

**cR**

Centro  
de Referência  
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo  
do Centro de Referência Paulo Freire**

**[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)**



InstitutoPauloFreire

Este livro foi disponibilizado pelo(a) autor(a) para **fins educacionais, não comerciais**, sob a licença Creative Commons 3.0 by-nc-nd. Pode ser acessado e copiado a partir do site do **Instituto Paulo Freire** (<http://www.paulofreire.org>), seção Editora e Livraria Instituto Paulo Freire e Centro de Referência Paulo Freire.

Com a licença Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial-Vedada a Criação de Obras Derivadas 3.0 Brasil (by-nc-nd),

#### Você tem a liberdade de:



**Compartilhar** — copiar, distribuir e transmitir a obra.

#### Sob as seguintes condições:



**Atribuição** - Você deve creditar a obra da forma especificada pelo autor ou licenciante (mas não de maneira que sugira que estes concedem qualquer aval a você ou ao seu uso da obra).



**Uso não-comercial** - Você não pode usar esta obra para fins comerciais.



**Vedada a criação de obras derivadas** - Você não pode alterar, transformar ou criar em cima desta obra.

#### Para mais informações sobre a licença, acesse:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>

Este livro pertence ao catálogo da Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Caso tenha interesse em adquiri-lo em sua versão impressa, favor entrar em contato com:

**Ed,L**

Editora e Livraria  
Instituto  
Paulo Freire

Cerro Corá, 550 | Lj. 01 | Alto da Lapa  
05061-100 | São Paulo | SP | Brasil  
T/F: 11 3021 1168  
[editora@paulofreire.org](mailto:editora@paulofreire.org)  
[livraria@paulofreire.org](mailto:livraria@paulofreire.org)  
[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)

Educação Cidadã 4

EDUCAÇÃO INTEGRAL  
NO BRASIL  
Inovações em Processo

Moacir Gadotti



EDUCAÇÃO INTEGRAL  
NO BRASIL  
Inovações em Processo

Moacir Gadotti

Ed,L

Editora e Livraria  
Instituto  
Paulo Freire



Série Educação Cidadã

A série *Educação Cidadã* faz referência a um dos últimos sonhos de Paulo Freire: a Escola Cidadã. Ele a entendia como uma “escola de comunidade, escola de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia”. Como educação para os direitos humanos, a educação cidadã acontece em espaços formais e não formais. Na perspectiva da educação cidadã, a escola deve garantir o direito de aprender, promovendo o diálogo, a participação e a cidadania desde a infância. Com autonomia, ela constrói coletivamente o seu projeto eco-político-pedagógico, contribuindo para com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

# EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Inovações em Processo

Moacir Gadotti

Diretor do Instituto Paulo Freire  
Professor da Universidade de São Paulo

São Paulo, 2009

Ed,L | Editora e Livraria  
Instituto  
Paulo Freire



# INSTITUTO PAULO FREIRE

Moacir Gadotti	Presidente do Conselho Deliberativo
Alexandre Munck	Diretor Administrativo-Financeiro
Ângela Antunes	Diretora Pedagógica
Paulo Roberto Padilha	Diretor de Desenvolvimento Institucional
Salete Valesan Camba	Diretora de Relações Institucionais
Francisca Pini	Coordenadora de Educação Cidadã
Janaina Abreu	Coordenadora Gráfico-Editorial
Sonia Couto	Secretária de Política Editorial
Lina Rosa	Preparação de Originais
Carlos Coelho	Revisor
Kollontai Diniz	Capa e Projeto Gráfico
Ana Muriel	Diagramação e Arte-final
Gráfica e Editora	
Santuário	Impressão

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

Gadotti, Moacir

Educação Integral no Brasil: inovações em processo / Moacir Gadotti. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4)

### Bibliografia

ISBN 978-85-61910-36-5

1. Cidadania 2. Educação - Brasil 3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Horário integral (Educação) 5. Pedagogia I. Título II. Série

09-09785

CDD-370.11

### Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação integral : Finalidades e objetivos 370.11

Copyright 2009 © Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550 | Lj. 01 | 05061-100 | São Paulo | SP | Brasil | T: 11 3021 1168  
editora@paulofreire.org | livraria@paulofreire.org | www.paulofreire.org

# Sumário

PREFÁCIO.....	07
EDUCAR EM TODOS OS CANTOS - PAULO ROBERTO PADILHA	
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL .....	21
2. O BAIRRO, A CIDADE, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	43
3. TEMPO INTEGRAL E QUALIDADE SOCIOCULTURAL DA EDUCAÇÃO .....	51
4. ESCOLA CIDADÃ, CIDADE EDUCADORA E EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	57
5. INOVAÇÕES EDUCACIONAIS EM PROCESSO .....	67
6. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRADA, INTEGRADORA E EM TEMPO INTEGRAL .....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	109
REFERÊNCIAS .....	115

### Educar em todos os cantos

**P**refaciador é apresentar ao leitor uma determinada obra literária. É, como diríamos, no campo da música, preludiar e criar um clima propício e introdutório para que a melodia e a harmonia se encontrem em perfeito compasso na alma de quem está aberto àquela arte. É também preparar o terreno, com cuidado, fertilizando-o para que as sementes ali plantadas possam germinar com força, dando frutos saudáveis.

É grande a responsabilidade de quem prefacia, principalmente a obra de quem sempre foi mestre, incentivador e prefaciador de meus trabalhos. Mas, talvez, por isso mesmo, o tamanho deste desafio corresponde à satisfação que esta empreitada me causa. Convido-os, assim, a conhecer a breve história da educação integral no Brasil e a aproveitar a oportunidade de dialogar sobre esta temática com o professor Moacir Gadotti, que completa, no lançamento deste livro, nada menos que 46 anos de magistério.

Ler *Educação integral no Brasil: inovações em processo* foi para mim uma atividade extremamente prazerosa e proveitosa. Prazerosa porque se trata de um texto que convida o leitor à reflexão e ao diálogo com a sua própria experiência

de educação integral. Senti aquele desejo de compartilhar com outras pessoas o que eu estava aprendendo. Foi também uma leitura proveitosa porque me permitiu saber o que ainda não sabia sobre o assunto e aprofundar os meus conhecimentos.

A educação, como sustentava Paulo Freire, é um ato de amor e de coragem. E Moacir Gadotti, que conviveu com ele durante 23 anos, vai nessa mesma direção: discute a educação integral com amor e coragem, analisa as suas características em diferentes municipalidades onde ela foi implementada como política pública e nos mostra as suas especificidades, seus avanços, limites e perspectivas.

Encontramos neste livro exemplos de educação integral que reconhecem que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta. Por isso mesmo, este trabalho mostra que é possível educar e nos educarmos integralmente. É por esta porta que quero entrar, um pouco mais, nesta discussão que, sinceramente, também me apaixona.

Durante os últimos 15 anos tenho trabalhado no Instituto Paulo Freire e participado de programas e projetos educacionais junto a diferentes instituições do poder público e da sociedade civil. Nesse tempo, em diálogo com várias pessoas, principalmente com o autor deste livro,

tenho refletido sobre alguns conceitos que, segundo teorizo, fundamentam a educação integral emancipadora. Dentre eles, quero destacar: “educação cidadã”, “mundo educador”, “pedagogia intertranscultural” e “município que educa”.

Contrários à concepção neoliberal de desenvolvimento, que busca incessantemente o lucro, o estímulo à competição, a eficiência com a máxima economia de recursos – não importando os meios para se alcançar os fins –, a meritocracia e a lógica mercantilista transnacional, a **educação cidadã**, nascida da escola pública popular, já tem sido reconhecida, nos últimos trinta anos, no Brasil e em outros países, como aquela que visa à sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política, consagrando-se como a perspectiva mais avançada do nosso tempo. Prova disso é, por exemplo, o “Manifesto pela Educação”, que começa a circular atualmente na *web*, por toda a América Latina e por todo o mundo, encabeçado pelo filósofo chileno Juan Casassus, como forma de se buscar uma nova orientação para a educação pública latino-americana e mundial. Este manifesto reconhece a necessidade da formação integral que evidencie valores respeitosos à diversidade e aos direitos de todas as pessoas do mundo, com ênfase à tolerância, à solidariedade, à valorização da diversidade, ao respeito aos direitos humanos, aos cuidados com o meio ambiente e a ênfase à participação cidadã e democrática, bandeiras históricas da Educação Cidadã.



É nesse sentido que a Educação Cidadã fundamenta a educação integral. De que adiantaria uma pessoa bem formada, bem intencionada e até mesmo “bem sucedida” economicamente, se esta pessoa for alienada, insensível aos problemas sociais, locais e planetários, e não tiver o menor cuidado ou respeito com o mundo à sua volta – ou seja, nem com as pessoas, nem com o uso da água, nem com a poluição do ar etc.? De que adianta ser um profissional formado na melhor universidade do planeta, se ele for arrogante, preconceituoso, se não for capaz de conviver ética e respeitosamente com outras pessoas e com as diferentes culturas? Certamente, esta pessoa não foi educada integralmente, ela foi educada numa lógica que queremos superar: a lógica do individualismo, da competitividade sem solidariedade, que tantas vezes, mesmo falando em direitos humanos, em igualdade, em liberdade e em democracia, promove a injustiça social, naturaliza a corrupção, a desigualdade e a injustiça social. É contra isso que se coloca a educação integral emancipadora, também sustentada pela perspectiva de um “Mundo Educador” e da intertransculturalidade, como veremos a seguir.

Entendemos que a educação integral deve acontecer “em todos os cantos”, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira: na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na idade adulta e na velhice. Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. Dependendo de como nos relacionamos com as outras pessoas ou de como associamos as nossas aprendizagens,

ao longo de nossa vida, teremos resultados bastante diferentes em termos de concretizarmos a educação integral.

Numa perspectiva emancipadora, falamos da necessidade de se construir pontes entre os processos educativos que acontecem nos diferentes espaços e tempos da formação humana. Trata-se de enfrentarmos esta questão básica: a educação integral melhor se concretiza se, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos “eco-político-pedagógicos” que nos ajudem a estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as reais necessidades em termos de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça.

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso.

O papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e

desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. E para que assim seja, exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático.

Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas.

Com isso, aprendemos ainda que cada pessoa, que cada sujeito que se educa, também educa a outra pessoa a partir das suas próprias vivências, independentemente de sua idade e do tipo de experiência que traz para a escola. Quando assim nos descobrimos, sentimo-nos mais importantes, mais animados, mais reconhecidos, pois os projetos nos quais nos envolvemos também nos pertencem. Passamos a ter uma visão mais ampla e integral das atividades das quais participamos e isto é mais do que um bom exemplo do que seja educação integral. Isto é praticar

a educação integral, que não se confunde apenas com horário integral, que é a ampliação da jornada horária para a realização de atividades complementares à jornada básica escolar.

Vivemos numa “sociedade aprendente” que exige do educador permanente atualização. E se falamos em educação integral como aquela que exige também um “educador integral”, isso significa que todos os profissionais ou trabalhadores em educação precisam, igualmente, aprender a lidar com os múltiplos espaços de aprendizagem.

Quando me refiro ao conceito de **Mundo Educador**, também como fundamento da educação integral, enfatizo ainda mais o fato de que sentimos na pele tudo o que acontece no outro lado do mundo em termos de educação, de economia (de crises financeiras!), de política, de paz, de guerra, de epidemias e de pandemias. Tudo interfere diretamente na nossa vida deste lado do mundo e tudo o que fazemos por aqui também tem impactos imediatos em todos os cantos e recantos do planeta.

Educamo-nos no mundo, somos parte deste mundo, construímos, participamos e somos modificados pelo mundo em que vivemos. Paulo Freire já havia afirmado que:

[...] temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo [visão do povo], que se manifesta nas formas de sua ação, reflete a sua situação do mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (1987, p. 87).

Certamente, foi por isso que Freire criou a expressão “leitura do mundo”, significando a necessidade de se conhecer profundamente a realidade, o que está no mundo, para nela e para nele intervir. A educação integral, relacionada ao conceito de Mundo Educador, significa educarmos para uma outra educação possível, como temos reafirmado em todas as edições do Fórum Mundial de Educação, desde a primeira edição, em Porto Alegre, no ano de 2001.

Entendo que a educação integral, num Mundo Educador, exige um nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, visando à conquista de um melhor entendimento por parte de todas as pessoas de que a todos e a todas cabem as decisões sobre o que acontece no planeta em que vivemos. Daí a sua vinculação também com a Educação Cidadã, com a “Pedagogia da Terra” e com a “Cidadania Planetária”.

Mas para que consigamos aproximar e realizar, dialógica e pacificamente, processos educativos que acontecem em diferentes partes do mundo, aprendendo e ensinando na perspectiva do Mundo Educador, além de conhecer profundamente, via “leitura do mundo”, o que se passa nas respectivas comunidades com as quais trabalhamos, é importante uma ação aproximativa que considere a diversidade cultural em todas as suas manifestações, seja no reconhecimento das diferentes diferenças, seja das múltiplas semelhanças. É aí que se faz necessária uma **Pedagogia Intertranscultural** que, para mim, é outro fundamento importante da educação integral.

A pedagogia é ciência e arte da educação, que tem vocação interdisciplinar e transdisciplinar. Ela cria espaços e condições para o diálogo reciprocamente educativo entre as várias ciências e nos permite o reconhecimento de suas diferenças e semelhanças. Portanto, falarmos em Pedagogia Intertranscultural significa realizarmos estudos sobre as práticas educativas intencionais, formais e não formais, para problematizar e fundamentar programas, projetos e ações que estimulem a realização, em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos em todo processo de ensino e aprendizagem.

A Pedagogia Intertranscultural tem olhar ecossistêmico e analisa as atividades interdisciplinares – que aproximam as diferentes disciplinas com base em projetos comuns – e transdisciplinares – que permitem o reconhecimento de pontos de contato e semelhanças entre as diferentes disciplinas –, que são organizadas num currículo intertranscultural que, por sua vez, contribui para a ação educativa integral. Entenda-se que este **currículo intertranscultural** procura incorporar o conhecimento científico, mas, ao mesmo tempo, busca transcendê-lo – o que não significa superá-lo nem substituí-lo –, dando ênfase à cultura como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana.

Estamos falando de conceitos afins cobertos pela intertransculturalidade. É por isso que também podemos nos referir à **educação intertranscultural**, que tem como ponto de partida os coletivos humanos e as relações que

eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem, na relação da construção dos conhecimentos e dos saberes, que permitem a formação humana cidadã e, por conseguinte, os processos de educação integral.

Como vemos, o currículo e a educação na perspectiva da Pedagogia Intertranscultural, diferenciam-se de outras perspectivas educacionais e curriculares que, historicamente, têm como pontos de partida as disciplinas, as áreas do conhecimento, as ciências ou as artes, e não as pessoas, as suas culturas, as suas relações interculturais e as relações que elas estabelecem com o mundo em que vivem e com todos os ecossistemas.

Complementando estas linhas introdutórias ao novo livro de Moacir Gadotti, observo, conforme aprendemos com Paulo Freire, que tudo passa pela escola, mas ela não pode resolver tudo. Daí a necessidade de, no contexto da sociedade contemporânea, entendermos que a educação integral acontece mesmo em todos os cantos da vida social e não se limita aos espaços oficiais, regulares, escolares e formais de educação, nem tampouco às instituições que, na sociedade, organizam os sistemas educacionais de educação.

Diante das exigências dos tempos contemporâneos e das crises sistêmicas do atual cenário mundial, vemo-nos envolvidos em problemas e desafios que envolvem todos os povos em escala planetária que, na maioria das vezes, exigem-nos soluções urgentes no âmbito local. É neste sentido que surgiu o conceito e o Programa **Município que Educa**, uma iniciativa do Instituto Paulo Freire e da

Universitas Paulo Freire (Unifreire), que enfatiza a gestão municipal compartilhada “de baixo para cima”, com a participação ativa e organizada dos diversos sujeitos sociais: o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada. Os crescentes problemas da concentração populacional nas grandes municipalidades, cidades e metrópoles, em praticamente todo o mundo, exigem soluções inéditas e ousadas, que, por sua vez, estarão criando referencialidades, também, nos processos de educação integral, de acordo com as novas demandas no nosso tempo.

A ideia deste Programa e da rede social Município que Educa, que é um espaço de discussões e para o intercâmbio de experiências ([www.municípioqueeduca.org](http://www.municípioqueeduca.org)), nasceu das aprendizagens de outras iniciativas contemporâneas, educativas e municipalistas, que procuram resolver os problemas das grandes cidades e com elas dialoga. Trata-se de uma iniciativa que não se restringe às cidades, mas que se refere ao município em sua ampla e diversa dimensão territorial. Não apenas a metrópole, mas, igualmente, os setores rurais, as periferias e os demais locais do município.

Município que Educa é aquele que reconhece e potencializa a dimensão educativa e coletiva das iniciativas de desenvolvimento local, que incentiva a participação ativa da comunidade e integra os esforços de todos os setores, de forma orgânica e democrática. A ideia é que o poder público, a sociedade civil e o empresariado trabalhem juntos, de forma participativa, dialógica e propositiva, colocando a educação como eixo de todas as políticas da municipalidade e,

por conseguinte, viabilizando processos de educação integral com base nos problemas concretos da sociedade.

O Programa Município que Educa não se preocupa apenas com o alcance pontual de objetivos e metas de seus projetos ou programas setoriais, mas, sobretudo, com a consolidação de uma cultura gestora participativa e integradora, que eduque criticamente para a democracia ativa, para a autonomia, a liberdade, a responsabilidade, o diálogo, a sustentabilidade e a consciência planetária. Pressupõe também ações conjuntas intermunicipais, consorciadas, organizadas de forma comunicativa, em redes dinâmicas, presenciais e virtuais (à distância), além de construídas de modo a fortalecer reciprocamente cada município participante das iniciativas propostas.

