



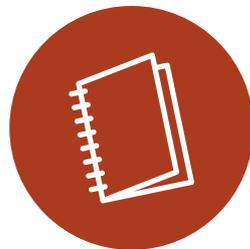
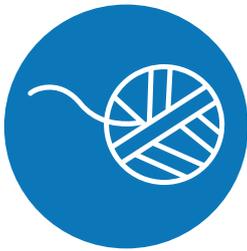
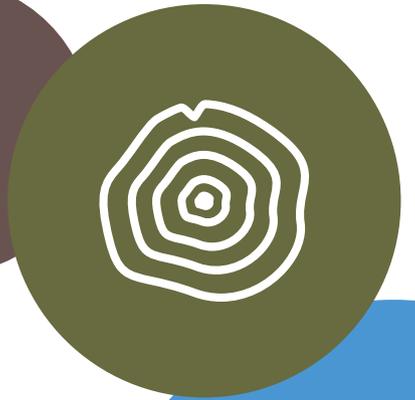
TERRITÓRIAR e EDUCAÇÃO INTEGRAL
AS PRÁTICAS EM
DESENVOLVIMENTO

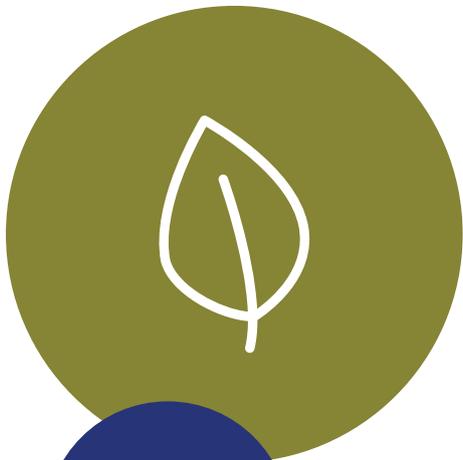
TERRITORIA R EDUCAÇÃO INTEGRAL
e AS PRÁTICAS EM
DESENVOLVIMENTO



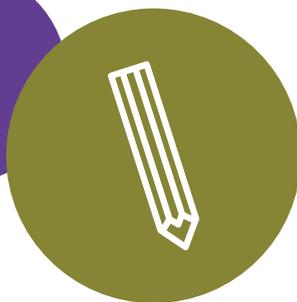
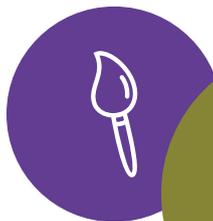
MARISTA
REDE DE SOLIDARIEDADE

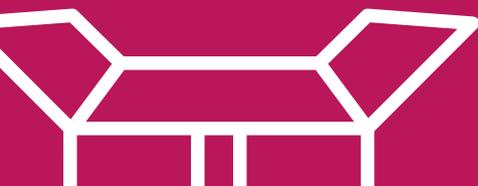
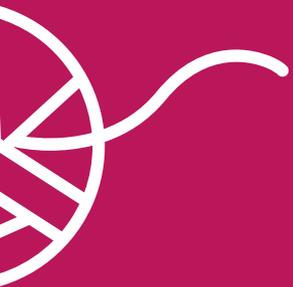
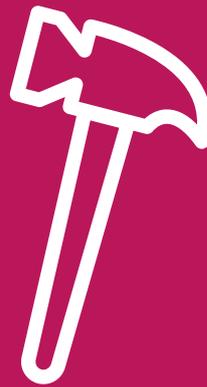
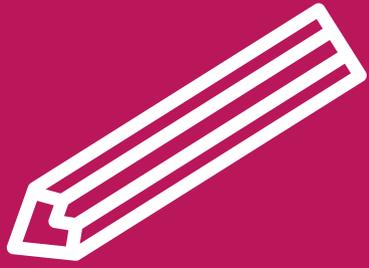
GRUPO MARISTA





TERRITÓRIAR e EDUCAÇÃO INTEGRAL
AS PRÁTICAS EM
DESENVOLVIMENTO





FICHA TÉCNICA

Centro Marista de Defesa da Infância ✨ Aline Cristina Rodrigues Mendes, Aline Vicentim Villas Boas, Bárbara Pimpão Ferreira, Beatriz Caitana, Débora Cristina dos Reis Costa, Franciele Heldeberg, Gustavo Schmid Queiroz, Honislaine Aparecida Rubik, Jaqueline Rodrigues Verneque, Renata Macagnani Dias, Sabrina Inah dos Reis, Sueli Brunetti de Carvalho e Vinicius Gallon de Aguiar.

Rede Marista de Solidariedade | Articulação e Assessorias ✨ Ir. Lucas José Ramos Lopes, Jimena Cristina Djauara Grignani e Juliana Kuwano Buhner

Organização ✨ Aline Vicentim Villas Boas, Bárbara Pimpão Ferreira, Franciele Heldeberg Honislaine Aparecida Rubik

Revisão técnica ✨ Bárbara Pimpão Ferreira, Gustavo Schmid Queiroz, Sheila Pomilho de Souza e Vinicius Gallon de Aguiar.

Produção de textos ✨ Adriana Friedmann, Aline Vicentim Villas Boas, Andressa Maravieski, Claudia Galian, Franciele Heldeberg, Fráya da Cunha, Gabriela Spagnuolo Cavicchioli, Gillys Vieira da Silva, José Pacheco, Nayana Brettas, Neuzita de Paula Soares, Olavo Chicoski, Pilar Lacerda

Parceiros do Sistema de Garantia de Direitos no município ✨ Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Almirante Tamandaré (PR) e Várzea Grande (MT)

TIKINET EDIÇÃO

Editor ✨ Pedro Barros

Preparação de Textos, revisão de normas e revisão ✨ Nara Lasevicius Carreira

Revisão de texto ✨ Maísa Kawata

Diagramação ✨ Maurício Marcelo

Adaptação do projeto gráfico ✨ Maurício Marcelo

Grupo Marista. Rede de Solidariedade

G892 Territorial: educação integral e as práticas
2019 em desenvolvimento. - São Paulo: Tikinet,
2019.

12,5mb ; PDF

ISBN: 978-85-66241-14-3

1. Educação. 2. Educação Integral.
3. Práticas educacionais.
I. Título

CDD 370



MARISTA
REDE DE SOLIDARIEDADE
GRUPO MARISTA

Rede Marista de Solidariedade
www.solmarista.org.br
Centro Marista de Defesa da Infância
www.centrodedefesa.org.br
Territorial
www.territorial.org.br

SUMÁRIO

Prefácio	10
Palavra Institucional	11
Introdução	12
1. A educação integral e o território educativo	14
1.1 Por dentro da educação integral.....	16
2. Um currículo integrador com enfoque em direitos	22
2.1 Introdução	23
2.2 Mais tempo para a formação escolar e educação integral – A centralidade do currículo	24
2.3 O projeto político pedagógico.....	25
2.4 As definições curriculares centrais	26
2.5 A função social da escola.....	26
2.6 O apoio ao trabalho da escola e do professor.....	26
2.7 Educação integral para todos.....	27
2.8 Considerações finais.....	27
3. Escuta, vozes e participação das crianças e adolescentes nas tomadas de decisão	30
3.1 Reflexões iniciais.....	31
3.2 Vozes e participação para uma educação integral.....	33
3.3 Participação e protagonismo das crianças e adolescentes	33
3.4 Sobre ética.....	35
3.5 Sobre as culturas infantis	36
3.6 Algumas referências e princípios.....	36
3.7 Considerações finais	37
4. O papel dos gestores executivos e escolares na construção da educação integral nos municípios	40
4.1 Desenvolver propostas de educação integral exige investimento financeiro e articulação dos entes federados	42
4.2 Desenvolver políticas de educação integral exige articulações integradoras de políticas	43
4.3 Considerações finais: a educação integral exige mais do que compromissos	46
5. Para se inspirar e fortalecer as reflexões e práticas nos diversos contextos	50
5.1. A Escola Gonçalo e o município de Várzea Grande.....	53
5.2. A política pública de Almirante Tamandaré e as escolas participantes do projeto Territoriar	56
5.3. Escola Ecológica: um projeto pedagógico que elucida a participação dos educandos no fazer cotidiano	60
5.4. Um sonho... diferentes olhares	64
5.5. Olhares de Francisco: por um território educativo	69
5.6. Crianças, adolescentes, cidade e a ludicidade no uso dos espaços públicos	73
Índice de Links	S2

PREFÁCIO

Considero um privilégio ter acesso a este exercício de escrita sensível, reflexo de uma tomada de consciência do destino da escola e da necessidade de humanização do ato de ensinar.

A partir do século XVII, a Pampaedia influenciou o formato da escola, sendo determinante na emergência da escola da modernidade, no apogeu da Primeira Revolução Industrial. Nessa obra, Comenius afirmava ser possível ensinar a todos como se fosse um só. Hoje, sabemos que tal desiderato é inviável.

Comenius não estava errado, se situado no seu tempo. A escola da modernidade correspondeu com eficiência e eficácia às necessidades sociais do século XIX. O que está errado e fora de época é a manutenção de um modelo educacional do século XIX em pleno século XXI.

Existe a demanda de transformação da educação e de ultrapassar o âmbito restrito da educação escolar, agindo em múltiplos espaços sociais, políticos e culturais. Em 1979, Lauro de Oliveira Lima escrevia: *A expressão “escola de comunidade” procura significar o desenquistamento isolacionista da escola tradicional. Escola, no futuro, será um centro comunitário propulsor das equilíbrazões sincrônicas e diacrônicas do grupo social a que serve. Não só a escola utilizará como instrumento “escolar” o equipamento coletivo, como a comunidade utilizará o local da escola como centro de atividade. [...] a escola não se reduzirá a um lugar fixo murado.* Na década de 1960, em um primeiro rascunho do primeiro livro publicado sobre comunidades de aprendizagem, o mestre Lauro escrevia: educar através de clubes [...] misturar adultos e adolescentes [...] governo de centro [...] usar a capacidade ociosa da escola [...] liderança sem chefia [...] equipamentos coletivos [...]

escolinha de arte [...] treinar os membros da comunidade para serem professores [...] criação coletiva de crianças [...] levar a comunidade a colocar em comum seus pertences [...] universidade popular [...] verificar os tipos de atividades existentes na comunidade [...] [escola de comunidade.

Parece que o mestre Lauro foi inspiração do Projeto Territorial. Creio que pratica uma educação integral, na consideração de que o ser humano é multidimensional, não apenas cognição, mas também manifestação viva afetiva, emocional, estética, ética, espiritual... No contexto de comunidades, protagonizando o início de um processo de transição para práticas fundadas no paradigma da comunicação.

Este livro poderá constituir-se em referência para educadores que compreendam que, se continuarem cativos dos vícios da velha escola, negarão a muitos seres humanos o direito à educação. Além disso, abre caminhos de reflexão que, para além da aparência de escola enquanto prédio onde se desenrolam obsoletos rituais, nos demonstre que escolas são pessoas. E que as pessoas dos professores não transmitem aquilo que falam, mas aquilo que são, dado que toda a aprendizagem é antropofágica, por exemplo.

Já na Grécia, há milhares de anos, havia quem acreditasse que os seres humanos eram capazes de buscar – em si próprios e entre os outros seres – a perfeição possível. Talvez por isso, haja quem insista em ver as realidades com olhos que veem muito além da aparência das coisas. Bem hajam aqueles que fazem o Projeto Territorial!

Brasília, dezembro de 2018.
José Pacheco

PALAVRA INSTITUCIONAL

O Instituto Marista, fundado em 1817 e presente no Brasil desde 1897, atua na promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, por meio de iniciativas de diversas áreas de atuação, com a missão de formar cidadãos éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais. Articulados com outras organizações maristas e a sociedade civil no país, o Instituto Marista tem status consultivo no Conselho Econômico e Social da ONU, por meio da Fundação Marista de Solidariedade Internacional, que permite contribuir enquanto sociedade civil na defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

O Centro Marista de Defesa da Infância, integrado a Rede Marista de Solidariedade do Grupo Marista, contribui para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, em diálogo constante com entidades governamentais e da sociedade civil ao desenvolver iniciativas que incluem pesquisa, formação, mobilização, assessoramento e proposição ante a sociedade civil organizada e o poder público. O objetivo é contribuir para que crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, como preveem a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), a Constituição Federal do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e demais marcos legais.

A educação de qualidade como direito de todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros é promovida neste projeto por meio do assessoramento às Secretarias Municipais de Educação e Unidades escolares, representadas por crianças, professores, gestores e comunidades que procuram, a partir dos seus contextos, novas oportunidades de continuidade de sua trajetória. Este projeto, TERRITÓRIAR, construído a muitas mãos, contou com a participação de pessoas mobilizadas para o encontro, estudos, descobertas e inovações de suas práticas cotidianas em sete municípios. Este percurso, permitiu reflexões e experiências sobre os contextos escolares, a escuta e a construção coletiva, territorializando pelos espaços educativos em que se encontram brasileiros e brasileiras, com a esperança de responder aos novos acenos das infâncias e juventudes, com possibilidades viáveis de fazer educação com qualidade, participação e pertencimento¹.

Este documento, quer contribuir nesta caminhada, celebrando esses percursos, produzindo subsídios e relatos com a esperança de que os estudos e partilhas sejam potencializadores de novas oportunidades de aprendizagem.

Boa leitura!

1 Disponível em: http://territoriar.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Territoriar_relatorio_de_percurso_formativo.pdf

TERRITÓRIAR

INTRODUÇÃO

O projeto Territoriar, desde 2015, contribui para a melhoria da qualidade da educação e permanência dos educandos de 06 a 10 anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas do Brasil, por meio da ressignificação de espaços pedagógicos com a participação da comunidade escolar. Ao considerar em sua metodologia a participação da comunidade educativa como elemento importante para um currículo com enfoque em direitos e uma escola de qualidade social, o projeto Territoriar contribui para o desenvolvimento integral da criança ao estimular a criatividade, a autonomia, a afetividade, a participação, a interação social e as expressões das diferentes linguagens da criança.

Na primeira etapa do projeto, realizada entre 2015 e 2016, 15 escolas municipais foram envolvidas. A adesão do diretor da escola e da secretaria de educação foram definitivas para a execução do planejamento: constituição de comitês multidisciplinares compostos por crianças, famílias, educadores, gestores, voluntários, arquitetos e comunidades locais para construção participativa do projeto; implementação de projetos locais para a ressignificação dos espaços pedagógicos nas escolas; contribuição na formação da comunidade educativa sobre a sustentabilidade dos espaços pedagógicos e dos materiais educativos; mobilização de voluntários; sistematização do percurso do projeto por meio da produção de um documentário, um livro fotográfico, série de vídeos sobre os temas desenvolvidos e um site para democratização do acesso à informação.

A segunda etapa, realizada em 2017, desenvolve seminários para as ações de sustentabilidade, distribui as publicações nas escolas envolvidas e produz outros vídeos para a série, ampliando temas e relatos das experiências vivenciadas.



