leoberto N. (Coord.). *Encontro pela Justiça na Educação*. Brasília. Fundescola/MEC 2001.

Notas

- 1 Trata-se de uma região 02 do Município de São Carlos, englobando os bairros Presidente Collor, Antenor Garcia e Cidade Aracy. População: 15.338 habitantes (Fonte: Orçamento Participativo – IBGE – 2000).
- 2 Os dados encontram-se no box da página 40.



Dos outros de que somos feitos: educação, cultura e conflitos sociais.

MAURÍCIO ERNICA*



Este texto tem por objetivo discutir algumas relações entre educação e cultura, a partir da constatação de que os embates entre as valorizações e desvalorizações de personagens, relações sociais e modos de vida influenciam as práticas educacionais. Num primeiro momento, retomaremos e ampliaremos algumas idéias sobre educação e cultura discutidas anteriormente (Setúbal e Ernica, 2005). Para isso, serão apresentadas formulações teóricas baseadas na obra de Vigotski sobre o papel do “outro” social na formação das pessoas. A seguir, essas idéias serão relacionadas com as de patrimônio cultural e de educação para que, por fim, cheguemos às questões que se quer levantar.

Conforme já afirmamos, entendemos por “educação” os diversos processos que os grupos humanos elaboram para fazer com que as novas gerações aprendam os saberes que são socialmente valorizados e, sendo assim, podemos estender o sentido de “educação” para todos os processos pelos quais os legados passados são transformados em modos de viver no presente. Dessa maneira, estamos supondo que a sociedade é lógica e historicamente anterior aos indivíduos e que nela existem meios de vida (materiais e simbólicos) que forçosamente devem ser apropriados pelos seres humanos.

O “eu”, o “outro” e a sociedade

Assumimos que o “outro” antecede a formação do “eu” e, mais especificamente, que o “eu” só poderá se formar a partir do momento que forem estabelecidas, no quadro de atividades coletivas, uma série de interações sociais que permitam aos indivíduos interiorizar os meios de vida que eram, num primeiro momento, exteriores a

* MAURÍCIO ERNICA é cientista social pela Universidade de São Paulo, Mestre em Antropologia pela Universidade de Campinas e Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP.

*[...] só podemos existir
como humanos porque
fazemos com que as
marcas dos outros existam
dentro nós como recursos
que nos formam; porque,
pela interiorização das
palavras e das ações dos
outros, desenvolvemos
a possibilidade de nos
estranharmos, de olharmos
a nós mesmos como
um outro.*

ele. O “eu”, portanto, é social; todas as dimensões de nossa vida são sociais, do nosso gestual ao modo como divagamos em pensamentos incertos.

Na obra de Vigotski (1934), encontramos subsídios para sustentar essas afirmações. Como é sabido, Vigotski (1934) atribui um lugar central à interiorização dos signos verbais na formação do agir humano. É pela apropriação da linguagem que a consciência se forma, pois a interiorização dos signos verbais permite que imagens difusas e idiossincráticas sejam transformadas em representações sociais que generalizam experiências, que são estáveis e discretas e que, por essas características, podem ser reproduzidas para além da presença do objeto.

No sujeito, os signos interiorizados permitem a ele ter acesso a si mesmo e a agir sobre seu corpo e seu pensamento. A interiorização dos signos propicia a emergência do mecanismo ativo e auto-reflexivo que permite ao sujeito tomar-se a si mesmo um outro, agir sobre si como quem age sobre um outro e, assim, desenvolver suas capacidades psíquicas.

Vigotski reconhece que em todas as espécies são gerados traços internos de seu comportamento ativo. Entretanto, o que seria particular aos seres humanos é que, tanto suas necessidades quanto o processo de sua satisfação e como o quadro de interações com os outros membros da espécie emergem em seu interior, generalizados e formalizados em representações sociais distintas e relativamente estáveis, podem ser apropriadas e operacionalizadas pelos seres humanos (cf. Bronckart, 1997).

A partir de Vigotski, podemos ver que o material que nos forma como pessoas, que nos permite desenvolver nossos mecanismos auto-reflexivos e que nos abre a possibilidade de nos auto-orientarmos, é social e estava, primeiro, fora de nós, no outro. Portanto, só podemos existir como humanos porque fazemos com que as marcas dos outros existam dentro nós como recursos que nos formam; porque, pela interiorização das palavras e das ações dos outros, desenvolvemos a possibilidade de nos estranharmos, de olharmos a nós mesmos como um outro. É o que se expressa na seguinte passagem de Vigotski:

Conhecemos nós mesmos porque conhecemos os outros, e pelo mesmo procedimento pelo qual conhecemos os outros, porque nós somos em relação a nós mesmos os mesmos que os outros são em relação a nós. Eu me conheço somente na medida que eu sou eu mesmo um outro para mim (1925, p. 90; em tradução livre de M.E.).

Diversos animais usam instrumentos materiais como extensão de suas propriedades naturais, como a teia para a aranha ou um galho para um macaco. No caso dos humanos, afirma Vigotski, a esses instrumentos materiais, são associados instrumentos semióticos, que permitem ao humano agir sobre o meio, representando para si mesmo e para os outros suas necessidades, suas finalidades e o curso de sua ação. De posse dos signos, então, cada humano pode tomar distância em relação a si e ao meio, pode autonomizar o seu próprio agir e, por extensão, pode regulá-lo e se responsabilizar por ele (Vigotski, 1984).

Assim, a partir das interações sociais e da interiorização da linguagem verbal, tanto o agir humano quanto o mundo são representados em imagens mentais que podem ser confrontadas com as de outros seres humanos. Com isso, geram-se representações sociais válidas coletivamente que fazem com que, para cada indivíduo particular, o mundo se apresente como um mundo (re)presentado socialmente, como um mundo já visto anteriormente (cf. Ernica, 2006).

É importante que assim seja, pois, desse modo, garante-se que os modos de agir não tenham de ser reinventados a cada momento. Podemos pensar na noção de gênero de texto e na famosa imagem de Bakhtin em *Os gêneros do discurso*, segundo a qual, sem os modelos rela-

tivamente estáveis de dizer e compreender, a comunicação humana seria impossível. Com Vigotski, assumimos, então, que as experiências passadas são generalizadas, formalizadas socialmente e tornam-se disponíveis como meios para que os sujeitos possam desenvolver novas vivências (cf. Vigotski, 1925 e 1934 e Clot, 2003).

Não há palavras isentas de valorações e afetos

A afirmação de que somos seres sociais implica o reconhecimento de que o modo como somos, a maneira como vivemos, recoloca no presente outras pessoas e outras experiências que existiram antes de nós. Quando falamos, fazemos ressoar as vozes daqueles com os quais nos formamos; quando agimos, revelamos o agir daqueles com os quais interagimos anteriormente.

Cabe agora trazer para a discussão outra idéia de Vigotski (1934, cap. 7). Para o autor, todo signo verbal é marcado pelo conteúdo afetivo e valorativo que anima a relação das pessoas com o objeto a que ele se refere. Não há palavras isentas de valorações e afetos. Assim, ao nomearmos ou mesmo ao nos lembrarmos de algo, atribuímos valores a esse “algo” e dirigimos a ele determinadas emoções. Podemos concluir, portanto, que as vozes e as ações dos outros que nos compõem são recobertas por valores e emoções.

Os outros que nos permitem viver socialmente podem existir para nós, por exemplo, como um outro reprovável ou louvável, pernicioso ou engrandecedor, repulsivo ou atraente, digno ou risível, imprescindível ou descartável. Na medida que esses outros existem em nós e nos constituem, os afetos e valorações que se referem a eles tornam-se afetos e valorações referidos a aspectos nossos.

São esses pressupostos teóricos que nos permitem afirmar que as atividades educacionais e o patrimônio cultural de um grupo estão profundamente interligados. Só se pode falar em educação porque existe um meio cultural e porque, nele, há saberes que são valorizados e que devem ser transmitidos para as novas gerações. Assim, as várias formas de desenvolver a atividade educacional são fundamentais para que todo o patrimônio cultural que um grupo herda de seus antepassados seja transmitido e sirva de meio para as novas gerações viverem.

Seguindo nessa argumentação, afirmamos que há um olhar para a vida cultural e uma seleção do que deve ser

ensinado que antecede a atividade educacional propriamente dita. Como dissemos, a própria noção de educação pressupõe a definição de quais são os saberes socialmente relevantes e que formam o patrimônio valioso a ser transmitido.

Para além dos saberes propriamente intelectuais e escolares, como ler e escrever diferentes gêneros de texto e fazer operações matemáticas em situações diversas, ensina-se, também, a olhar para a própria história, ensina-se também a valorizar este ou aquele produto do trabalho humano, este ou aquele grupo social como prestigioso, importante, belo, valioso ou como sem prestígio, sem importância, feio ou sem valor.

Identificamos que há uma seleção de elementos da natureza, da cultura material e da cultura imaterial (os saber-fazer) para definir o que é o patrimônio cultural de um grupo. Essa seleção constrói uma determinada leitura do passado e dos aspectos que devem ser lembrados no presente e dos que devem ser silenciados; ela cria representações dos personagens, dos saberes e de suas obras que influenciam o desenrolar da história.

A partir dessa abordagem, podemos ver que há conteúdos valorizados e selecionados por algumas práticas educacionais que podem, no entanto, ser desvalorizados e excluídos de outras práticas. Pode ser que alguns grupos sociais consigam consolidar na coletividade certas representações que estigmatizem modos de viver que são nossos. Pode ser que o modo de viver, pensar, sentir, falar, que desenvolvemos em alguns espaços de sociabilidade, seja interdito ou estigmatizado em outros. Pode ser que acabemos por fazer viver em nós modos de vida estigmatizados e, ao mesmo tempo, o olhar que os estigmatiza.

A interiorização do outro e as cargas discriminatórias

A título de exemplo, vejamos trechos do verbete “caipira” nos dicionários Houaiss e Aurélio.

HOUAISS:

Adjetivo:

1. que vive no interior, fora dos centros urbanos, no campo ou na roça; roceiro;
2. que leva uma vida campestre rústica, tem pouca instrução, pouco convívio social, e hábitos e modos rudes (por vezes, pejorativo);
4. Derivação: sentido figurado que é tímido, acanhado, pouco sociável.