Enfim, estamos falando de um Programa que se diferencia também por valorizar a ação educativa como fio condutor de todas as políticas e ações locais, em íntima conexão com a base da sociedade, valorizando o diálogo entre estado e sociedade civil e contribuindo tanto para a humanização das municipalidades quanto para o desenvolvimento local sustentável, fortalecendo os processos de educação integral de todos os habitantes dessas cidades e municipalidades.

A temática da educação integral, discutida neste livro por Moacir Gadotti, abre uma enormidade de outras possibilidades de análise, porque tem a ver com o conjunto da vida social nas dimensões local e planetária. Por isso é que fiz questão de associá-la à Educação Cidadã, à

perspectiva de um Mundo Educador, à Pedagogia Intertranscultural e ao Programa Município que Educa, pois são conceitos e práticas que, ao mesmo tempo, fundamentam e propõem alternativas aos problemas a serem enfrentados, quando nos referimos à educação integral.

Neste livro, o professor Moacir Gadotti toca em questões complexas da contemporaneidade e traz à nossa reflexão experiências de educação integral que estão sendo vivenciadas hoje, como é o caso, por exemplo, do Programa “Mais Educação”, do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Só para que se tenha uma ideia, o MEC lançou, muito recentemente, uma trilogia que está contribuindo para a conceitualização, a operacionalização e a implementação do referido Programa, que tem os seguintes títulos: “Gestão Intersetorial do Território”, “Educação Integral” e “Rede de Saberes Mais Educação”, organizados por Jaqueline Moll. Trata-se de material de excelente qualidade editorial e pedagógica, que tem servido às escolas e comunidades de todo o país, para que possam avançar na perspectiva da educação integral.

São iniciativas como esta que Moacir Gadotti valoriza neste livro, que vem ao encontro do que todos nós buscamos: trabalhar e contribuir para a criação de novos espaços e tempos para que aconteçam vivências culturais

e ambientais voltadas, cada dia mais, para o atendimento e desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos, nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais.

Você, leitor e leitora, estudante, educador, educadora, gestor educacional, pesquisador das diferentes áreas do conhecimento e de atuação, interessado(a) em saber mais sobre educação integral, tem nas mãos uma publicação que poderá ajudar também a compreender que vivemos numa sociedade do conhecimento de múltiplas oportunidades de aprendizagem, onde se exige de todas as pessoas a aquisição dos instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre.

Agradeço imensamente a confiança do amigo e professor Moacir Gadotti, pelo convite para este prefácio, que muito me honrou. E agradeço também a todos os leitores e leitoras que, espero, sintam-se fortalecidos e encorajados, como me sinto agora, para aproveitarem o máximo deste excelente livro que, evidentemente, eu mais do que recomendo por todos os motivos que acabei de apresentar.

Uma ótima leitura a todos e a todas.

São Paulo, inverno-primavera de 2009.

*Paulo Roberto Padilha*

Diretor de Desenvolvimento Institucional  
Instituto Paulo Freire

## 1. Educação integral e tempo integral

O tema da “educação integral” volta ao debate público depois de alguns anos, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. (GOUVEIA, 2006, p. 84). Experiências e análises sobre o tema estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil. Mas, o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um

tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, redigido por Fernando Azevedo (1884-1974), defendia a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-lo:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (AZEVEDO, 1932).

A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos.

Hoje, quando se menciona o tema da “escola de tempo integral”, ele é associado, imediatamente, à experiência da “Escola Parque”, de Anísio Teixeira (1900-1971)<sup>1</sup> e aos Centros Integrados de Educação Pública, os

1. Veja-se o artigo de Anísio Teixeira (1967) A escola parque da Bahia, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e o livro de Terezinha Eboli (1971), *Uma experiência de educação integral*: Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Cieps, de Darcy Ribeiro (1922-1997)<sup>2</sup>.

O projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. Esse currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar esse seu sonho. O mesmo ocorreria mais tarde. Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), no final da década de cinquenta, preparando o plano educacional da nova capital (TEIXEIRA, 1961), pretendia criar 28 Escolas-Parque nas superquadras de Brasília. Algumas foram realmente construídas, mas o projeto de educação integral de Anísio Teixeira não foi adiante.

A primeira Escola Parque de Brasília foi inaugurada no mesmo dia da inauguração da cidade, 21 de abril de 1960, na entrequadra 307/308 Sul, com projeto

2. Veja-se o livro de Darcy Ribeiro (1986), *O livro dos Cieps*, e o livro de Lia Faria (1991), *Ciep: a utopia possível*.

arquitetônico de José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemeyer, com base no ordenamento urbanístico proposto por Lúcio Costa (1902-1998) para o Plano Piloto. Dois anos depois, o próprio professor Anísio Teixeira (1962) reconhecia que o projeto havia sido desfigurado: dando prioridade ao aumento da matrícula, o tempo integral havia sido suprimido. Como a Escola Parque estava situada numa região de classe média alta, atendendo aos interesses dos alunos, passou-se a valorizar mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho.

A experiência de educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-lo, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...]. O aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada sobretudo à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensinavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social. (PEREIRA, 2009, p. 42-43).

Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), quando foram criados na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola (1922-2004), no Estado do Rio de Janeiro, retomaram o projeto de escola pública de

tempo integral de Anísio Teixeira, com o fim de oferecer educação integral à criança. Darcy Ribeiro, idealizador do novo projeto, havia criado, com Anísio Teixeira, a Universidade de Brasília. Trata-se de complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório etc. O projeto arquitetônico é do arquiteto Oscar Niemeyer<sup>3</sup>. A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação. Analisando o projeto dos Cieps, Lúcia Velloso Maurício (2004, p. 43) afirma que

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferenciação de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão.

3. O projeto de Leonel Brizola previa a construção de quinhentas unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do Estado do Rio de Janeiro. Essa meta só seria atingida dez anos depois, em 1994, no segundo mandato de Leonel Brizola, pois, antes dele, o governador Moreira Franco havia ignorado o projeto, tentado desmontá-lo, utilizando seus prédios para outras finalidades e acusando Brizola de haver criado uma “rede paralela” de ensino no estado.



Ainda, segundo Lúcia Velloso Maurício (2006, p. 66), 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 deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade.

O governo Fernando Collor (1990-1992) retomou o projeto, com o apoio direto de Leonel Brizola, dando-lhe um caráter mais assistencial e mudando de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs). Com o impedimento de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou, novamente, de nome, mas não de orientação: eles foram chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (Caics). O governo Collor prometeu construir 5 mil Ciacs em convênio com estados e municípios, até o final do seu mandato (1994), mas foi deposto por crime de responsabilidade, em dezembro de 1992.

Os Ciacs, com aproximadamente 4 mil m<sup>2</sup> de área construída, tinham o mesmo custo (US\$ 1 milhão) por unidade e atendiam, aproximadamente, o mesmo número de crianças de setecentos e cinquenta a mil. O primeiro Ciac foi inaugurado em novembro de 1991, na Vila

Paranoá, na periferia de Brasília. O físico José Goldenberg era, então, o ministro da Educação de Collor. Segundo o governo, os Ciacs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – Cieps e Ciacs – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas.

O projeto dos Ciacs foi criticado por muitos educadores que o consideraram apenas um projeto “promocional” e não pedagógico, acreditando que a distribuição dessas cinco mil novas unidades escolares, pelos Estados e municípios, obedeceria apenas a interesses políticos. No início de 1995, as construções de novos Ciacs foram interrompidas. Tinham sido construídas duzentas unidades.

Para os promotores – tanto dos Cieps quanto dos Ciacs e dos Caics – esses projetos representariam uma verdadeira revolução no ensino, introduzindo um **novos conceito de educação**, que já estava sendo “exportado” para outros países. O projeto dos Cieps, apesar das críticas, continua sendo defendido pelo Partido Democrático Trabalhista. Apesar da polêmica que geraram, esses projetos acabaram inspirando outros, como os Ceus de São Paulo. No Brasil, são raros exemplos de experiências

surgidas, no plano concreto, nessas últimas décadas. Precisamos continuar criticando-os e aperfeiçoando-os, mas, sobretudo, construir novas alternativas. A denúncia deve ser acompanhada pelo anúncio. De nada adianta atirar pedras nas inovações educacionais<sup>4</sup>.

O Estado de São Paulo também ensaiou, nos anos 80, um projeto de formação integral, o “Programa de Formação integral da Criança” (Profic)<sup>5</sup>. Tratava-se de convênios que o governo do Estado mantinha com as prefeituras, repassando verbas para atender crianças para além do turno diário. (LIMA, 1989). Contudo, a experiência mais conhecida, na capital do Estado, só apareceu no início do novo milênio com a implantação dos Ceus<sup>6</sup>, a partir de

4. Há diferentes concepções de inovação. Por “inovação educacional” entendo, neste caso, a implementação de uma mudança no sistema de ensino, com o objetivo de produzir melhoria no cumprimento de suas finalidades, renovadas, em função de uma concepção emancipadora da educação. Não basta ter acesso à escola. É preciso que a criança aí permaneça, aprenda e se desenvolva integralmente. Mudanças superficiais e episódicas não afetam a melhoria do ensino e da “aprendizagem transformadora” (O’SULLIVAN, 2004). Diante das inúmeras “abordagens inovadoras em educação no Brasil” (GARCIA, 1995), precisamos analisar sua concepção, seus resultados e entendê-las dentro do contexto sócio-histórico em que foram produzidas.

5. O Profic foi lançado, em São Paulo, durante o governo Montoro (1983-1986), pelo secretário da Educação José Aristodemo Pinotti, com o objetivo de retirar a criança da rua aumentando o tempo de permanência na escola, oferecendo-lhe atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes. Segundo Maria Angélica Penatti Pipitone (1991), o Profic não cumpriu as suas metas dada a falta de recursos para a sua implementação e manutenção.

6. Veja-se: de Padilha e Silva (2004), o livro *Educação com qualidade social: a experiência dos Ceus de São Paulo*; de Dória e Perez (2008), *Educação, CEU e Cidade: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo*.

2002. O projeto dos Ceus beneficiou-se de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral.

O projeto dos Ceus foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os Ceus inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. Os Ceus constituem-se em centros de experimentação educacional e de investigação, começando pelo mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas, como indicam os estudos sobre os Ceus (PADILHA; SILVA, 2004; DÓRIA; PEREZ, 2008). Essa pesquisa do entorno deve transformar-se em banco de dados disponível na biblioteca, servindo para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Uma questão que sempre é colocada a essas inovações, refere-se a sua extensão: trata-se de um **projeto especial** de tempo integral para algumas escolas ou se trata de uma educação integral como **política pública**, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do Projeto Eco-Político-Pedagógico de todas as escolas?

A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral

ou a jornada integral<sup>7</sup>. Alguns projetos de escola de tempo integral surgiram, como é o caso dos Cieps para compensar deficiências do meio familiar, da própria sociedade. Os Cieps foram criados, tanto no Estado quanto no Município do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e de 1990, como um “Programa Especial de Educação”. Neste caso, o adjetivo “especial” qualifica o tipo de programa implementado com o objetivo de atender crianças provenientes de famílias de baixa renda, sem o qual estariam condenadas à exclusão social<sup>8</sup>. O projeto original dos Cieps previa até a construção de residências, na própria escola, para os alunos mais pobres e suas famílias, numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais. A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar.

7. “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 inteligibilidade 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, apud GUARÁ, 2006, p. 16).

8. Essa tradição de projetos “especiais” é antiga. No antigo Estado da Guanabara, o governador Carlos Lacerda já havia pensado, antes de Leonel Brizola, numa escola que atendesse, em tempo integral, crianças provenientes de famílias de baixa renda. Ele criou, entre 1961 e 1965, o “Projeto Piloto de Educação de Crianças de Favela”. Esse projeto de educação em tempo integral não foi além do atendimento médico-pedagógico e alimentar de alunos de cinco escolas.

O debate recente sobre o tempo integral tem um ingrediente novo: a chamada “sociedade do conhecimento” e o tema da “inclusão social”. Vivemos na chamada “sociedade da informação”, acessível hoje só a uma minoria, que deveríamos chamar de “sociedade aprendente” já que ela criou **múltiplos espaços de aprendizagem** e de comunidades de aprendizagem. Além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social são considerados espaços educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis, movimentos sociais, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos.

Atualmente, um dos importantes desafios do sistema público de ensino é fazer chegar às populações mais pobres os benefícios das novas tecnologias e ampliar os espaços de formação para além da escola. Nisso, os **movimentos sociais** e as **Ongs** podem contribuir muito. Eles podem chegar onde o Estado dificilmente chega. As Ongs são essenciais para o funcionamento da democracia. Se elas não existissem criariam um grande vácuo na sociedade, haveria um grande prejuízo para as populações mais pobres, pois muitos serviços públicos essenciais não seriam prestados.

Hoje valem todos os esforços para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de informações. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de **múltiplas oportunidades de aprendizagem**. As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. A educação ao longo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância... enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre.

As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população. A **escola privada** das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado a sua educação. Geralmente ele dispõe de um “contraturno”, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô etc.

A **escola pública** precisa ser **integral, integrada e integradora**. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de,

universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade. Estudantes universitários que se queixam do formalismo dos seus estágios, podem contribuir e aprender muito para melhorar o desempenho das crianças em matemática, português e ciências, artes e no estabelecimento de relações humanas pacíficas e não violentas, interagindo nesses diferentes espaços de formação e concluindo seus estágios satisfatoriamente, aprendendo muito nesse processo.

As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis.

Uma das experiências frequentemente citadas nas discussões que originaram os Ceus em São Paulo, foi a do poeta e escritor Mário de Andrade (1893-1945), realizada na década de 1930, na cidade de São Paulo, quando ele dirigia o Departamento de Cultura e os Parques Infantis. Mário de Andrade idealizou as “praças de equipamentos”, propondo investimentos educativos e culturais para os filhos da classe operária, moradores de bairros, considerados periféricos na época, como Ipiranga e Santo Amaro.

– Por que precisamos introduzir o tempo integral na escola pública?

– Uma das razões é que a escola pública está hoje assumindo outros encargos. Ela ampliou suas **responsabilidades**, assumindo também a “proteção social”

(alimentação, saúde, higiene, atendimento médico-odontológico, transporte...), respondendo por programas que antes não eram considerados da alçada da escola. A escola de tempo integral (PARO; FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1988) tem tudo a ver com isso. Ela vai além da sala de aula, invadindo a área da assistência social. Maria Helena Guimarães de Castro (2006, p. 82) afirma que

[...] é impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social.

A escola não deve apenas constatar a existência da pobreza e do desemprego, mas também explicar porque existem periferias urbanas, pobreza e desemprego. Uma formação política é essencial. A escola, como sustenta a ex-secretária de Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, deve levar em conta “os problemas presentes num determinado contexto social” e, “levar em conta”, “não ignorá-los”, significa, sobretudo, compreendê-los criticamente. E isso significa entender que a pobreza não pode ser eliminada somente por meio da educação integral.

Estendemos o tempo integral, como prevê a LDB<sup>9</sup>, como um **direito de cidadania**. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. Todos nós sabemos que a **exiguidade do tempo** que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar.

A **escola de tempo integral** depende muito da participação dos pais. A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos aprendemos fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno. Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva afirma:

---

9. A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/96), em seu artigo 34, prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. O **Plano Nacional de Educação** (PNE), de 2001, na mesma linha da LDB, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes: “a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.” (PNE, 2000, p. 65).

É preciso pensar nos espaços, no entorno da escola e, com eles, articular uma oferta mais ampla, em termos de tempo, e integração em relação a outros setores, tanto do poder público quanto das universidades e setores da sociedade civil. (2007, p. 20).

O que importa é pensar a questão da aprendizagem. Hoje, continua a mesma educadora,

[...] partimos de uma premissa equivocada de que os alunos não aprendem porque a escola é para todos, e que, com a massificação, ela perdeu a qualidade. Isso não é verdade. Apesar de o Ensino Fundamental, ou seja, as crianças de 6 a 14 anos, terem o direito garantido, a escola não consegue dialogar com essa “geração digital”, enquanto a escola ainda é analógica. Concluímos, portanto, ser independente de classe social. A escola terá de fazer esse debate com a sociedade: o que ensinar, como ensinar e para quem ela está ensinando. (SILVA, 2007, p. 20).

O que a criança sabe depende tanto do nível intelectual da família, do seu empenho na formação dos filhos, quanto da vivência cultural, que significa: acesso a livros, filmes, vídeos, informática, teatro, museus, viagens etc.

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa **inovação educacional**. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola. É como

a implantação da chamada “Progressão Continuada”: se a sua implantação não for cuidadosamente preparada, pode levar ao fracasso. O mau desempenho da Progressão Continuada deve ser atribuído à falta de avaliação, à falta de provas escolares e não a sua implementação: sem medidas de apoio e acompanhamento permanente e sem a devida formação e adesão do magistério, fatalmente fracassarão. A **Progressão Continuada** oferece mais tempo de “recuperação” (um conceito discutível) ao aluno e, por isso, tem diminuído a repetência e a evasão em torno de 50%. Mas, como no caso do tempo integral, sua implantação exige mudanças profundas na mentalidade educacional, no *ethos* da escola e de todos os atores envolvidos. Em qualquer desses casos é preciso prever horário ampliado para o professor, para o planejamento, a preparação de material didático e o estudo.