A terceira etapa do projeto Territoriar tem como objetivo identificar as iniciativas desenvolvidas em algumas das escolas participantes da primeira etapa observando a política municipal de educação bem como experiências em outras regiões do país e os índices educacionais. Ainda, ao participar de diálogos e reflexões com os educadores das escolas participantes, identificamos a oportunidade de ampliar o acesso dos educadores sobre os conceitos e as experiências em desenvolvimento na educação brasileira com o objetivo de contribuir na formação dos profissionais da educação e demais agentes do Sistema de Garantia de Direitos.

Nesta etapa, o projeto Territoriar articula em sua proposição e mobilização municipal além das diretrizes previstas na Constituição Federal (CF, 1988, art. 205), na Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei nº 9.394/1996, art. 3º), no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.500/2014, art. 2º, metas: 6, 7 e 19), na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), as questões dos contextos cotidianos, as perguntas permanentes: como a atuação dos profissionais da educação e o pertencimento territorial fortalecem a construção da educação integral e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes?

Nestas normativas, a educação – direito de todos e dever do Estado e da família – deve ser desenvolvida com a participação da sociedade, levando em consideração o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, promovendo os princípios da gestão democrática do ensino público, valorizando

a experiência extraescolar, preparando para o exercício do trabalho, da cidadania e das práticas sociais. Ou seja, uma educação desenvolvida com a participação efetiva da comunidade buscando o desenvolvimento integral do ser humano.

Além de fortalecer a garantia ao direito à educação previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art. 53), o território educativo pode contribuir para o exercício de outros direitos fundamentais, como o direito à participação, o respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais, previsto na Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989, art. 12 e art. 29), como também o direito à convivência familiar e comunitária preconizado pelo ECA em seu artigo 19.

Desse modo, a presente publicação pretende democratizar o acesso à informação e à reflexão de estudiosos sobre o tema, na mesma medida em que busca fortalecer a formação dos profissionais da educação e outros agentes do Sistema de Garantia de Direitos sobre os temas *Ambientes Educativos*, *Territórios Educativos* e *Educação Integral*, observada a relevância da integração da educação com as demais políticas e instituições, bem como a relevância da escola integrada ao território e às comunidades em que está inserida. Para além de responder as questões iniciais, esta publicação quer continuar o diálogo, as reflexões e sobretudo a experiência cocriada e partilhada entre os cidadãos brasileiros em seus diversos contextos, responsabilidades e oportunidades de contribuição para garantir o interesse superior da criança e sua prioridade absoluta nas políticas públicas.



A educação integral e o território educativo

Pilar Lacerda é diretora da Fundação SM Brasil; Priscila Fernandes é jornalista, mestre em Literatura e Crítica Literária (PUC-SP).



Pilar Lacerda e Priscila Fernandes

Como resistir aos muros da escola?¹ Esta é uma boa provocação. A escola está cercada por muros, cercas, cadeados, concertinas, guaritas. Não muros figurados, mas muros concretos, duros, feios, opressivos. Mais do que “guardar a escola”, “proteger os alunos” ou “defender o patrimônio da escola”, esses muros são também simbólicos. Eles impedem que as crianças e jovens vejam suas casas, suas ruas, sua cidade. Eles proíbem que a comunidade conheça o pátio, as salas de aula, a biblioteca, a quadra. E, pior, separam a escola da vida real, como se fosse possível criar um “mundo paralelo” dentro dos muros da escola.

São pais e mães que ficam encostados do lado de fora destes muros, esperando para falar com a diretora, entregar um aviso, buscar seu filho. São profissionais da saúde que não conseguem falar com a coordenadora. São os familiares dos professores que não podem entrar para encontrá-los. E estamos falando de muros nas escolas públicas, espaços coletivos, de todos. De todos? Certamente não.

Resistir aos muros das escolas é entender que o território é formador, que as ruas têm histórias, as casas têm vida e todos têm profundas raízes que se entrelaçam, lá no fundo, com as raízes da escola. Mas estas raízes comuns não conseguem brotar, gerar folhas e frutos, porque são cimentadas pela cultura opressiva dos muros. Imaginem uma escola que fica na comunidade, como uma praça aberta, integrada na paisagem daquele lugar, daquela terra, em que existem culturas, casos,

1 A primeira parte deste artigo inicia com um texto de Pilar Lacerda, escrito para uma publicação da Virada Educação, projeto de educação no território desenvolvido na cidade de São Paulo. Esta pode ser uma introdução instigante ao tema proposto. Disponível em: [Como resistir aos muros da escola](#) e [Resistir até existirem territórios férteis](#).

músicas, histórias, poemas; em que existem pessoas que conhecem os alunos e os viram crescer.

Quando os alunos entram na escola e os portões são fechados e trancados, uma parte da história de cada um fica lá fora. Os estudantes não se reconhecem naquele lugar que fica tão perto da casa deles, em um ambiente que muitas vezes tem ritmos e falas estranhos e dissonantes dos ritmos e falas que eles trazem.

Não é só utopia, é utopia também. Porque sonhos e utopias nos movem, nos tiram do lugar. Ao olhar a escola do lado de dentro, podemos pensar “como seria se este portão não existisse?” ou “e se os portões ficassem abertos?”. Para dar o primeiro passo em direção ao portão destrancado, é preciso um projeto pedagógico que tenha a concepção da educação integral, que parta do princípio de que nós todos estamos nos formando o tempo todo, que nossas histórias vão para a escola junto com a gente – alunos, professores, merendeiras, famílias, diretores. Nós estamos lá e cá, e o projeto pedagógico da escola, quando construído inspirado na concepção da educação integral, começa a enxergar os espaços com outros significados.

Podemos começar abrindo os portões, depois retirando-os, depois criando um canto de leitura para pais e mães lerem um pouquinho antes dos filhos chegarem, plantando uma árvore para dar sombra para todos, e convidando os líderes comunitários para uma conversa com a comunidade escolar sobre os problemas do bairro. Tantas ideias que não se concretizarão se forem espontaneístas ou desorganizadas. Esta sensação de pertencimento da escola ao lugar onde ela foi construída, ao território, deve vir embasada e construída a partir de leituras, assembleias, pesquisas e da escrita rigorosa do PPP (Projeto Político Pedagógico), que vai guiar e dar segurança a esse movimento ousado e transformador de resistência aos muros. Se entendermos que a escola é espaço de conhecimento, de cultura, de diálogo, de entender o mundo e se entender no mundo, saberemos que muros não fazem sentido.

Ali, na escola, muros significam separação, gueto, solidão. Tudo o que a educação não é. A escola tem de ser o espaço de união, de alteridade, de igualdade e do coletivo. Porque nestas condições acontece o conhecimento, a reflexão e a criação.

POR DENTRO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Agora que já falamos um pouco sobre a importância do território educativo para a efetiva aprendizagem de estudantes e comunidade, vamos aprofundar o conceito de educação integral.

O primeiro ponto a tratar quando iniciamos o tema é que educação integral não é o mesmo que tempo integral. (Se você já teve ou tem essa dúvida, fique tranquilo, essa é uma confusão muito comum, e este texto pretende desfazer o mal-entendido). No entanto, esses também não são conceitos antagônicos, uma vez que podem existir escolas de tempo integral que seguem um projeto pedagógico mais tradicional; escolas de tempo integral que contam com um projeto pedagógico baseado nos princípios da educação integral; e, ainda, um terceiro modelo de escolas com turno de quatro horas diárias, que praticam os fundamentos da educação integral.

Os três exemplos mostram que a educação integral não se restringe ao tempo, à duração das aulas. Intuímos que essa confusão possa estar relacionada com o fato de a escola brasileira adotar, de maneira geral, um período de quatro horas diárias para a permanência do aluno no ambiente escolar – em países europeus essa média sobe para seis. Porém é preciso ressaltar que a formação integral demanda, sim, uma jornada escolar ampliada, ainda que este não seja um fator impeditivo para a aplicação do conceito da educação integral.

É importante atentar, ainda, para o fato de que a educação integral propõe uma resignificação das noções de aprendizagem e de escola. Para isso, parte de alguns princípios norteadores, entre eles, os que elencamos a seguir:

1. Diversidade de práticas, agentes, espaços e saberes

integração de tempos e espaços, com a inclusão de diversos atores no processo educativo. Com tal integração, a educação não fica limitada ao espaço escolar nem se apoia exclusivamente no professor, corresponsabilizando cidadãos e trazendo uma diversidade de olhares e saberes para os processos de aprendizagem. (Porvir, 2013).

Podemos resumir este princípio com o provérbio africano que diz que é preciso toda uma aldeia para educar uma criança.

Reforçamos a ideia de que a escola é uma instituição que deve fomentar a equidade, a inclusão e a sustentabilidade como pilares para uma educação que mira o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Nesse sentido, é fundamental, como explicita o [Caderno 1 do Centro de Referências em Educação Integral](#), que as escolas “se reconheçam como articuladoras da rede de proteção social local e ajudem a organizar a oferta de serviços básicos aos estudantes nelas matriculados e às suas famílias e comunidade”.

2. Desenvolvimento pleno dos indivíduos

A educação integral parte do pressuposto de que o desenvolvimento integral acontece em várias dimensões – intelectual, física, afetiva, social e simbólica –, promovido pelas experiências educativas vivenciadas pelos indivíduos ao longo da vida.

3. Aprendizagens permanentes

Em imbricação direta com o princípio anterior, a aprendizagem permanente é aquela que não está confinada ao espaço e à fase escolar. Ela é possível porque surge do diálogo entre a escola e a comunidade, enraizada na realidade, nos saberes e fazeres, nas necessidades e na experiência de cada aprendiz. Essa aprendizagem é potencializada por conteúdos e práticas que valorizam a tríade singularidade, diversidade e coletivo.

4. O educando-estudante está no centro do processo de aprendizagem

No projeto educativo integral, o estudante passa de uma posição periférica no processo de aprendizagem à centralidade. Nesse sentido, os conteúdos são desenvolvidos e aplicados de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, seus interesses, sonhos e contextos. Em outras palavras, o estudante não se adapta ao conteúdo; o conteúdo é que precisa ser formatado para atender o estudante.

A partir das questões expostas, podemos ressaltar uma orientação clara para a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender o mundo, de ter consciência de sua presença e papel no mundo, e de agir sobre ele, de maneira responsável e autônoma. Para isso, são articulados no processo educativo múltiplos recursos, linguagens, espaços e agentes.

Também podemos afirmar o caráter inclusivo da educação integral, uma vez que considera, no bojo do próprio projeto pedagógico, a singularidade dos indivíduos, os tempos diversos de aprendizagem, as múltiplas identidades e bagagens de vida; além da plena inserção da escola no território.

A educação integral também promove a equidade, no sentido de reconhecer e valorizar as diferenças e os direitos de todos à educação, combatendo, dessa forma, as desigualdades educacionais, materializadas pelas experiências de interrupção, exclusão e fracasso escolar.

O conceito de uma educação como direito social garantido a todos é algo ainda muito recente no Brasil, estabelecido como marco legal apenas com a Constituição Federal, em 1988. O capítulo que aborda o tema afirma que o ensino deve objetivar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que significa assegurar uma educação de qualidade para todos. No entanto, trinta anos depois de promulgado o documento, constatamos que as disparidades e os desafios sociais continuam urgentes.

De acordo com os dados do Ideb 2015, apenas quatro estados brasileiros, localizados nas regiões Sul e Sudeste, têm mais da metade das escolas com Ideb maior ou igual a 6 – São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais e Paraná, respectivamente. Além de reforçar a desigualdade social de que falávamos, o cenário põe em risco o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), voltados para uma “educação básica de qualidade para todos”. Uma análise breve revela que as diferenças socioeconômicas e as consequentes oportunidades díspares de acesso ao conhecimento pesam na balança da desigualdade educacional, podendo reverberar ao longo da vida de uma pessoa.

Na prática, o que demanda a educação integral?

Em primeiro lugar, é preciso estar aberto a um novo olhar para o processo educativo e desejar uma mudança real e efetiva. Uma vez plantada a semente do desejo de transformação, é importante saber que a educação integral é, para além de um conceito e de uma prática, um projeto que precisa ser apropriado, cuidado e renovado diariamente.

Nesse contexto, o território é um quesito primordial. O que significa que a escola precisa abraçar e seguir de mãos dadas com a comunidade e com outros setores da gestão pública, para além da educação. Para que um projeto de educação integral aconteça devem ser acionadas áreas como a saúde, o transporte, a cultura e o esporte. Essa parceria permitirá um olhar e ações integradas voltados para o estudante, assim como para a comunidade escolar.

Ainda sobre o território, é necessário trocar o paradigma da “escola-ilha”, autossuficiente e apartada, por um novo mapa, em que a escola é parte da comunidade, comunga com ela seus valores, saberes, ritos, festejos e conhecimentos de forma geral.

Outro ponto importante nessa jornada rumo à educação integral é a consideração de que a aquisição de conhecimento não se restringe à sala de aula, podendo acontecer em espaços variados, na interlocução com agentes diversos, na relação com o Outro, com a diferença.

A implementação da educação integral exige empenho e resiliência. Afinal, uma mudança estrutural tem seus desafios. No processo, a escola vai deparar com questões como a necessidade de uma nova formação para os professores, a resistência de alguns setores acostumados com diretrizes arraigadas, a urgência de repensar o currículo, e o esforço de estabelecer uma relação de confiança com quem sempre esteve à parte do processo educativo.

No entanto, experiências de implementação empreendidas por diversas cidades brasileiras, ao longo dos últimos trinta anos, mostram que é possível construir uma escola mais democrática e aberta ao diálogo, e, mais do que isso, que é recompensador. Entre essas cidades que levaram o projeto adiante, destacamos os municípios de Belo Horizonte, Curitiba, Sobral e Nova Iguaçu. Lembramos ainda do Programa Mais Educação, implementado pelo Ministério da Educação em 2008.

Como conectar estudantes e comunidades?

E como fazer a comunidade se integrar e se responsabilizar pela aprendizagem de suas crianças e adolescentes? O interessante para quem inicia seu projeto educativo agora, ou mesmo para quem deseja revitalizá-lo, é que existem diversas experiências bem-sucedidas de educação integral, partindo de contextos e vertentes diferentes, assim como conteúdos sistematizados e pesquisadores empenhados na produção de reflexão sobre o processo.

A fim de estabelecer essa conexão entre os agentes envolvidos, já tendo o território mapeado, algumas experiências se valeram de insumos da comunidade para a garantia da aprendizagem, indo a campo, por exemplo, para pesquisar conteúdos do currículo (meio ambiente, cultura local, linguística); enquanto outras optaram por intervir diretamente no território, estimulando o protagonismo estudantil e criando programas voltados para melhorar aspectos do dia a dia do bairro.

Nesse sentido, indicamos algumas atividades:

⊗ **Mapeamento do território**

Local: entorno da escola ou mesmo do bairro.