Substantivo:

7. indivíduo natural ou habitante de parte das regiões Sudeste e Centro-Oeste brasileiras, esp. São Paulo, de origem rural, caracterizados pela agricultura de subsistência, pela cultura itinerante e por não terem a posse da terra;
8. indivíduo simplório, ger. habitante do campo, de pouca instrução e modos pouco refinados.

AURÉLIO

S. 2 g.

1. Bras. S. Habitante do campo ou da roça, particularmente os de pouca instrução e de convívio e modos rústicos e canhestros.
S. m.
Adj. 2 g.
5. Bras. Diz-se do indivíduo sem traquejo social; cafona, casca-grossa.
6. Bras. Diz-se das festas juninas e do traje típico usado nessas festas.

[Cf. (nas acepções 1, 3, 4 e 5) provinciano.]

Notemos que a definição do caipira é feita, sobretudo, por marcas de insuficiência (pouco isso, pouco aquilo...) e de ausência (sem isso, sem aquilo...) de características valorizadas positivamente e que são quase sempre associadas à vida urbana, moderna e letrada. Em geral, “caipira” virou uma designação pejorativa e voltada para o outro – é quase uma acusação de falta de traquejo com as coisas do progresso.¹

Uma das conseqüências disso é que se identificar como caipira envolve um embate contra toda uma carga discriminatória. Reconhecer em si traços do mundo caipira e se ver na história rural paulista, portanto, é reconhecer em si esse universo que aprendemos que deve ser recusado e evitado em nome do progresso e da modernidade – do futuro.

Acrescente-se a isso o fato de que as representações do “Brasil profundo” e da “cultura popular brasileira” remetem, em geral, a universos culturais nordestinos e mineiros. Parece haver um certo consenso de que não há culturas tradicionais e populares em São Paulo habilitadas a fazer parte do nacional. Quando elas não são desconhecidas, não é raro que essas tradições sejam relegadas à condição de “regionais”, uma etiqueta que serve para designar o que desvia do que foi aceito no “nacional”.

No interior e na capital de São Paulo, há experiências de vida, memórias orais e escritas, marcas nas ruas e nas edificações, experiências artísticas, manifestações religiosas e celebrações populares que sobrevivem, por vezes, de maneira desconexa e como experiências residuais que não cabem por inteiro nos símbolos hegemônicos da identidade paulista. Na sua própria terra, a história os tornou fora de lugar, os desterrou.²

Na sociedade brasileira, é comum vermos o mundo da cultura erudita e dos saberes letrados voltando-se agressivamente contra os legados rurais transmitidos oralmente, sobretudo aqueles que herdamos das pessoas simples. Em vez de serem meios para vivermos no presente e para inventarmos o futuro, tais legados passam a ser vistos como máculas e como traços que devem ser reprimidos. Não é raro nos depararmos com resultados trágicos devido a isso, como tentativas mal-ajambradas de se evitar o que se é, em nome de uma busca aflita de se parecer o que não se é e que nem pode se chegar a ser.

A personagem Biela, do filme *Uma vida em segredo*, de Suzana Amaral, revela esses conflitos. Ela é uma mulher formada no meio rural; em seu agir e em suas pala-

vras, manifesta-se a cultura rústica e simples, ligada às coisas da terra. Com a morte de seus pais, Biela herda terras cultivadas e gado, tornando-se muito rica.

Entretanto, como quem administrará seu patrimônio será Conrado, seu primo e tutor, ela é forçada a se mudar do lugar onde mora, chamado de “fundão”, para a casa de seu primo, na cidade. Lá, Biela se confronta com o universo do luxo burguês e com as pressões para se comportar como uma dama da sociedade. Por um momento, Biela considera as iniciativas da esposa de Conrado como boas e necessárias, lançando-se numa sofrida e constrangedora re-socialização.

Para tornar-se uma dama cidadina, Biela precisaria negar-se, precisaria abrir mão de gestos, roupas, hábitos, palavras, pensamentos, sentimentos e laços sociais. Já no limite do sofrimento e após um noivado mal sucedido, ela rompe com o projeto de viver segundo hábitos que não são os seus e que a transformara numa caricatura risível. Biela tentará reconstruir sua sociabilidade simples na cidade. Será com os empregados das damas da sociedade aburguesada, que ela recusa, que Biela se sentirá à vontade.

Entretanto, o isolamento de Biela não será superado e a personagem viverá o aprofundamento da carência de relações com outros que a afirmem, que legitimem seu legado cultural. Por decorrência da ruptura das relações nas quais ela pudesse desenvolver-se como ela mesma, Biela morre.

Podemos encerrar este texto lançando essas questões para as práticas educacionais. A escola pode ser um fórum de consolidação desses preconceitos e dessas mutilações. Afinal, o sistema escolar, nele incluídas as universidades, é a instância decisiva para a formação da gente letrada e culta.

Se é assim, pensar a educação de modo amplo, integral, pode ser um meio de reconhecermos que algumas dimensões de nossa formação histórico-social podem estar sendo valorizadas em detrimento de outras; um meio de reconhecermos quais legados são autorizados em detrimento de outros. Em suma, tais questões podem ser um meio de vermos quais dos “outros” que nos constituem nós podemos marcar no presente e quais estão sendo silenciados e apagados.

Entre as culturas eruditas e letradas e as culturas populares, não é necessário haver uma oposição. Alfredo Bosi (1992, p. 330-1) afirma que:

[...] desse contacto podem nascer frutos muito diferentes entre si e que vão do mais cego e demagógico populismo, que é a má consciência estertórea do elitismo básico de toda sociedade classista, à mais bela obra de arte elaborada em torno de motivos populares, como a música de Villa-Lobos, o romance de Guimarães Rosa, a pintura de Portinari e a poesia negra de Jorge de Lima.

Muitos exemplos nos mostram que esse diálogo pode ser enriquecedor e pode recolocar, no mundo contemporâneo, aspectos os mais longínquos de nossas vivências, não só por meio das artes, como também em todas as demais dimensões de nossa vida.

Bibliografia

- AMARAL, Suzana. *Uma vida em segredo* (longa-metragem baseado no romance homônimo de Autran Dourado), 2000.
- BAKHITIN•Mikhail. 1953. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (tradução do russo de Paulo Bezerra).
- BOSI, Alfredo. 1992. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: _____. *Dialética da colonização*. 4ª ed. acrescida de posfácio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRONCKART•Jean-Paul. 1997. *Atividades de Linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ., 1999 (tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha).
- CLOT•Yves. Vygotski, la conscience comme liaison. In: VYGOTSKI, Lev S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 2003.
- Dicionário Eletrônico Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.
- Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- ERNICA•Maurício. *O vivido, o possível e o catártico*: para uma abordagem vigotskiana do estudo de representações sociais em textos artísticos. São Paulo: Programa Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, 2006. (tese de doutorado)
- FRANCISCO•Luís Roberto de. A gente paulista e a vida caipira. In: Setúbal, Maria Alice. (Coord.). *Terra Paulista*: histórias, arte, costumes. São Paulo: CENPEC e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- MARINHO, Jorge Miguel. A literatura do interior paulista: do lirismo à anedota. In: Setúbal, Maria Alice. (Coord.). *Terra Paulista*: histórias, arte, costumes. São Paulo: CENPEC e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- SETÚBAL, Maria Alice. (Coord.). *Terra Paulista*: histórias, arte, costumes. São Paulo: CENPEC e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- SETÚBAL, Maria Alice e ERNICA, Maurício. 2005. Por que educação e cultura? *Cadernos CENPEC*: educação, cultura e ação comunitária. n. 1, primeiro semestre de 2006.
- VYGOTSKI•Lev Semyonovich. 1925. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In: VYGOTSKI•Lev S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 2003. (traduction du russe de Françoise Sève)
- _____. 1934. *A construção social do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (texto integral de Pensamento e Linguagem traduzido do russo por Paulo Bezerra)
- _____. 1984. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (organização de Michael Cole)

Notas

- 1 Cf. De Francisco, 2004 e Marinho, 2004, para uma discussão sobre esse aspecto no quadro do projeto Terra Paulista: histórias, arte, costumes.
- 2 Cf. Setúbal, 2004, para ver como trabalhamos com esses elementos no projeto Terra Paulista: histórias, arte, costumes.

ESTUDO DE CASO

E o circo chegou à capital do pequi!

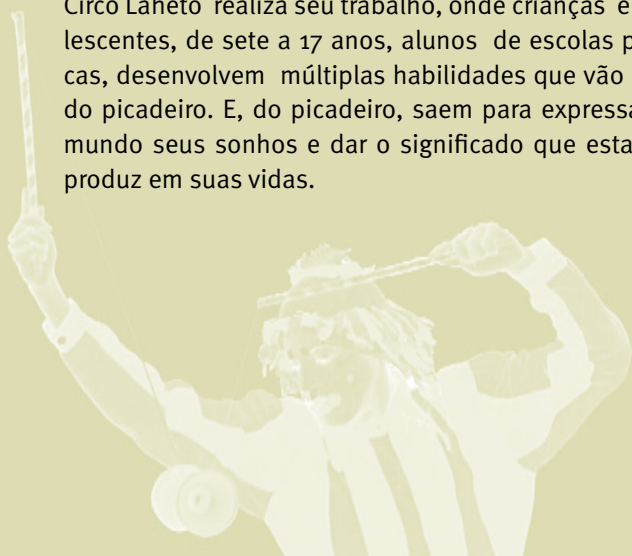
SELUTA RODRIGUES DE CARVALHO, IONE GARCIA ALTIERI,
IZABEL BRUNSIZIAN, CÉLIA TERUMI SANDA

O Circo Lahetô foi uma das 30 entidades finalistas do Prêmio Itaú Unicef 2005, com o projeto Arte, Circo e Cidadania. A instituição está sediada em Goiânia, Estado de Goiás, e atua há mais de dez anos. Foi fundada por um grupo de artistas e educadores que acreditavam na possibilidade de educar por meio da arte.

Respeitável público, o circo chegou! E parece que para ficar! A história do Circo, como diz o escritor Torres (1998), vem de longe e pra longe vai. E nossa história não poderia ser diferente.

No picadeiro, artistas milagrosos executam exercícios que parecem até ilógicos se não soubéssemos os sacrifícios que são feitos para consegui-los. Este é o Circo que as crianças amam. Um Circo que faz sonhar com olhos abertos, onde as crianças se sentem adultos e os adultos, mais crianças.