Os objetivos da escola de **tempo integral** não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma **educação integral**. A educação integral é uma concepção geral da educação: “de uma educação como política setorial a uma educação como política trans-setorial; da educação básica como educação escolar a uma educação básica como educação cidadã”, como afirma Rosa Maria Torres (www.entreculturas.org, julho de 2005). Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter

inovador dos chamados projetos de escola em tempo integral. Porque a escola burocrática, aquela que só cumpre normas, não inventa, não inova, não é rebelde. Como toda escola, a escola de tempo integral deve ter, entre outros

**objetivos:**

- 1) educar *para e pela* cidadania;
- 2) criar hábitos de estudo e pesquisa;
- 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene;
- 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
- 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras.

Esses objetivos visam a melhorar o que é específico da escola: a **aprendizagem**. Trata-se de ampliar os espaços de aprendizagem em parceria com a comunidade. Afirma José Fortunati (2007, p. 69), secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul:

Tenho a convicção de que o projeto Escola de Tempo Integral pode contribuir, de forma decisiva, para a construção da cidadania dos estudantes das escolas públicas que fazem parte das famílias de baixa renda.

As atividades complementares, que podem ser colocadas à disposição dos alunos no turno inverso, podem compensar, em grande parte, as lacunas que o meio social não lhes permite alcançar. A escola continua sendo o grande e quase sempre o único instrumento de transformação e de ascensão social de que dispõem milhões de brasileiros na difícil e complexa luta pela conquista de uma vida mais digna em nosso país.

Educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral, como sustenta Jaqueline Moll,

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares. (2009, p. 18).

Segundo a autora, a educação integral implica

[...] considerar a questão das variáveis *tempo*, com referência à ampliação da jornada escolar, e *espaço*, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (MOLL, 2009, p. 18).

A educação integral em tempo integral pode contribuir também com o **desenvolvimento local** já que ela busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas. Para iniciar um processo de implementação do tempo integral nas

escolas é necessário, antes de mais nada, **mapear** o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, por meio de uma verdadeira “pedagogia do lugar”, uma **pedagogia da cidade**, da cidade educadora e do “município que educa”. (PADILHA, 2009). Esse era o sonho de Paulo Freire: aprender e ensinar na cidade. Paulo Freire escreveu um livro, em 1991, sobre a sua gestão na Prefeitura Municipal de São Paulo, intitulado *A educação na cidade*. Ele estava preocupado com a educação da “cidade” de São Paulo. A cidade não é apenas um lugar físico de reprodução das relações econômicas de produção<sup>10</sup>. É um lugar de relações sociais, um lugar de encontro, de festa e de cultura. A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento.

A educação integral não se confunde com a escolarização. A escola não é a única instituição que pode desbrochar potencialidades humanas.

[...] os saberes que a escola seleciona são uma parte do patrimônio valorizado que é considerado necessário aos novos membros de uma sociedade, mas não esgota o conjunto dos saberes socialmente valorizados e que devem ser ensinados [...]. Não há nessa afirmação uma crítica à escola, tampouco a desvalorização do que ela faz. Ao contrário, a partir dessas ideias pode-se pensar a escola em relação estreita com o mundo da cultura e com a sociedade vista de modo abrangente. (ERNICA, 2006, p. 14-15).

10. “A ideia de cidade contém a de cidadania. Compartilhamos uma concepção de cidadania como atividade desejável, uma dimensão que excede o meramente formal (a esfera dos direitos legalmente reconhecidos

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um **princípio orientador** de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas.

Nesse sentido, a educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral. É preciso saber de que educação integral estamos falando. Daí a necessidade de deixar claros os princípios e objetivos que definem o tipo de educação que desejamos. A falta de um projeto bem definido pode levar ao fracasso boas intenções de seus promotores. Falar hoje em educação 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 formulação existentes, para além dos *slogans* educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões” (GONÇALVES, 2006, p. 129).

Enfim, o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado

e do dever ser) para vincular-se indissolivelmente a um tipo de ação social. Uma cidadania que se constrói em sociedade, conflitivamente como um espaço de valores, ações e instituições comuns que integram os indivíduos, permitindo o mútuo reconhecimento como membros de uma comunidade na qual também coexistem cidadanias compostas como efeito das migrações, das mesclas étnicas e religiosas.” (ALDEROQUI, 2006, p. 34).



da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística.

Podemos concluir afirmando que a educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como **projeto especial** quanto como **política pública**. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. A questão que se coloca é saber até que ponto essas novas experiências, essas inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, para que a sua continuidade seja garantida.

## 2. O bairro, a cidade, a criança e a educação integral

A cidade e seus bairros dispõem de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, como disse Paulo Freire:

[...] há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as cidades educarem [...] enquanto educadora, a cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. (1993, p. 23).

Nesse sentido, não se pode falar em **cidade educadora** sem educação integral. Não há educação integral sem a integração das diversas “educações” da cidade, como a “educação cidadã para o trânsito” e a “educação socioambiental” que aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade em benefício da formação integral dos nossos alunos e alunas.

Nossas cidades e bairros são cada vez mais perigosos

para as crianças. A **cidade** assusta as **crianças**, cada vez mais confinadas em suas casas. As crianças têm o direito de sair de casa; têm o direito de reinventar seu espaço na cidade como seu território. Elas precisam sair de casa. Por isso, a cidade precisa mudar. A cidade de hoje foi construída só para os trabalhadores adultos. Não é para crianças e idosos. O maior poder das nossas cidades é o poder dos automóveis. Eles são os valores maiores da cidade. As máquinas venceram a cidade, tornaram as cidades seguras mais para elas do que para as pessoas.

Nas cidades onde as crianças não têm direitos, não há lugar para brincarem. Há muitos estacionamentos para os carros e poucos parquinhos para elas. Os adultos precisam optar entre os automóveis e as crianças. **Brincar** é um dever para a criança. Não é só um direito. Brincar é a extensão do direito de aprender. Porque a criança aprende brincando. Ela brinca para construir sua identidade e construir os seus conhecimentos. O primeiro direito da criança é o direito a uma identidade própria. A brincadeira expressa a identidade dela. Por isso, brincar é coisa séria para ela.

Muitas crianças gostam mais de aprender na rua do que na escola. Às vezes, tenho a impressão de que as crianças vão para a escola para se livrar dela. Na rua, a criança pode fazer suas próprias regras. Aí, ela pode exercer seu direito de sujeito normativo. Na escola autoritária, as regras já vêm prontas. Lá, ela tem que obedecer e não criar regras. A criança faz espontaneamente a relação entre o formal e o não formal. A escola precisa de regras claras,

mas pode abrir-se mais para a cidade, aprender na cidade, da cidade e, sobretudo, abrir-se para a participação da sua comunidade, interna e externa.

A cidade pode se constituir no lugar onde os direitos se materializam na criação de espaços e relações que instaurem e oportunizem outros tempos: da troca de experiências, da recriação dos valores, da efetivação da solidariedade, da mobilização da memória, da reconstituição da história, da afirmação de identidades, da discussão democrática de problemas e alternativas. (ROCHA, 2006, p. 81).

Para uma educação integral precisamos de uma **pedagogia da cidade** articulada com uma **cidade como pedagogia**, isto é, uma cidade onde todos os seus espaços e agentes “assumam sua responsabilidade educativa no conjunto de um projeto conjunto”. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2009, p. 16). Paulo Freire dizia que o primeiro livro de leitura é o mundo. Para aprender da cidade precisamos ler o mundo. Em geral, nós ignoramos a cidade, estreitamos muito nosso olhar e não percebemos, e algumas vezes até a escondemos, damos as costas para não ver certas coisas que acontecem nela. Não queremos olhar certas coisas da cidade para não nos comprometermos com elas, pois o olhar nos compromete. Vejamos nosso comportamento nos semáforos quando somos abordados por meninos e meninas de rua. Nossa defesa é não olhar nos olhos deles e delas.

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o

**espaço das diferenças.** A diferença não é um problema ou uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais etc. Em geral, a nossa pedagogia dirige-se a um aluno médio, que é uma abstração. O nosso aluno real, contudo, o aluno concreto é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade. Uma pedagogia da cidade serve também para a escola construir o projeto político-pedagógico de uma “educação na cidade”. (FREIRE, 1991).

Na cidade que educa, o cidadão caminha sem medo, observando todos os espaços. Temos que aprender a nos locomover na cidade, caminhar muito por nossas ruas. Deixar o carro em casa e caminhar. Não ver a cidade apenas através de fotos e vídeos ou pela TV. Para isso, uma educação cidadã para o trânsito e para a mobilidade é importante. Precisamos de mapas, de guias. Precisamos saber onde a gente se encontra. Como sujeito da cidade, precisamos nos sentir como cidadãos plenos.

Precisamos conhecer os equipamentos culturais da cidade. Qualquer programa que tenta interconectar os espaços e equipamentos é fundamental, pois desconhecemos a nossa cidade ou subutilizamos as suas potencialidades. E, como educadores, precisamos relacionar todo o aprendizado da cidade com a proposta curricular da

escola<sup>11</sup>. Precisamos empoderar educacionalmente todos os seus equipamentos culturais. A cidade é o **espaço da cultura e da educação**. Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade. Há ainda muitas coisas “invisíveis”. (CALVINO, 1993) na cidade. Precisamos nos educar para conseguir observar e visibilizar o que está oculto. Este é o objeto da pedagogia da cidade.

Herbert Marshall McLuhan (1969), o grande teórico dos meios de comunicação de massa dos anos 1960, dizia que um dia o planeta iria tornar-se uma imensa sala de aula. A educação dar-se-ia em todos os quatro cantos da Terra. Não só a cidade seria educadora, como o mundo todo se tornaria um espaço de formação. O educador brasileiro Paulo Roberto Padilha (2007), ampliando o conceito de Cidade Educadora, fala-nos de um “mundo educador”, baseando-se em Paulo Freire, cujo método de ensino-aprendizagem e de pesquisa parte da “leitura do mundo”. Qualquer mundo, local ou global, é, ao mesmo tempo, educador e educando, como uma cidade ou um bairro, conectando, nessa educação, o formal, o informal

---

11. “Os currículos voltados para o âmbito das práticas escolares e para o da cultura e dos saberes produzidos pelas comunidades assumem papel fundamental. As características ambientais, culturais e históricas singulares de cada município se evidenciam por meio de uma perspectiva curricular que as acolhe e valoriza. Assim, quando os gestores apontam a necessidade de programas curriculares adequados às realidades locais, fica sugerido que percebem o currículo também como um feixe de relações, de acolhimento da diversidade, de cuidado, de proteção e convivência, do saber do território e de sua gente.” (BLASIS, 2006, p. 63).

e o não formal. A educação acontece durante toda a vida e em “todos os cantos”. Por isso, a educação precisa ser integral e integradora. Segundo Paulo Roberto Padilha, a **educação integral**

[...] incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental. (2007, p. 101).

A visão de Padilha é holística e intertranscultural, apontando para a educação transformadora do planeta Terra como um todo, e para a cidadania planetária. Nisso ele coincide com o pensamento de dois grandes educadores: o canadense Edmund O’Sullivan e o brasileiro Carlos Rodrigues Brandão. O’Sullivan (2004, p. 340) afirma que o ser humano não está separado de seu *habitat*: “eu sou o mundo lá fora; nós somos o mundo lá fora”. Ao se educar, o ser humano não está apenas se educando. Sendo ele também mundo, ao educar-se, está educando o mundo e sendo educado por ele. Brandão nos fala de um “município educador sustentável” como aquele no qual o município compartilha da responsabilidade e do poder de decisão na gestão da cidade. Ele se pergunta:

uma rua, uma praça, um centro público de convivência, um bairro, uma cidade, um município são o quê? [E ele mesmo responde:] ora, todos esses círculos de vida que envolvem a casa onde moramos e nos estendem dela ao mundo onde vivemos, podem muito bem serem pensados como educador. (BRANDÃO, 2005, p. 68).

Como sustenta Padilha, a qualidade da educação precisa ser **sociocultural** e **socioambiental**: a partir de um jardim ou de um quintal, de uma rua ou de uma praça, em qualquer lugar, “em todos os cantos”, podemos considerar o mundo como educador e educando: o mundo é nosso primeiro livro de leitura, aberto e ensinante, mediatizando o processo de aprendizagem.

Com a intenção de criar instrumentos e metodologias para a implementação da educação integral, em janeiro de 2009, durante o Fórum Social Mundial (FSM), realizado em Belém, o Instituto Paulo Freire (IPF) lançou, por iniciativa de Paulo Roberto Padilha (2009), a Rede “Município que Educa” ([www.municipioqueeduca.org](http://www.municipioqueeduca.org)), levando em conta a sua longa experiência teórico-prática, tanto em relação ao movimento da Educação Cidadã quanto em relação à iniciativa das Cidades Educadoras. O território municipal é maior do que a cidade. Ele implica a cidade, as periferias, os campos, os territórios indígenas, quilombolas, os povos das florestas, os trabalhadores rurais etc.

Essa rede pretende contribuir para o fortalecimento do desenvolvimento local, com a participação ativa e o diálogo crítico, criativo e permanente entre Estado e sociedade civil, potencializando os espaços educativos do município. Isso significa que o município deve garantir o direito à educação com qualidade sociocultural e socioambiental, deve generalizar a informação, tornando-a acessível a todos e a todas, e respeitar as diferenças. As cidades, os campos e municípios participantes da rede devem, ainda,

compartilhar suas experiências, trabalhando de forma intersetorial e sistematizando suas experiências.

A Rede “Município que Educa” é o resultado de um caminho percorrido pelo IPF. Entre as fontes e referências dessa nova iniciativa estão: o Movimento da Escola Cidadã, a Associação Internacional das Cidades Educadoras, o Programa Municípios Educadores Sustentáveis, a Iniciativa Internacional da Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.

Paulo Roberto Padilha (2007) sustenta que a educação se dá “em todos os cantos”. Foi com base nessa tese que criou o conceito de “Município que Educa”. Os conceitos de “Cidade Educadora”, “Município Educador Sustentável” e “Município que Educa” retomam o que o poeta grego Simônides já sustentava seis séculos antes de Cristo: “Polis andra didaskei”. (É a cidade que educa o homem).

Existem muitas e variadas experiências que se baseiam nos princípios da educação integral. Elas se caracterizam por uma enorme diversidade. São iniciativas novas e inovadoras, mesmo levando em conta a longa história das ideias pedagógicas no Brasil e no mundo. O importante é que elas não percam o foco da aprendizagem dos alunos e de todos os trabalhadores da educação que atuam na escola. Por isso, elas precisam ser acompanhadas e avaliadas com cuidado.

### 3. Tempo integral e qualidade sociocultural da educação

**A**mpliar a jornada escolar exige menos recursos do que se pode imaginar. Mas, exige muita imaginação, vontade política e integração de diversos programas. A ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de educação integral, que articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou indiretamente, com a educação. A escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população. A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar.

O debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral, ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica. Ampliamos o acesso à educação básica, mas sem a correspondente qualidade.

– De que qualidade nós estamos falando?

– Gostaria de defender uma certa concepção da qualidade e não uma concepção vaga de qualidade, uma qualidade geral, neutra, separada de um projeto de sociedade. Chamo essa qualidade de “qualidade sociocultural”.

Falar em **qualidade sociocultural da educação** é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo. O direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É **direito de aprender** na escola. Sabemos que é no interior das salas de aula que devemos medir os efeitos de qualquer projeto educacional, de qualquer política educacional, verificando o quanto os alunos aprenderam.

Como diz Paulo Freire em sua *Pedagogia da autonomia* (1997, p. 27), citando François Jacob, os seres humanos são seres “programados para aprender”. Como o cérebro está programado para aprender, não paramos nunca de aprender. Aprendemos mesmo enquanto dormimos. Não aprendemos apenas na escola. O cérebro aprende de dentro para fora, como o demonstram as neurociências. Por isso, só conhecemos realmente o que construímos e reconstruímos de forma autônoma. E sabemos que estamos aprendendo, que estamos atingindo nossos objetivos, quando avaliamos o que aprendemos. A **avaliação** é um momento do processo de aprendizagem. Por isso ela precisa ser dialógica. (ROMÃO, 1998).

Não somos seres determinados, mas, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das condições de

que dispomos para aprender. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o grupo social da infância. Daí a importância desse condicionante no desenvolvimento futuro da criança. A escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não escolar dos aprendentes. Como afirma Francisco Ibernón,

[...] transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem implica uma importante mudança nas relações de poder na escola. É imprescindível a mudança da organização da escola, já que ela está subordinada aos objetivos e às tarefas propostas por todos. A organização, a partir de agora, está subordinada às prioridades definidas pela comunidade. (2009, p. 9).

Quando os pais, mães, ou seus responsáveis, acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentam as chances da criança aprender. Os pais precisam também continuar aprendendo. Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de eles desconhecerem a participação dos alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam. Como diz Paulo Freire (1997, p. 32), “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

Para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na **formação continuada do professor**. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” (Paulo Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando. Segundo Juçara Dutra Vieira, a profissão vive hoje uma crise profunda: são homens e mulheres tensionados pelo cotidiano, tensionados pelo trabalho, tensionados pelo meio social e em busca de uma nova identidade; “a educação é estratégica para as mudanças culturais que se impõem. Os/as educadores/as são, também, fundamentais. Por isso, precisamos devolver-lhes a identidade”. (VIEIRA, 2004, p. 8).

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público; ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais”. (Paulo Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa

perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

Há um novo público da escola pública, muito diversificado. A velha escola pública, elitizada e para poucos, era a escola pública unificada e unificadora. A nova escola pública presta atenção às diferenças. Não só respeita a diversidade, mas a valoriza como grande riqueza da humanidade. Há diferentes maneiras de interpretar o mundo, as relações sociais, pessoas e processos, o conhecimento. Há diferentes maneiras de ensinar e de aprender. A um pensamento dominante único, não devemos opor um outro pensamento único. Não há nenhuma teoria universal que consiga explicar tudo.