Proposta: a professora ou professor pode explicar antes o que será feito e o que cada estudante precisa levar (papel, lápis, binóculos, lupa, trena). É importante explicitar para a turma qual é a intencionalidade pedagógica. Algumas escolas propõem o levantamento inicial no Google Maps, e depois os alunos comparam o que viram, identificaram e conheceram na ida a campo. Caso a escola tenha computadores conectados à internet, a professora ou professor pode sugerir que os alunos busquem suas casas ou locais conhecidos no mapa. A intenção é (re)conhecer o território e identificar possibilidades para o projeto pedagógico ao longo do ano. Até crianças pequenas podem participar.

⊗ **Referências históricas do bairro**

Local: bairro.

Proposta: estimular a identificação das referências históricas do bairro. Como foi criado? Quando? Por quem? Ainda existem descendentes dessas pessoas morando no bairro? Quem são? Quais as pessoas mais idosas? Os estudantes podem buscar documentos e fotografias antigas, conversar com parentes e marcar os pontos históricos de sua comunidade. Essa proposta promove aprendizagens diversas, que vão da história oral à pesquisa e à interpretação de fontes históricas.

⊗ **Entrevistas**

Local: bairro.

Proposta: a professora ou professor orienta a elaboração de um roteiro para entrevista com pessoas marcantes do território. Os estudantes se organizam em pequenos grupos e vão às casas das pessoas para entrevistá-las. Essa atividade demanda a transcrição, redação, revisão e edição das entrevistas; e pode contar com a ajuda de um jornalista da região convidado para enriquecer a experiência. O texto pode ser produzido coletivamente e revisitado ao longo do ano.

⊗ **Rodas de conversa**

Local: pátio da escola, praça, auditório da igreja.

Proposta: promover rodas de conversa com lideranças comunitárias com o intuito de conhecer os problemas e demandas do lugar. Sob orientação da professora ou professor, a turma deve elaborar o roteiro da conversa

⊗ **Considerações finais: Educação integral – transformar é possível**

Mais de trinta anos de experiências diversas de implementação da educação integral possibilitam um olhar mais amplo, e ao mesmo tempo pontual, para as conquistas e desafios deste projeto. Constatamos, por exemplo, que as escolas que têm desenvolvido projetos de educação integral conseguem transformar o clima escolar; garantir a aprendizagem de todos, respeitando a individualidade de cada um; desenvolver uma cultura de vivência em grupo, resguardando as diferenças; além de aumentar o IDEB. Outros pontos que merecem atenção são a conquista de um significado para a comunidade e o reconhecimento da escola como espaço público respeitado e pertencente a todos.

Implementar um projeto que parte da ideia do desenvolvimento pleno do indivíduo não é fácil nem trivial. Os educadores precisam estudar mais, refletir sobre os resultados e visitar outras escolas que tenham os mesmos objetivos. Os diretores e coordenadores precisam aprender a fazer uma gestão participativa. Famílias e todos que cuidam dos estudantes devem ter sua voz escutada com respeito. Outros profissionais da educação devem integrar o processo educativo. Com isso, o direito à educação contínua e integral dos indivíduos passa a ser respeitado e cultivado.



Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres

(FREIRE, 1989, p. 39)

REFERÊNCIAS

- Site Educação Integral: educacaointegral.org.br.
- Site da Fundação SM Brasil: fundacaosmbrasil.org.
- Site do Porvir, texto “10 pressupostos para a educação integral”:
<http://porvir.org/10-pressupostos-da-educacao-integral/>.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- LACERDA, Pilar. Como resistir aos muros da escola? In: GRAVATA, André; OLIVEIRA, Aline; IANAE, Daniel. *Resistir até que existam territórios férteis*. Disponível em: <https://bit.ly/2BTqCwz>.

Vídeos relacionados



Territórios educativos



**Brincadiquê? Pelo direito ao brincar
A produção das brincadeiras e os territórios**



Um currículo integrador com enfoque em direitos

*Claudia Galian é docente da
Faculdade de Educação da USP.*



Claudia Galian

INTRODUÇÃO

Frequentemente se reconhece no discurso sobre educação, nos debates acadêmicos, nas conversas estabelecidas no dia a dia da escola e mesmo nos meios de comunicação, a ideia de que, para além de se esperar que todos e todas tenham acesso a essa instituição, há algo que ela deve garantir às crianças e jovens, cuja formação é em grande medida considerada sua responsabilidade. Ninguém parece discordar que passar pela escola deve fazer diferença positivamente no desenvolvimento das novas gerações. Mas, desafio, mesmo, é tentar responder às seguintes questões: o que deve ser disponibilizado pela escola a fim de garantir uma formação de qualidade para os estudantes?; deve-se esperar que ela cumpra o mesmo papel, independentemente dos segmentos da população que chegam até ela? Essas são questões próprias do campo do currículo.

Este capítulo pretende discutir alguns elementos a partir dessas questões, apoiando-se na afirmação do direito das novas gerações de serem amparadas e orientadas pelas que as precedem, num processo que envolve centralmente a escola, embora não se restrinja a ela em absoluto.

No Brasil, desde algumas iniciativas dos escolanovistas, nas primeiras décadas do século XX, passando pelas experiências de Anísio Teixeira, nos anos 1950, e Darcy Ribeiro, nos anos 1980, vai se delineando um entendimento de educação integral como forma de contemplar as diferentes dimensões do ser humano. Tal concepção aposta em alguns caminhos: na ampliação da jornada diária de estudantes e professores na escola; na sua abertura para outros territórios e sujeitos que extrapolam o espaço escolar e a atuação de seus agentes; na

busca por novas metodologias, menos centradas no professor; e num currículo integrador. No próximo segmento do texto, serão discutidos alguns desses aspectos a fim de contribuir para a reflexão que consta da pergunta norteadora desta publicação: como a atuação dos profissionais da educação e o pertencimento territorial fortalecem a construção da educação integral e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes?

MAIS TEMPO PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL – A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO

A ampliação da jornada escolar vem sendo amplamente defendida há algum tempo no Brasil, como forma de justapor atividades que contemplem tanto o que tradicionalmente se espera da escola – a abordagem dos conhecimentos disciplinares – quanto outros saberes considerados relevantes para a formação e o desenvolvimento de crianças e jovens. É o que se identifica na afirmação de Cavaliere (2013), quando menciona que a democratização do ensino básico no Brasil vem se consolidando em duas vias: no aumento da jornada escolar e em “tentativas de desenvolvimento de uma concepção de educação escolar mais abrangente, envolvendo objetivos educacionais amplos e incluindo novos atores no processo educacional” (p. 237).

Há mesmo quem afirme que não é imprescindível que se faça a extensão do tempo escolar para que se caminhe na direção de uma educação integral, embora essa adição de tempo possa potencializar as iniciativas nesse sentido. Mas, o que se pode considerar como um consenso é que, mais do que a quantidade de tempo passado na escola – ou em atividades ligadas ao seu projeto político-pedagógico –, é a qualidade dele que potencializa ou não a educação integral. Isso é importante especialmente quando se identifica que não são poucas as iniciativas de educação integral que representam a justaposição de um turno regular, no qual se desenvolvem as atividades usualmente relacionadas à escola – aulas “tradicionais” – e um turno “inverso”, muitas vezes denominado de “educação

integral”, no qual são ofertadas atividades diversificadas e, frequentemente, mais atraentes para os estudantes. No entanto, essa justaposição resulta num currículo escolar cindido em duas partes que na maioria das vezes não se comunicam. Sobre isso, Coelho (2009) faz um importante alerta: “frequentemente estas atividades [nos dois turnos] são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente” (p. 94).

Na ausência de um mesmo projeto para ambos os turnos, dissipa-se energia sem ter clareza do que se espera com isso. Mais do que oferecer um “cardápio” de atividades diferenciadas, ainda que isso seja muito instigante, é necessário coordenar os esforços em torno de um mesmo plano formativo, expresso no projeto político-pedagógico. A ampliação do tempo precisa ser vista como oportunidade de reestruturar o currículo, em coerência com o projeto da escola – o que não acontece no mais das vezes. É o que ressalta Coelho (2009), quando identifica que a fragmentação turno-contraturno é um elemento ainda presente em muitas experiências de educação de tempo integral, evidenciando “uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente” (p. 91).

Tomar a ampliação da jornada para transformar o currículo vai muito além de simplesmente abrir a escola para o seu entorno. A fim de apreender a complexidade de uma mudança curricular, é interessante identificar a forma pela qual Moreira e Candau (2008) definem currículo, quando o remetem às “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (p. 12). Essa mesma definição está no Parecer CNE/CEB N° 7, de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Assim, a presença de estudantes e professores circulando pelos territórios, estabelecendo contato

com outros sujeitos, buscando inovações metodológicas será potencialmente enriquecedor sobretudo se estiver orientado por um projeto comum, se for objeto de ampla discussão por todos esses sujeitos da e na escola: afirma-se, portanto, a relevância da construção participativa do projeto político-pedagógico da escola, com a garantia de voz para todos os envolvidos no desenvolvimento da educação integral, não só os sujeitos da escola, mas também aqueles que atuam em parcerias desenvolvidas em espaços internos e externos a ela.

Cavaliere (2007) identifica diferentes concepções de educação integral no Brasil e nomeia uma delas como *concepção multissetorial*. Com isso, considera-se que a educação pode e deve se fazer também fora da escola, ou seja, o tempo integral não precisa acontecer em uma instituição. Nesse sentido, a autora assume que: “As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (CAVALIERE, 2007, p. 1028-1029). Porém ela defende a centralidade da escola mesmo que algumas atividades sejam feitas fora dela; em outras palavras, as atividades encontrariam seu eixo estruturador no currículo escolar e seriam realizadas em parceria: “A participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar” (p. 1032).

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A constatação de que a escola muitas vezes está presa a discursos e práticas sobre as quais pouco se reflete e muito se critica – por exemplo, as aulas de “giz, saliva e lousa”, as formas de organização e o uso pouco criativos dos espaços –, não pode nos levar a pensar que, para se contrapor a isso, vale tudo ou vale qualquer coisa, ainda que concordemos com essas críticas. É preciso ter clara a função que se atribui à escola e

questionar o que a ela se oferece como novidade, sempre. O que precisa guiar a escolha é a coerência com o que se estabelece como plano formativo, e, na busca por coerência, às vezes teremos que optar pelo novo, às vezes não. Não pode ser o novo pelo novo – até porque, muitas vezes o que se oferece é o “velho” com outra roupagem. Um bom exemplo disso é a metodologia de projetos, que absolutamente não é uma novidade, mas sempre vem com essa “embalagem”; outro é a defesa da abordagem interdisciplinar, que há muito tempo é apresentada como algo inovador. São escolhas possíveis e relevantes, desde que estejam em sintonia com o projeto formativo elaborado pelos sujeitos envolvidos na formação escolar – internos e externos à escola.

Os pontos discutidos anteriormente, relacionados a um quadro comum nas iniciativas de educação integral no Brasil, convergem num aspecto: todos remetem à busca por coerência com o projeto político-pedagógico das escolas. Esse documento, idealmente construído de forma dialógica e participativa – contando inclusive com as contribuições dos agentes externos à escola envolvidos com a educação integral (aspecto da maior relevância) –, tem centralidade no cumprimento do direito da população a uma escola de qualidade. Ele expressa as escolhas que uma escola realiza diante do plano formativo mais amplo, estabelecido nos documentos curriculares oficiais, e das condições reais que encontra junto ao seu público e à comunidade na qual está inserida. Ele guia as conexões entre espaços, conhecimentos e sujeitos, de modo a apontar para um currículo amplo e vivo. Para que constitua um plano do coletivo, condição para que todos os envolvidos na sua consecução nele encontrem sentido e possam coordenar suas ações, precisa representar o consenso possível num dado momento, ser objeto constante de estudos e retomadas, e necessita, ainda, contar com os apoios das secretarias de educação no provimento das condições estruturais e formativas para o seu desenvolvimento. Tudo isso converge para a consecução do direito das novas gerações a uma educação de qualidade.

AS DEFINIÇÕES CURRICULARES CENTRAIS

Os documentos curriculares oficiais são desdobramentos do que outros textos definem como o cidadão a ser formado com a contribuição da escola. As escolhas que visam a essa formação delineiam-se nos currículos prescritos, que refletem as condições do contexto social e histórico no qual foram desenvolvidos. Expressam de forma desigual as pressões que tentaram conformar o tipo de cidadão a ser formado naquele momento. Resultam, portanto, de embates e tensões – o que os torna transitórios e alvos de permanente contestação. Mas a transitoriedade não significa que sejam pouco importantes, uma vez que em torno deles são criadas as condições estruturais e simbólicas para o desenvolvimento do trabalho escolar. Assim, os documentos curriculares oficiais devem ser objeto de estudo nas escolas, de modo a serem tomados como orientações que, inevitavelmente, serão filtradas pelas condições reais do contexto escolar, configurando o currículo real (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

As transformações que esses documentos sofrem desde a sua produção, em nível federal, são realizadas em diferentes instâncias – das secretarias de educação de estados e municípios até a sala de aula, passando pela produção de materiais didáticos e pela organização do trabalho da escola num plano mais amplo. Porém, mais uma vez, como destaca Veiga (2010), os desdobramentos dessas definições curriculares centrais, nas escolas, devem se assentar em processos democráticos desenvolvidos em torno da construção coletiva do projeto político-pedagógico de uma escola:

Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão

pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2010, p. 13).

Fica claro que, para a consecução da educação integral em sua potencialidade, de modo a incrementar a qualidade e a abrangência da formação escolar, é condição essencial a superação da justaposição e da não articulação de planos e atividades distintas sendo desenvolvidas em diferentes espaços, o que se evita quando o projeto político-pedagógico da escola assume sua potencialidade como elemento integrador de discursos e práticas.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Também é essencial tomar como aspecto norteador de toda e qualquer atividade que compõe o currículo ampliado aquilo que se estabelece socialmente como a função da escola. Neste texto, em coerência com Michael Young (2007, 2011), assume-se que essa função consiste em proporcionar acesso – a todos e todas os/as crianças e jovens – a um conhecimento não disponível para a maioria da população em outros contextos que não o escolar. Não se ignora, é claro, que esse conteúdo do ensino – que envolve elementos do conhecimento especializado das disciplinas escolares e saberes ligados a valores, normas, disposições e procedimentos que norteiam a vida numa sociedade, em determinado contexto – deverá ser apresentado a um público muito diversificado e que a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem será fortemente marcada pelas condições existentes para o desenvolvimento do trabalho da escola.

O APOIO AO TRABALHO DA ESCOLA E DO PROFESSOR

No desenvolvimento do currículo, defende-se que o papel do professor é central e as escolas devem ser apoiadas em suas iniciativas e assistidas pelas

secretarias de educação. A meta, com isso, é buscar a coerência e a viabilidade das ações em relação ao plano formativo expresso nos projetos político-pedagógicos, que, sem dúvida, articulam-se com as definições curriculares mais amplas assumidas nas esferas governamentais. Essa articulação terá especificidades – e assim deve ser. Por isso, na produção dos documentos curriculares oficiais deve-se estar atento ao fato de que, quanto mais detalhadas as definições e as orientações centrais, menor o espaço para os ajustes locais, que são indispensáveis quando se pensa nas características diferenciadas nas quais escolas, professores e alunos atuam.