É nesse cenário mágico, na capital de Goiás, que o Circo Lahetô realiza seu trabalho, onde crianças e adolescentes, de sete a 17 anos, alunos de escolas públicas, desenvolvem múltiplas habilidades que vão além do picadeiro. E, do picadeiro, saem para expressar ao mundo seus sonhos e dar o significado que esta arte produz em suas vidas.



* SELUTA RODRIGUES DE CARVALHO é pedagoga e coordenadora do circo Lahetô; IONE GARCIA ALTIERI, educadora; IZABEL BRUNSIZIAN, psicopedagoga; e CELIA TERUMI SANDA, assistente social, são pesquisadoras do CENPEC.

ESPAÇO LÚDICO DE RESPEITO E APOIO

O Circo Lahetô está sediado no Parque da Criança, espaço revitalizado no centro da cidade de Goiânia, atualmente utilizado por várias organizações não-governamentais.

Quiosques, área de preservação permanente, parque infantil com brinquedos educativos, espaços para atividades de esportes, viveiro de mudas nativas do cerrado. Tudo é utilizado em comum pelas instituições parceiras que atuam em diversas áreas e de diferentes maneiras.

A instituição não está só! Uma rede de organizações atua em benefício da criança e do adolescente: a ONG Pró-Cerrado, o Circo Lahetô, Atletas de Jesus, Banco Florestal, Casa da Cultura Digital e Raiz Crepe. Juntos, fundaram a Associação Amigos do Parque que tem como objetivo discutir a qualidade das ações desenvolvidas, o uso das áreas comuns, as questões de legislação em relação à população atendida, buscando contribuir com a formulação e implementação de políticas públicas.

No Parque, também estão instalados o CIMP – Centro Integrado de Apoio Psicopedagógico e a Vara do Juizado da Infância e da Adolescência.

Evidencia-se o constante movimento e a interação entre os coordenadores dos projetos durante as atividades, numa relação de respeito e apoio.

A população atendida pelo Circo reside ao lado do Parque, no Jardim Lobó, área de posse, situada em região de risco, em um vale com enchentes e deslizamentos, nas épocas de chuvas, sendo uma das comunidades mais empobrecidas da cidade.

Diante dessa situação, o governo municipal construiu alguns prédios (chamados “predinhos”), transferindo famílias para essa área. Outras foram remanejadas de suas casas, construídas com latas, e passaram a morar em casas menos precárias.



Embaixo da lona colorida, no picadeiro, as crianças e adolescentes experimentam toda fantasia e transformação possível: vale ser palhaço, equilibrista na perna de pau, malabarista, diabolista, acrobata, monociclista, mágico, apresentadores, animadores culturais e muitas outras possibilidades que a imaginação e a criatividade permitirem.

Arte-educadores, que já foram educandos do projeto, contribuem para o desenvolvimento humano integral, incentivam a permanência na escola e promovem o trabalho de iniciação à arte circense, que já atendeu mais de mil crianças e adolescentes, em seus dez anos de existência.

As atividades estimulam a possibilidade de sonhar, exercer sua criatividade, elaborar a confiança e a certeza de ser capaz de reconhecer seus limites, ao dominar equipamentos que antes pareciam impossíveis e inacessíveis. Os desafios do Circo nos remetem às estripulias que os meninos e meninas fazem nas ruas, pois tais equipamentos têm relação direta com o perigo e a aventura.

As atividades podem desenvolver, tanto na criança quanto no adolescente, a compreensão de sua capacidade de movimento corporal, de expressividade, de comunicação com maior inteligência, responsabilidade, equilíbrio e autonomia.

Vale dizer que, no Circo, não se trabalha sozinho.



RESPEITO AO OUTRO, COM DETERMINAÇÃO E CONFIANÇA

Circo Lahetô considera as crianças e adolescentes integrantes da sociedade que é construída por e junto a eles. Utilizam o cenário do circo para viverem este exercício de autonomia. Dentro do circo, as crianças e jovens têm a possibilidade de fazer escolhas e vivenciá-las, compreendendo que integram um conjunto e que suas atitudes e ações estão intrinsecamente envolvidos com as do outro, de acordo com o princípio da complementaridade. As técnicas simples do circo e seu colorido trazem o desafio da relação de confiança que os participantes devem ter: o salto no trapézio não pode existir sem a confiança de que o outro estará esperando; o jogo do palhaço não existe sem um outro que o complementa. O papel do educador aqui é valorizar a potencialidade, ultrapassar limitações e desafiar a natureza numa relação de positividade. Por isso, o dia no Circo Lahetô começa com uma roda na qual se canta, vivenciam-se valores, exercita-se a memória, sempre com intencionalidade educativa. Depois, os grupos se organizam em oficinas nas quais, além de desenvolverem habilidades específicas, são incentivados a superar o medo, a entender que errar é parte da vida e a superar as dificuldades com alegria. Os conteúdos utilizados nas atividades de mágica ou do palhaço, por exemplo, são meios para debater com crianças e adolescentes a necessidade de ter determinação e confiança.

Cada número ensaiado mobiliza uma equipe e é um exercício de superação dos limites, especialmente, de convivência grupal.

As crianças e adolescentes têm oportunidade de se desenvolverem de maneira responsável, legitimando seus direitos e estabelecendo relações entre o individual e o coletivo. Com isso, aprendem a ouvir, a opinar e a respeitar as diferentes manifestações. Além de permitir amplas possibilidades de aprendizado, vivenciam preciosos momentos de prazer, de alegria e de boa convivência com o próximo.

No começo de 2006, as professoras da Escola Estadual São Cristóvão, situada próximo à sede do Circo, reuniram-se com os coordenadores do projeto e levantaram os temas que gostariam que fossem trabalhados. Sugeriram os temas de meio ambiente e higiene como motivadores de um projeto conjunto. Ficou estabelecido que cada grupo de alunos da escola visitaria a instituição e participaria das diversas atividades circenses, nos brinquedos e brincadeiras populares e também nas atividades de contação de histórias, de forma dinâmica.

O Circo uniu o seu trabalho diário a essas demandas, utilizando o tema da cooperação e da gentileza, que propõe, por exemplo, que as crianças façam fila para o lanche e observa como se organizam. Em seguida, discute com eles se houve cooperação ou não nesse momento e desafia: “Como é possível formar fila e praticar a gentileza e a cooperação?”, propondo que repitam a atividade.

Em todos os grupos atendidos, uma média de três ou quatro educandos do Circo Lahetô recebem as crianças da escola e apresentam os equipamentos.

O trabalho está em processo de avaliação pelas professoras da Escola e espera-se que o resultado dos encontros seja maior motivação para o estudo e a presença da alegria, uma vez que buscam desenvolver as oficinas de Palhaço (*clown*).

As professoras já revelam que a vivência no Circo tem se refletido nos textos que as crianças desenvolvem posteriormente à atividade: elas narram o que aprenderam, do que gostaram e do que não gostaram. As crianças que participam cotidianamente do projeto têm mais domínio de certos conteúdos, segundo os professores. Isso se pode notar, por exemplo, na participação de adolescentes em atividades que acontecem em outras cidades, como a cidade de Goiás ou São Paulo, e que retornam com grande repertório apreendido pelos debates e oficinas de que participam.



EM COOPERAÇÃO, TODOS APRENDEM E FAZEM DE TUDO

Antes de iniciar o projeto, os coordenadores firmaram parceria com os síndicos dos predinhos, lideranças locais da comunidade e fizeram visitas domiciliares para conhecer as dificuldades de cada família, para efetuar as inscrições das crianças ao projeto.

As crianças passam por todas as atividades – oficinas de malabares, monociclo, bambolê, cama elástica, aula de mágica, de palhaço, perna de pau, diabrete, acrobacia, diabolô e bolinhas – pois se acredita que, num Circo, todos devem conhecer sobre todas as atividades, desde a montagem da lona, o cuidado com os equipamentos, até as apresentações.

Depois, o grupo é incentivado a trocar experiências. “Eles têm que saber todas as técnicas e como o sucesso do Circo é um trabalho de cooperação entre todos, todos aprendem e todos fazem de tudo”, dizem os coordenadores das atividades.

Continuam: “A escola de Circo oferece à criança e adolescente que nunca tiveram oportunidade com o lúdico, exercitar a convivência em grupo que é a essência do Circo. Bons espetáculos dependem do outro e isso cria um trabalho de cooperação, com a idéia que um deve torcer pelo sucesso do outro. Todos devem estar juntos! Na hora do espetáculo cada um brilha, todos têm a oportunidade. A idéia é da totalidade!”

O projeto mantém uma ficha individual de cada criança e adolescente e as escolas são visitadas sistematicamente para acompanhamento, junto aos coordenadores das escolas, do aprendizado do aluno.

“O Circo mudou a vida das crianças. Eu os vejo no dia-a-dia, vejo-os fora da escola e do projeto e percebo o quanto eles mudaram. Por isso, sou uma parceira presente”, diz a presidente da Associação de Moradores.

Reforça o síndico dos predinhos: “Antes, as crianças perturbavam a organização. Hoje eles cooperam com a minha administração. E por isso estou aqui cooperando e ajudando este projeto a dar certo”.