Precisamos da escola também para educar a sociedade, para educar a cidade, o município, para desenvolver o país, para redistribuir renda, para construir uma nova cultura política, fundada no diálogo, na escuta, na vivência da democracia em todos os espaços sociais. Outra cidade é possível, como sustenta Márcio Porchman (2003). A educação não é só uma prioridade. Ela é a precondição do desenvolvimento e da justiça social. Na era do conhecimento, socializá-lo é distribuir renda. Não há desenvolvimento sem inovação tecnológica e não há inovação sem pesquisa, sem educação, sem escola. As crianças precisam envolver-se desde muito cedo na educação tecnológica, indispensável numa sociedade baseada na informação e no uso intensivo da tecnologia.

Uma educação de qualidade é uma educação cidadã, ativa, participativa, formando *para e pela* cidadania, empoderando pessoas e comunidades. Toda cidadania é, por si mesma, ativa. Nós qualificamos a cidadania de “ativa” para realçar o seu caráter participativo e mobilizador. A cidadania ativa (BENEVIDES, 1991) supõe que a responsabilidade social é de todos e não apenas do governo. Na concepção cidadã da educação integral, a escola visa à formação do “povo soberano” (TAMARIT, 1996), isto é, o povo participando da organização e da tomada de decisões sobre tudo que lhe diz respeito. Quando existe tutela do Estado sobre a população, a cidadania torna-se passiva. A cidadania torna-se ativa quando o cidadão conquista e exerce seus direitos, abrindo novos espaços de participação política e social, decidindo em comum os destinos do bairro, da cidade, do estado, do país etc. Quando o município está mais próximo da comunidade, existe maior agilidade na resposta às demandas locais, bem como maior eficiência técnica e administrativa do governo da cidade.

## 4. Escola cidadã, cidade educadora e educação integral

**N**o Brasil, o abandono escolar gira em torno de 20% e a reprovação causa uma defasagem idade-série em torno de 40%. Essa exclusão custa mais caro ao país do que qualquer inovação educacional. O Brasil está investindo hoje em presídios o que deixou de investir, no passado, na escola pública. Para reverter essa situação precisamos de **outra educação**. Não basta investir na educação e no trabalho. É preciso investir na cidadania, na democracia como modo de vida social, na formação para e pela cidadania, para o exercício da cidadania desde a infância. A população tem o direito de saber quais são os seus direitos e deveres. Precisamos de uma população bem informada. A informação é o primeiro de todos os direitos humanos, pois, sem ela, as pessoas não têm acesso a outros direitos. Daí a importância da **educação cidadã**, formal e não formal, dentro e fora das escolas.

A **escola pública cidadã** é estratégica para diminuir as desigualdades e para colocar o país no rol dos países mais desenvolvidos social e economicamente. E como a educação será para todos quando todos forem pela educação, é importante envolver no projeto educacional a



sociedade como um todo. O Estado sozinho não conseguirá recuperar o nosso grande atraso no campo da educação. Será preciso o envolvimento de toda a sociedade. Daí a importância da educação integral ser assumida não só como um projeto de governo e da Secretaria de Educação, mas como projeto da sociedade.

A Escola Cidadã, como **movimento** e como **abordagem curricular**, está fortemente enraizada no movimento de educação popular comunitária que, nos anos de 1980, era traduzido pela expressão “escola pública popular” e que foi implementada na gestão de Paulo Freire e de Mário Sérgio Cortella no Município de São Paulo (1989-1992).

A maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade, para a defesa de direitos conquistados e a conquista de novos direitos.

As recentes experiências, fundadas na concepção cidadã de educação, representam uma alternativa viável, negadora e superadora do projeto neoliberal capitalista de escola pública. Elas comprovaram que a escola pública pode ser competente, participativa e democrática. Podemos sim mudá-la. Para mudar, ela precisa apoiar-se na sociedade, através da criação de uma esfera pública de decisão não estatal. Para mudar, não basta que a análise dos governantes e as soluções apontadas por eles estejam corretas. É preciso que elas sejam legitimadas pela discussão coletiva, pois quem opera a mudança é o coletivo.

As experiências práticas de Escola Cidadã mostram

que o desafio da mudança da escola pública é, ao mesmo tempo, cultural e estrutural. Sem mexer nas estruturas não se muda a escola. Mas também é preciso mexer nas relações sociais e humanas e numa cultura escolar que valorize certo saber e despreze outros. A escola é um espaço de relações socioculturais. A reestruturação física da escola deve associar-se a uma reestruturação espiritual e cultural.

Dois teses de doutorado defendidas na Universidade de São Paulo demonstraram a riqueza do conceito e das práticas da Escola Cidadã: *Dialética da diferença*: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal, de José Eustáquio Romão (2000) e *Escola cidadã e mercoescola*, de José Clóvis de Azevedo (2007). A tese de José Eustáquio Romão contrapôs o movimento pela Escola Cidadã ao movimento pedagógico neoliberal. Ele conseguiu demonstrar que esse movimento está inserido num projeto mais amplo de sociedade, alternativa ao mesmo tempo ao socialismo real burocrático, que não conseguiu responder às necessidades humanas fundamentais sem desprezar a subjetividade, e ao capitalismo neoliberal que é por natureza incapaz de satisfazer as necessidades da maioria da população. Não se trata de formular uma “Terceira Via”, mas de chegar a um socialismo com liberdade, a um “outro mundo possível”, como sustenta o Fórum Social Mundial (FSM), por meio da radicalização da democracia. (SANTOS, 2002a).

A tese de José Clóvis de Azevedo mostra que o projeto Escola Cidadã está dentro de uma concepção de cidade cujo centro é o desenvolvimento de mecanismos de

controle social do Estado, produzindo uma esfera pública que exercita a cogestão deste Estado por meio da participação (DEMO, 1988; BORDENAVE, 1994). A partir desta proposição geral, a escola tradicional começa a ser coletivamente “reconvertida” na Escola Cidadã. No caso de Porto Alegre<sup>12</sup>, que ele analisa, a Constituinte Escolar definiu os princípios desta escola e a criação de novos mecanismos e espaços, tais como: o Congresso, o Conselho Escolar, o Sistema Municipal, a democratização do Conselho Municipal de Educação, a eleição de Diretor, o Fórum dos Conselhos Escolares, o Planejamento, o Orçamento Participativo Escolar e a Reestruturação Curricular. José Clóvis de Azevedo conclui sua tese afirmando que a Escola Cidadã é “um projeto de presente e de futuro”. De presente, porque parte de uma proposta democrática, cujo objetivo é a busca da realização das necessidades de humanização dos homens e das mulheres de hoje. De futuro, porque o movimento dialético da transformação é um processo e não um ato decisório. A utopia da cidadania plena é indissociável da ideia democrática de superação do plano das necessidades. A exclusão da ideia da cidadania, considerada irrealizável na dimensão das necessidades, é uma visão que desprocessualiza a conquista da dimensão da liberdade, tornando-a mítica, idealista e a-histórica.

Como dissemos, a cidade é, ao mesmo tempo, educadora e educanda:

12. Veja-se a experiência de Porto Alegre como cidade educadora no livro de Toledo, Flores e Conzatti (2004), *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*.

[...] a cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus valores, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. (FREIRE, 1993, p. 22).

Educadora é a cidade onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. O “Manifesto das Cidades Educadoras”, aprovado em Barcelona, em 1990, e revisto em Bolonha, em 1994 ([www.edcities.bcn.es](http://www.edcities.bcn.es)), afirma que

[...] a satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e a utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar.

Nesse contexto, a comunidade educadora reconquista a escola no **espaço cultural da cidade**, integrando-a

a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania.

A relação entre **Escola Cidadã** e **Cidade Educadora** encontra-se na própria origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão”. Ambas derivam da mesma palavra latina “civis”, cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção; portanto, sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar. Assim, cidade (*civitas*) é uma comunidade política cujos membros, os cidadãos, se autogovernam e cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade. “Cidade”, “cidadão”, “cidadania” referem-se a uma certa concepção da vida das pessoas, daquelas que vivem de forma “civilizada” (de *civilitas*, afabilidade, bondade, cortesia), participando de um mesmo território, autogovernando-se, construindo uma “civilização”. É claro que, em Roma, esse conceito de sujeito da cidade era limitado apenas a poucos homens livres, cuja cultura era o reflexo do ócio e não do trabalho. O trabalho era reservado aos numerosos escravos. Esses eram sujeitos “sujeitados”, submetidos e, portanto, não eram considerados cidadãos, não tinham

os direitos de cidadania, não eram considerados civilizados, mas estrangeiros, bárbaros, não podendo usufruir dos benefícios da civilização.

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido, Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma **Cidade Educadora** e de uma **Educação Integral**. Essa apropriação se dá através de mecanismos criados pela própria escola, como o Colegiado Escolar, o Conselho de Gestão Compartilhada, a Constituinte Escolar, plenárias pedagógicas e outros. Esse ato de sujeito da própria cidade leva para dentro da escola os interesses e necessidades da população. Este é o “cenário” da cidade ou do município que educa, no qual as práticas escolares possibilitem qualificar o entendimento tanto da leitura da palavra escrita como da leitura do mundo. A cidade que educa não fica no imediato, mas aponta para uma compreensão mais analítica e reflexiva tanto dos problemas do cotidiano quanto dos desafios mais amplos do mundo contemporâneo. Para a escola ser integral, integradora e integrada na cidade, ela precisa considerar o potencial educativo da cidade.

Mas há que se ter cuidado quando se fala de educação integral para não se confundir esse rico conceito com

iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas “culturais”, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas. Nesse caso, as críticas são procedentes. Essas críticas são feitas a certas experiências, chamadas de “educação integral” ou de “educação comunitária”, e que se limitam a cansar crianças e jovens que ficam perambulando pelas ruas e becos do bairro, frequentando bares e cafés, grafitando muros, colocando cerâmicas nas paredes e realizando outras atividades pontuais e assistemáticas, sem qualquer vínculo com o projeto político-pedagógico da escola e a política educacional da cidade. Essa concepção reducionista da atividade pedagógica contradiz a concepção de educação integral que estamos defendendo aqui.

Ninguém nega a importância dessas e outras atividades culturais para a formação do jovem e da criança, inclusive para a formação integral; mas, para que elas tenham sentido num projeto de “escola de tempo integral”, é preciso que elas se tornem “intencionalmente” educativas, como sustenta a Carta das Cidades Educadoras (1990); portanto, articuladas com o projeto político-pedagógico da escola. E, sobretudo, não podem prejudicar o que é específico da escola: o ensino-aprendizagem.

O desafio maior de atividades bem intencionadas como essas é integrá-las com o trabalho da escola. Para isso, é preciso que a escola seja tomada, desde o início do processo, “como o centro formativo e de referência

da cidadania e atinja também o seu entorno, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade educacional.” (NOVA IGUAÇU, 2006a, p. 2). Como sustenta Maria Antônia Goulart (2007), coordenadora geral do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, um projeto como esse “tem que melhorar a aprendizagem, caso contrário, será só um projeto para cuidar dos alunos fora do horário escolar”. Seria uma discriminação oferecer aos filhos dos ricos estudos científicos, uma cultura elaborada, no interior da escola, e reservar aos filhos das classes populares programas para ocupar o seu tempo “fora do horário escolar” com grafitagem de muros e andanças pelas ruas.

Nossa concepção de tempo integral vai muito além de atividades assistemáticas e ocasionais. O específico da escola, como sustenta Georges Snyders (1988), é o “sistemático e o progressivo”. A cultura, primeiro, se dá, muitas vezes, por acaso, pelo convívio no cotidiano, sem um programa de continuidade. Ao contrário, na escola, as atividades são sistematicamente organizadas e continuadas e o aluno sabe que vai progredindo aos poucos. É certo, a escola não tem o monopólio da cultura elaborada. Fora da escola existem muitos espaços de formação.

Contudo, o que caracteriza a escola é a organização e a progressão. Portanto, há uma certa homogeneidade de formação, de conhecimentos, procede-se por etapas, passo a passo. Há um programa. Há um projeto. Há desafios, há o difícil, há o obrigatório. O sonho da minha escola, diz

Georges Snyders (1988, p. 210), em seu livro *Alegria na escola*, não é “suprimi-los” e substituí-los por uma “cultura extraescolar”, mas valorizá-los e buscar a alegria e a intensa “satisfação cultural” proporcionadas pela construção do saber elaborado.

## 5. Inovações educacionais em processo

**E**xperiências recentes fundamentadas no conceito de tempo integral e de educação integral estão retornando ao cenário das políticas públicas com muita vitalidade, sobretudo em nível municipal, em pequenas e grandes cidades de todo o país. Eis alguns exemplos.

Em Apucarana (PR) funciona, desde 2001, o Programa de Educação Integral, instituído por lei municipal. Ele superou, numa perspectiva interdisciplinar, o conceito de turno e contraturno, integrando tempos e espaços e centrando-se na aprendizagem integral, levando em conta tanto os aspectos cognitivos e político-sociais dos conteúdos estudados quanto os aspectos culturais e afetivos. Entre as estratégias aplicadas foram utilizados quatro pactos com a comunidade de Apucarana: Pacto pela Educação, Pacto pela Responsabilidade Social, Pacto pela Vida e Pacto por uma Cidade Saudável. O exemplo de Apucarana acabou estimulando outros municípios do Paraná e do Estado de São Paulo a implantarem programas semelhantes.

O projeto “Cidade Escola: escola de tempo integral”, desenvolvida pela Prefeitura de Porto Alegre (RS), a partir de 2005, integra ações das mais variadas instâncias da

cidade, voltadas para a inserção das comunidades no dia a dia da cidade, na esteira da tradição daquele município com a experiência pioneira do orçamento participativo e na vontade política das comunidades escolares de participarem do destino da cidade.

O programa “Educação em tempo integral” da Prefeitura de Vitória (ES), iniciado em 2005, oferece aos alunos do ensino infantil e fundamental, em situação de risco pessoal e social, assistência integral por meio de um conjunto de políticas sociais integradas e articuladas pelo poder público municipal. Esse programa oferece acesso a bens culturais diversos como teatro, música, dança, cinema, esporte, literatura, educação ambiental e educação para o trabalho.

Em Ariquemes (RO), que na língua tupi significa “filho do rio”, um município novo, com apenas 28 anos, a Prefeitura Municipal instituiu a educação integral por lei municipal. Com uma concepção de educação integral coordenada pelo Instituto Faça Parte, de São Paulo, em parceria com a Undime e o Consed, desenvolveu um programa chamado de “Escola Solidária” com o objetivo de promover a cultura do voluntariado, estimulando a participação das crianças e dos jovens. Com esse programa, o Instituto oferece o “Selo Escola Voluntária” às escolas que desenvolvem projetos que promovem o voluntariado educativo e a solidariedade, entendendo que o trabalho voluntário faz parte da formação integral do jovem. O trabalho voluntário defendido pelo Instituto visa a cumprir o objetivo da

escola de formar cidadãos. Em 2003, 8.766 escolas brasileiras receberam o selo do Instituto Faça Parte e, em 2005, foram 12.873 escolas de todo o Brasil.

Muitas outras experiências poderiam ser citadas. Nesses 46 anos de magistério venho acompanhando muitos projetos, muitos planos, com muitas alegrias e algumas decepções. Diversos planos não saíram do papel, principalmente os relativos ao combate ao analfabetismo. Mas continuo acreditando na importância da inovação educacional. Neste momento, estou acompanhando de perto o desenvolvimento de vários projetos de educação integral que espero tenham êxito: o “Bairro-Escola” de Nova Iguaçu (RJ), a “Escola Integrada” de Belo Horizonte (MG) e os projetos de educação integral e cidadã de Osasco e de Sorocaba.

## 5.1. O programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu

O programa Bairro-Escola do Município de Nova Iguaçu teve início em 2005, inspirado nos princípios da Cidade Educadora, identificando lugares e mobilizando pessoas para o processo de educação e construção da cidadania. Na escola, o programa dispõe de coordenação do horário integral, de aprendizagem, das oficinas culturais e esportivas. Estagiários e estudantes do Ensino Médio ou Superior acompanham as crianças na mobilidade pelo bairro. No bairro, agentes do Trânsito, da Defesa Civil, do Ordenamento Urbano, da Limpeza Urbana e da Saúde, atuam como educadores, na atenção voltada

para a proteção da criança. O programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu está ligado à proteção integral da criança. Comerciantes, empresários, entidades, líderes religiosos e moradores atuam como parceiros do Bairro-Escola. A mobilidade, a caminhada pelo bairro, é parte da “leitura do mundo” de que falava Paulo Freire.

O Bairro-Escola sustenta-se no princípio da democracia participativa. Com todas as dificuldades e problemas de pobreza, desemprego, violência, ausência de uma cultura de participação, falta de moradia, transporte coletivo precário, índices elevados de analfabetismo, evasão escolar, desvalorização do magistério, a Prefeitura de Nova Iguaçu não cedeu e foi à luta, com coragem e ousadia, vencendo preconceitos e resistências. “Mudar é difícil” – como nos dizia Paulo Freire quando foi secretário municipal de Educação de São Paulo – “mas é possível e urgente”. E alguns resultados já podem ser reconhecidos nas falas da população.