Ainda nessa ideia de apoiar o trabalho das escolas e de seus agentes, merecem destaque as ações de formação continuada dos professores. Como se afirmou em relação às atividades desenvolvidas com os estudantes nas escolas que têm seus tempos e espaços ampliados, essas formações só ganham sentido quando correspondem às premissas e aos objetivos assumidos coletivamente nas instituições, expressos nos projetos político-pedagógicos. É a experiência da escola, na busca pela consecução do plano de avançar para uma educação integral, diante do que se apresenta como limites e possibilidades reais, que deverá nortear os esforços em torno da formação continuada de seus professores.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: PARA TODOS!

Uma questão que precisa ser ressaltada diz respeito a quem vem tendo acesso às iniciativas em torno da educação integral no Brasil. Essas iniciativas, especialmente a partir da década de 1980, têm priorizado as parcelas consideradas mais vulneráveis da população, o que, ainda que possa ser entendido como uma medida inicial que se deve às restrições orçamentárias, precisa caminhar para a universalização, uma vez que não se pode entender que uma formação escolar mais ampla seja destinada apenas a alguns segmentos da população, sob o risco de ser distorcida em ações de cunho assistencialista, por exemplo.

Para Cavaliere (2014), as justificativas para as escolhas tomadas nesse sentido vêm se pautando por duas perspectivas: uma que entende a escola de

tempo integral como “um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros”, recusando a ideia de que ela seria um direito universal, e outra:

relacionada à consideração de que, na vida contemporânea, em todos os grupos sociais, e para grande parte das realidades regionais e faixas etárias, houve mudança de patamar da expectativa quanto à carga de responsabilidade educacional da escola, que teria se ampliado significativamente [portanto, deve ser disponibilizada a todos e todas] (p. 1207).

A primeira justificativa focaliza públicos específicos, assumindo um caráter compensatório; a segunda reconhece novas demandas para a escola e, com base nelas, propõe ações dirigidas a todos, como garantia de um direito social. Do ponto de vista do direito dos cidadãos, há que se buscar garantir as condições necessárias para que a ampliação do escopo da formação escolar seja para toda a população escolar, mesmo que para isso o aumento do tempo de permanência de estudantes e professores nas escolas seja menor do que o que se vem cumprindo na maioria das iniciativas desenvolvidas por estados e municípios brasileiros – menos tempo, mas para todos, ao invés de muito tempo para alguns (com o incremento efetivo das condições para esse trabalho escolar ampliado). Em outras palavras, uma vez que se considere que as iniciativas em torno da educação integral são potencializadoras de uma formação compatível com o que se espera da escola, do ponto de vista do direito, não há como defender o acesso restrito a alguns segmentos da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto pretendeu salientar a centralidade de um questionamento para guiar as reflexões em torno de um currículo amplo, vivo, integrado, na direção de uma educação integral: o que se espera da escola, afinal? Para que serve essa instituição? Muitas respostas podem ser dadas a essa pergunta – e são, de fato –, especialmente dependendo do público no qual pensamos. Para alguns, a escola serviria para instrumentalizar os estudantes para

enfrentarem o vestibular; para outros, visaria ao preparo para o mercado de trabalho; de forma mais ampla, alguns diriam que serve para preparar para a vida. Contudo, temos de lembrar: a educação é um processo mais amplo, do qual faz parte a escolarização, porém que não se resume a ela. Assim, nem tudo pode ser atribuído à escola. Formar para a vida, sim, mas dentro do que é a sua função específica – outras tantas instituições terão de fazer os seus papéis também. E qual seria a função específica da escola? O que a sociedade tem direito de receber dessa instituição?

Uma das funções cruciais da escola é a criação de condições para o desenvolvimento de uma compreensão do mundo em que se vive, em sua complexidade, ou seja, para além dos limites do que se conhece a partir da experiência mais imediata do dia a dia. Ninguém chega à escola sem conhecer o mundo, claro. Mas o que se sabe dele tende a se ligar muito diretamente à experiência cotidiana, ou seja, limita-se ao mais imediato. Para dar conta de um entendimento mais profundo, relacional,

será necessário acessar outros conhecimentos, e é essencial a discussão sobre quais seriam eles. Certamente aí se abre um leque de possibilidades de encontrar nos diferentes territórios diversas fontes de conhecimentos relevantes para a formação escolar. E, claro, não se pode deixar de enfatizar que à escola cabe não só a abordagem do conhecimento especializado como também o tratamento de uma série de normas de conduta, disposições e valores considerados legítimos para a formação do cidadão – não se trata apenas de conhecimentos especializados das disciplinas escolares.

Conduzir essa discussão sobre o que precisa ser ensinado para que a função socialmente atribuída à escola seja cumprida é uma condição fulcral e uma atividade nunca concluída, já que sempre se estará lidando com uma seleção da cultura quando se pensa em currículo. E um currículo que se pretenda integrador não poderá assumir qualquer seleção cultural como um cânone, sob pena de restringir as possibilidades de compreensão crítica e reflexiva sobre o mundo.



**Escuta, vozes e
participação das crianças
e adolescentes nas
tomadas de decisão**

Adriana Friedmann é doutora em Antropologia (PUC-SP), mestre em Educação (Unicamp) e pedagoga (UUSP). Especialista, docente, palestrante, pesquisadora e consultora nacional e internacional nas temáticas da infância, pesquisas com crianças e linguagens expressivas. Criadora e coordenadora do NEPSID - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento (NEPSID) e do Mapa da Infância Brasileira. Coordenadora e docente do curso de Pós-Graduação Lato Sensu "A vez e a voz das crianças: a arte de escutar e conhecer narrativas, linguagens e culturas infantis". Autora de vários livros e artigos na área, dentre eles: "Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores", "Protagonismo infantil", "Quem está na escuta", "Linguagens e culturas infantis", "História do percurso da Sociologia e da Antropologia da Infância", "O olhar antropológico por dentro da infância", "O desenvolvimento da criança através do brincar" e "A arte de brincar".



Adriana Friedmann

Estudos e pesquisas originados nas áreas de Psicologia, Neurociências e, sobretudo e mais recentemente, nas Ciências Sociais evidenciam o importante papel que crianças e adolescentes têm enquanto atores sociais, nas diferentes sociedades e culturas. É nesse sentido que o presente artigo vem contribuir com conceitos básicos para a compreensão da premência de oferecer espaços e possibilidades para que estes atores possam se expressar e participar nas tomadas de decisão nos assuntos que impactam suas vidas, tanto através da participação democrática dentro da escola quanto nos seus cotidianos na comunidade. Em prol da construção de uma educação integral, é importante que os profissionais de educação possam se apropriar das diversas ferramentas que fortaleçam esta construção, assim como a defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Além dos estudos e pesquisas desenvolvidos e outros em processo de desenvolvimento, já existem alguns modelos interessantes de participação que podem ser tomados como inspiração e serem redesenhados atendendo às necessidades, interesses e potenciais de cada grupo.

REFLEXÕES INICIAIS

Durante grande parte da história da humanidade, as crianças foram vistas como seres de segunda classe. Eram abandonadas, doadas, vendidas, trocadas; pais biológicos pouco participavam de sua criação: elas eram rapidamente treinadas para executar funções de adultos. O castigo era visto como uma ferramenta necessária de socialização e adaptação ao mundo adulto. Se olharmos para a ideia e o ideal de criança através da história, vamos descobrir que estes estereótipos se remetem à Idade Média, período em que a criança era "enquadrada" e castigada se não obedecesse aos padrões da época.

Os parâmetros de normalidade foram mudando ao longo da história da humanidade, com os direitos universais e os avanços da psicologia do desenvolvimento. Mesmo assim, até hoje, tais parâmetros variam de uma cultura para outra. O contexto sociocultural tem uma enorme influência nos estabelecimentos destes estereótipos. A ideia de “moldar” a criança predominou nos séculos XVI e XVII. Foi no século XVIII que os pais começaram a se aproximar dos seus filhos. Este início de empatia pais-crianças; as ideias de Rousseau em 1762 em que chamou a atenção para a valorização dos sentimentos das crianças e das famílias; a psicologia de Freud e o surgimento das escolas no século XIX até metade do século XX; constituem as primeiras rupturas com tais ideários de “moldar e conter” as crianças. Mesmo quando os pais começaram a participar mais diretamente do desenvolvimento da vida das crianças, em que, embora o diálogo imperasse sobre o castigo em algumas sociedades, esse modelo de relacionamento hierárquico continuou muito presente.

Com a evolução da psicologia, pedagogia e do ideário de direitos humanos, o mundo adulto passou a se interessar em compreender melhor o universo infantil. Nas últimas décadas, tem crescido a ideia de que as crianças têm habilidades e culturas próprias. Porém a sociedade ainda não sabe, de fato, como entrar e compreender esses universos: o mundo adulto não sabe como escutar as crianças.

As ciências sociais têm colaborado com esse pensamento ao contribuir com a ideia de que as crianças e jovens são atores sociais e autores das suas próprias vidas, que são um grupo social que tem linguagens e culturas próprias, e que merecem ser estudados e escutados. Essas ideias, assim como as descobertas das neurociências e a consciência da importância de se pensar a infância a partir de necessidades, interesses e habilidades das crianças, vêm sendo debatidas e pesquisadas nos âmbitos acadêmicos e programáticos. O caminho para mudar este modelo de pensamento, efetivamente, tanto nas famílias e nas escolas, quanto na sociedade como um todo, está nos seus primórdios. Se temos avançado muito no que se refere aos estudos e iniciativas que vêm dando espaço para as crianças terem vez e voz, vivemos

uma transição na compreensão desta mudança de postura, tanto ética quanto metodológica. Uma grande crise de valores e papéis sociais em que crianças e jovens estão também implicados. Antes de chegarmos a políticas a este respeito, a mudança precisa ser compreendida e apropriada pelos educadores e cuidadores – não pode ser imposta. A criança e o jovem terem voz, expressarem-se e serem escutados é um direito ainda a ser conquistado e introjetado pelos diversos atores sociais. Considerar crianças e jovens sujeitos de direitos ainda permeia muitos discursos e documentos, mas as iniciativas são poucas e muito tímidas ainda.

Na sociedade atual, embora exista o esforço das várias partes, dificilmente a relação com as crianças e jovens é simétrica, “de verdadeira escuta”. Isso porque os adultos os enxergam com base em seus próprios valores, e, pressionados pelo mundo externo, não têm tempo ou atenção para adentrar seus “labirintos”. A maior parte dos adultos que têm sob seus cuidados crianças e jovens – educadores, cuidadores e gestores – tem se pautado por parâmetros, teorias, referências e contribuições cuja origem está em várias disciplinas do conhecimento: psicologia do desenvolvimento, pedagogias, pediatria, neurociências, legislação e direitos, dentre outras. A partir desses conhecimentos essenciais, “enquadram-se”, classificam-se e comparam-se crianças e jovens das mais diversas culturas, regiões, contextos e temperamentos. Os adultos colocam-se muito mais no papel de quem ensina, corrige, dita regras e orienta, do que no papel de quem escuta ou observa para conhecer e reconhecer as singularidades de cada criança, jovem ou grupo. Ao escutar crianças e jovens temos à nossa frente o desafio do desapego, mesmo que temporariamente, das nossas crenças e convicções no que diz respeito a como deveria ser e/ou agir uma criança ou jovem “normais”; temos o desafio de ter a coragem de nos “perdermos” e mergulharmos nos seus universos; nos abrimos para conhecer a essência, os temperamentos, as necessidades, os interesses e potenciais de cada um daqueles jovens e crianças com quem vivemos ou convivemos. As realidades dos universos infantis e juvenis nem sempre coincidem com os referenciais e teorias: as crianças e jovens que estão na frente de cada

cuidador e educador todo dia, toda hora, são as bússolas que podem conduzi-los nos labirintos infantis.

O adulto costuma se colocar em um patamar de maior sabedoria, maior autoridade frente às crianças e jovens. Damos ordens, ameaçamos, tiramos delas alguns privilégios, impomos a partir dos nossos próprios referenciais. Muitas vezes crianças e jovens argumentam frente a estas posturas e o adulto mal ouve o que eles dizem, expressam ou argumentam. Em tempos de agendas infantis tão lotadas e cotidianos hiperconectados em plataformas e mundos virtuais, os adultos têm ficado menos presentes, mais omissos ou demasiadamente autoritários com crianças e jovens. Se, por um lado, aparentemente parece haver mais permissividade, eles têm sido menos escutados, mesmo na presença física dos adultos. A pressão do mundo externo tem sido tamanha, que raramente a comunicação adulto-criança chega a ser simétrica, de verdadeira escuta.

VOZES E PARTICIPAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao se falar em educação integral, parte-se da ideia de uma educação que vê o ser humano e seu processo de desenvolvimento nas suas várias dimensões – intelectual, física, emocional, social, cultural, moral –; de uma educação que se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades.

Neste contexto, crianças e adolescentes passam a ter vez e voz e suas opiniões, interesses, necessidades e pontos de vista, desde suas expressões singulares, passam a ter um lugar de prioridade no palco da escola, da família e da comunidade.

Crianças e jovens têm a possibilidade de se formarem enquanto sujeitos autônomos, críticos e de assumirem responsabilidades. Ao se reconhecer a diversidade sociocultural, identidades e singularidades; a igualdade de direito de todas as crianças e jovens à educação integral e ao acesso aos

conhecimentos universais; ao se oportunizar tempos, espaços, acesso às múltiplas linguagens, saberes e culturas, estamos no caminho da construção de uma sociedade igualitária e democrática.

É assim que crianças e jovens passam a ocupar um lugar de centralidade, protagonismo e participação na construção do projeto político pedagógico, a partir das suas realidades, interesses, necessidades e vozes.

Para tal, os educadores precisam conhecer a diversidade de linguagens, culturas e caminhos de escuta e observação para adequar e redesenhar propostas adequadas e em diálogo com os diversos grupos.

A educação integral reconhece crianças e jovens como sujeitos de direito, atores sociais com expressões e linguagens próprias. Eles são criadores e produtores de culturas singulares, construídas na interação com seus pares e no intercâmbio entre idades e gerações diversas. Propostas de educação integral devem oportunizar tempos e espaços para a livre criação de suas culturas, valorizar e reconhecer saberes, fazeres e sentimentos expressados por meio do universo simbólico e artístico. Neste caminho, o brincar é entendido como linguagem expressiva por natureza, e não apenas como ferramenta para o aprendizado escolar. Manifestações plurais e diversas de crianças e jovens são oportunidades de expressão e posicionamento diante das questões da vida, das relações e da comunidade.

PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A participação de crianças e adolescentes nas tomadas de decisão de assuntos que impactam suas vidas, seja por meio da participação democrática ou assembleias na escola, nos diversos modelos de participação na sociedade local ou na expressão de suas opiniões em casa, constitui não somente direitos e premissas da educação integral, mas caminhos para possibilitar às crianças seu desenvolvimento pleno, vidas mais significativas e o exercício e descoberta das suas diversas vozes, expressões e potencialidades.

Essas colocações encontram ainda reforço e embasamento na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que estipula nos artigos 12 e 13, respectivamente, o direito de a criança “expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”; frisando que, “para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado [...]”. E que, “a criança tem direito à liberdade de expressão [...], direito que “compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”.

Crianças e jovens são protagonistas, atores sociais e autores das suas próprias vidas. Protagonismo vem do grego *protos* – principal, primeiro –, e *agonistes* – lutador, competidor; e nos remete a fatores de ordem política, sugerindo uma abordagem mais democrática nas ações sociais. O protagonismo infantil e juvenil constitui um movimento recente para o qual vários segmentos da sociedade têm voltado seus olhares. Ele tem surgido em grupos em que crianças e jovens, das mais variadas faixas etárias, culturas, faixas socioeconômicas, podem expressar seus pensamentos, sentimentos, vivências, opiniões, reivindicações, preferências e realidades de vida. O protagonismo acontece de forma cotidiana onde quer que crianças e jovens vivam e cresçam: nos núcleos familiares mais diversos, em comunidades, escolas, espaços públicos, em organizações sociais. Enfim, onde há crianças e jovens há protagonismo.

Eles se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantas outras formas narrativas. O protagonismo infantil e juvenil tem um caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o status social

da infância, os papéis das crianças na sociedade local e o conceito cultural dos diferentes povos.

Nos primeiros anos de vida, crianças são protagonistas de forma permanente: são o centro das atenções e expressam, de inúmeras formas, quem são e o que vivem. Levar em consideração a diversidade de naturezas, temperamentos, tendências, dons, origens multiculturais, preferências, habilidades, canais expressivos individuais, dificuldades ou limitações das mais diversas ordens é a base para conhecer e reconhecer crianças e jovens.

O protagonismo é exercido de forma espontânea, a partir das possibilidades de tempos e espaços, de se expressarem e se colocarem no mundo. Na ausência destas oportunidades, crianças e jovens podem vir a sofrer danos psíquicos profundos, como: explosões de raiva, manifestações de violência, agressividades ou comportamentos depressivos, falta de interesse, evasão ou falta de integração nos grupos de convivência. Podem sofrer ainda com doenças psicossomáticas e outras reações e atitudes comportamentais preocupantes. Restrições impostas para crianças e jovens, no sentido de eles poderem ou não exercer o protagonismo em suas vidas, podem trazer consequências complexas para seus processos de desenvolvimento e adequação nas suas famílias, nas instituições ou nos grupos sociais em que convivem.

O adultocentrismo¹, que caracteriza as sociedades tradicionais, é uma postura que precisa ser repensada nos contextos educacionais e sociais nos quais crianças e jovens convivem e crescem. Decidir por eles sem considerar o que sentem, pensam, o que os interessa ou aquilo de que precisam, no que diz respeito aos seus tempos, espaços, brinquedos, atividades, companheiros, entre tantos outros; privá-los, afastá-los ou não dar-lhes diversidade de oportunidades; pressioná-los, forçá-los a participar de atividades; avaliá-los, compará-los, classificá-los ou colocar sobre eles grandes expectativas; não podem – nem deveriam – tornar-se tendências ou parâmetros para se pensar ou possibilitar o protagonismo e a participação infantil. Trata-se de um movimento espontâneo. Portanto, ao forçar,

1 O termo se refere às decisões que adultos tomam para e pelas crianças, sem lhes dar voz tampouco abrir espaços de escuta com eles

obrigar, empurrar crianças e jovens a participarem de determinados fóruns ou situações, ou a falarem ou colocarem aquilo que os adultos gostariam de dizer por eles ou deles ouvir, vai na contramão do que se considera protagonismo e participação.

Os educadores e a família precisam transformar suas posturas para compreender o significado das diversas formas em que crianças e jovens participam e manifestam seu protagonismo: intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos. Considerar que eles têm conhecimentos e sabedorias próprias, diferentes das dos adultos. E repertórios que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para cocriação permanente de seus cotidianos. Eles têm formas únicas e diferenciadas de se manifestar, de se expressar e de se comunicar. São os adultos que devem conter sua ansiedade e aprender quais são essas linguagens e o que elas comunicam para entender as mensagens que crianças e jovens transmitem, de forma consciente ou inconsciente.

Assim mesmo, oferecer oportunidades para crianças e jovens manifestarem seu protagonismo não é necessariamente sinônimo de caos ou de falta de controle por parte dos adultos, como muitos podem pensar. É um caminho importantíssimo para possibilitar que eles, dos mais variados contextos e grupos socioeconômicos e culturais, exerçam seus direitos de serem quem efetivamente são, descubram o mundo ao seu redor, aprendam a conhecer e a conviver com outras crianças, jovens e adultos, e descubram e desenvolvam seus potenciais.

Possibilitar que crianças e jovens participem em diferentes instâncias e sejam protagonistas das suas vidas é uma das chaves para a promoção da saúde das nossas sociedades; uma brecha desejável para prevenir doenças psíquicas e físicas, preservando e valorizando as “sementes” que cada criança e jovem têm e que precisam desabrochar.

SOBRE ÉTICA

A ética, um tema central que não pode ser deixado de lado quando se fala em processos de escuta e

participação, constitui o conjunto de normas construídas de forma coletiva, de respeito, humanização, fraternidade e esperança dos grupos humanos, no que se refere a direitos, obrigações, benefícios para a sociedade, equidade e determinadas virtudes; e também, no que tange à vida de crianças e jovens, suas vozes, expressões, produções e comportamentos.

O cuidado ético que nós, adultos, devemos assumir nestes processos de dar voz e escutar crianças e jovens, tem a ver com respeitar seus tempos, seus espaços, sua intimidade, suas emoções, suas escolhas. Estar abertos para acolhermos suas essências, seus potenciais, aceitarmos suas limitações e preferências. Todas estas são atitudes fundamentais para não violentar seus mundos. É desafio aprender a lidar com o equilíbrio entre tempos de falar, ensinar, propor, intervir e tempos de ouvir, aprender, estar junto, tomar distância e observar. Negociar com eles combinados e regras. Saber colocar limites, sim, apesar desses espaços tão necessários para que eles nos digam e ensinem sobre suas vidas.

Existem diferentes formas de exercitar a ética em relação a crianças e jovens: a primeira delas é pedir licença para adentrar seus territórios, nos aproximarmos, sentarmos juntos, brincarmos, tirar fotos, filmar ou realizar quaisquer outros tipos de registro. Ao pedir licença, estabelecemos não somente um vínculo de confiança, como a possibilidade de diálogos, explicando, na medida de cada idade e compreensão de cada um, a razão da nossa curiosidade e vontade de conhecer seus mundos; essa aproximação respeitosa significa também aprender a escutar e compreender suas linguagens expressivas; assim como o que vivem, o que sentem, do que gostam, seus lugares cotidianos, seus hábitos, suas referências, seus amigos, seus afetos, etc. Mas precisamos também aceitar – e respeitar – que crianças e jovens podem nem sempre querer compartilhar seus mundos, segredos ou vivências; ou ter seus dizeres, narrativas, processos, produções ou imagens expostas ou compartilhadas.

SOBRE AS CULTURAS INFANTIS

A cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família da mãe, da cultura da família do pai, da cultura criada por cada criança a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos. Cada ser humano “carrega” uma cultura que irá se misturar com as outras. Cada um “herda”, reproduz, adentra e incorpora elementos das diversas culturas. (Friedmann, 2013, p. 63).

Na infância ocorrem processos de produção e de reprodução cultural, sistemas simbólicos acionados pelas crianças que dão sentido às suas experiências. Pesquisas desenvolvidas sobre brincadeiras tradicionais e populares – expressões das culturas infantis – apontam quanto as culturas transformam-se permanentemente, constituindo o contexto cultural um sistema simbólico, imprescindível para entender o lugar das crianças: estas recriam a sociedade a todo momento, tendo um papel ativo na definição da sua própria condição.

Crianças há em toda parte e podemos conhecê-las adentrando suas vivências, diferentes em cada lugar: a compreensão dos seus universos particulares só é possível a partir dos seus diversos contextos socioculturais.

É importante compreender também que, além da herança genética recebida por cada criança, elas também são atores sociais e produtoras de culturas – não somente produzidas pelas culturas. Daí ser fundamental pensar culturas múltiplas, diversas, particulares e, ao mesmo tempo, universais: nas culturas infantis, instauram-se ideias, valores, costumes e conhecimentos que as crianças expressam por meio de suas múltiplas linguagens.

ALGUMAS REFERÊNCIAS E PRINCÍPIOS

Há já em curso inúmeros processos de escuta e experiências de participação desenvolvidas no Brasil e no mundo, através de diálogos, interações e trocas entre adultos e crianças.

Os âmbitos artísticos e culturais – teatro, oficinas de artes, modelagem, música, dança, movimento, espaços lúdicos e propostas que valorizam as tradições, as raízes e as memórias – são algumas das possibilidades em que está se dando voz às crianças e aos jovens. Existem também iniciativas que nascem da constatação de faltas, interesses e necessidades.

Do sensível caminho das linguagens artísticas e da valorização multicultural têm surgido iniciativas nesse sentido: ONGs que dão espaço para crianças brincarem livremente, espaços públicos que possibilitam contato com a natureza e com a vida em comunidade, grupos de pais e profissionais que se juntam para garantir direitos de crianças e jovens que têm diversas síndromes, doenças ou limitações físicas ou psíquicas; escolas que pesquisam e propõem métodos e currículos mais adequados aos seus públicos; fóruns escolares que dão voz a crianças e jovens; comunidades que atendem crianças e jovens vulneráveis; iniciativas que resgatam a autoestima por meio das histórias de vida de crianças e jovens abrigadas. Escolas e comunidades que têm escutado seus sonhos e descoberto medos, fantasias, desejos e perigos que habitam seus inconscientes. Centros de saúde e hospitais pediátricos que têm criado espaços expressivos em prol da sua cura física e psíquica. Universidades, cursos, publicações que vêm contribuindo com reflexões, conceitos, estudos e pesquisas no campo da escuta, observação e participação, com e sobre crianças e jovens.

Porém, as atitudes de escuta por parte dos adultos é ainda rara, complexa e desafiadora, já que a ideia de que o adulto é o dono do saber e da autoridade predomina na maior parte da sociedade. O adulto tem grande dificuldade de silenciar-se e escutar verdadeiramente, acreditar e reconhecer que crianças e jovens têm saberes diferentes dos deles, e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar atividades e propostas socio-educacionais a cada grupo e contexto.

Um primeiro aspecto a ser levado em conta tem a ver com a escuta das vozes das crianças e dos jovens: conhecer como eles se expressam pela palavra, pelo corpo, pelo gesto, pelos desenhos, pelas artes, pelo brincar. Essa atenção aos conteúdos e às formas de comunicação nos processos de escuta, exige metodologias verdadeiramente adaptáveis a

eles. As crianças e jovens podem, por meio dos próprios registros – desenhos, maquetes, fotos, vídeos, gravações, criações diversas – comunicar sobre suas realidades. Porém muito da comunicação da criança pode ficar em suspenso e não ser um objeto de interpretação. O educador pode propor suas interpretações, mas com reserva correspondente à ideia de que não necessariamente vai dar conta de compreender todas as mensagens das crianças e jovens. E sempre haverá a necessidade de dialogar com outros educadores e desenvolver estudos em diversas áreas de conhecimento.

Que caminhos e ferramentas podemos utilizar para compreender melhor as expressões de uma criança? Um caminho inicial consiste no adulto voltar-se para as suas próprias memórias de infância e resgatar emoções e vivências significativas. Todos nós fomos marcados, de forma positiva e negativa, nas nossas infâncias, por brincadeiras, segredos, esconderijos, brinquedos preferidos, medos, vínculos, amigos, e tantas outras situações e emoções. Cada adulto pode resgatar este período em sua vida, passo inicial para compreender crianças e jovens de hoje.

Há várias possibilidades de escuta das crianças e jovens que têm a ver com oportunizar a elas tempos e espaços expressivos: oferecer espaços de brincar livre, diversidade de oportunidades e materiais para expressões plásticas, espaços para que possam se expressar com seus corpos, com a palavra dita ou a escrita; por meio do teatro, do faz de conta, da música; ou mesmo pelo silêncio ou pela leitura. Espaços e rodas de conversa, assembleias, participação em fóruns coletivos de tomadas de decisão que incluem todos os membros da comunidade.

A partir das escolhas que cada criança ou jovem faz de materiais, espaços, objetos, brinquedos, brincadeiras, atividades, causas e amizades, é possível começar a compreender melhor seus mundos e começar a ler e conhecer seus códigos e seus olhares sobre sua comunidade e suas vidas. Crianças e jovens têm seus próprios universos: falam sozinhos, cantam, imitam, repetem palavras e frases que ouviram; vivem suas vidas enquanto desenhavam, brincam, tomam banho, comem, andam de carro; escolhem o que desejam ler, assistir, que

música ouvir ou qual ritmo dançar. Cada um fala e expressa sua percepção do mundo à sua volta. Porém cada narrativa é única, poética, essencial e diz de quem e como cada criança e jovem é. Abrir-se para estas expressões e escolhas é uma brecha riquíssima para o adulto ter algumas pistas do universo e do momento vivido por cada criança e jovem. Muitas vezes eles repetem e/ou ressignificam temas escutados nas suas casas, ou uma música ouvida no rádio, ou um diálogo que ouviram ou assistiram na rua, na internet ou na TV. Ainda, acontece deles reproduzirem brigas domésticas, recriarem histórias ou sonharem acordados. Ouvir sem interromper é uma arte. Abrir um canal de conversa a partir dessas falas é grande desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento destes processos e desenhos de caminhos e possibilidades de escuta e reconhecimento dos repertórios, linguagens, realidades, culturas e saberes atuais de crianças e jovens, desafia a todos nós, educadores, professores, gestores e família. Desafio que passa por desenvolver, aprofundar e construir novos conhecimentos, originados pelas vozes e expressões de crianças e jovens dos diversos grupos e contextos. Este desafio se torna maior face a uma necessária e urgente mudança de postura ética e metodológica em que os adultos precisam se tornar, também, aprendizes e ouvintes.

Esta mudança mexe estruturalmente com as propostas levadas às crianças e jovens, dentro da escola, da família e da comunidade; e traz questionamentos a respeito do papel dos adultos nas relações, processos educacionais, processos de desenho de currículos, programas, projetos e outras atividades. Torna urgente e necessário repensar em como adequar espaços, tempos e atividades para os diversos grupos de crianças e jovens, que vivem seus cotidianos nos âmbitos da família, da escola, da rua, da comunidade, do clube, do centro cultural, do museu, do hospital e de tantos outros. Urgente nossa mudança adultocêntrica na tomada de decisões sobre e para as vidas infanto-juvenis, no respeito às suas singularidades e raízes multiculturais, às suas vozes e autorias.