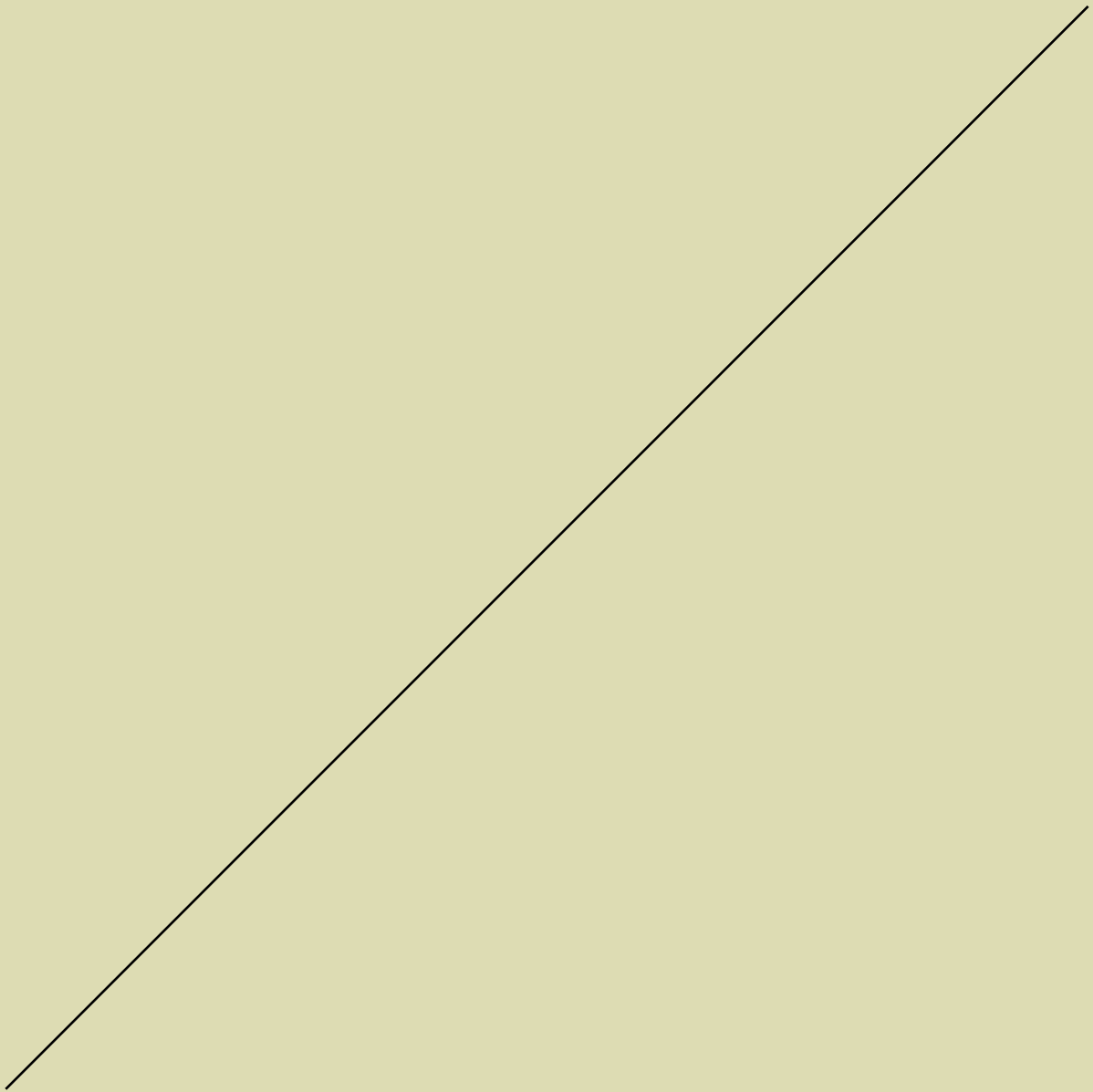
Segundo depoimento de coordenadora pedagógica de uma das escolas estaduais: “A escola de Circo vem dando mais responsabilidade e mais compromisso às crianças e adolescentes. Isso evita evasão escolar. A pedagoga do Circo vem constantemente aqui e discutimos sobre cada aluno”.

Uma das alunas do projeto completa: “Moro num abrigo a seis meses. O circo é, para mim, um descanso na minha cabeça. Aqui aprendo várias atividades; as atividades aqui do Circo me tiraram o pensamento e sentimento ruim. Eu chorava muito pela minha vida! Agora mudou muito... só tenho alegria. Agora me descobri!”



PONTOS FORTES DO PROJETO

- Inovação da proposta de ensino-aprendizagem, que vem pelo lúdico, pela alegria, por proporcionar o resgate da identidade da criança e do adolescente.
- Parceria com a escola de ensino público e acompanhamento da aprendizagem das crianças na escola.
- Protagonismo das crianças e adolescentes.
- Inserção da organização e de seus participantes, em Conselhos Municipais, envolvidos em políticas públicas.
- Resultados positivos comprovados ao longo dos anos de trabalho.
- Número de parceiros envolvidos com o trabalho.
- Credibilidade conquistada ao longo do trabalho.





Anísio Teixeira, leitor da História do Brasil.

MARCOS CEZAR DE FREITAS*



Anísio Teixeira merecia ter chegado ao final do século XX.

Nascido em 1900, não fosse seu trágico desaparecimento em 1971, talvez estivesse — como esteve, até há pouco, Barbosa Lima Sobrinho — contemplando o final de um ciclo conturbado, diante do qual seus escritos ofereceram uma observação atenta sobre a renitência de determinadas questões históricas.

Quais seriam essas questões históricas?

Quais seriam as leituras a informar sua observação atenta e crítica do passado?

A obra de Anísio Teixeira ergueu-se sobre uma compreensão singular acerca da herança cultural que o Brasil carregava de suas raízes ibéricas. Quase tudo o que escreveu, de alguma forma, renovou seu entendimento sobre o que considerava ser uma “necessidade histórica” ou uma “missão civilizatória”, ambas configuradas no seu convencimento de que era necessário ultrapassar as próprias raízes para deixar, no passado, um acentuado privatismo; um *habitus* antidemocrático e personalista e um distanciamento estéril diante da ciência moderna e da democracia.

As representações do passado brotavam em seus escritos como se fossem uma reavaliação sentida do que havíamos deixado de fazer; das barreiras que havíamos deixado de transpor.

Diante do “não feito”, afirmava que:

[...] tudo que o país tem de característico vem desses três fatores originais, de mistura com o catolicismo romano, o feudalismo e a organização imperial de poder [...] A sociedade brasileira funda-se assim na família patriarcal, na escravidão e no latifúndio, cujos característicos são a imobilidade, a limitação de oportunidades e a supremacia da ordem privada (Teixeira, 1999, p. 349-350).

* MARCOS CEZAR DE FREITAS é professor da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp e pesquisador do CNPQ.

Diante dessa constatação, incomodava-se com uma certa ambivalência que permanecia nos frutos daquelas raízes:

Os brasileiros eram europeus nostálgicos, transviados nestas paragens. [...] Esse tipo cultural dúbio, ambivalente, nem peixe, nem carne, acabou por criar nestas terras novas da América algo de congenitamente inautêntico, de congenitamente caduco, na cultura americana. [...] A verdade é que resistiam às forças de formação nestas paragens de uma cultura autêntica, com o arraigado sentimento de estrangeiros em sua própria terra (Teixeira, 1999, p. 322).

O educador baiano habitualmente é lembrado em razão do seu envolvimento com o chamado escolanovismo e, conseqüentemente, com a leitura e tradução dos autores e das obras que deram sustentação teórica àquele movimento internacional de renovação educacional. Nesse cenário, seguidamente se destaca, aliás, sem maiores aprofundamentos, a influência de John Dewey sobre sua obra. Contudo, raramente, as fontes historiográficas de Anísio Teixeira vêm à luz, quase que como se não tivessem existido.

Os “lamentos” acima mencionados, representações da história do País, escoraram-se na leitura atenta de autores como Sérgio Buarque de Holanda. As semelhanças são notáveis:

A tentativa de implantação da cultura européia em extenso território, dotado de condições naturais, senão adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em conseqüências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas idéias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra (Holanda, 1986, p. 3).

É importante, sempre, acentuar a memória de um analista perplexo com a vitalidade do passado. Esse passado, aquelas raízes, respondiam pela forma do “obstáculo cultural e político” a ser transposto no século XX, um século de passagem para um novo ciclo, no qual ciência e democracia estariam de mãos dadas.

Uma personagem perplexa

Para descrever o século XX, é necessário compor uma narrativa na qual a tragédia ocupe lugar de destaque. Olhando mais de perto, porém, será possível perceber que, sem a evocação da esperança ou ao menos da expectativa de uma nova ordem planetária, não terá ocorrido uma rememoração fidedigna do ciclo que está acabando.

Trata-se de um período de impressionante distância entre a forma e o conteúdo observáveis ao início e as formas e conteúdos diante dos quais fomos pasmos contemporâneos.

Anísio Teixeira surgiu com as esperanças que abriram o século XX. Tornou-se, no transcorrer das sete décadas que viveu, uma personagem histórica singular, uma expressão brasileira do encanto que seduziu muitos intelectuais à tarefa de reorganizar o mundo e fazê-lo transitar da barbárie para a civilização, do obscurantismo para a luminosidade. No início, essa era a expectativa maior direcionada aos últimos cem anos do milênio.

Anísio, considerado o “escolanovista” brasileiro por excelência, habitualmente é relacionado à defesa da escola pública, à criação de instituições de pesquisa e a projetos ousados, abreviados pelas conjunturas políticas sempre desfavoráveis. Todavia, ainda que corretas, estas co-relações não apanham “todo” o Anísio.

Estamos diante de uma personagem tão complexa quanto o período histórico que o recebeu. Também estamos diante de uma personagem perplexa. Anísio Teixeira não aceitava passivamente as “permanências”, as “sobrevivências” do passado num momento no qual julgava estar construindo o futuro.

Por que restava, ainda, um país “medieval” à sombra de um país que queria ser industrializado e cosmopolita?

Por que era possível retratar o brasileiro ora como se um Manuel Bandeira fosse expressão de sua alma, ora como se Riobaldo Tatarana fosse a síntese de sua personalidade?

Por que a permanente ambigüidade, a contínua dualidade?

Olhando para fora do Brasil, considerava que, desde a Grécia antiga, a razão vinha caminhando em passo cada vez mais rápido. Embora essa trajetória da razão tivesse sido “desacelerada” na Idade Média, uma nova aceleração do tempo teria sido reiniciada com o Iluminismo. Este “tempo solto”, rápido e realizador, seria o tempo das ins-

*Estamos diante de uma
personagem tão complexa
quanto o período
histórico que o recebeu.
[...] Anísio Teixeira não
aceitava passivamente
as “permanências”, as
“sobrevivências” do passado
num momento no qual
julgava estar construindo
o futuro.*

tuições universais: a escola, a democracia e as várias faces da esfera pública. Seria também o tempo da ciência, da cultura laica e dos compromissos públicos firmados nas questões de Estado. A soma de todos esses itens corresponde ao entendimento anisiano sobre o que é a razão. O “tempo iluminista”, no seu entender, precisava ser solto, desamarrado, nestas plagas.