É a escola articulando tudo que pode ser educativo no bairro, reconhecendo as experiências de educação informal e não formal, como elementos importantes para a complementação de seu papel. Para isso, é preciso utilizar os recursos já disponíveis na cidade e valorizar a cultura local. Cabe à escola se constituir no elo, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal, relacionando-o com o currículo formal da escola. Conforme declarou o prefeito de Nova Iguaçu, Lindberg Farias, no lançamento do programa,

[...] o Bairro-Escola é o alinhamento de todas as políticas educacionais que acontecem num bairro, sejam elas públicas ou privadas. Por exemplo: no seu bairro, além das ações da Prefeitura na área social, deve haver uma igreja que trabalha com reforço escolar ou uma ONG que cuida da questão ambiental. Seu bairro certamente tem também espaços ociosos: a piscina de um clube que não tem movimento durante a semana; a sala de cinema que fica vazia durante o dia, o forno da padaria parado várias horas por dia. No Bairro-Escola, a Prefeitura está promovendo melhorias na infraestrutura e integrando tudo o que já existe num projeto educacional global. O forno da padaria, por exemplo, pode ser usado num projeto de qualificação profissional. Não carece a Prefeitura construir uma padaria-escola, que seria caro. Melhor utilizar o que já existe.

A educação integral não deve reinventar a roda, mas potencializar tudo o que já é realizado, requalificando o que existe. Aproveitar o que está dando certo é sempre a melhor política.

O conceito do Bairro-Escola funda-se numa realidade que é igual em todo o território brasileiro: os recursos são pequenos para tantas demandas. É preciso utilizar o que já está disponível, otimizando ao máximo os equipamentos existentes, às vezes, pouco utilizados e dispersos. Não basta construir equipamentos públicos. É preciso equipá-los com um **projeto educacional** e fazer a sua manutenção.

As crianças de Nova Iguaçu podem estar cansadas depois de nove horas de atividades diárias, mas elas têm consciência de que algo mudou em suas vidas: os camelôs que antes tomavam as calçadas e impediam que elas transitassem desocuparam o espaço público e agora elas podem andar mais tranquilas. Os muros do seu caminho para a escola

foram pintados por artistas do bairro, embelezando a cidade. Os agentes de saúde, os agentes de trânsito, os motoristas de ônibus e os guardas municipais têm um olhar mais educativo para com elas. Por tudo isso, é importante que, além dos educadores, dos pais, das comunidades e dos estudantes, outros profissionais, como arquitetos e urbanistas, associem-se ao projeto.

Ao andar pelo bairro, as crianças, acompanhadas por um monitor, podem enxergar coisas que não estavam enxergando. Onde passa uma criança, o ambiente muda, o espaço da cidade muda. É o que foi constatado em Nova Iguaçu. “Quando as crianças começaram a andar pelo bairro, os hábitos dos comerciantes locais mudaram”, afirmou Judith Terreiro, da Associação Cidade Escola Aprendiz, após acompanhar a experiência de Nova Iguaçu.

Eles deixaram de colocar mesas, cadeiras e mercadorias na calçada. O trânsito, que era muito perigoso por conta da rapidez dos veículos, se disciplinou. Motoristas de táxi e ônibus se envolveram e se educaram para o trânsito. O lixo não fica mais nas ruas, espalhado. O movimento do Bairro-Escola obrigou as pessoas a colocarem o lixo no lugar certo. ([www.dimenstein.com.br](http://www.dimenstein.com.br), 25 de março de 2007).

A proposta de Nova Iguaçu é que a escola vá para o bairro durante a semana e o bairro vá para a escola nos finais de semana, fortalecendo a participação dos pais e da comunidade. Esse é também o conceito da **Escola Cidadã** que fundamentou o projeto de Nova Iguaçu desde 2005.

O programa Bairro-Escola integra os vários programas

federais voltados para a inclusão social: esporte, cultural, geração de renda, trabalho infantil etc. Num turno, as crianças ficam com os professores da escola e, no outro turno, elas são acompanhadas pelos monitores contratados pela prefeitura municipal para circularem pelo bairro. São os jovens beneficiados por programas federais voltados para a geração de renda como o Pró-Jovem (da Presidência da República), os Pontos de Cultura (do Ministério da Cultura) e o Segundo Emprego (do Ministério do Trabalho). Além de terem um emprego, esses jovens aprendem muito, conhecem coisas novas e têm acesso, ao mesmo tempo, a espaços de lazer, esporte e cultura.

Um parceiro empresta a piscina para aulas de educação física, uma escola privada cede a quadra de esportes... empresas, igrejas, Ongs, sindicatos, clubes, academias e cidadãos comuns, colaboram com o projeto, comerciantes desocupam as calçadas para facilitar a passagem dos alunos, moradores pintam as fachadas das casas, as ruas ficam mais limpas, enfim, a cidade fica mais alegre, mais bonita. As crianças podem contar com **novos espaços escolares**, com a implantação do horário integral, que implica no “aproveitamento de equipamentos e espaços já existentes e reconhecidos pela população, o estabelecimento de parcerias público-privado e o investimento em atividades de esporte e cultura”. (PINTO, 2008, p. 80).

A cidade como um todo precisa tornar-se uma verdadeira escola. Isso supõe, evidentemente, a adesão e a participação intensa dos cidadãos. A participação cidadã é essencial



na construção da cidade educadora. As ruas tornam-se mais seguras para as crianças, liberam-se as calçadas para o trânsito das pessoas. O agente de trânsito torna-se também um educador.

O Bairro-Escola de Nova Iguaçu não é apenas um **projeto pedagógico**. É também um **projeto urbanístico**. A educação integral e a estruturação urbanística não estão separadas neste projeto. Elas formam um todo em harmonia dinâmica. Como afirma André Luiz Pinto, o governo municipal direcionou seus esforços em torno de dois *temas estratégicos*:

[...] a melhoria da qualidade de vida, por meio, principalmente, da educação, de forma a também impactar nos altos índices de violência; e a estruturação, consolidação e qualificação da cidade, utilizando como ferramenta o projeto urbano. (2008, p. 71).

Para o tema da requalificação urbana foi criado o *Programa de Estruturação Urbanística Bairro-Escola*, concebido como

[...] um instrumento para a articulação entre as parcelas estanques da cidade, para a melhoria das condições sanitárias, ambientais e de mobilidade da população, para o levantamento da autoestima cidadã e, especialmente, para a inclusão cidadã por meio da educação e da cultura. (PINTO, 2008, p. 74).

O êxito do Bairro-Escola de Nova Iguaçu está associado, certamente, a esta união entre a requalificação dos espaços públicos e a educação integral. Essa requalificação inclui

[...] o tratamento de vias e calçadas, redesenhando o necessário e otimizando os espaços por vezes exíguos; a implantação de mobiliário urbano, como lixeiras, telefones públicos, abrigos de ônibus; ordenamento dos espaços públicos, com a definição de espaços para o comércio ambulante, estacionamentos, ciclovias; e, tendo sempre em conta questões referentes à acessibilidade universal, sinalização e segurança, que permitam não só a clara informação para circular, como a movimentação segura de idosos, deficientes e, principalmente, de crianças. (PINTO, 2008, p. 80).

O Bairro-Escola viabilizou a concretização da educação integral. Ele se tornou uma experiência exemplar porque soube associar a mudança estrutural da cidade com a educação integral. No início, ele se estruturou em torno do pedagógico; passou, em seguida, a centrar-se na requalificação urbana e, logo em seguida, alcançou um feliz equilíbrio entre o pedagógico e o urbanístico. Mas, não há dúvida de que o programa de estruturação urbanística deu ao projeto de educação integral do Bairro-Escola uma dimensão que não havia sido pensada até agora. Isso dará a essa experiência, seja qual for a sua continuidade, um caráter de inovação educacional muito especial.

É muito em função de seu caráter inovador que o projeto manteve, desde o início, uma tensão saudável com a Secretaria de Educação do Município. Seria natural que o projeto fosse instalado nesta Secretaria e não numa coordenadoria criada especificamente para esse projeto junto ao Gabinete do Prefeito, a Coordenadoria Geral de Desenvolvimento Social. A Secretaria de Educação de Nova Iguaçu manteve-se

fiel aos seus princípios ligados à educação integral, defendendo sempre o papel protagônico da escola no programa. Num documento lançado no final de março de 2008, durante a realização do Fórum Mundial de Educação da Baixada, sobre educação integral e o Bairro-Escola, a então secretária Marli Silva Câmara de Freitas afirmou que

[...] desde 2006, o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu desenvolveu um conjunto de políticas socioeducativas que buscaram apontar novas possibilidades de concretização da educação para a cidadania, na escola e fora dela. O Programa teve como principal foco a oferta de Educação Integral, fruto da inovação curricular (na medida em que ressignifica os saberes, e os espaços e tempos), e da articulação de diferentes instituições e atores sociais que colaboram no processo educativo – estado, família, comunidade, organizações da sociedade civil e escola. (NOVA IGUAÇU, 2008, p. 7).

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Nova Iguaçu define o objetivo geral do Programa Bairro-Escola como a

[...] formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertados na cidade por meio dos diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições. [Para a Semed, a proposta pedagógica da Educação Integral visa a] promover a formação de competência diferenciada ao mesmo tempo em que educa para a cidadania ativa, favorecendo a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade. (NOVA IGUAÇU, 2008, p. 11).

Para a participação dos alunos, a Semed dividiu-os em grupos de 25, de acordo com a idade, sensibilizando as crianças sobre a rede local de educação, a história do bairro e a contextualização de cada parceiro do

programa. As atividades de Educação Integral acontecem tanto na escola quanto fora dela:

[...] os espaços educativos foram ampliados para além dos muros da escola com a incorporação dos parceiros do Bairro-Escola. Trata-se de instituições religiosas, clubes, associações, casas particulares, bibliotecas comunitárias, Ongs, fundações entre outros. (NOVA IGUAÇU, 2008, p. 21).

A Semed definiu o papel dos diversos profissionais que atuam no Bairro-Escola, incluindo as atribuições dos educandos e da rede de parceiros. A direção político-pedagógica de qualquer programa educativo deve ser uma atribuição do órgão responsável pela educação.

Essa defesa intransigente do pedagógico, pela Secretaria de Educação, fez com que o programa Bairro-Escola, vivendo “a experiência tensa da democracia”, como diria Paulo Freire, atingisse um alto grau de civilização e de convivência entre pontos de vista diferentes, mas não antagonicos. Esse debate continua muito rico. Nós, educadores, muitas vezes, focados unicamente nos aspectos pedagógicos da educação, não conseguimos enxergar os condicionantes infraestruturais da educação. Faz diferença ter esgoto, abrigo nos pontos de ônibus, telefone público, ruas desobstruídas, cuidado no transporte coletivo. A plataforma do Fórum Mundial de Educação (FME), aprovada em janeiro de 2007, em Nairóbi (Kênia), aponta não só para a integralidade e a intersectorialidade da educação, mas também para esses aspectos infraestruturais, determinantes da qualidade da educação. Nova Iguaçu nos oferece um bom exemplo de como a educação pode ser entendida integralmente e não separada das condições de vida concretas da população beneficiada.

Os resultados do Bairro-Escola de Nova Iguaçu vão aparecendo nas falas da população:

[...]conheci outro lado do bairro, onde tem um jardim com um monte de árvores. Nunca tinha ido lá antes. (Fernanda Muniz, 9 anos, aluna da EM Darcy Ribeiro).

Minha mãe trabalha fora e só vejo ela à noite. Durante o dia eu ficava só com a minha irmãzinha. Agora tenho um monte de amigos e um monte de coisas para fazer aqui na escola. (Felipe Morais Rodrigues, 12 anos, aluno da EM Janir Clementino Pereira).

O sucesso desse programa dependerá muito, daqui para frente, não só da maior integração intersetorial do governo, mas do apoio das comunidades e da escola, principalmente dos seus professores e diretores. Não há “bairro-escola” sem a escola. O programa deverá melhorar o que é específico da escola: a **aprendizagem**. Isso deve se refletir, daqui para frente, na melhoria dos indicadores de desenvolvimento educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), lançado em 2007 pelo Ministério da Educação em seu Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>13</sup>

13. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com uma nota de zero a dez, é composto por indicadores de resultado e de fluxo, para diagnosticar o desempenho escolar, a partir do qual se estabelecerão metas tanto para o país quanto para estados e municípios, com base na **Prova Brasil**. O Ideb combina dados de desempenho dos alunos em exames (Prova Brasil e Saeb) com informações sobre aprovação (notas, reprovação e abandono) e tempo médio de permanência (taxa de repetência). Escolas, Estados e Municípios recebem uma nota de zero a dez no Ideb, a cada dois anos. Cada escola tem seu indicador de qualidade estabelecendo suas próprias metas, com apoio técnico e financeiro do MEC através do programa PDDE (Programa Dinheiro Direto para a Escola). Os estados e os municípios deverão criar orientações para as escolas elaborarem os seus projetos político-pedagógicos. Vide *Convocados uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE*. (GADOTTI, 2008).

e, certamente, na melhoria da formação e da participação cidadã de todos os sujeitos.

A partir de 2009, o Bairro-Escola foi complementado pelo Programa “Redes de Saberes”, realçando a necessidade de aproveitar todos os saberes produzidos na cidade, tendo por ideal a “cidade-utopia”, onde sujeito e território vivem de forma integrada e harmoniosa. O objetivo geral deste programa, segundo a Secretaria Municipal de Educação (Semed), é “contribuir para a construção de uma cidade democrática, justa, fraterna e socialmente, economicamente e ambientalmente sustentável”. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 2). Tendo por eixo central da política educacional o Bairro-Escola, a nova gestão da Semed procurou integrar todas as iniciativas de sua pasta na busca de uma educação integral com base no conceito e na prática do Bairro-Escola.

A solução para o nosso atraso educacional depende muito da sensibilização e do envolvimento da população. Quando a escola, a família e a comunidade trabalham juntas não há como deter qualquer programa e os resultados são imediatos, traduzidos na melhoria da qualidade de vida da população, com menos violência, e na qualidade da aprendizagem. A “Prova Brasil” vem mostrando que quando existe essa integração de esforços, onde a família está mais próxima dos filhos e os professores mais integrados ao projeto político-pedagógico da escola, os resultados na aprendizagem são melhores, as desigualdades são reduzidas e a qualidade de vida melhora, já que a “participação cidadã”. (MUÑOZ, 2004) é um fator de redução da violência social.

## 5.2. A escola integrada de Belo Horizonte

O Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, iniciado em 2006, tem por objetivo contribuir para com a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos alunos do ensino fundamental e com ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento. Com a participação das diferentes esferas de governo, das escolas, de instituições de ensino superior e Ongs, o programa visa a garantir nove horas diárias de atendimento educativo, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultural, esporte, lazer e formação cidadã. Essas atividades são desenvolvidas, em cada escola, pela coordenação pedagógica, professores comunitários, monitores e agentes culturais.

Este programa só foi lançado formalmente em março de 2007, mas já vinha sendo preparado desde o ano anterior com a participação do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (Cenpec) de São Paulo, e da Associação Cidade Escola Aprendiz. Nessa caminhada, deve-se destacar a importância que teve o projeto implantado durante o governo de Patrus Ananias (2001-2004) chamado “Escola Plural”, com a participação do educador Miguel Arroyo (1988), que já integrava inúmeras ações, possibilitando aos alunos a visita a muitos pontos históricos e educativos da cidade. Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, então secretária municipal de Educação, relata que, para isso, havia sido criado o “ônibus temático”. Cada escola podia organizar essas visitas guiadas com verba da própria escola. Hoje chegou a mais de 35 mil

visitas. A escola e a comunidade entenderam e apoiaram a proposta e até hoje se beneficiam do programa implantado naquela época.

De certa forma, a **Escola Integrada** é uma ampliação da **Escola Plural**, apoiando-se no mesmo princípio de oferecer às crianças de Belo Horizonte uma educação com qualidade social. A continuidade do programa Escola Plural, defendida pelo prefeito Fernando Pimentel, mostra como é importante não interromper o que está dando certo, mesmo mudando a administração municipal. A descontinuidade administrativa é uma das causas do nosso grande atraso educacional.

Das 187 escolas do município de Belo Horizonte, no início de 2007, um total de 29 aderiram à proposta de ampliar para nove horas o atendimento diário dos alunos. Mais de 10 mil crianças e jovens são beneficiados com aulas ministradas por agentes culturais, monitores (estudantes universitários estagiários) e educadores comunitários, utilizando de modo integrado todos os equipamentos públicos e privados existentes no entorno das escolas (conceito de cidade educadora).

O programa Escola Integrada oferece, diariamente, duas oficinas, com duração de uma hora e meia cada uma, para grupos de 25 alunos. As universidades colaboram disponibilizando seus alunos como monitores das oficinas. Com isso, as crianças ganham novos locais e formas de aprendizagem, além de maior convivência com a comunidade. São oficinas de informática, xadrez, dança, língua estrangeira, práticas de esporte, brincadeiras, direitos humanos e auxílio aos deveres de casa, bem como novos experimentos nas

áreas de conhecimento. Em cada escola há um “professor comunitário” que coordena o programa, organizando as oficinas para os alunos, em conjunto com a direção e os outros professores. Uma ação do programa é o projeto “Colorindo meu caminho”: a escola oferece o cimento, a areia, a tinta e os moradores, em mutirão, vão reformando ruas, calçadas, pintando paredes, muros, casas, definindo, em conjunto, a cor da sua casa e aprendendo a viver em coletividade.

Como afirmou Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, o programa Escola Integrada “não tem um formato pronto”. Não há receitas acabadas. É preciso sempre experimentar, ir levantando novos espaços, potencialmente educativos. Belo Horizonte levantou esses espaços, redescobriu a cidade, aprendeu com ela, como cidade educadora, descobriu uma nova história da cidade, dos seus habitantes, muitas vezes escondida, invisibilizada pelo pensamento dominante.