SUGESTÕES DE AÇÕES E INICIATIVAS INSPIRADORAS

Há em curso inúmeras possibilidades e experiências de escuta e participação em várias escolas e comunidades. Clique para saber mais.

Brinquedos e espaços idealizados com as crianças – o que querem para seu bairro, para seu território – Criacidade, Vamos ouvir as crianças

Pinturas coletivas para expressar o sentimento e compreensão da não violência e cultura de paz – Cores da Paz pelas crianças do Brasil

Vozes da Cidade

História da comunidade, passeios, mapas afetivos – Children Led Planing, Índia

Diários de campo – Experiências de observação com crianças na África

Desenhos de crianças contando das suas vidas – Pequenos Grandes Mundos, América Latina

Livro sobre dizeres de crianças organizado pelo educador colombiano Javier Naranjo – Casa das estrelas

Diários visuais

Releitura de histórias de vida de crianças transformadas em contos ilustrados em diversas regiões do Brasil – Coleção das Crianças Daqui, de Roberta Asse

Pesquisa de brincadeiras no Brasil – Território do Brincar

Participação democrática de crianças nas decisões da escola – EMEI Dona Leopoldina em São Paulo

Registro de vozes e culturas de crianças de comunidades indígena – Tecendo Saberes

Escola sem muros que funciona por projetos misturando crianças de diversas faixas etárias em grupos de interesse – Escola da Ponte (Portugal)

Escola sem muros que funciona por projetos misturando crianças de diversas faixas etárias em grupos de interesse – Projeto Âncora (São Paulo)

Espaço onde são as crianças quem tomam conta, têm uma rádio, cuidam da biblioteca e da casa toda – Fundação Casa Grande, Ceará

Prêmios de Participação Infantil – Cecip, Rio de Janeiro

Escuta de crianças em diversos grupos e contextos infantis – Vozes da Infância Brasileira (VIB) da Comunidade de Aprendizagem Mapa da Infância Brasileira

Movimentos que promovem e criam jogos cooperativos nas escolas, universidades e outras organizações sociais

Te-Re-Creo – Colômbia

ONG formada por crianças e jovens que atuam na defesa dos seus direitos – Infant, Peru

Curso de pesquisas com crianças ministrado por Adriana Friedmann no SESC Centro de Pesquisa e Formação, São Paulo

Imensa diversidade de espaços lúdicos, artísticos expressivos (arte, narrativas diversas, música, brincadeiras) onde as crianças são protagonistas

NEPSID – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento

Publicação do Mapa da Infância Brasileira – “Quem está na escuta”

Curso de Pós-graduação Lato Sensu “A vez e a voz das crianças”, criado e coordenado por Adriana Friedmann

Movimento “Vamos ouvir as crianças”



**O papel dos gestores
executivos e escolares na
construção da educação
integral nos municípios**

Neuzita de Paula Soares é Diretora de Unidade Educacional da Rede Marista de Solidariedade, pesquisadora de Políticas e Planejamento Educacional, mestre em Educação e aluna especial do Doutorado em Educação (Unesp/Araraquara).



Neuzita de Paula Soares

A educação em tempo integral tem sido amplamente debatida no contexto brasileiro sendo, inclusive, uma meta específica do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Tais debates perpassam tanto as dimensões conceituais, filosóficas e epistemológicas, como a dimensão prática e operacional para sua implantação. Das reflexões, pode-se afirmar que a mais difundida diz respeito à pluralidade conceitual que percorre os sentidos e denominações dados para educação integral, tais como o ensino integral, educação integrada, educação em tempo integral, entre outras. Talvez este possa se configurar em um primeiro desafio a ser enfrentado, por não se tratar de uma simples questão de nomenclatura, uma vez que cada um desses conceitos carrega uma infinidade de possibilidades para a implementação, tanto no âmbito da gestão executiva dos diversos sistemas e redes da educação brasileira, como no piso de cada unidade educacional, lugar onde os projetos se efetivam. Alie-se ao debate a diversidade dos estados e municípios brasileiros.

Portanto, a clareza epistemológica é um pressuposto para definir a estratégia política a ser tomada pelos secretários, coordenadores e diretores de escolas, os quais são os demandantes das pastas executivas, responsáveis pelas diretrizes e encarregados por efetivação das propostas, seja de forma coletiva ou centralizada, dependendo da concepção política adotada.

No aspecto legal, concernente ao direito à educação, a Constituição Federal de 1988 explicita que a garantia do mesmo é “direito de todos e dever do Estado e da família”, bem como apresenta como princípio fundante da sua finalidade o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Tomando a expressão “pleno desenvolvimento”,

infere-se que este direito à Educação se dá nas suas múltiplas dimensões, na sua integralidade, e, dessa forma toda educação é integral. Corroborando essa afirmação, Rios (2006) esclarece que “educação integral” se constitui em um termo redundante, pois “ou a Educação é Integral ou ela não pode ser chamada de Educação” (p. 52). No entanto, dada a multiplicidade de propostas curriculares desenvolvidas no país e a histórica fragilidade em algumas políticas educacionais, é imprescindível manter o conceito de Educação Integral para demarcar sua perspectiva integradora. Na mesma obra a autora defende as dimensões técnica, política, ética, estética e a articulação entre estas como fundamento para a educação, neste sentido esse currículo articulado é o cerne da educação integral. A centralidade da educação integral não está vinculada diretamente ao tempo de permanência nos espaços educativos, mas na efetividade de um currículo integrado e sua pluridimensionalidade.

DESENVOLVER PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EXIGE INVESTIMENTO FINANCEIRO E ARTICULAÇÃO DOS ENTES FEDERADOS

Antes de aprofundar as questões relacionadas à estruturação teórico-prática de propostas de educação integral, faz-se necessário contextualizar que, no âmbito legal, prevalece a terminologia “educação em tempo integral”, fazendo alusão à educação escolar, prevista na legislação educacional brasileira, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDBEN**), Lei nº 9.394/1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), **Lei nº 13.005/2014**, o qual prevê, entre suas estratégias, a caracterização do tempo integral como a jornada escolar “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo”. Na esfera da administração pública a utilização do termo

educação integral se remete, sobretudo, ao tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola, embora em termos curriculares seja possível desenvolver educação na sua integralidade mesmo sem extensão da jornada.

Atualmente o tempo de permanência na escola é de no mínimo 4 (quatro) horas diárias, uma das menores jornadas do mundo, o que leva à crença de que aumentar a permanência das crianças e adolescentes na escola garante a qualidade, replicando um modelo clássico de escola. Ampliar a permanência é um passo importante, mas são necessários outros investimentos para que o desenvolvimento integral se efetive e se traduza em **aprendizagem acadêmica**, ética, política e estética.

A educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (**Centro de Referências em Educação Integral**).

Este esclarecimento contribui para compreender o caminho trilhado no texto, na tentativa de articular os principais desafios enfrentados por gestores públicos municipais na implementação de políticas de educação (em tempo) integral, bem como dos coordenadores e diretores de escolas. Definir tais políticas com qualidade social configura-se em um dos maiores desafios para o gestor público, tanto por questões orçamentárias e operacionais quanto por questões conceituais.

A questão do financiamento na Educação, em virtude da forma redistributiva¹ como está estruturado o sistema brasileiro, é uma adversidade para qualquer gestor público, sobretudo aqueles responsáveis por desenvolver políticas em municípios com orçamentos limitados. Por mais que se procure

1 O texto da Constituição no que se refere especificamente à Educação dispõe que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, art. 211). Estabelece a abrangência e responsabilidades de atuação em cada ente federado e salienta o papel da União na organização do Sistema Nacional e a incumbência do financiamento do ensino público federal e, sobretudo, a “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988).

desenvolver formas inovadoras e estabeleça-se parcerias com outras organizações, permanece a insegurança e o risco de (des)continuidades.

Considerando as desigualdades regionais e as condições orçamentárias de alguns municípios, por mais criatividade que se possa ter, os recursos sustentam precariamente as escolas regulares que compõem a gestão. O impacto é percebido pelas condições estruturais das escolas, pelo número de crianças e adolescentes por turma e da falta de investimento nos docentes. Este desafio faz muitos dirigentes municipais buscarem ações indutoras de tempo integral, desenvolvidas com apoio de organizações não governamentais.

Pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada à formação inicial e continuada de professores. Destaca-se, desse modo, a necessidade de horas destinadas à formação, integradas ao turno de trabalho dos profissionais da Educação (MEC, SECAD, 2009, p. 14).

O fato é que a estrutura da educação brasileira não possui um sistema nacional de educação fortalecido. Apesar de que esse termo “revele-se polisêmico, prenhe de ambiguidades e imprecisões” (SAVIANI, 2010, p.15), prevalece constitucionalmente o princípio de colaboração entre federados, o qual traz impactos positivos no que diz respeito à autonomia dos estados e municípios. No entanto, por um lado, utiliza-se o meio de um regime normativo descentralizado com mecanismos de participação social; por outro, este princípio contribui

para a fragmentação e a pulverização das políticas e sua (des) vinculação de um projeto educacional para o país. A forma pela qual a educação se estrutura pouco contribui para reduzir as desigualdades existentes no país. Este formato faz perder sua potência articuladora, isolando os entes federados e aprofundando abismos e contrastes de todas as ordens.

Isto posto, o desafio para o gestor público da educação na implementação de políticas de Educação (em tempo) integral está no âmbito do **financiamento**, pois ampliar a dimensão do tempo escolar exige estruturas humanas e de infraestrutura que a maioria dos Municípios brasileiros não possui.

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade dos processos de mudança, entre outros elementos (MOLL, 2012, p.28).

Não basta ter a intencionalidade; são necessárias também as condições concretas para desenvolvê-las. Neste sentido, quanto mais bem qualificada for a proposta, mais desafiante e de difícil implantação se torna, pois dependerá de boas estruturas, investimentos complementares², valorização e formação dos docentes; sem contar com a habilidade de articulação de políticas alusivas a outras pastas, como as de saúde, cultura e assistência social, dentre outras.

DESENVOLVER POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EXIGE ARTICULAÇÕES INTEGRADORAS DE POLÍTICAS

O papel do gestor público como articulador de políticas é inquestionável, pois exige conhecimento profundo de orçamento público, habilidade de negociação e clareza acerca da proposta a ser implantada. No entanto, é importante

2 Alimentação, materiais adequados, acervos.

compreender que os processos de implantação de políticas são controversos e dependem de um conjunto de fatores que não estão sob o domínio desse agente público, isto é, ele não atua isolada e linearmente, pois “a precarização das formas de viver das infâncias e adolescências populares não é um acidente momentâneo a ser resolvido com programas pontuais” (ARROYO, 2012, p. 35).

Os gestores de educação, tanto de secretarias quanto de escolas, além de condição técnica, são articuladores de políticas e projetos, necessitando ter uma estreita relação comunitária e política. A educação (em tempo) integral deve ser assumida como uma prioridade por agentes públicos, para além de processos burocráticos, pois a gestão de processos e políticas educacionais

requer de seus administradores a capacidade de articulação e construção do processo, não limitando suas funções, apenas ao controle dos padrões de legalidade. Devem ser capazes de lidar com as relações de poder, presentes no cotidiano, sabendo observar, investigar e interpretar os acontecimentos do universo escolar, aceitando os conflitos como desafios saudáveis, conduzindo-os para o sucesso da ação administrativa (PINTO, 2009, p. 4).

Nesta perspectiva, o primeiro aspecto a ser analisado diz respeito à necessidade de superação da visão de que as políticas são implementadas de forma verticalizada e reconhecer que toda e qualquer política nasce em determinado contexto, sendo construída a partir da contestação e da aprovação de diversos atores, numa espécie de arena. Em áreas como a educação, essa arena possui disputas diversificadas.

Tendo em vista os diversos elementos que se configuram como desafios ao gestor público e para contribuir com a problematização de forma sistêmica, tomar-se-á a abordagem teórica do *ciclo de políticas* dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, a qual defende que as políticas são traduzidas e vivenciadas no contexto da prática e estão determinadas por relações de poder, fazendo parte de um jogo político, carregado de antagonismos

e sem possibilidade de previsão linear, porém marcado por processos de reinterpretação, com a dialética da aceitação e resistência. Conforme Mainardes

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Para análise das políticas, a abordagem de Ball e Bowe traz aspectos metodológicos que consideram a complexidade dos processos que permeiam e caracterizam uma política. Desta forma, aprofunda os olhares, pois problematiza as políticas considerando os sujeitos, tanto os secretários quanto diretores e coordenadores, assim como as correlações de poder imbricadas nos processos de planejamento, execução e avaliação de políticas educacionais. Cada contexto revela arenas, lugares, tempos e grupos de interesse onde se estabelecem as disputas, os quais são categorizados como *influência, produção e prática*.

O contexto de influência é entendido como o ponto inicial, ou seja, a elaboração das políticas públicas, com seus respectivos movimentos, tensões e embates, que engendram a criação da política. Neste contexto, são produzidos os fundamentos da política, construídos a partir de disputas e tensionamentos de natureza macropolítica. O contexto da produção de texto é onde se apresentam as narrativas do discurso que se configuram como a representação, a expressão da política, ou seja, articulados com a linguagem do interesse público geral. Os textos políticos resultam de lutas, negociações e alianças entre diferentes esferas. Finalmente, o contexto da prática constitui o processo de tradução ou transformação do texto político na prática, em sua produção concreta.

Neste sentido, o contexto de influência teria como foco de análise as influências internacionais e

nacionais que exercem influência para constituir uma política educacional de educação integral, considerando as correlações de forças existentes nesse processo, as exigências internacionais e de mercado, a estrutura e funcionamento da educação brasileira, os interesses e as diferentes correntes pedagógicas que perpassam a questão.

No contexto da produção de texto está relacionada a formulação dos documentos orientadores, leis, enfim, materiais colocados em circulação como forma de organizar e implantar políticas educacionais, os quais em sua maioria são chancelados pelo Ministério da Educação e organismos reguladores, a serviço da macropolítica. Tais textos contêm atrelados discursos explícitos ou implícitos, tornando possível identificar quais grupos de interesse estão agindo com ou pressionando o governo, quais perspectivas teóricas e curriculares estão representadas ou excluídas do processo de produção do texto da política.

Já o contexto da prática analisa como as políticas de educação integral chegam às escolas, investindo a aceitação, a rejeição, a resignificação que os profissionais da escola e os sujeitos da comunidade fazem dos textos das políticas, bem como as condições de possibilidade de sua implantação em diferentes contextos locais. Neste contexto encontra-se a centralidade do papel dos gestores escolares, os responsáveis pela viabilização da diretriz advinda do gestor público. A eles cabe a importante tarefa de garantir que a proposta pedagógica de educação integral se efetive com a adesão da comunidade educativa e do território onde está inserida.