Por isso, olhando para dentro do Brasil, incomodava-se com a obra que a colonização portuguesa realizara no País:

A descoberta da América pelos europeus, nos fins do século XV, deu lugar a uma transplantação da cultura européia para este continente. Tal empreendimento constituiu, porém, uma aventura impregnada de duplicidade. Proclamavam, os europeus, que chegaram para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna. A história do período colonial é a história desses dois objetivos a se ajudarem mutuamente na tarefa real e não confessada da espoliação continental. (...) A vida do recém-descoberto continente foi, assim, desde o começo, marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; fé e império; religião e ouro (Teixeira, 1999, p. 319).

Anísio Teixeira que, ao longo de sua vida, passou por várias situações de animosidade com a Igreja Católica, nunca foi um pensador de corte anticlerical. Ao contrário, as críticas que teceu à cultura católica estiveram sempre subordinadas à defesa da escola pública. Essa defesa, sempre apaixonada, gerou divergências, em mais de uma circunstância, com alguns representantes do clero. Mas sua concepção de história havia sido forjada também na leitura de historiadores católicos. De Frei Vicente do Salvador, recolheu a seguinte impressão sobre as raízes da sociedade brasileira:

... nem um homem nesta terra é repúblico, nem zela ou trata do bem comum, senão cada um do bem particular... verdadeiramente que nesta terra andam as coisas trocadas, porque toda ela não é uma república, sendo-o cada casa (Salvador, 1998, p. 264).

Em relação às origens da identidade do País, a cultura brasileira poderia ser metaforicamente comparada a um largo rio. As falas de Anísio foram empreendimentos estéticos metafóricos.

Sendo assim, imaginemos um leito caudaloso que, ao mesmo tempo, une e separa duas margens. Numa delas, contemplando as peculiaridades da colonização portuguesa, podemos encontrar intelectuais como Francisco Adolfo Varnhagen e Gilberto Freyre. Em tal “lugar interpretativo” repousa uma compreensão da sociedade, diante da qual um certo elogio do passado enaltece a vitória do homem sobre o meio. Na outra, na mesma “via historiográfica”, podemos encontrar Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes e Anísio Teixeira. Nessa margem, no encontro imaginário entre tais tradições interpretativas, podemos observar uma forte rejeição às instituições legadas por esse passado.

Anísio reproduziu, no âmbito do debate educacional, a leitura buarquiana com a qual rejeitou tanto a transplantação de idéias quanto a disseminação de uma cultura privatista, por meio da qual apagava-se a fronteira entre os domínios públicos e os privados. Há um extraordinário encontro de imagens nessa margem. Elas retratam um Brasil em conflito com as próprias raízes.

Nas nossas raízes, estariam depositadas tendências imobilistas. O homem forjado nesse processo de colonização estaria adaptado a um ritmo temporal imutável, permanente, no qual confundia sua família com o Estado. A nação terminava sempre logo ali, na divisa de seu quintal.

O predomínio da cultura jesuítica no processo de estruturação da educação escolar brasileira era visto como sinal de um movimento que, continuamente, restaurava o passado e mantinha uma idade média imaginária, a oferecer-se como parâmetro de conduta.

Quando escrevia metáforas sobre a aceleração do tempo, descrevia a história do país sendo movimentada no sentido de se desvencilhar de suas fundações: a família patriarcal, a escravidão e o latifúndio, responsáveis pela imobilidade, pela limitação de oportunidades e pela supremacia da ordem privada. A leitura do livro *Educação no Brasil* oferecerá, ao leitor, exemplos às far-

tas desse raciocínio anisiano/buarquiano que, de certa forma, reverberou também em Florestan Fernandes:

A relação senhor-escravo e a dominação senhorial minaram, pois, as próprias bases psicológicas da vida moral e política, tornando muito difícil e muito precária a individualização social da pessoa ou a transformação do “indivíduo”, da “vontade individual” e da “liberdade pessoal” em fundamentos psico e sociodinâmicos da vida em sociedade. Seria preciso lembrar que, no cosmos senhorial, só pode existir um tipo de individualismo, que nasce da exacerbação da vontade do senhor e se impõe de cima para baixo (Fernandes, 1975, p. 165).

À medida que outras afirmações completam a fala anisiana, é possível estabelecer um dado inequívoco de sua trajetória: Anísio Teixeira não pode ser pensado sozinho. A arquitetura intelectual que buscou para si é, também, uma plataforma política erguida sobre uma base conceptual tecida a muitas mãos.

No entender do educador baiano, as marcas da colonização e do escravismo ainda permaneciam sob múltiplas formas no Brasil do século XX. Este era um diagnóstico que se produzia “em comum”, no esforço conjunto dos intelectuais que lamentavam nossa colonização ibérica. Outra consequência aferida junto desta perspectiva histórica e historiográfica, ou seja, seu conjunto de leituras, era a permanente inconclusão dos momentos de ruptura.

Um exemplo recorrente, tanto do educador baiano quanto de vários intelectuais de sua geração, era a Revolução de 1930. Interrompida pelo Estado Novo, a Revolução não completara o plano de reconstrução nacional a que se propusera. Voltemos às metáforas.

Pesquisa educacional e antropologia

De certa forma, Anísio considerava que o País ainda deixava-se refletir no espelho de Euclides da Cunha, ou seja, com um sertão de costas para o litoral, com a cidade apartada do mundo agrário e com uma mentalidade ruralista a bloquear a disseminação da ciência, da formação individual e da democracia.

O múltiplo Anísio pode ser localizado, na memória da intelectualidade nacional, também ao lado de muitos antropólogos e sociólogos que, nos anos 1950 e 60, receberam dele a incumbência de realizar um mapa cultural do Brasil e conhecer, mediante o estudo de caso, a forma social das permanências de mentalidades “não modernas”.

Neste outro “álbum de família”, o educador pode ser visto entre Emílio Willens, Charles Wagley, Oracy Nogueira, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Otto Klinneberg e Roger Bastide, entre tantos outros.

Com esse grupo, ele gerou um dos mais importantes empreendimentos científicos que o Brasil conheceu até o presente momento: o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, que, com os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPE, iniciou uma inédita parceria entre pesquisa educacional e antropologia.

Aqueles intelectuais moviam-se com a certeza de que a superação da herança colonial e escravista demandava conhecer o país “de perto”. Em razão disso, propuseram a formulação de mapas culturais para que se pudesse perceber o verdadeiro papel da escola em cada comunidade. A idéia de mapa cultural talvez tenha sido a grande metáfora de Anísio Teixeira. Significava um esforço institucional de cientistas no sentido de trazer ao debate a opinião do brasileiro, considerado ainda “fora da modernidade”.

Os informes do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais expressavam tais objetivos com clareza:

A expressão mapa cultural está sendo naturalmente usada como um símbolo, para representar um conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo, incluindo vida de família e criação de filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo [...]. O mapa educacional deverá conter, também, um componente psicológico representado pelas atitudes do povo em relação às escolas, o grau e natureza da satisfação e descontentamento, os desejos e esperanças — e possivelmente também os temores — relativos à educação, qual a contribuição prática que o povo poderá dar à escola e assim por diante. [...] Se o antropólogo social tiver sido designado pelo Centro para elaborar um estudo de comunidade, é de se esperar que ele dedique atenção especial ao papel da escola na comunidade, à escola como instituição, à composição (econômica, social, étnica) da população da escola, às atividades e ocupações dos educandos, ao *status* dos professores etc. (Informe CBPE, E. In: RBPE, 1955, p. 119-121).

Tratar de Anísio Teixeira significa deixar-se levar pelo ritmo das metáforas que ele manuseava tão bem. Mapear a cultura, acelerar o tempo, ultrapassar as próprias raízes, espalhar uma cultura pública, refazer a civilização pela escola primária, pública e laica são algumas expres-

sões de um homem que foi uma das mais impressionantes personagens a equilibrar-se no fio frágil que separou a tragédia da esperança nesse século, especialmente neste complexo país — o Brasil.

De certa forma, todo o século XX foi projetado nas páginas de Thomas Mann, quando retratou, na obra *A Montanha Mágica*, o embate entre um mundo que acabava e outro que se anunciava.

Pelas palavras da personagem Setembrini, Mann expressou a confiança num futuro iluminado pela razão e pela liberdade, acompanhado pelo poder emancipador da ciência e da cultura. Pelas palavras do jesuíta Nafta, por sua vez, ele mostrou o apego ao passado, o temor violento em relação às promessas da liberdade, considerada vã e inconveniente. O duelo travado entre ambos, no romance, pode ser considerado uma prévia do século que chegava.

Enquanto futuro e passado, liberdade e autoridade, ciência e fé duelavam nas páginas de Thomas Mann, no Brasil, na Bahia, Anísio Teixeira era um adolescente. De certo modo, em escala microscópica, ele encarnava o embate entre a fé e a ciência. Quis ser jesuíta antes de descobrir a “missão” de educador.

Contudo, se a trajetória de Anísio, por vezes, sugere a fabulação de *A Montanha Mágica*, no mais das vezes parece uma aventura partilhada nas desventuras da própria realidade.

A busca por novos horizontes para a educação brasileira o envolveu ora com outros educadores profissionais, ora com historiadores, ora com antropólogos. Na sua órbita, gravitaram expressivas opiniões, as quais compreenderam o grau de comprometimento público necessário para que algumas “raízes do Brasil” fossem superadas.

Pensava — pensavam — numa ordem pública com a escola pública como compromisso e questão de Estado. Anísio era um iluminista.

Ao mesmo tempo que seu enredo parece aquele narrado por Thomas Mann, é possível reconhecer que, olhando-o de perto, ele não poderia ser uma personagem de *A Montanha Mágica*. Apesar de tudo que enfrentou, Anísio não consideraria apropriado permitir que a esperança e a tragédia se enfrentassem em duelo mortal, como ocorre no romance.

É mais provável que advogasse a emancipação e a construção de um novo mundo no âmbito da esfera pública, especialmente da escola, sem enfrentamentos.