Inicialmente a população olhava com desconfiança a inovação proposta pela Secretaria de Educação. As famílias não gostavam que as crianças saíssem da escola, mas passaram a apoiar a proposta quando perceberam que era uma atividade “escolar”, acompanhada por um educador, e as crianças apreciavam muito, até mais do que as “aulas” da escola. Logo se estabeleceu um clima de confiança e de apoio. A comunidade interessou-se e fortaleceu as parcerias. Igrejas, centros culturais, pais voluntários, conselho tutelares e outros segmentos da comunidade envolveram-se no programa. A demanda foi aumentando para o estudo de idiomas, pintura, teatro, atividades físicas, e foi necessário contar com os espaços de outras secretarias.

### 5.3. Osasco e Sorocaba: educação integral, escola cidadã e cidade educadora

O movimento da escola cidadã, nessas últimas décadas, tem dado uma grande contribuição à implementação de projetos e programas de educação integral.

Já mencionei acima a experiência dos Centros Educacionais Unificados (Ceus) do município de São Paulo, lançados em 2002, como uma experiência inovadora que integra esse movimento brasileiro por uma educação integral. Seu projeto educacional foi inspirado no conceito de educação cidadã e de cidade educadora de Paulo Freire.

As crianças pobres não são diferentes das outras crianças. São tão inteligentes como as crianças ricas e têm as mesmas necessidades. Mas não têm as mesmas oportunidades. Considero que o projeto educacional dos Ceus é uma das respostas, entre outras, dada por uma administração popular, ao problema da exclusão de um grande número de pessoas, do acesso aos equipamentos públicos, principalmente para os moradores dos bairros mais afastados do centro da cidade.

Os Ceus não se destinam apenas aos alunos matriculados nas suas três unidades educacionais que dele fazem parte e não se limitam ao saber formal e escolar. Eles oferecem oportunidades educacionais não formais para um conjunto maior de pessoas das camadas populares, historicamente excluídas. Essa população tem vivenciado experiências educacionais antes só oportunizadas aos mais

privilegiados socialmente. Eles possibilitam a apropriação e a produção de bens culturais. Com eles, a comunidade tem tido a oportunidade de aprender com concertos musicais, peças de teatro, festivais de dança, de cinema, além de também ensinar com suas produções culturais e esportivas.

Incluo o projeto dos Ceus nesse movimento de inovação educacional brasileiro. Ele ousou na sua concepção educacional e enfrentou, como todo complexo educacional, o desafio da autonomia financeira e da democracia direta, dando um salto de qualidade enquanto concepção de gestão educacional.

Como processo em construção, os Ceus precisam de tempo para se consolidar, para integrar e integrar-se ao conjunto da rede municipal de ensino. A sua continuidade depende da participação da comunidade e esta tem sido a sua maior defensora. Essa é uma boa notícia. Todos nós defendemos o que nos pertence. É o desejo da comunidade que garantirá a sua continuidade e a sua expansão.

A seguir gostaria de apresentar brevemente duas outras iniciativas, em processo, que, de diferentes formas, inserem-se no cenário brasileiro de inovações educacionais de sucesso. Trata-se dos municípios de Osasco e de Sorocaba, ambos no Estado de São Paulo. Essas iniciativas mostram que, ao introduzir o conceito de educação integral, o município precisa articular diferentes ações e redirecionar sua política educacional. É um conceito inovador que não fica apenas no âmbito da escola e da Secretaria da Educação.

O governo de Osasco, desde 2005, vem se destacando por uma política educacional que integra diferentes ações na busca de uma cidadania plena e da garantia do direito de aprender. Um conjunto de iniciativas, traduzidas principalmente no Programa da Escola Cidadã, compõe o cenário de inovações da política educacional: a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico com ampla participação popular; o fortalecimento da gestão democrática por meio dos Conselhos de Gestão Compartilhada e do projeto Sementes de Primavera; a reorientação curricular da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de adultos e a formação continuada de gestores, professores e funcionários. Além destas ações, foi criado o Sistema Municipal de Educação e feita a avaliação e a atualização do Plano Municipal de Educação, envolvendo um amplo diálogo com diferentes segmentos da comunidade e da sociedade civil<sup>14</sup>.

Osasco buscou organizar legalmente os elementos que se articulam para a efetiva concretização da autonomia do município, na área da educação, atuando em função das necessidades e dos objetivos específicos da cidade. Os Conselhos de Gestão Compartilhada, na medida em

---

14. "Os planos podem e devem nascer de um novo pacto da sociedade com a educação, no âmbito da cidade. Esse novo pacto não envolve só os níveis de ensino sob a responsabilidade do município. O Plano Municipal precisa abranger todos os níveis de ensino que estão na cidade, ainda que sob a responsabilidade de outros agentes governamentais. Quando falo em envolver todo mundo, é todo mundo mesmo: é necessário chamar a cidade para discutir as questões educacionais; assim como os movimentos sociais, os empresários, as igrejas e as promotorias". (ROCHA, 2006a, p. 22).

que se organizam e atuam de forma participativa, podem fortalecer o Sistema Municipal de Educação e fazer com que sua atuação esteja cada vez mais próxima das necessidades das unidades educacionais.

Em 2007, foi desenvolvida uma ampla e participativa avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) que já existia desde 2004. A partir de 2009, foi instituído o Fórum Permanente de Acompanhamento do PME para avaliar, analisar e verificar se as orientações, os objetivos, as metas contidas no PME estão sendo executadas ou não.

A Secretaria da Educação realizou a Reorientação Curricular da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Fundamental, promovendo uma ampla reflexão sobre o currículo das unidades educacionais, a fim de garantir uma educação de qualidade sociocultural e socioambiental. As escolas são convidadas a refletir sobre o que a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Fundamental estão proporcionando aos educandos, o que está sendo ensinado e aprendido em cada um desses níveis e modalidades de educação e como o direito de aprender vem sendo garantido. Isso implica aprofundar a concepção de infância que está fundamentando as ações das unidades educacionais de educação infantil e como cada escola vem organizando os conteúdos, os espaços, as relações humanas, as metodologias de aprendizagem na educação infantil, na educação de adultos, no ensino fundamental.

Estas e outras questões são discutidas para se pensar

e organizar um currículo que vá ao encontro das necessidades do educando, numa perspectiva democrática, emancipadora e promotora da educação integral. Paralelo a este processo, o governo vem investindo intensivamente no fortalecimento da participação popular, comunitária e democrática por meio dos Conselhos de Gestão Compartilhada (CGC). A legislação dos Conselhos foi atualizada visando à democratização da sua organização e seu funcionamento. Houve uma ampliação da representação do segmento da comunidade e das atribuições dos CGCs. Para garantir um processo democrático de escolha dos representantes dos CGCs, a Secretaria da Educação oferece à rede municipal de educação orientações teórico-práticas e formação de cada segmento para o processo eleitoral.

O projeto *Sementes de Primavera*, iniciado em 2006, promove o protagonismo infanto-juvenil e o exercício da cidadania desde a infância. São organizados grupos de crianças – Grupo Sementes – eleitas democraticamente pelos seus pares para dialogar, propor e se comprometer com sugestões e ações relacionadas ao Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) das UEs na perspectiva das crianças e adolescentes. Cidadania, participação e democracia exigem aprendizado. *Sementes de Primavera* objetiva oferecer espaços de exercício desses princípios desde a infância. Ele pretende criar condições para a participação das crianças e contemplar no PEPP a perspectiva desse segmento. Em encontros semanais, elas participam de atividades práticas que envolvem exercícios de Leitura do

Mundo, cujo objetivo é conhecer a visão das crianças sobre a escola, o bairro, a cidade, a convivência, a saúde, o lazer, o esporte, a cultura e outros assuntos significativos à realidade dos alunos de cada escola. Ao conhecer o que as crianças pensam sobre a educação que recebem, o bairro e a cidade em que vivem, busca-se estimulá-las a refletir e a apresentar propostas de melhoria para os aspectos destacados por elas. O projeto objetiva criar oportunidades para as crianças e adolescentes aprenderem, desde a infância, a exercitar a cidadania, participando da escola, do bairro, da cidade onde moram. Crianças e adolescentes são orientados a identificar problemas e apontar soluções, a reconhecer potencialidades e valorizá-las ao buscarem a melhoria que almejam para a escola, o bairro e a cidade, a se comprometerem com as propostas de mudanças que apresentam e, também, a acompanhar a construção daquilo que desejam ver realizado.

Um outro eixo da política educacional de Osasco é a avaliação dialógica e continuada. Chama-se de avaliação dialógica porque todos os segmentos devem se envolver nesse processo. Não é uma avaliação de uns sobre os outros. É uma avaliação que envolve todos os sujeitos envolvidos, e todos devem participar e verificar se os objetivos estão sendo alcançados ou não e, em não estando, como devem ser reorientadas as práticas para que eles sejam efetivamente concretizados. Ela é continuada porque não basta saber, no final do processo, se os objetivos foram alcançados ou não. É preciso saber durante a realização das ações se estão sendo acertadas, se o desempenho é

satisfatório e, em não sendo, é preciso ouvir e conhecer sugestões e propostas para que ele seja melhorado e, assim, ter mais chances de conseguir realizar o que foi almejado.

Todo semestre, desde 2006, a Secretaria Municipal de Educação tem oferecido cursos e oficinas artístico-culturais para os diferentes segmentos da comunidade escolar. Foram oferecidos cursos e oficinas sobre dança, música, programas radiofônicos, teatro do oprimido, Educação em Direitos Humanos, Diversidade Étnico-Racial, Educação Socioambiental etc. O objetivo é ampliar o repertório cultural e artístico dos professores e outros segmentos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos e incorporar, no PEPP, estas dimensões. Todos os cursos e oficinas estão relacionados ao PEPP das unidades educacionais e têm como documentos referenciais de suas ações o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a Carta da Terra.

Nos últimos anos, foram realizadas quatro Conferências Municipais de Educação, três Conferências Infanto-Juvenis e três Encontros de Educandos e Educandas da Educação de Jovens e Adultos. As Conferências são uma oportunidade de as unidades educacionais da rede municipal de educação se encontrarem e conhecerem o que está sendo feito pelas escolas. São momentos enriquecedores de compartilhamento de informações, experiências e reflexões sobre a política educacional do município. São convidados palestrantes para aprofundar os debates que as Unidades Educacionais (UEs) estão fazendo. Cada vez mais, representantes dos



diferentes segmentos da rede municipal de educação vêm sendo convidados a compor mesa com os palestrantes para que a escola vivida seja o ponto de partida da reflexão das Conferências. Tudo isso tem possibilitado numerosas publicações com orientações teórico-práticas para os diferentes segmentos da comunidade escolar.

A Prefeitura de Osasco, por meio de suas Secretarias de Educação e de Esportes, Recreação e Lazer, promove o programa “Escolinha do Futuro”, que tem como objetivo promover a inclusão social por meio de atividades esportivas a cerca de 10 mil crianças matriculadas no Ensino Fundamental.

Com o objetivo de ampliar o acesso às escolas e aumentar a permanência com qualidade de todos os alunos com oportunidades iguais a todos eles, desde 2005, foi introduzido o “Programa de Educação Inclusiva”. A inclusão social é prioridade no atendimento às necessidades da população e reorganização da sociedade. Este Programa tem como eixos de trabalho formação, acessibilidade, assessoria à gestão da educação inclusiva, comunicação e informação com processos de diagnóstico, monitoramento e avaliação para inclusão educacional das pessoas com deficiência, produzindo novos conhecimentos e perspectivas de ação para a inclusão social de todos. Segundo a Secretaria de Educação, no cerne de todo o desenvolvimento e implementação desse trabalho está a ruptura com hábitos de homogeneização e exclusão ou segregação do que é diferente – historicamente presentes nas escolas e nas relações sociais – para

assumir a multiplicidade, o conflito, a riqueza do imprevisível, o reconhecimento da desvantagem, a igualdade de oportunidades, a busca de entendimento e oposição ao convencimento.

As escolas da rede municipal de ensino de Osasco contam também com outro instrumento para melhorar a qualidade do ensino, chamado “Lego nas Escolas”, que usa kits de jogos para estimular o raciocínio lógico dos alunos, a partir de problemas e questões propostos por professores, transformando-os em protagonistas do aprendizado.

No âmbito da gestão pública, a Secretaria da Educação vem buscando a unicidade das ações e o fortalecimento das diversas iniciativas a fim de garantir a educação de qualidade. Ao nível da aprendizagem, a política educacional vem enfatizando a educação integral não só do aluno, mas também do professor.

Em Osasco está se buscando enfrentar um dos maiores desafios da escola pública no Brasil: a inclusão com qualidade. Há qualidade quando alunos, professores, funcionários e a comunidade aprendem, juntos, a mudar o mundo, aprendendo a ler e a escrever a partir da realidade local visando à transformação social. Nesse sentido, as unidades educacionais da rede municipal vêm assumindo o papel de articuladoras, mobilizadoras sociais, mediadoras da construção de um conhecimento que melhore a qualidade de vida local, promovendo a integração de ações entre escola e comunidade.

Como em Osasco, o município de Sorocaba beneficiou-

-se de todo um processo de inovação pedagógica que vem do movimento das cidades educadoras e da educação cidadã. Sorocaba – como uma das cidades signatárias da Carta de Princípio das Cidades Educadoras e membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras (Aice) – tem desenvolvido importantes ações articuladas em torno da educação para a cidadania e a educação integral.

Ao se caracterizar como uma “Cidade Saudável”, Sorocaba tem desenvolvido ainda ações de valorização e promoção da vida, expressando compromissos com um desenvolvimento urbano sustentável que garanta segurança e qualidade alimentar para todos; políticas que universalizam a inclusão das pessoas portadoras de deficiência, tratamentos adequados ao lixo produzido pela cidade, melhoria constante da qualidade da água e do ar, ações voltadas à saúde preventiva da população, programas que estimulam o lazer e hábitos esportivos saudáveis e políticas de valorização da vida em todas as suas expressões.

O programa “Oficina do Saber: educação integral na cidade educadora”, iniciado em 2005, estimula o desenvolvimento integral do aluno por meio de múltiplas oportunidades lúdicas, dinâmicas interativas, promovendo o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos das séries iniciais da educação básica, começando pelas escolas que têm o menor rendimento escolar. No contraturno são oferecidas aulas de informática, atividades ao ar livre (caminhadas, brincadeiras), visitas a museus, oficinas de arte, dança, teatro, aprendizado de

língua estrangeira, acompanhadas por monitores.

Sorocaba vem desenvolvendo, com diversos parceiros, o Programa “Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora” que integra ações e políticas de diversas secretarias municipais, de modo a qualificar os espaços e serviços oferecidos à população, contribuindo para a melhoria sociocultural e socioambiental da educação. O município de Sorocaba vem trabalhando com práticas e princípios dialógicos, participativos e democráticos durante o processo de planejamento escolar das unidades educacionais, numa perspectiva ecossistêmica, explicitando compromissos com a cultura da paz e da sustentabilidade. A proposta da “cidade saudável e educadora” expressa o empenho na construção de uma cidade melhor e mais humana, com maior qualidade de vida para todas as pessoas e para a conservação de todo o ecossistema.

Entre os projetos que compõem esse conjunto de ações voltadas para a educação integral das crianças e dos jovens de Sorocaba gostaria de destacar ainda os seguintes: o Programa *Escola Cidadã* que objetiva a formação e o acompanhamento para o fortalecimento da gestão democrática, do exercício da cidadania desde a infância e para a atualização do Projeto Eco-Político-Pedagógico das unidades educacionais da cidade; o Projeto Sabe Tudo, com ênfase na inclusão digital, composto de centros de estudo, e uma unidade móvel, equipados com vinte computadores e acesso à Internet, disponibiliza aos alunos e à comunidade cursos de informática e acesso a jornais diários

e revistas de informação e entretenimento; o programa *Amigos do Zippy*, destinado aos alunos da primeira série do Ensino Fundamental, busca desenvolver na criança um conhecimento de si, favorecendo a exploração das suas próprias emoções, sentimentos e subjetividades; o programa *Caravana da Cultura* articula diversas ações e alternativas de lazer e entretenimento nos bairros da cidade aos finais de semana, incluindo atividades recreativas, culturais e esportivas.

A fim de apoiar a educação integral como política pública, o Ministério da Educação criou, em 2008, a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), estabelecendo referenciais teórico-práticos, dando, assim, um novo impulso a essa concepção de educação. Segundo a sua diretora, Jaqueline Moll (2009, p. 6), “a educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”.

Uma política voltada para a educação já vinha sendo indicada pelo MEC a partir de 2007 no próprio *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) que defende uma “visão sistêmica da educação”. (BRASIL, 2007, p. 43). Da mesma forma, a Lei nº 11.494, de 2007, que instituiu o Fundeb estabelece, no seu artigo 10, que a “educação básica em tempo integral” será regulamentada. Contudo, apesar dos esforços do MEC, e particularmente da Secad,

podemos dizer que no Brasil ainda não temos um modelo de educação integral implantado.

Dentre os programas do PDE que mais defendem a educação integral está o chamado de “Mais Educação”, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Ele fomenta a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducacionais, principalmente no chamado contraturno escolar. Esse programa articula diversos Ministérios (MEC, MDS, Minc, Ministério do Esporte, Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente). Ele objetiva a formação integral de crianças e jovens por meio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal.

Segundo o MEC, a expressão “mais educação”

[...] traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar. (BRASIL, 2007, p. 43).

Esse programa está articulado com o Programa Saúde na Escola, o Programa Conteúdos Digitais Educacionais, o Programa Caminho da Escola, dentre outros, cobrindo várias dimensões do “Mais Educação”.

A educação integral é um conceito poderoso e representa uma **grande oportunidade** para as instituições educacionais. Como sustenta Jaqueline Moll,

[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (2009, p. 36).