Estabelecendo uma articulação entre os três contextos, é possível compreender a complexidade e os desafios impostos aos gestores de políticas educacionais, sobretudo os dispostos a desenvolver projetos com qualidade educacional que considerem a conjuntura e a produção das desigualdades e visem a sua superação. Uma proposta educativa que se enuncie integral se fundamenta no princípio da coletividade, portanto as práticas pedagógicas desenvolvidas devem dialogar com seus contextos numa relação dialógica com as demandas sociais.

Ademais, para que seja possível a consolidação de uma política com qualidade social, reitera-se a necessidade da utilização de bons mecanismos e ferramentas de planejamento e, sobretudo, acompanhamento sistemático de resultados. Tal planejamento deve considerar a articulação inter-setorial como premissa e avançar para uma participação efetiva da sociedade civil nesse processo. Historicamente, as políticas públicas em geral se constituem de forma fragmentada, o que diminui sua capilaridade e eficiência.

A intersectorialidade incorpora a ideia de integração, de território, de equidade, enfim dos direitos sociais; é uma nova maneira de abordar os problemas sociais. Cada política social encaminha a seu modo uma solução, sem considerar o cidadão na sua totalidade e nem a ação das outras políticas sociais, que também estão buscando a melhoria da qualidade de vida. (JUNQUEIRA, 2004, p. 27)

Construir políticas de educação integral fundamentadas no princípio da intersectorialidade significa romper com modelos centralizados, carregados por disputas e relações de poder, e conchamar a um coletivo de atores sociais governamentais e não governamentais a planejar, executar e avaliar a política de forma coletiva e corresponsável.

Além de solidificar a política, a constituição de um projeto coletivo e intersectorial potencializa a proposta pedagógica, pois amplia as possibilidades formativas das crianças e adolescentes ao proporcionar o acesso a **ambientes educativos promotores de aprendizagem**, tanto por investimentos no ambiente da escola, quanto na possibilidade de constituir um território educador e uma escola “[...] como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam (MOLL, 2009, p.15)” no qual tanto as estruturas, quanto as pessoas estão a serviço de um projeto educativo transformador e integral.

“É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu

conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. (MOLL 2009, p.15)

O espaço concebido como educador abrange as estruturas internas das escolas, compreendendo a estrutura (respeito aos sujeitos que ali frequentam, lúdicos, coloridos e organizados) e as relações estabelecidas (pautadas em diálogo, afeto, alegria, cuidado, respeito e regras de convivência), bem como extrapola esses muros e ganha o território com todas as suas potencialidades. Considerar o clube, a praça da cidade e o museu como espaços potencialmente educativos, e atuar além muros significa articular e planejar as ações para alcançar sinergia e fortalecimento comunitário.

Reafirma-se dessa forma que o gestor público, o diretor de escola, o coordenador pedagógico e demais atores considerados como referência em gestão e planejamento educacionais em seus diferentes níveis de abrangência devem assumir o compromisso com o desenvolvimento da formação integral tendo clareza dos desafios contextuais³, administrativo-financeiros, mas sobretudo da opção teórico-metodológica da política, pois é preciso saber aonde se pretende chegar antes mesmo de planejar a rota, e o gestor deve ser, antes de tudo, um bom planejador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EDUCAÇÃO INTEGRAL EXIGE MAIS DO QUE COMPROMISSOS

Impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e

devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (MEC, SECAD, 2009, p. 8).

A qualidade social inclui análises de totalidade e as contradições da realidade, compreendendo a aprendizagem como possibilidade de constituir os sujeitos na sua integralidade e a educação como processo humanizador. Silva (2009) elenca alguns determinantes para definir qualidade social, dentre os quais: o financiamento com recursos previstos e executados; o compromisso dos gestores com formação contínua; e um ambiente com condições propícias ao bom trabalho pedagógico. O conceito de qualidade social da educação está atrelado a uma formação humana e integrada, proporcionada por um processo educativo comprometido com os sujeitos e com a sociedade.

Analisar políticas educacionais à luz dos contextos do ciclo de políticas não impede que se apresente isoladamente os desafios existentes em aspectos estruturais, econômicos e pedagógicos, os quais devem ser enfrentados pelos gestores da educação. Tal análise promove uma reflexão mais sistêmica e próxima da realidade, retirando certo messianismo dos papéis desempenhados por esses sujeitos. Nesta perspectiva, cabe o exercício da intersetorialidade na atuação da gestão, como forma de potencializar as políticas públicas na educação integral, e de maneira compartilhada entre os setores possibilitando a melhoria do atendimento às crianças, adolescentes e jovens.

As possibilidades curriculares para desenvolver propostas de educação (em tempo) integral são inúmeras. Os desenhos mais comuns estruturam a carga horária mínima de quatro horas, com os tradicionais componentes curriculares obrigatórios em um turno e outras atividades formativas no

3 Desafios contextuais definidos no ciclo de políticas por Stephen Ball (BALL, 2011).

outro. Várias experiências brasileiras⁴, consideradas exitosas, em sua maioria possuem turno e contraturno, embora haja esforço para que se efetivem como práticas de educação integral.

Esse modelo acaba por fortalecer dois projetos concomitantes e muitas vezes pouco articulados. Em que pese a existência de uma necessidade exacerbada de mensurar os impactos dessa jornada nos índices de proficiência acadêmica, a (des)articulação curricular pode fortalecer uma aversão ainda maior por estudos e pesquisas mais aprofundados neste âmbito, pois tais processos nem sempre são prazerosos. Desenvolver hábitos de estudos, de pesquisa e o gosto por aprender é um processo intencional, exigente e sistemático.

Compreender o ato educativo de maneira ampla contribui para que os gestores construam propostas em que haja espaços para o desenvolvimento de todas as dimensões que compõem o ser humano. Repensar o currículo significa, por exemplo, agregar as rodas de capoeira aos conteúdos curriculares, tanto na dimensão corpórea quanto na política de convivência, além de que o aprender a tocar um instrumento musical desenvolve o pensamento

lógico, requer conhecimentos matemáticos e desenvolve a sensibilidade artística, constituindo-se assim em uma formação plena.

Construir propostas emancipatórias demanda investimento formativo para os docentes. Esse investimento não se trata apenas de recursos financeiros, mas de redesenhar novas propostas e superar itinerários generalistas. Significa apropriação técnica e abertura para toda a potência formativa presente nos territórios e as inúmeras formas de estabelecer parcerias. Entender que a praça, o salão de festas, a quadra de esportes, as manifestações religiosas, o comércio local, a horta comunitária, os artistas locais, as lideranças comunitárias, o córrego que atravessa o bairro e muitos outros equipamentos e personagens comunitários são potencialmente elementos de pesquisa científica, geradores de conhecimento e possibilidades concretas de formação integral.

Neste sentido, os diretores de escola e coordenadores pedagógicos são os atores que costumam as possibilidades, que encantam a comunidade educativa para esta possibilidade concreta de educação integral.

4 O livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*, organizado por Jaqueline Moll, apresenta experiências em sua maioria reorganizadas a partir de ações indutoras de tempo integral, como o Programa Mais Educação. “Experiências municipais, oferecendo subsídios em termos de diretrizes conceituais e metodológicas, são apresentadas por Danilo de M. Souza, em “A experiência em Palmas (TO)”; Cláudio Aparecido da Silva, em “O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR)”; Maria Antônia G. da Silva, em “Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ)”; Neuza Maria S. Macedo, Macaé Maria Evaristo, Madalena F. Godoy e Tadeu Rodrigo Ribeiro, em “A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG)”; Lúcia Helena Couto, Ana Lúcia Sanches e Sonia Tatiane Ramos, em “Com mais, a criança faz muito: experiência da rede municipal de Diadema (SP)”; e Lucineide Pinheiro e Rosa Luciana P. Rodrigues, em “A experiência da rede municipal de ensino de Santarém (PA)”. (PAUPERIO, 2012).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOOL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p.33-46.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011
- JUNQUEIRA, Luciana A. Prates. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, USP, v. 13, n. 1, p. 25- 36, jan-abr, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2Fk3JjQ>>. Acesso em: 4 nov. 2018.
- MEC/SECAD. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.
- MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-171.
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOOL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pedagógica Pátio**, n. 51. Porto Alegre: Artmed, ago./out. 2009, p. 15.
- PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. **Implicações da gestão escolar como garantia das relações professor-aluno e de sucesso no processo ensino-aprendizagem**, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/Q6brsP>>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ ago. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2Mj4fUK>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2EzFWQM>>. Acesso em: 21 ago. 2018.



**Para se inspirar e
fortalecer as práticas
nos diversos contextos**

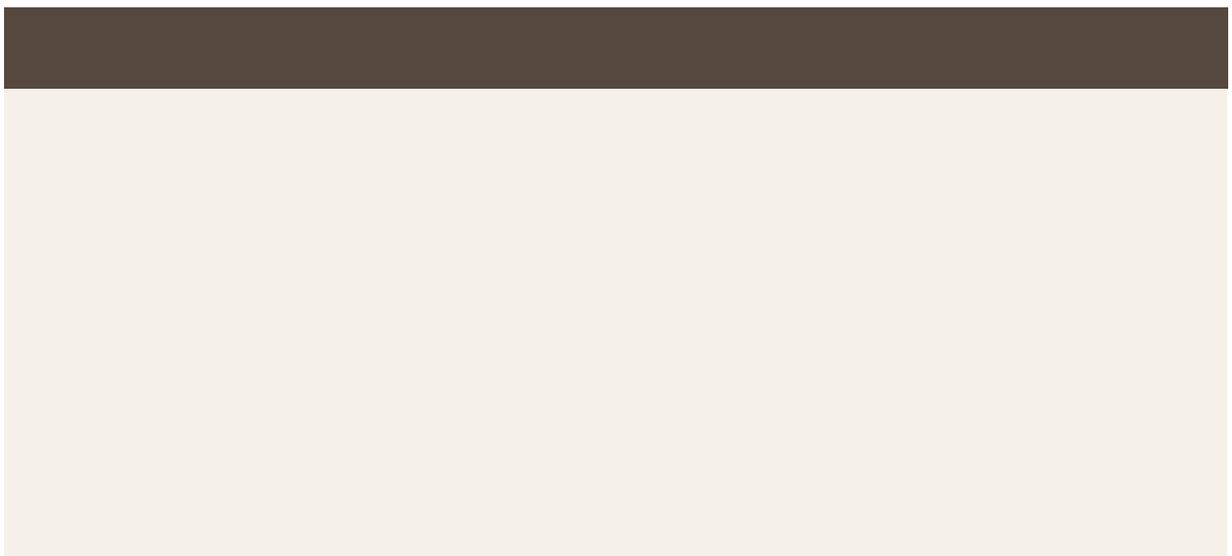
A palavra território sugere a delimitação de um local; mais do que isso, revela as diversas expressões da interação humana com o meio que habita. O projeto Territoriar busca promover a qualidade da educação e a permanência escolar, por meio da participação da comunidade na ressignificação de espaços pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do país, considerando a convivência, a humanização, a ludicidade, a investigação e o sentimento de pertencimento territorial. Sete municípios de quatro estados brasileiros aderiram ao projeto e envolveram representações de suas escolas, resultando em quinze escolas municipais de educação mobilizadas para ampliar conceitos, fortalecer a comunidade e identificar possibilidades de qualificar a prática e os ambientes educativos. A iniciativa, registrada por meio de registros formativos, série de vídeos, livro fotográfico e site, revela um pouco das experiências vivenciadas pela comunidade educativa. Em alguns momentos as comunidades educativas descobrem e projetam possibilidades; em outros, (re)conhecem suas potencialidades e iniciativas sustentáveis do cotidiano.

Este mesmo movimento de defesa de uma educação básica de qualidade para todas as meninas e meninos brasileiros mantém-se atento, alerta e atuante em diversas regiões, contextos, grupos, instituições e entes federados. Neste sentido, esse capítulo, dedicado à inspiração, quer ter este significado, substantivo feminino que se refere ao *ato ou efeito de inspirar(-se)*.

Como educadores e defensores dos direitos humanos de crianças e adolescentes, somos convocados a acompanhar as possibilidades que se abrem para a garantia dos direitos dessa população, sobretudo se estiver diretamente envolvida. Por isso, as indicações a seguir apresentadas referem-se a resultados de estudos, pesquisas, diálogos que incansavelmente procuram pelas possibilidades de construção democrática de espaços de educação seguros e de qualidade, com a participação de crianças, adolescentes e jovens. Mesmo que o projeto tenha como objetivo primeiro influenciar as séries iniciais, devido aos estudos e impactos da transição da educação infantil para o ensino fundamental, também se pressupõem que a adolescência e os jovens também mereçam a mesma atenção e direito à participação nos contextos a que dizem respeito.

Experiências em todo o território nacional iluminam as possibilidades de ampliar as reflexões sobre a prática e permitem às comunidades educativas observarem características que contribuam para o projeto nos seus territórios e fortaleçam uma proposta coerente com seus contextos.

As experiências relatadas a seguir, apresentam propostas de educação integral articuladas com o território, considerando os ambientes educativos como inspiradores de novas aprendizagens, a importância da participação dos educandos e comunidade nos processos de tomada de decisão e o desenvolvimento de territórios educativos.



Franciele Heldeberg é psicóloga e educadora do Projeto Territorial no Centro Marista de Defesa da Infância.

5.1. A ESCOLA GONÇALO E O MUNICÍPIO DE VÁRZEA GRANDE

Franciele Heldeberg

No estado do Mato Grosso, no município de Várzea Grande, o projeto Territorial trabalhou em parceria com a EMEB Gonçalves Domingos de Campos. Durante o ano de 2015, profissionais da escola, educandos e representantes da comunidade participaram de encontros formativos com os técnicos do projeto com o objetivo de conhecer e construir novos conceitos acerca das temáticas de ambientes educativos, educação integral e territórios educativos.

A partir dessas formações, consolidou-se o comitê multidisciplinar que teria como tarefa principal a identificação das demandas prioritárias para ressignificação dos espaços e possíveis parcerias para aproximação com o território e com a comunidade. A EMEB Gonçalves Domingos de Campos foi instalada na estrutura de um CAIC (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), então, apesar de não faltar espaço na escola, a grandiosa estrutura se tornava um desafio para manutenção da conservação e organização do espaço.

O processo de escuta de todos os educandos se deu por meio da construção de uma maquete da escola, na qual todas as crianças e adolescentes puderam opinar sobre os espaços que julgavam prioritários. Os locais escolhidos para a ação de ressignificação foram o parque e a biblioteca.

No parque houve a restauração e pintura do espaço e a instalação de brinquedos novos para todas as idades, já que, além dos educandos, as famílias e comunidade em geral também utilizam o espaço externo da escola após o expediente e aos finais de semana.

Na biblioteca, o mobiliário foi renovado e a pintura com cores leves trouxe um tom descontraído e interativo para o ambiente. Atualmente, uma funcionária da escola foi designada para a dedicação total à biblioteca, o que tem ajudado a manter a organização e proposta pedagógica do local. Tanto os professores quanto a bibliotecária desenvolvem atividades com os alunos buscando incentivar a leitura e a contação de histórias.