Anísio Teixeira foi leitor e estudioso de várias acepções de História. O interesse por esse tema tornou-o um atento

observador dos usos da categoria “tempo”. Por isso mesmo, cuidou da esperança e da tragédia, assim como fizera Thomas Mann. Mas, diante de uma e de outra, considerou que a escola, a ciência e a democracia facultariam, ao homem, a percepção de que a esperança poderia nutrir-se dos exemplos que a História proporcionava e que tais exemplos tornavam a tragédia uma escolha a ser evitada. No fundo, o que Anísio queria encontrar, nos livros de História e nas hipóteses dos antropólogos, era o conjunto de exemplos por meio dos quais pudesse vencer seus pares de que a liberdade era plausível.

Bibliografia

- CUNHA, Euclides. *Os sertões*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1975.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- INFORME CBPE. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, 1955, p. 59, 119-121.
- SALVADOR, Vicente do. Do nome do Brasil. In: MENESES, Djacir (Org.). *O Brasil no pensamento brasileiro*. Brasília: Senado Federal, 1998, p. 263-265. Excerto de História do Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.



Mosaico

Para que possamos experimentar mais e melhores emoções, saberes e sabores.

FERNANDO RIOS
ISA MARIA F. ROSA GUARÁ*

Dados e informações nós podemos obter em qualquer lugar e hoje, principalmente, na Internet. Eles estão em torno de nós, o tempo todo. Não é por acaso que este momento da humanidade tem sido denominado “sociedade de informação e do conhecimento”. Mas como saber se aquela informação e aquele dado são confiáveis? Como conseguir que aqueles dados e aquelas informações se transformem em conhecimento e sirvam para acrescentar algo à vida de cada um?

Só há uma maneira: utilizando o conhecimento que acumulamos. Um conhecimento que reunimos a partir de nossa experiência de vida, da educação formal e informal, com nossos amigos e amigas, na comunicação de massa, nos livros de boa qualidade, na Internet.

É esse conhecimento, que se expressa tanto na sua utilidade imediata pecuniária como bem tangível, enquanto desempenhamos uma atividade profissional, quanto bem intangível, diante de uma obra de arte, que vemos, ouvimos, tocamos, cheiramos ou degustamos. Sim, porque tanto o conhecimento formal, objetivo, direcionado, quanto a emoção artística podem ser obtidos e experimentados otorrinolaringologicamente. Tudo entra e passa pelos sete buracos de nossa cabeça e, ainda, pelos membros, pela pele do corpo inteiro.

Quanto mais conhecimento temos, mais possibilidade teremos de conhecer. E se alguém perguntar “para quê”, por favor, tente procurar a resposta, começando pela pessoa mais próxima e não acabando na mais distante.

E para quem quer incorporar um pouco mais de conhecimento à sua vida, Cadernos CENPEC criou esta seção. “Mosaico” pretende colaborar para que nossos leitores tenham acesso a algum conhecimento que acabou de ser produzido ou a outro que, algumas vezes, ou já saiu de “cartaz”, ou está um pouco escondido em algum site da Internet, em alguma estante ligeiramente empoeirada., em uma loja que poucas pessoas costumam ir ou, quando vão, ficam fascinadas por mercadorias, à primeira vista, mais atraentes.

Aqui, escrevemos sobre livros, filmes, cds, sites, revistas, quadrinhos e charges. Mas poderíamos escrever também sobre exposições, paisagens, cidades, ruas, avenidas, museus, cursos, seminários, enfim, tudo o que pode ajudar cada um de nós a ver, enxergar e conhecer melhor o mundo, tanto ao alcance da mão quanto ao alcance do pensamento, e a experimentar mais e melhores emoções, saberes e sabores.

Filmes

Microcosmos



DIREÇÃO: MARIE PERENNOU E CLAUDE NURIDSANY.
DOCUMENTÁRIO, TRÊS ANOS DE FILMAGEM E 15, DE PESQUISA.
FRANÇA, 1996, 77 MINUTOS.

Um casal de competentes biólogos amantes de biologia e cinema. O resultado dessa junção é uma obra de arte chamada Microcosmos. Um olhar para aquilo que normalmente não damos importância. Pequenos seres, escondidos, captados por lentes especiais. Formigas, besouros, caramujos, aranhas e uma infinidade de outros animais que a câmara capta e nos oferece para deleite. E surpreendeu a especialistas também: em Cannes, ganhou o prêmio da Comissão Técnica Superior de Cinema: e ainda recebeu quatro Césars, chamado de Oscar francês, por trilha sonora, fotografia, som e montagem.

* FERNANDO RIOS, jornalista, publicitário e comunicólogo, é consultor do CENPEC em Comunicação Organizacional.
ISA MARIA F. ROSA GUARÁ é pedagoga, Doutora e Mestre em Serviço Social (PUC-SP) e Pós-graduada em Psicopedagogia. É vice-presidente da Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e do Adolescente e Assessora de Coordenação do CENPEC.



A guerra do fogo

DIREÇÃO: JEAN-JACQUES ANNAUD.

ATORES: EVERETT MCGILL, RAE DAWN CHONG, RON PERLMAN, NAMEER EL KADI.

AVENTURA, FRANÇA/CANADÁ, 1981, 100 MINUTOS.

Quase ninguém imagina que se possa fazer ficção científica do passado porque a maioria dos filmes desse gênero fala do futuro. Para mostrar que nem sempre é assim, aqui está um belo exemplo de ficção científica antropológica. A Guerra do Fogo é um filme que se passa na pré-história, quando alguns humanóides estavam aprendendo a falar e a usar e conservar o fogo. Mas não só. E aí está sua riqueza. Num espaço geográfico delimitado, grupos de hominídeos vivem experiências que aconteceram em alguns milhares de anos, da guerra às relações amorosas. Vale a pena ver o filme e repensar a nossa história, a origem de nossa humanidade. O filme, baseado no livro de J. H. Rosny, foi elogiado e premiado por criar ambiente e personagens convincentes, inclusive com uma linguagem original, criada por Desmond Morris e Anthony Burgess. Sua maquiagem foi premiada com o Oscar e recebeu o César (considerado o Oscar francês) de melhor filme e melhor direção, em 1981.



Dez

DIREÇÃO: ABBAS KHIAROSTAMI.

ATORES: AMIN MAHER, MANIA AKBARI, KAMRAN ADL, ROYA ARABASHI, AMENE MOBADI, MANDANA SHARBAF, KATAYOUN TALEIDZADEH.

DRAMA, IRÃ/FRANÇA/EUA, 2002, 94 MINUTOS.

São dez pequenas histórias que têm como fio condutor uma mulher, divorciada, recém-casada com outro homem, dirigindo seu automóvel numa cidade. Seu principal interlocutor, seu filho, um estudante de ensino básico, não se cansa de criticar seu comportamento. Ela ainda dá carona para cinco mulheres, entre elas, uma prostituta, uma jovem apaixonada e uma senhora mais velha. Podemos conhecer um pouco dos preconceitos que cercam as mulheres no Oriente Médio, em particular, no Irã. Mas isso nos remete para a situação da mulher no ocidente e, evidentemente, no Brasil. Kiarostami é um mestre. Ele mostra o essencial, seus personagens falam o essencial. O crítico Luiz Carlos Merten, no livro *Cinema: entre a realidade e o artifício*, chama a atenção para o fato de Kiarostami pretender reeducar o olhar do público, viciado nos códigos estabelecidos pelo cinema do espetáculo. Ele pretende que o espectador tenha um novo olhar para as imagens dos filmes e aprenda a saborear todas as possibilidades do cinema, sem deixar de refletir sobre o sentido da vida.



A cor do Paraíso

DIREÇÃO: MAJID MAJIDI.

ATORES: MOHSEN RAMEZANI, HOSSEIN MAHJOUH, SALIME FEIZI, FARAHNAZ SAFÁRI, MORTEZA FATEMI.

DRAMA, IRÃ, 1999, 88 MINUTOS.

É impressionante como Majid Majidi consegue colocar uma grande carga de emoção em tudo que sua câmara registra. Nos mínimos detalhes. Sem qualquer sofisticação. Este é um daqueles filmes que podemos ver algumas vezes e redescobrir cada cena. Majidi é o mesmo consagrado diretor de *Filhos do paraíso*, aquele do menino que perde o sapato da irmã e passa a rezevar o seu com ela. Agora, ele nos conta a história de Mohammad, um menino cego, órfão de mãe, que mora numa escola para deficientes visuais e que, nas férias, volta para seu vilarejo nas montanhas, onde convive com as irmãs e sua avó. O pai, se prepara para casar novamente. Uma relação difícil entre pai e filho vai se desenrolando, mas a paciência e a perspicácia de Mohamed se impõe. O diretor usa o cenário natural, os sons da natureza e a alegria. E mesmo um cego pode ser feliz naquele espaço, sentido como um pedaço de paraíso. É um filme otimista, humanitário, a favor da vida.



O caminho para casa

DIREÇÃO: ZHANG YIMOU.

ATORES: ZHANG ZIYI, SUN HONGLEI, ZHENG HAO, ZHAO YUELIN, LI BIN, CHANG GUIFA, SUNG WENCHENG, LIU QI, JI BO. DRAMA, CHINA, 2000, 100 MINUTOS.

Um filme emocionante para qualquer público. Mas os professores que amam sua tarefa poderão compreendê-lo, senti-lo, aproveitá-lo e saboreá-lo melhor. Yimou chegou ao cinema de massa com o poético e grandiloquente *O clã das adagas voadoras*. Mas sua fama de cineasta brilhante precedeu essa superprodução com *Lanternas Vermelhas*. Este *O caminho de casa* nos leva a uma aldeia chinesa, onde nasceu o executivo que vai assistir ao enterro de seu pai, um velho professor. A partir daí, Yimou nos conta o romântico namoro do professor com uma recatada aldeã, mostra as aulas dadas da maneira mais simples possível, e nos propõe comparar os momentos de felicidade e o que leva até eles.

Zhang Yimou também dirigiu *Nenhum a menos*, as peripécias de uma professora para trazer de volta, à sala de aula, um aluno. Este é um dos grandes diretores da atualidade e merece um cuidado especial pelas histórias que conta e pela plasticidade com que constrói suas cenas.



Vem dançar

DIREÇÃO: LIZ FRIEDLANDER.

ATORES: ALFRE WOODARD, ANTONIO BANDERAS, DANTE BASCO, JOHN ORTIZ, LAURA BENANTI, MARCUS T. PAULK, ROB BROWN, YAYA DACOSTA. DRAMA/MUSICAL, USA, 2006, 108 MINUTOS.