Por isso é que, para se construir uma proposta de educação, precisa-se de tempo para integrar ao currículo escolar a sustentabilidade ambiental, os direitos humanos, o respeito e a valorização das diferenças e, sobretudo, a construção de uma intensa sinergia entre escolas e sociedades, numa troca permanente de saberes e experiências.

Estamos em processo de construção de uma política pública de educação integral. Mostrar experiências introduzidas a partir desse conceito da educação é necessário para que o processo vá avançando. Inovações educacionais, como as de Nova Iguaçu (RJ), de Belo Horizonte (MG) e de outros municípios, como Osasco (SP), Sorocaba (SP) e Apucarana (PR) vêm sendo acompanhadas pelo Ministério da Educação na busca de exemplaridade na implantação da educação integral. Elas devem ser observadas e analisadas com cuidado.

## 6. Princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral

Como vimos, a discussão do **tempo integral** de hoje não é a mesma do passado. São outros os tempos, outras práticas, com outros nomes e outras experiências, baseadas em outras visões da educação. Neste momento em que estamos em plena implantação do “Plano de Desenvolvimento da Educação”, surge também o debate da “co-responsabilização” dos agentes públicos da educação (prestação de contas, dar visibilidade às suas ações) dentro de seus respectivos níveis de responsabilidade<sup>15</sup>, favorecendo a inovação educacional.

O **princípio geral** da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da **integralidade**. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do

15. O ministro da Educação Fernando Haddad defende a criação de uma **Lei de Responsabilidade Educacional** semelhante à Lei de Responsabilidade Fiscal, que crie mecanismos de punição a prefeitos ou governadores que não investirem adequadamente na educação.

transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um *princípio organizador do currículo escolar*. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. E mais: o princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência. Quando isso ocorre resulta na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A educação integral em tempo integral possibilita ao educando o contato com poetas, artistas, religiosos, músicos, grãos, artesões e outros, ampliando o horizonte da formação escolar que é mais centrada no **conhecimento simbólico** do que no **conhecimento sensível**. Mas, essa aproximação com esse mundo “exterior” à escola precisa ser feito por meio de uma abordagem holística da

realidade (WEIL, 1993; YUS RAMOS, 2002), superando a visão fragmentada. O princípio da integralidade que fundamenta a educação integral está associado ao princípio da totalidade, como é sustentado pela teoria da “complexidade” de Edgar Morin (2000). A educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade. Por isso, é também uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural.

Além do conhecimento simbólico – linguístico, matemático – e do conhecimento sensível, da arte, da dança, da música, que nos ajuda a melhor conviver, a melhor sentir, existe o **conhecimento técnico-tecnológico**, que deve nos ajudar a melhor fazer, a sermos mais curiosos e criativos. Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural etc. Com a ampliação do tempo, possibilita-se também maior aproximação entre a escola e a comunidade, entre docentes, entre alunos etc. O tempo integral abre espaço para maior solidariedade, companheirismo e amizade na escola. A escola precisa de muita paz e sustentabilidade para realizar sua missão. Devemos considerá-la, acima de tudo, como um organismo vivo, um conjunto de relações sociais e humanas em evolução.

A discussão do tema do tempo integral ou “horário integral”, como alguns o chamam, insere-se no contexto da discussão da qualidade da educação e dos seus

indicadores. Como melhorar a aprendizagem dos alunos? Que esforços devem ser feitos pelos gestores da educação em nível municipal e estadual? Baseados em que **princípios orientadores**? Que estratégias devem ser assumidas? Numa discussão que tivemos no Instituto Paulo Freire (IPF), em 2006, com Maria Antônia Goulart, coordenadora geral de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Nova Iguaçu, com Paulo Roberto Padilha, Ângela Antunes e Salete Valesan Camba, elencamos alguns **princípios e valores** orientadores do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu que, por extensão, creio que podem também servir a outros programas de educação integral.

1. **Conectividade.** Nas experiências de educação integral evidencia-se a preocupação com a conectividade escola-comunidade, escola-bairro. A rua passa a ser o pátio ampliado da escola. A escola é educanda e educadora do seu bairro. Isso exige o que em Nova Iguaçu se chamou de “requalificação urbana”, o que significa discutir a mobilidade e a acessibilidade, o embelezamento das ruas e praças, a mobilização social, a valorização dos recursos do bairro e o protagonismo infanto-juvenil. O que aprendemos depende muito do tipo de *comunidade de aprendizagem* a que pertencemos. A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a *família*, o grupo social da infância. A escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não escolar dos aprendentes e estar sempre conectada com ela.

A escola precisa garantir a valorização dos recursos locais, a autoestima e o protagonismo dos participantes e o incremento de suas capacidades, sejam elas produtivas, sejam elas sociais ou culturais. Não se pode entender a educação integral sem o engajamento coletivo da população envolvida e beneficiada. A **mobilização** pressupõe a adesão da população. Para isso, ela precisa estar sempre bem-informada. Ninguém participa se não for bem-informado. Para mobilizar é preciso saber escutar, estar plugado, conectado, reconhecer o outro nas suas diferenças e construir pactos e parcerias. Mobilizar é motivar, oferecendo condições concretas de participação. Não basta convidar as pessoas a participar, é preciso que elas sintam prazer em participar. A gente só participa do que faz parte. As pessoas só participam quando se sentem valorizadas e quando sentem que aquilo no qual elas participam lhes pertence. A sensação de **pertencimento** é o motor da mobilização.

2. **Intersetorialidade.** O Programa Bairro-Escola que acompanhamos assenta-se na filosofia da gestão pública descentralizada que valoriza a intersetorialidade. Por intersetorialidade entendemos a articulação do projeto com as várias secretarias do governo municipal, integrando saberes e experiências de planejamento e de ação de cada setor, visando a um trabalho conjunto na concepção, implementação e na avaliação do projeto. A intersetorialidade tem um efeito sinérgico importante. Os cidadãos precisam ser reconhecidos em sua totalidade e não

fragmentadamente. A intersetorialidade é uma lógica de gestão pública da cidade que busca superar a atomização das políticas sociais.

Para trabalhar de modo integrado, exige-se o relacionamento de profissionais de diferentes formações, envolvidos num processo comum. A intersetorialidade não está separada dos conceitos e práticas da descentralização, da flexibilidade e do regime de colaboração. A descentralização, para ser eficaz, necessita de integração entre os diferentes setores: saúde, educação, cultura, esporte, lazer, assistência social, trânsito, saneamento, habitação, mobilização, comunicação etc.

Um dos objetivos do Bairro-Escola é integrar os diferentes programas, sejam eles municipais, do Estado ou da União. Por isso tudo, a **flexibilidade** deve ser uma preocupação constante do projeto. Contra a rigidez dos programas sociais, o Programa Bairro-Escola entende que a flexibilidade é um princípio e um valor fundamental para sua eficácia. O **regime de colaboração** entre as esferas de governo é um preceito constitucional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o consagra como uma necessidade na gestão das políticas educacionais. No caso do Bairro-Escola, esse regime de colaboração se traduz pela busca de parceria, não só entre as esferas de governo, mas também entre o público e o privado.

Não podemos tratar a educação como um setor, separando o educativo do político, do social, do histórico, do cultural. Isso aponta para a flexibilidade dos currículos,

para a sustentabilidade socioambiental e para a “intertransculturalidade” (PADILHA, 2004), outro princípio da educação integral.

### 3. **Interculturalidade e Intertransculturalidade.**

O conceito de **interculturalidade** é sinônimo de interação, troca e interdependência cultural. A diversidade é a grande riqueza da humanidade. Não existe hierarquia entre as culturas. Não se pode avaliar uma cultura com os pressupostos e os valores de uma outra cultura. Por isso, o Programa Bairro-Escola valoriza a interculturalidade, colocando em diálogo as diferentes culturas das comunidades do bairro. O conceito de interculturalidade, diferente da multiculturalidade e da monoculturalidade, que tendem para o isolamento, traz uma carga de relações, princípios e valores baseados na horizontalidade e no diálogo.

A interculturalidade pressupõe uma filosofia pluralista, uma atitude de escuta permanente e a ideia da construção de sociedades plurais nas quais se reconhece e se valoriza o direito à diferença. A interculturalidade favorece a superação da violência, cometida principalmente contra os mais pobres, os homossexuais, as mulheres, os negros, as crianças etc. O Programa Bairro-Escola defende também o *currículo intertranscultural*. Se, pela interculturalidade, valorizamos as diferentes culturas, pela intertransculturalidade defendemos também a necessidade de realçar o que há de comum entre elas e que está na base de tudo o que é humano, dando maior sentido à educação que nasce das relações estabelecidas entre as pessoas e, destas, com todos os ecossistemas.

4. **Intertransdisciplinaridade.** Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a utilizar o conceito de interdisciplinaridade como uma categoria fundante da política educativa. Ele a associava à transdisciplinaridade. Por interdisciplinaridade ele entendia o trabalho coletivo das diferentes disciplinas, associando os professores numa reflexão-ação comum. A interdisciplinaridade é um passo necessário da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade mostra o que há de comum entre as diferentes disciplinas. Com esses dois conceitos, a escola enriquece muito o seu currículo e o seu Projeto Eco-Político-Pedagógico. A transdisciplinaridade não elimina as disciplinas, mas as articula numa totalidade concreta.

É importante acrescentar ainda que a adoção e implantação de um projeto de educação integral não devem sobrecarregar os professores. Não se trata de aumentar o seu tempo de trabalho, mas, muito mais, de utilizar esse tempo de forma diferenciada. Por isso, não se pode implementar um projeto de educação integral sem uma sólida formação de todos os segmentos da escola, particularmente dos professores, e também sem a preparação da comunidade para que a educação integral seja entendida no contexto de uma concepção holística. Esse é o requisito principal de todo projeto de educação integral.

5. **Sustentabilidade.** A sustentabilidade é um conceito que permeia todas as instâncias da vida e da sociedade. Para além da sustentabilidade econômica, podemos falar de uma sustentabilidade ambiental, social, política,

educacional, curricular, pessoal etc. Entendemos o conceito de sustentabilidade como suporte do Programa Bairro-Escola numa perspectiva ética voltada para uma cultura de paz e de justiça socioambiental. O Bairro-Escola pretende não só trabalhar melhor com o meio-ambiente, mas com relações humanas sustentáveis. Concentrando esforços para a melhoria das condições de vida da população, o programa baseia-se também no conceito de **trabalho e renda** desenvolvido pelas organizações de **economia solidária**. A economia solidária está imbuída de princípios e valores que defendemos no Bairro-Escola: intercâmbio, redistribuição de renda, autenticidade, dignidade, solidariedade, afetividade, autonomia, flexibilidade e democracia.

Em Nova Iguaçu foi muito discutida a questão da **requalificação urbana**. Esse conceito está diretamente relacionado com o planejamento urbanístico da cidade. Ele inclui projetos e ações que visam à revitalização de áreas urbanas degradadas, o aumento de zonas verdes, com o intuito de melhorar a qualidade do ambiente urbano. Entendemos por requalificação urbana a valorização do desenvolvimento socioambiental sustentável por meio de uma infraestrutura, da mobilidade e acessibilidade do trânsito de pessoas e veículos, do embelezamento de praças, entre outras ações. O Programa Bairro-Escola busca implementar a melhoria da qualidade de vida na cidade através de intervenções que contribuam para a requalificação e revitalização do espaço social que considere as reais e atuais necessidades e desejos dos seus cidadãos. Nesse contexto,



a **mobilidade** das pessoas pela cidade também faz parte da melhoria da **qualidade de vida** da população. Trata-se da capacidade das pessoas se deslocarem no meio urbano para realizar suas atividades. A facilidade de deslocamento de pessoas é uma necessidade do seu bem-viver.

6. **Informalidade.** A escola não pode mais ignorar a informalidade. O surgimento dos sistemas não formais de educação é a grande novidade deste início de milênio, só comparada ao surgimento dos sistemas nacionais de educação da metade do século 19. A cidade precisa ser um lugar de encontro e de intercâmbio entre iguais e entre diferentes. Assim, a escola deverá tornar-se um grande espaço de vivências culturais e de produção coletiva do conhecimento contextualizado para um mundo justo, saudável e produtivo. A cidade precisa responsabilizar-se pelo destino da educação de seus filhos e pelas mudanças que a escola precisa fazer agora, urgentemente, neste início de milênio.

Muito além da escolarização formal, é preciso reconhecer que a escola representa espaço fundamental para o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem, constituindo-se como um importante contexto de socialização, de construção de identidades, exercício da autonomia e do protagonismo, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e, finalmente, de afirmação, proteção e resgate de direitos. (BRASIL, 2008b, p. 8).

Educação integral significa ampliação de tempos, espaços e de atores sociais (saúde, cultura, assistência social). A escola não pode fazer tudo sozinha e também não pode levar todos os atores para dentro dela. É preciso

aproveitar os espaços onde esses atores e atrizes atuam. Educação integral significa, ainda, ampliar as oportunidades de aprendizagem, ampliar o diálogo entre o saber formal e o não formal. Muitas crianças dizem que gostam mais de ir para a “escola da tarde”, porque é informal, porque é mais lúdica. Por que não transformar a “escola da manhã” também numa escola de boniteza e de ludicidade?

Costuma-se dizer que vivemos na era da informação. A informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar a base de tudo, transformando profundamente a maneira da sociedade se organizar, inclusive no seu modo de produção e reprodução da existência. Sem informação não há desenvolvimento, nem econômico, nem social, na medida em que este tem por base a inovação que, por sua vez, baseia-se na informação. A sociedade aprendente caracteriza-se pelo uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação na construção do conhecimento. A educação integral pressupõe o despertar da população para a importância da aprendizagem – formal e não formal – ao longo de toda vida e o uso das novas tecnologias. Por isso, uma outra categoria que poderia ser associada à informalidade é a virtualidade. Essa categoria implica toda a discussão atual sobre educação a distância e o uso de computadores nas escolas e nas comunidades. A implantação de telecentros e do Software Livre tem sido uma meta de vários projetos de educação integral. A informática, associada à telefonia, é um elemento primordial no desenvolvimento das comunidades locais e virtuais.

## 7. Considerações finais

Estamos diante de programas e propostas inéditas que surgem, em boa hora, como **inovações educacionais** que retomam a relação entre escola e vida, tratando o povo com respeito, dialogando com ele, para, juntos, com a administração pública, melhorar a vida de todos. Inúmeras barreiras, certamente, precisam ser enfrentadas para instaurar um processo permanente de protagonismo infanto-juvenil e social, sempre possível, importante e urgente, mas sempre difícil.

Há uma grande variedade e **diversidade de experiências** e inovações que se autodenominam de projetos e programas de educação integral. Não analisei todos eles neste texto. Mas venho acompanhando muitos deles. Em comum, elas, praticamente, só têm o desejo e a ousadia de inovar. Devemos respeitar o estágio de cada processo, de cada inovação. Cada uma delas está num certo momento de construção de sua identidade. Em todas elas há muita vontade política de inovar.

Tenho lido muitos desses projetos mais recentes, fiz muitas visitas, ouvi exposições detalhadas deles, por seus implementadores. Todos os seus participantes falam dessas experiências com muito entusiasmo. Contudo, gostaria de dizer que a implantação de um projeto de *educação*

*integral* precisa responder a  **muitas perguntas**, para que vá se aperfeiçoando e tenha êxito, e para que contribua com o que é específico da escola: a aprendizagem.

Por isso, a primeira pergunta que costumo fazer é esta: o que o seu programa de educação integral está fazendo para melhorar a aprendizagem dos alunos? E, como ao direito do aluno corresponde um outro direito que é o direito do professor de ter condições de ensinar e aprender, continuo perguntando: o que o seu programa de educação integral está fazendo em relação à formação continuada do(a) professor(a)? Isso tem tudo a ver com o *referencial teórico* do programa. Como se está articulando a educação não formal com a educação formal com o projeto político-pedagógico da escola? Como o que se aprende na rua é tratado pelos professores na sala de aula? Como os professores assumem a educação integral?

No livro *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos*, Carlos Rodrigues Brandão (2005) sustenta que “o município educador sustentável” é aquele no qual o munícipe compartilha da responsabilidade e do poder de decisão na gestão da cidade. Um programa de educação integral precisa priorizar a gestão democrática, dialogando e interagindo com os movimentos sociais, ONGs e a sociedade civil organizada. Como a comunidade e os parceiros participam da gestão do programa de educação integral? Como é feita a tomada de decisão em relação aos objetivos e prioridades das ações previstas pelo programa?

O educador e político francês Edgar Faure (1977)<sup>16</sup> defendia, na década de 70, que o espaço educacional é a cidade como um todo. Depois, de forma mais abrangente, Paulo Freire também defendeu essa tese. Sabe-se que o espaço é um elemento didático imprescindível de aprendizagem e inseparável da noção de tempo. Como o espaço escola e o espaço não escolar – o espaço da cidade – interagem na educação integral? Defendo a tese que a qualidade da educação, do ensino-aprendizagem, é resultado de múltiplos fatores, mas o principal deles é a própria infraestrutura da escola. Como aprender numa escola suja, depredada, feia? Nosso principal educador é o mundo, a realidade. O município educa, a cidade educa, a escola educa, o prédio escolar educa. Cuidar bem dele é nosso primeiro dever pedagógico.