Um filme para encantar o olhar, a escuta e a imaginação pedagógica. Pierre Dulaine (Antonio Banderas) é um dançarino de salão profissional, que se torna voluntário para dar aulas de dança em uma escola pública de Nova York. Pierre tenta apresentar seus métodos clássicos, mas logo enfrenta resistência dos alunos, mais interessados em *hip hop*. É quando, deste confronto, nasce um novo estilo de dança, mesclando os dois lados e tendo Pierre como mentor. Encontramos nesta história elementos preciosos de idéias pedagógicas: considerar os saberes dos aprendizes e atribuir a eles o mesmo valor que damos aos saberes que queremos ensinar-lhes, transformar os problemas que surgem em desafios para todos, considerar a confiança mútua um exercício do aprendizado, exercer a autoridade (conduzir) com a delicadeza de quem sabe que o outro escolhe ser conduzido e explicitar a gratuidade ou não de nossos interesses. Estes elementos em ato inundam o espectador.

Sites

A Internet é hoje a principal porta de entrada para o conhecimento. Tudo está na Internet, mas é preciso cuidado e conhecer os melhores caminhos. Aqui você terá algumas dicas obrigatórias que vão do geral para o particular. E prepare-se para algumas dos mais maravilhosos passeios que se pode fazer nesta rede mundial de dados, informação e conhecimento. Boa viagem. Começamos com:

<http://vlmp.museophile.com/world.html>

Um guia dos principais museus e bibliotecas virtuais de todo o mundo. Ciências humanas, físicas e biológicas; tecnologia, *design*, literatura e arte. Escolha o tema, o país, a língua e deixe-se levar para todos os ramos do conhecimento humano. Louvre, em Paris; Museu Vang Gogh, em Amsterdam; Museu de História Natural, de Nova Iorque; galerias de arte, no Japão; universidades alemãs. Enfim, o que existe de melhor. E mais: você conhecerá alguns dos mais belos sites da Internet.

Agora, um pouco de literatura brasileira e internacional.

<http://www.dominiopublico.gov.br/Missao/Missao.jsp>

Este *site* do Governo Federal abre sua missão com uma frase do Dr. Avul Pakir Jainulabdeen Abdul Kalam, presidente da Índia: “Uma biblioteca digital é onde o passado encontra o presente e cria o futuro”.

O “Portal Domínio Público”, lançado em novembro de 2004, com um acervo inicial de 500 obras, propõe o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime, colocando à disposição de todos os usuários da rede mundial de computadores – Internet – uma biblioteca virtual que deverá se constituir em referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral.

Este portal constitui-se em um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal.

Você tem à sua disposição três tipos de pesquisa: por conteúdo, utilizando uma palavra-chave; pesquisa básica, você diz como quer receber o que procura: em imagem, som, texto ou vídeo; por nome de autor disponível no acervo.

E pode fazer *down load* gratuito das obras.

E concluímos com dois *sites* de literatura, particularmente poesia, e português:

Primeiro, o Jornal de Poesia:

<http://www.secrel.com.br/jpoesia/>

Ele coloca à sua disposição alguns milhares de poetas, contistas e críticos de literatura.

E o site de um museu inaugurado este ano, em São Paulo, sobre a nossa língua portuguesa:

<http://www.estacaodaluz.org.br/>

Este *site* é dedicado ao português, a quinta língua mais falada no mundo, e a seus quase 200 milhões de usuários. Pelo menos três objetivos orientaram a construção deste portal: saber o quanto as pessoas sabem do português e como entrou em contato com ele; divulgar estudos modernos sobre a língua; e disponibilizar amostras dos nove séculos de Língua Portuguesa, como um fundamento para a formulação de novas perguntas e a busca de novas respostas.

Navegando no tema da Educação e do Desenvolvimento Integral

<http://www.educpart.org.br>

O *site Educação & Participação* foi pensado para ser um canal de comunicação com ONGs, Poder Público e parceiros da iniciativa privada, envolvidos na busca pelo desenvolvimento integral de crianças e adolescentes do País. Fruto da parceria entre Fundação Itaú Social, Unicef e CENPEC, traz informações sobre os projetos do Programa Educação & Participação – Gestores de Aprendizagem Socioeducativa, Prêmio Itaú-Unicef e, em 2006, o Seminário Nacional Tecendo Redes. É uma ferramenta de formação para ampliar ainda mais o processo de formação dos profissionais das Ongs.

http://www.mineduc.cl/indexo.php?id_portal=21#

Jornada Escolar Completa – Portal do Ministério da Educação do Chile que apresenta alguns aspectos da jornada escolar completa: infra-estrutura, projeto pedagógico, espaços educativos, entre outros. Trata-se de um projeto central da política de educação no Chile, que pretende expandir o modelo para toda a rede, mas há reconhecimento de que o projeto é particularmente efetivo nas áreas de maior vulnerabilidade social.

<http://www.risolidaria.org.br/index.jsp>

Portal RISolidária – Projeto da Fundação Telefônica, de abrangência internacional, o portal RISolidária possui uma plataforma tecnológica comum a diversos países. No Brasil, a RISolidária nasceu de uma parceria com o CEATS – Centro de Empreendedorismo Social e Administração do Terceiro Setor. Tem espaços e conteúdo focalizados no Sistema de Proteção Integral da Criança e do Adolescente e tem produzido uma série de entrevistas sobre Educação Integral.

<http://www.educacaoonline.pro.br/>

O site *EDUCAÇÃO ON-LINE*, criado em 1996, visa utilizar a INFORMÁTICA e a INTERNET, para tentar trazer aos professores, especialistas, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores e outros, o que de mais recente tem acontecido no campo educacional no mundo. Traz excelentes artigos sobre educação e documentos internacionais sobre educação e inclusão.

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/index.php>

O *Centro de Referência em educação Mario Covas*, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, traz referências importantes para educadores e gestores de educação, abordando temas pedagógicos e educacionais. Há muitos artigos e *links* sobre Educação Integral com subsídios para atividades escolares.

<http://www.fronesis.org/index.htm>

Portal do Instituto Fronesis organizado pelos especialistas Rosa María Torres e José Luis Coraggio de Quito, Equador, com textos dos organizadores e artigos diversos na área da Educação e Comunicação. Indica diversas redes e comunidades virtuais e traz documentos internacionais de educação, além da agenda em temas correlatos. Recomendamos especialmente, os artigos de Rosa sobre comunidades de aprendizagem.

Livros

A literatura histórica de Ana Miranda e João Felício dos Santos

No Brasil, não temos o costume de reverenciar os autores que mostram cenários de nossa história. Costumamos nos ater aos fatos e deixar de lado as circunstâncias em que viviam as pessoas e os detalhes de suas épocas. Precisamos criar esse hábito. Ele é indispensável para que possamos viver mais intensamente nossa brasilidade. Dois autores nos brindam com textos memoráveis: Ana Miranda e João Felício dos Santos.

Boca do Inferno

ANA MIRANDA. COMPANHIA DAS LETRAS / COLEÇÃO COMPANHIA DE BOLSO, SÃO PAULO, 2006.

Boca do Inferno, de Ana Miranda, é um livro imprescindível para quem quer entrar em contato com o segundo século da história do Brasil, o século XVII. Traça um quadro realista dos desmandos da política e do poder, colorido com os comentários de dois dos principais autores da língua portuguesa – Gregório de Matos, poeta e boêmio baiano, apelidado de Boca do Inferno, e o Padre Vieira, autor de sermões antológicos.

É o romance de estréia da escritora cearense radicada no Rio, que até então se dedicara à poesia. O livro teve muito sucesso no seu lançamento, em 1989, ganhando vários prêmios, dentre os quais o Jabuti de revelação, em 1990. É um trabalho de reconstituição da sociedade baiana do século XVII e um retrato fiel das injustiças sociais e dos governantes ineptos, corruptos e arbitrários que perduram no Brasil.

João Abade

JOÃO FELÍCIO DOS SANTOS. LIVRARIA AGIR EDITORA, RIO DE JANEIRO, 1958. 1A. EDIÇÃO, 307 PÁGINAS.

João Abade, de João Felício dos Santos, é apenas um pretexto para falarmos desse autor, raramente lembrado. Neste livro, ele mostra a Guerra de Canudos, por meio do olhar de um de seus personagens, o jagunço João Abade. É um romance áspero, de grande beleza. Ele vai aos Sertões, de Euclides da Cunha, no qual se inspira, mas utiliza sua verve de ótimo romancista para descrever a vida, as paisagens e os relacionamentos. Normalmente, os livros de João Felício dos Santos são difíceis de serem encontrados. Podem ser consultados em bibliotecas públicas ou em sebos. Mas valem uma boa garimpagem. E com certeza, quem se esforçar um pouco, poderá conhecer, além de João Abade, preciosidades como: Ganga-Zumba, sobre Zumbi dos Palmares; Xica da Silva; Guerrilheira, romance da Vida de Anita Garibaldi; Cristo de Lama, sobre Aleijadinho; Capital Calabar. Francisco Miguel de Moura, poeta, crítico literário, romancista, contista e cronista piauiense, fala de João Felício dos Santos: “autor de [...] obras primas do romance brasileiro, falecido em 13 de junho de 1989, no Rio de Janeiro, só posso desejar que lá no céu, enquanto desfruta da presença e alegria de Deus, peça por nós outros, pobres escritores mortais, para que alcancemos um pouca de sua doçura, de seu lirismo, de sua tão simples e humana sabedoria e graça”.

Música e Literatura

Vinícius

DIREÇÃO: MIGUEL FARIA JR.

ELENCO: CAMILA MORGADO, RICARDO BLAT, RENATO BRAZ, YAMANDÚ COSTA, ADRIANA CALCANHOTO, OLÍVIA BYINGTON, MÔNICA SALMASO, MARIANA DE MORAES, ZECA PAGODINHO, MARTINÁLIA, MS BOM, NEGÓ JEFF, LEROV.

ANTÔNIO CÂNDIDO, CAETANO VELOSO, CARLOS LYRA, CARLINHOS VERGUEIRO, CHICO BUARQUE, FERREIRA GULLAR, EDU LOBO, FRANCIS HIME, GEORGIANA DE MORAES, GILBERTO GIL, LUCIANA DE MORAES, MARIA BETHÂNIA, MARIA DE MORAES, MIÚCHA, SUSANA MORAES, TÔNIA CARRERO, TOQUINHO.

DOCUMENTÁRIO. BRASIL, 2005. 122 MINUTOS.

Aqui, vamos juntar literatura e música, com o mais importante representante brasileiro nesse quesito: Vinícius de Moraes. Este documentário de Miguel Faria Jr. registra um dos mais férteis momentos da história da música popular brasileira, aquele que mostra a criação, o desenvolvimento e a glória da bossa nova. E aí, Vinícius de Moraes é presença obrigatória.

Poeta e letrista, dos melhores que este país já produziu, ele tanto tem sua fase engajada, como o poema “O Operário em Construção”:

E um fato novo se viu / Que a todos admirava: / O que o operário dizia / Outro operário escutava / E foi assim que o operário / Do edifício em construção / Que sempre dizia “sim” / Começou a dizer “não”

quanto sua fase romântica, do “Soneto da Fidelidade”:

E assim, quando mais tarde me procure / Quem sabe a morte, angústia de quem vive / Quem sabe a solidão, fim de quem ama / Eu possa (me) dizer do amor (que tive): / Que não seja imortal, posto que é chama / Mas que seja infinito enquanto dure.

Mas o que conhecemos mais são suas letras escritas para quase todos os compositores brasileiros de bossa nova, do Maestro Tom Jobim, o maior deles, passando pelos afro-sambas de Baden Powel, ou as singelas músicas feitas com Toquinho.

Este documentário, que homenageia Vinícius de Moraes, enche-nos o corpo e a alma de música, poesia e liberdade.

Música Popular Brasileira

Coleção MPB por seus intérpretes / Sesc São Paulo

O Sesc São Paulo produziu um dos mais completos mapeamentos da música popular brasileira no século XX, feito até agora. São cerca de 100 artistas, em oito caixas, com 12 ou 13 CDs cada, com a gravação em áudio de parte do acervo dos programas “MPB Especial”, TV Tupi, e “Ensaio”, TV Cultura, criados e dirigidos por Fernando Faro. Os convidados tocam, cantam e falam de seu trabalho, de sua vida e relembram casos. Cada CD é acompanhado de um livro com a transcrição literal dos depoimentos dos artistas, precedida por uma breve apresentação, que relembra o contexto da época. Entre no endereço:

http://www.sescsp.org.br/sesc/loja/index.cfm?area_loja=6

e veja a relação dos CDs e seus autores. Eles reúnem desde os conhecidos Adoniran Barbosa, Cartola, Paulinho da Viola e Chico Buarque, até os hoje, esquecidos, mas não menos brilhantes, Lupicínio Rodrigues, Nora Ney, Paulo Soledade e Germano Matias.

Uma coleção que deveria fazer parte do acervo de qualquer escola brasileira.

Para quem quer conhecer mais sobre Educação Integral

Escola de Tempo Integral – desafio para o Ensino Público

VITOR H. PARO, CELSO J. FERRETTI, CLAUDIA P. VIANN, DENISE T. DE SOUZA, CORTEZ EDITORA / AUTORES ASSOCIADOS, SÃO PAULO, 1988.

Escola de Tempo Integral é um livro-referência no tema. Analisa as duas experiências de Educação Integral mais significativas e fundantes como modelos diferentes de política pública com este recorte: os Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPS do Rio de Janeiro e o Profic – Programa de Formação Integral da Criança de São Paulo.

Diretrizes da Escola de Tempo Integral

SÃO PAULO: SEE, 2006.

DISPONÍVEL APENAS NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO PARA CONSULTA.

Documento do Congresso Internacional de Educação, realizado em São Paulo, em 27 e 28/03/06, o livro apresenta as diretrizes gerais que fundamentam a concepção e a implementação da Escola de Tempo Integral, cujas orientações e sugestões práticas subsidiam gestores e professores para o planejamento, a organização e a avaliação das Oficinas Curriculares que compõem a matriz curricular.

Em foco: a escola nas férias

SÃO PAULO: SEE/CENP, 2000. DISPONÍVEL PARA DOWNLOAD: [HTTP://WWW.CRMARIOCOVAS.SP.GOV.BR/PDF/ ES_TEMPOINTEGRAL%20ESCOLA%20NAS%20FERIAS.PDF](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ES_TEMPOINTEGRAL%20ESCOLA%20NAS%20FERIAS.PDF)

Em foco: a escola nas férias propõe a realização de projetos aglutinadores das experiências vivenciadas por alunos e professores, transformando-as em um produto que permita ao aluno e à comunidade escolar observar o que foi possível progredir na aprendizagem. É proposto um conjunto de sugestões de atividades que articulam os seguintes aspectos: a pedagogia de projetos, a seleção dos núcleos temáticos e a linguagem fotográfica.

Site

Um site dedicado inteiramente à educação integral, dentro do site da UNIRio.

<http://www.unirio.br/cch/neephi/>

O NEEPHI / UNIRIO – Núcleo de Estudos – Escola Pública de Horário Integral – da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro surgiu em 1995, quando foi apresentado o projeto de sua criação aos Colegiados do Departamento de Didática, da Escola de Educação e do CCH da Universidade do Rio de Janeiro. O Núcleo pretendia trabalhar com atividades de ensino, pesquisa e extensão, e elaborou uma série de metas relacionadas a essas três funções da universidade.

Nos primeiros anos de atividade, a pesquisa resumiu-se à leitura e organização de dados bibliográficos acerca do objeto de estudo do Núcleo – Educação integral e Tempo integral. No ano 2000, começaram as pesquisas Análise situacional das escolas públicas de horário integral do estado do Rio de Janeiro, concluída em 2005, e Escolas Públicas de Tempo Integral: análise de uma experiência escolar, financiada pela FAPERJ.

Em 2005, o Núcleo procurou trabalhar mais virtualmente. O *site* do NEEPHI – *Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral* – foi atualizado e iniciou-se um grupo de discussão. Quem tiver interesse em participar deve acessar o *site* e cadastrar-se.

E qualquer pessoa que tenha informação sobre educação integral e/ou de tempo integral pode enviar para o *site* que a disponibilizará para o grupo.

CADERNOS CENPEC

ANO I

NÚMERO 2

SEGUNDO SEMESTRE DE 2006

CADERNOS CENPEC é uma publicação do



CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em
Educação, Cultura e Ação Comunitária
Rua Dante Carraro, 68
05422-060 – São paulo – SP
Brasil

Telefax: (55) (11) 2132 9000
cenpec@cenpec.org.br
www.cenpec.org.br

Os artigos assinados não representam
necessariamente os ponto de vista do CENPEC.
As opiniões e idéias expressas neles são de
responsabilidade exclusiva de seus autores.

CENPEC

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

PRESIDÊNCIA

MARIA ALICE SETUBAL *Diretora Presidente*

RICARDO CAMPUS CAIUBY ARIANI *Diretor Vice-Presidente*

Diretores Administrativos

LYDIA MARIA QUEIROZ FERREIRA DE MAGALHÃES

TEREZA MARIA MACEDO SOARES DE ARAÚJO

Conselho de Administração

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

BERNADETE ANGELINA GATTI

HÉLIO MATTAR

MARIA ALICE SETUBAL

MICHEL PAUL ZEITLIN

RICARDO CAMPOS CAIUBY ARIANI

Conselho Fiscal

REGINALDO JOSÉ CAMILO

REBECCA DE CASTRO FILGUEIRAS RAPOSO

COORDENAÇÃO

Coordenadora Geral

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

Assessoria da Coordenação

ISA MARIA F. R. GUARÁ

MARIA ÂNGELA LEAL RUDGE

MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS

CAROLA CARBAJAL ARREGUI

Coordenadora Administrativo-Financeira

MARIA APARECIDA ACUNZO FORLI

Créditos desta edição

Organização e Coordenação

ISA MARIA F. ROSA GUARÁ

Comitê Editorial

ANA REGINA CARRARA

ELOÍSA DE BLASIS

FERNANDO RIOS

ISA MARIA F. ROSA GUARÁ

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

Conselho Editorial

ÂMBAR DE BARROS

ANTONIO JACINTO MATHIAS

BERNADETE GATTI

FERNANDO ALMEIDA

FERNANDO ROSSETTI

GILDA PORTUGAL GOUVEIA

ISA MARIA F. ROSA GUARÁ

MARCO AURÉLIO NOGUEIRA

MARIA ALICE SETUBAL

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

VERA MASAGÃO

Colaboram nesta edição

ABDALAZIZ DE MOURA

ADALBERTO WODIANER MARCONDES

ANA MARIA KLEIN

ANA MARIA VILLELA CAVALIERE

ANTONIO JACINTO MATHIAS

ANTONIO SÉRGIO GONÇALVES

CÉLIA TERUMI SANDA

CÉLIO TURINO

CRISTINA FERNANDES DE SOUZA

DULCE CRITELLI

FERNANDO RIOS

GILBERTO DIMENSTEIN

GIL NOAM

IONE GARCIA ALTIERI

ISA MARIA FERREIRA DA ROSA GUARÁ

IZABEL BRUNSIZIAN

LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO

LUIZ BRAGA

MAGALI LEITE DE FREITAS

MARCOS CÉSAR DE FREITAS

MARIA CRISTINA S. ZELMANOVITS

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

MARIA JULIA AZEVEDO GOUVEIA

MARIA JOSÉ REGINATO

MARILDA FERRAZ RIBEIRO DE MORAES

MAURÍCIO ERNICA

RENATA MORAES ABREU

SELUTA RODRIGUES DE CARVALHO

ULISSES ARAÚJO

Redator

FERNANDO RIOS

Revisão e preparação de textos

DORA HELENA FERES

SYLMARA BELETTI

Projeto gráfico original

HOMEM DE MELO & TROIA DESIGN

Diagramação e editoração eletrônica

FONTE DESIGN

Fotos

JOÃO KULCSÁR (consultor)

ANTONIO AUGUSTO FERRAZ

DÚ RIBEIRO

ARQUIVO PRÊMIO ITAU-UNICEF

Tiragem

5.000 exemplares

Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação
Comunitária. – N. 2 (2006) –
São Paulo: CENPEC, 2006
ISSN 1808-9631
Semestral
1. Educação 2. CENPEC

CDD 370