Alguns pontos me parecem essenciais para o êxito dessas novas experiências educacionais: o reconhecimento de que nos educamos ao longo de toda a vida e não só no período em que estamos frequentando a escola; a relação entre escola e sociedade deve ser intencional, portanto, baseada em planos bem elaborados; os currículos escolares devem passar por uma profunda reforma para que incluam a informalidade da cidade e da cidadania; essas novas experiências não podem prescindir da escola,

16. Edgar Faure, ex-ministro da Educação da França, coordenou a Comissão Internacional da Unesco que elaborou o Relatório que levou seu nome, no Ano Internacional da Educação (1970). O Relatório Edgar Faure foi publicado em 1972 com o título “Apprendre à Être”. (Aprender a ser). Nele aparece, pela primeira vez, a expressão “cidade educativa” referindo-se a um processo de “compenetração íntima” entre educação e “vida cívica”. Para essa concepção da educação, o papel da escola é formar cidadãos.

elas não devem limitar-se a atividades culturais nas ruas e vilas. Sem esquecer que os sistemas de ensino devem dar conta do problema da precariedade dos edifícios escolares, da falta de condições de trabalho em inúmeras escolas deste país e da recuperação da dignidade do magistério.

A sociedade de hoje, de uso intensivo do conhecimento e da generalização da informação, pressupõe a participação, portanto, uma cidade intencionalmente educadora e uma escola cidadã. A Unesco, desde a década de 70, ao lançar o conceito de Educação Permanente (*Lifelong Education*) falava em “Cidade educativa” (FAURE, 1977) inaugurando uma temática que se tornou hoje uma exigência do planejamento educacional. A civilização de hoje é essencialmente urbana. O Relatório Aprender a ser da Unesco é resultado de todo esse contexto de mudanças no campo da educação. A responsabilidade educativa vai muito além da escola.

É impossível hoje pensar num projeto de cidade e de município sem levar em conta o novo papel da educação e da escola. Daí a importância dos **planos educacionais** que envolvam todos os cidadãos. O município, como primeiro território da cidadania, precisa discutir todas as questões educacionais. Esses planos precisam dar visibilidade ao conhecimento elaborado pelos cidadãos, necessitam descobrir a cidade e o município. Por isso, os planos educacionais precisam ser negociados pela cidadania. Eles devem expressar a sua vontade. Eles devem expressar os rumos que a cidadania quer dar para a educação.

O território da cidade, e do município como um todo, pode ajudar a tornar mais educativa a própria escola. Olhando para a história da escola, desde a antiguidade, vemos que foi a cidade que inventou a escola. Vejam-se os ginásios gregos. Não é mais possível hoje pensar a escola fora do contexto da cidade.

Os **currículos escolares** devem expressar a realidade da cidadania que é a realidade local, a cultura e os saberes produzidos pelas comunidades. O município precisa estar refletido nos currículos: o meio ambiente, a cultura, a história da cidade... seus teatros, igrejas, suas ruas... os espaços do exercício dos direitos de cidadania, espaços de lazer, de troca de experiência, de mobilização, suas praças, seu povo. A cidade e o município precisam invadir a escola, os currículos, as salas de aula, o ensino de todas as disciplinas. A escola precisa desenvolver uma “cultura cidadã”, como o conjunto de costumes e regras de convivência urbana e de todos os espaços e territórios da municipalidade, compartilhada pela cidadania e que gera um sentimento de pertencimento à cidade.

É importante que a escola estude as características da cidade e de seu município como um todo, sua produção cultural, sua história, sua estrutura etc. e compartilhe experiências e vivências em interação com a comunidade. Conhecer nossas raízes, nossa cultura, nossas músicas, a segurança, a violência, os espaços de convivência, problemas... Fazer um diagnóstico educativo da cidade, um mapa, um perfil com programas e atividades pedagógicas

e educativas (cultural, esportivo, turístico, zoológico, bombeiros, bibliotecas, igrejas, praças etc.). Muitas práticas e atividades podem surgir daí.

Às vezes nos colocamos objetivos acima da nossa capacidade de realização. Isso não deve ser entendido como temeridade, voluntarismo ou irrealismo. Preferimos a máxima de Antonio Gramsci quando afirmava que devemos associar o “pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade”. Temos que nos colocar objetivos ambiciosos, mesmo sabendo que esse conjunto de intenções nem sempre encontra possibilidade de realização na prática. Não importa. Entre o ideal e o exequível podem se interpor muitas dificuldades, muitos entraves, muitas incompreensões e resistências. Precisamos de projetos ambiciosos, mesmo sabendo que nem sempre conseguiremos atingir todos os seus objetivos e metas. O contexto atual de discussão da educação integral, da escola de tempo integral etc., precisa partir de novos pressupostos, de uma **teoria da educação** que leve em conta a globalização e a impregnação atual da informação. Nesse novo contexto, a educação integral não é apenas mais uma opção pela qualidade da educação, um projeto entre outros projetos. É um dever do Estado e um direito do cidadão e da cidadã.

## Referências

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2004.
- AGUIAR, Maria de Fátima. *Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos*. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1991.
- ALDEROQUI, Silvia S. “Educação na cidade: responsabilidade contemporânea e solidariedade institucional”. In: *Educação e cidade*. Cadernos Cenpec, São Paulo, nº 1, p. 33-43, primeiro semestre de 2006.
- ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Campinas: Papirus, 2004.
- ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002a.
- *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. Tese (Doutorado) – São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002b.
- (Org.). *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa: Revista da Fundação Carlos Chagas*, n. 65, p. 3-20, mai. 1988.
- *Imagens quebradas*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASCHER, François. *Metapolis: acerca do futuro da cidade*. Oeiras: Celta, 1998.

- AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2009.
- AZEVEDO, Jose Clovis. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- BARBERO, Jesús Martín. Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela. *Educación y ciudad*: Revista do Idep, Bogotá, n. 6, p. 97-124, dez. 2004.
- BAVA, Sílvio Caccia. A reapropriação das cidades. *Cadernos Le Monde Diplomatique*, São Paulo, n. 2, p. 18-21, 2001.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1991.
- BLASIS, Eloísa de. “Os habitantes fazem a diferença nos projetos municipais de educação”. In: *Educação e cidade*. Cadernos Cenpec, São Paulo, n° 1, p. 59-67, primeiro semestre de 2006.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campos, 1992.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BORDENAVE, Juan Diaz. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. *A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas*. Dissertação (Mestrado) – Brasília: Universidade de Brasília, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável*. Brasília, DF: MMA, 2005.
- BRANDÃO, Zaia. “A escola de 1º Grau em tempo integral: as lições da prática”. In: *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 32, p. 116-129, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Secad. Gestão intersetorial no território*. Brasília, DF: MEC/Secad, 2008a. (Mais Educação).
- \_\_\_\_\_. *Secad. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília, DF: Secad, 2008b. (Mais Educação).
- BRASIL. Ministério das Cidades. *Estatuto da cidade: guia para implementação pelos municípios e cidadãos*. 4. ed. Brasília, DF: Ministério das Cidades/Instituto Pólis, 2005.
- CALEFI, Adriana Maria Sersun. *Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências*. Dissertação (Mestrado) – Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.
- CARDONA, Ramón Moncada. Ciudad, educación y escuela. *Educación y ciudad*: Revista do Idep, Bogotá, n. 7, p. 33-72, out. 2006.
- CARVALHO, Pompeu Figueiredo de (Org.). *Estatuto da cidade: política urbana e cidadania*. Rio Claro: Unesp, 2000.
- CASTRO, Maria Helena de. *Tecendo redes para educação integral*. In: *Seminário nacional tecendo redes para educação integral*. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006.
- CAVALIERI, Ana Maria Villela. *A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro: FE-UFRJ, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Relatório de pesquisa - Escola pública de tempo integral: análise de uma experiência escolar*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faperj, 2002.

- CENPEC. *Educação e cidade*. Cadernos Cenpec, nº 1, primeiro semestre de 2006. São Paulo: Cenpec, 2006a.
- CENPEC. *Educação integral*. Cadernos Cenpec, nº 2, segundo semestre de 2006. São Paulo: Cenpec, 2006b.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral e qualidade do ensino. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 121-128, 1996.
- ; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COMPÈRE, M. M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Éditions Économica/INRRP, 1997.
- CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 1997.
- COSTA, Marly Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. Tese (Doutoramento) – Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1995.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- DÓRIA, Og; PEREZ, Maria Aparecida Perez (Org.). *Educação, CEU e cidade: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo*. São Paulo: Livraria do Arquiteto, 2008.
- EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 1971.
- ERNICA Maurício. Percurso da educação integral no Brasil. In: *Seminário nacional tecendo redes para educação integral*. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006.
- FARIA, Lia. *Ciep: a utopia possível*. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1977.
- FORTUNARI, José. *Gestão da Educação Pública*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Paz e Terra, 1987.
- . *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- . *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- . *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.
- . *Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- ; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 1993.
- ; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Org.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- ; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Autonomia da escola, princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GARCIA, Regina. “CIEP: a paixão deslocada”. In: *Revista Proposta*, nº 52. Rio de Janeiro: FASE, p. 11-13, 1992.
- GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- GARNELI, Carmen; VILA, Ignácio. *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- GARRIGA, Marta Mata. “Objetivos comunes de las Ciudades Educadoras”. In: *Lifelong Learning in Educating Cities: The Second International Congress of Educating Cities, Gothemburg, Sweden, 25-27 November 1992 – Introduction and Documentation*. Gotenburg: Gotenburg Stad, 1992.
- GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. A cidade como projeto educativo. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 51, p. 16-19, ago./out. 2009.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. “Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral”. In: *Educação integral*. Cadernos Cenpec, São Paulo, nº 2, p. 129-135, segundo semestre de 2006.
- GOTENBURG STAD, 1992. *Lifelong Learning in Educating Cities: The Second International Congress of Educating Cities, Gothemburg, Sweden, 25-27 November 1992 – Introduction and Documentation*. Gotenburg: Gotenburg Stad, 1992.
- GOULART, Maria Antônia. [Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu]. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. C4, 19 mai. 2007.
- GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. “Educação integral com a infância e a juventude”. In: *Educação integral*. Cadernos Cenpec, São Paulo, nº 2, p. 77-85, segundo semestre de 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F, Rosa. “É imprescindível educar integralmente”. In: *Educação integral*. Cadernos Cenpec, São Paulo, nº 2, p. 15-24, segundo semestre de 2006.
- GUIMARÃES, Miriam Reis. *A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção*. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1992.
- IBERNÓN, Francisco. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 51, p. 8-11, ago./out. 2009.
- JARES, Xesús R. *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto, Portugal: ASA, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Educar para a verdade e a esperança*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KRAMER, Sônia. Ciacs: falácias, equívocos e tentações. *Educação & Sociedade: Revista Cedes, Campinas*, n. 40, p. 461-474, 1991.
- LA BELLE, Thomas. *Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?* New York: Praeger, 1986.
- LEAL, Maria Cristina. *Práticas clientelísticas e recursos públicos para a educação de primeiro e segundo graus*. 1991. Tese (Doutoramento) Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.
- LIMA, Chôpin Tavares de. *Profic: educação integral em construção*. São Paulo: FDE, 1989.
- LIMA, Licínio. A Europa procura uma nova educação de nível superior. In: ALMEIDA, Fernando José de (Org.). *O DNA da educação: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas*. São Paulo: Instituto DNA Brasil, p. 63-77. 2006.
- LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1995.
- LIMA, Valdileia. *Cieps: a re-invenção da escola pública?* 1988. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1988.
- LINHARES, Célia Frazão Soares; LEAL, M. C. (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_(Org.). *Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOBO JÚNIOR, Dácio. *Cieps: a impotência de um desejo pedagógico*. 1988. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: UFF, 1988.
- LYNCH, Kevin. *A boa forma da cidade*. Lisboa: Edições 70, 1999.



- MANCE, Euclides. *A revolução das redes: a colaboração solidária como alternativa pós-capitalista à globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MARICATO, Ermínia. *Brasil, Cidades*. São Paulo: Vozes, 2001.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Psy, 1995.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social*. Tese (Doutoramento) – Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.
- \_\_\_\_\_. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação: Revista da Anped*, Campinas, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. “O que se diz sobre a escola pública de horário integral”. In: *Educação e cidade*. Cadernos Cenpec, São Paulo, nº 2, p. 57-67, segundo semestre de 2006.
- MCLUHAN, Herbert Marshall. *Mutations 1990*. Paris: Mame, 1969.
- MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. *Bairro-Escola: uma nova geografia do aprendizado – A tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade*. São Paulo: Guia Editorial, 2005.
- MIGNOT, Ana Christina. *Ciep: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* Dissertação (Mestrado). – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.
- MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano VI, n. 24, p. 58-61, jan. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação integral: texto referencial para o debate nacional*. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).
- MONCADA, Ramón, 1997. “La ciudad educadora: un concepto y una propuesta con historia”. In: *Corporación Región Ciudad Educadora: un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región, 1997. p. 7-11.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUÑOZ, César. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- NOVA IGUAÇU. *Programa Bairro-Escola* (texto provisório – versão 04/07/06). Nova Iguaçu, 2006a. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Programa de estruturação urbanística Bairro-Escola* (relatório final). Nova Iguaçu, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Semed. *Educação integral: programa Bairro-Escola*. Nova Iguaçu, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Referências centrais para a gestão da Rede de Educação Pública de Nova Iguaçu*. Nova Iguaçu, 2009. (mimeo).
- O’SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto. *Ciep: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola*. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

----- . *Planejamento dialógico*: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

----- . *Educar em todos os cantos*: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

----- . *Município que educa*: nova arquitetura da gestão pública. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire (Ed,L), 2009. (Cadernos de Formação, 2).

-----; SILVA, Roberto da (Org.). *Educação com qualidade social*: a experiência dos Ceus de São Paulo. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. *Escola de tempo integral*: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral de Brasília. *Pátio*: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 51, p. 42-45, ago./out. 2009.

PÉREZ, Maria Aparecida. Rumbo a uma ciudad educadora: la educación y la construcción de una política de combate contra la exclusion. *Educación y ciudad*: Revista do Idep, Bogotá, n. 7, p. 107-126, out. 2006.

PINSKY, Jaime; PINSKY, C. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, André Luiz. *Urbanismo na fragmentação*: a resposta do Bairro-escola. Rio de Janeiro: PTK, 2008.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti. *Programa de formação integral da criança - Profic* - da proposta teórica à implementação: o caso de Piracicaba (SP). Dissertação (Mestrado) – São Carlos: UFSCAR, 1991.

PNE. *Plano Nacional de Educação (PNE)*, apresentação de Vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.

PORCHMAN, Márcio. *Outra cidade é possível*. São Paulo: Cortez, 2003.

----- . *O desafio da inclusão social no Brasil*. São Paulo: Publisher Brasil, 2004.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: *Carta 15: O novo livro dos Cieps*. Brasília: Senado Federal, 1995. p. 17-24.

----- . *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

----- . *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Selma. “Tempo, cidade, educação”. In: *Educação e cidade*. Cadernos Cenpec, São Paulo, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

----- . *Dialética da diferença*: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

SAMPAIO, Sonia. *Período integral nas escolas municipais de educação infantil de São Paulo*. 1993. Dissertação (Mestrado) – São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Democratizar a Democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

----- . *Produzir para viver*: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1998.

----- . *Território e sociedade*: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

- . *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2004.
- SCHLITHLER, Célia Regina Belizia. *Redes de desenvolvimento comunitário: iniciativas para a transformação social*. São Paulo: Global, 2004.
- SIEBOLD, Jorge R. (Org.). *Foro educativo Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora*. Buenos Aires: OEI/Sadop, 2005.
- SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida e. Undime: em defesa da educação pública de qualidade. *Vida e educação*: Revista da Undime-CE, Fortaleza, ano 4, n. 12, jan./fev. 2007.
- SIMSON, Olga Rodrigues (Org.). *Educação não-formal: cenários de criação*. Campinas: Unicamp, 2001.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. São Paulo: Cortez, 1987.
- TAMARIT, José. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.
- TAPIA, María Nieves. *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Cuidad Nueva, 2000.
- TARROW, Norma B. *Human Rights and Education*. Oxford/NewYork: Pergamon Press, 1987.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.
- . *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.
- . A escola parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967a.
- . Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 87, p. 195-199, jan./mar. 1961.
- . Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.
- TOLEDO, Leslei; FLORES, Maria Flores; CONZATTI Marli. *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.
- TORO, José Bernardo. *A construção do público: cidadania, democracia e participação*. Rio de Janeiro: Senac, 2005.
- TORRES, Carlos Alberto. *A política da educação não-formal na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel, 1996.
- VEIGA, Ilma Passos. (Org.). *O projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- VENTURA, Zuenir. *Cidade perdida*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1994.
- VIEIRA, Juçara Dutra. *Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro*. Brasília, DF: CNTE, 2004.
- WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1993.
- YUS RAMOS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**Editora e Livraria Instituto Paulo Freire**

Horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira,  
das 9 às 18h e, aos sábado, das 9 às 13h.

Cerro Corá, 550 | Lj. 01 | Alto da Lapa

05061-100 | São Paulo | SP | Brasil

T/F: 11 3021 1168

[editora@paulofreire.org](mailto:editora@paulofreire.org) | [livraria@paulofreire.org](mailto:livraria@paulofreire.org)

[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)

Neste livro, **Moacir Gadotti** toca em questões complexas da contemporaneidade e traz à nossa reflexão experiências de educação integral que estão sendo vivenciadas hoje. Ele nos convida a acompanhar e analisar essas “inovações em processo”. São iniciativas que vêm ao encontro de uma nova qualidade da educação, buscando criar novos espaços e tempos para o atendimento e desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Encontramos aqui exemplos de educação integral que reconhecem que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade; é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta.

O leitor e a leitora têm nas mãos uma publicação que poderá ajudar também a compreender que vivemos numa sociedade do conhecimento de múltiplas oportunidades de aprendizagem, onde se exige de todas as pessoas a aquisição dos instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre, ao longo de toda a vida.

**Paulo Roberto Padilha**  
Instituto Paulo Freire

**Ed,L**

Editora e Livraria  
Instituto  
Paulo Freire