5.1.1 Programa Escola em Tempo Ampliado (ETA)

Em 2015 também, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SMECEL) iniciou o Programa de Escola em Tempo Ampliado (ETA), que propicia que parte das crianças e adolescentes matriculados nas escolas municipais estenda seu período de estadia na escola realizando atividades no contraturno. As atividades do ETA abrangem desde artesanato, teatro, dança até letramento, raciocínio-lógico e cidadania, desenvolvidas em salas temáticas e interativas, todas decoradas com a participação dos educandos.

Acompanhando um dia inteiro de atividades das oficinas do ETA é possível notar o engajamento dos professores no trabalho com os educandos, trabalhando com carinho e cuidado, mas também ensinando e aprendendo com eles. Na EMEB Gonçalo Domingos de Campos, em torno de cem crianças e adolescentes são atendidos no Programa de Escola em Tempo Ampliado; segundo a coordenadora do ETA na escola, Neilane Campos, “os educandos ficam o dia todo na escola, se alimentam, fazem as tarefas de casa e cuidam de sua higiene pessoal, enquanto durante a semana, participam de todas as oficinas em sistema de rodízio, cada dia participando de uma oficina diferente, essa convivência fortalece os vínculos entre eles e com os professores, nós somos muito próximos e isso melhora o aprendizado deles”.

A coordenadora também conta que, no início, muitos educandos não possuíam sonhos. Ao serem indagados sobre seus projetos de vida ou objetivos para o futuro, a maioria não sabia o que responder. Hoje, a equipe de professores do ETA conta que as oficinas têm ajudado os educandos e os próprios educadores a sonharem com uma comunidade diferente e com uma vida melhor para todos.

Uma horta comunitária está sendo desenvolvida por meio de uma oficina do ETA, sendo ministrada por um morador da comunidade e pai de um dos alunos. De ervas medicinais até frutas e verduras tem sido plantadas e colhidas para consumo próprio da escola.

Atualmente, catorze escolas do município desenvolvem esse programa, atendendo entre 80 e 100 crianças por escola.

5.1.2 Outras ações no município

Além do Programa Escola em Tempo Ampliado, a Secretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SMECEL) tem buscado desenvolver outros programas e atividades em parceria com outras secretarias e instituições, utilizando o olhar da intersetorialidade e do trabalho em rede. A vacinação das crianças contra HPV e hepatite está sendo realizada nas escolas em parceria com os postos de saúde que atendem as regiões no entorno.

Desde 2016, representantes da SMECEL, da saúde, da assistência social, da Defensoria Pública, de instituições sociais e organizações que trabalham com pessoas em situação de vulnerabilidade foram convidados a construir uma rede de territórios educativos com o intuito de articular conhecimentos, práticas e encaminhamentos necessários no município.

A Rede Territórios Educativos de Várzea Grande é uma importante ferramenta, atualmente, para acesso e garantia dos direitos de crianças e adolescentes, sobretudo na esfera social e educacional. A coordenação da Rede realiza reuniões quinzenais em diferentes espaços do território, a fim de entrar em contato direto com as demandas existentes no município e se aproximar das diferentes entidades e contextos. Além disso, a cidade de Várzea Grande foi dividida em territórios, agrupando bairros próximos, e a Rede formou multiplicadores em cada território que ficam responsáveis pela articulação e formação dos atores sociais. Esta iniciativa faz parte do projeto Redes Territórios Educativos desenvolvido pelo Itaú Social em parceria com a entidade formadora CIEDS (Centro Integrado de Estudos e Desenvolvimento Social).

Outra iniciativa desenvolvida no município é a Rede Protege, que tem o foco na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Esta rede de articulação territorial foi uma iniciativa do

Ministério Público de Várzea Grande e conta com a participação de vários representantes das secretarias municipais e demais instituições que trabalham com o atendimento direto e indireto do público.

5.1.2 Adversidades e conquistas

De 2015 para cá, um movimento forte de articulação voltado para a formação de redes e trabalhos territoriais na cidade de Várzea Grande, tem se desenvolvido, sobretudo nos campos da educação de assistência social. Essa movimentação cresceu a partir do olhar atento às demandas da população, tanto da gestão pública quanto das iniciativas privadas, principalmente no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes.

Em função desse novo momento, os profissionais envolvidos e a população em geral ainda estão se apropriando dos conceitos e processos, o que, por muitas vezes, gera uma confusão entre a educação integral e a educação em tempo integral, por exemplo. Dessa forma, os encontros formativos promovidos pelas redes territoriais, pela SMECEL e pelo projeto Territoriar têm buscado fortalecer o entendimento desses conceitos e, principalmente, proporcionar espaços de articulação para que novas ações sejam colocadas em prática. Segundo a coordenadora Jucélia, *“atitudes simples como atravessar a rua e conhecer o trabalho da igreja da comunidade podem ser um bom início para uma educação mais integrada com o território”*.

O estudante Samuel, participante do comitê multidisciplinar do Territoriar em 2015 e atualmente terminando o primeiro ciclo do ensino fundamental, reconhece a importância de pensar o território conjuntamente com a educação e já possui propostas para o seu bairro: *“eu gostaria que os governantes olhassem mais para o nosso bairro, por exemplo, tem um terreno vazio atrás da escola que toda a comunidade joga bola no final de semana que poderia ser construído uma praça, nós teríamos mais opções de lazer e convivência”*, conta o educando.

Outro desafio vivido pela escola é a arrecadação de livros para a biblioteca. A diretora tem buscado ativamente parceria com editoras, livrarias e pessoas que possam doar livros de literatura infanto-juvenil para a escola.

Com relação aos problemas com a estrutura física do espaço, algumas reformas estão previstas no orçamento da SMECEL para o ano de 2019, com o intuito de melhorar a ventilação dos espaços e fortalecer a estrutura escolar para que não ocorram alagamentos e goteiras.

A EMEB Gonçalo Domingos de Campos passou por intensas reformulações até chegar ao momento que vive hoje; com a chegada do Territoriar, a escola também recebeu uma nova profissional no cargo de direção, Selcilene Oliveira, que, com o apoio da dupla de coordenadoras, enfrentou o desafio de evitar o fechamento da escola na época.

As matrículas estavam muito abaixo do esperado, o índice de evasão e abandono eram altos e os problemas estruturais e financeiros comprometiam a qualidade do atendimento prestado à população. Atualmente, a escola passou de duzentas matrículas para quase seiscentos alunos atendidos no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, tendo triplicado seu número de educandos em três anos. Os índices de evasão e abandono têm melhorado significativamente, e a escola está confiante de que as avaliações nas provas nacionais também demonstrarão resultados que fortalecem seu engajamento.

No momento, o município de Várzea Grande e a EMEB Gonçalo Domingos de Campos recebem novos profissionais de educação que assumiram seus postos de trabalho no chamamento do último concurso realizado na cidade. Novas ideias, novas propostas e novos desafios chegam também, mas a vontade de construir uma educação mais integral e desenvolver os territórios de Várzea Grande se mantém e continua, a cada dia, mais fortalecida.

5.2. A POLÍTICA PÚBLICA DE ALMIRANTE TAMANDARÉ E AS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROJETO TERRITÓRIAR

Franciele Heldeberg

Franciele Heldeberg é psicóloga e educadora do Projeto Territoriari no Centro Marista de Defesa da Infância.

5.2.1 Territórios dos Saberes: a articulação da comunidade para uma educação integral

O projeto Territoriari trabalhou em parceria com três escolas municipais do Ensino Fundamental (EMEF) em Almirante Tamandaré, município do Estado do Paraná: EMEF Ângela Antonia Misga de Oliveira, EMEF Mirta Naves Prodóscimo e a EMEF Vereador Vicente Kochany. Durante o ano de 2015, as escolas construíram comitês multidisciplinares a partir dos encontros formativos com a equipe técnica. Esses comitês foram compostos por professores, representantes da gestão e administração escolar, da comunidade e educandos. Os objetivos principais eram a formação do grupo para identificação das demandas da comunidade educativa e a definição dos locais para resignificação, utilizando a escuta qualificada de todos os envolvidos e a participação efetiva dos educandos nas tomadas de decisão.

Na EMEF Ângela Antonia Misga de Oliveira, o comitê propôs que a escuta fosse estendida a todos os educandos, resultando na resignificação do parque e de uma das salas de aula. Para que a resignificação do parque fosse possível, foi necessária a construção de um muro de contenção que evitasse alagamentos causados pelas chuvas e esgotos. Já a resignificação da sala de aula trouxe o olhar dos educandos e educadores para o espaço, tornando o local mais interativo, com mobiliários novos, paredes coloridas e novas possibilidades de ação.

Na EMEF Mirta Naves Prodóscimo, o comitê identificou que a escola precisava de mais um espaço educativo para melhorar o atendimento aos educandos, propondo, assim, a construção de uma nova sala de aula. Além disso, as resignificações foram ampliadas para outros espaços escolares, sugerindo também ações restaurativas em outras salas, com a instalação de um novo portão para o reforço da segurança da escola e, a partir da parceria com voluntários e colaboradores do Grupo Marista, a revitalização do parque e o plantio de uma horta.

Na EMEF Vereador Vicente Kochany, o comitê multidisciplinar utilizou uma urna fixada na entrada da escola, para que

a participação fosse ampliada a toda a comunidade escolar. A partir desta escuta, o refeitório e a sala multimeios foram identificados como prioritários. O refeitório tornou-se uma sala multiuso, proporcionando segurança para a alimentação dos educandos e interatividade para que outras propostas pedagógicas fossem realizadas no local; já a sala multimeios ganhou mobiliários e recursos novos para proporcionar atividades diferenciadas aos educandos que realizam atividades de contraturno escolar. Além disso, em parceria com voluntários e colaboradores do Grupo Marista, foram possíveis a revitalização do parque e a pintura das mesas de jogos no bosque.

Além dos encontros formativos com os participantes dos comitês multidisciplinares, o projeto Territoriar promoveu seminários de formação abertos a todos os profissionais dedicados ao atendimento das infâncias, em especial da educação básica, com o objetivo de democratizar o acesso aos conceitos, teorias e autores que fundamentavam a proposta de melhoria da qualidade de educação através da ressignificação dos espaços educativos realizadas a partir da escuta e participação das crianças nas tomadas de decisão.

A aproximação com os especialistas dos temas proporcionou à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) a oportunidade de troca de experiências e identificação de novas parcerias para a construção de uma proposta de educação integral e territórios educativos voltada para a realidade do município de Almirante Tamandaré.

Desde 2017, a SMEC desenvolve o programa Territórios dos Saberes, que visa fomentar a articulação da comunidade do entorno das escolas e centros municipais de educação infantil, na perspectiva de uma educação integral, compreendendo a integralidade das crianças e das/dos adolescentes atendidos como responsabilidade de todos os atores sociais presentes na cidade, nos territórios e nos bairros, e buscando a complementariedade no atendimento à população. “Entendemos que a educação não acontece somente dentro da escola, mas acontece também no território, na comunidade, em suas variadas expressões e características,

proporcionando a integração entre os saberes escolares e os saberes escolares”, relata o secretário de educação e cultura Juciê Parreira.

Para que este programa fosse colocado em prática, a SMEC percebeu que precisaria também de uma atuação em rede, pois para que as crianças pudessem utilizar os demais aparelhos disponíveis no território seriam importantes a sensibilização e o entendimento da proposta por parte de todas as organizações, instituições e secretarias envolvidas no atendimento a este público. Dessa forma, os encontros de formação e seminários promovidos pelo projeto Territoriar em parceria com a SMEC e, a partir dela, são partilhados com todos os atores e possíveis parceiros que possam contribuir com a proposta do programa.

Segundo a assessora pedagógica Luciane Graciano, até o momento, o programa conta com a parceria das organizações sociais que atendem as crianças e adolescentes no contraturno escolar, do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), da Secretaria de Saúde, da Secretaria de Obras e Infraestrutura, da Secretaria de Assistência social, da Secretaria de Agricultura, Abastecimento e Meio Ambiente, da Secretaria de Esporte e Lazer, das instituições que trabalham com a terceira idade, de instituições que trabalham com a juventude e, também, com instituições privadas como Votorantim, SEBRAE e SESI, bem como instituições religiosas e empresas locais.

Para que a articulação territorial aconteça de forma assertiva e de acordo com as demandas dos territórios, o programa Territórios dos Saberes dividiu o município de Almirante Tamandaré em cinco territórios. Cada um corresponde a um conjunto de bairros que são representados por um grupo de articuladores responsáveis pela escuta das demandas e multiplicação dos conceitos e informações necessárias para desenvolvimento dos projetos e ações naquele espaço determinado. Esses articuladores são colaboradores das secretarias já citadas, direção, coordenação e equipes das escolas e CMEIs presentes nos territórios, lideranças comunitárias, e representantes de instituições sociais, religiosas e privadas.

5.2.2 Projetos e ações já realizados pelo programa Territórios dos Saberes

✳ **Construção de hortas comunitárias:** A parceria entre a Secretaria de Educação e Cultura com as Secretarias de Habitação, Obras e Infraestrutura e de Agricultura, Abastecimento e Meio Ambiente proporcionou os recursos e materiais necessários para que as comunidades, profissionais da educação, voluntários, crianças e adolescentes ressignificassem terrenos inutilizados em seus territórios. Até o momento, já foram construídas três hortas e outras já estão sendo planejadas.

✳ **Memórias da Educação:** O projeto busca resgatar o valor social da educação por meio da divulgação de depoimento de profissionais e cidadãos que tiveram suas vidas transformadas pela educação. Os depoimentos são gravados em vídeo e disponibilizados na página de Facebook da Secretaria de Educação e Cultura de Almirante Tamandaré; um dos vídeos compartilhados já alcançou mais de 3.500 visualizações nas **redes sociais**.

✳ **Juventude Criativa:** A proposta busca incentivar jovens a transformarem suas realidades, reconhecendo-os como protagonistas de suas histórias, possibilitando novo olhar sobre suas realidades e suas comunidades. Os jovens interessados devem criar grupos de, no mínimo, oito membros, sendo pelo menos um em situação de evasão escolar; com o apoio de um(a) educador(a), deverão desenvolver uma proposta de projeto para intervenção em seu território.

✳ **Times da Defesa:** Inspirados pela Campanha Defenda-se, a SMEC mobilizou a criação de grupos, por território, de profissionais da educação, saúde, assistência social e comunidade para trabalhar na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, com foco no enfrentamento à violência e abuso sexual contra crianças e, também, na identificação de demandas e casos de violação para encaminhamento e acompanhamento.

5.2.3 Adversidades e conquistas

A prática da educação integral por si só já é um desafio, se levarmos em consideração que todos os professores, educadores e profissionais envolvidos de forma direta ou indiretamente na educação receberam uma educação tradicional em seus anos como estudantes, seja da educação básica, seja de ensino superior. Uma proposta de educação integral com a perspectiva do território educativo como ator transversal no ensino-aprendizagem é mais do que uma mudança de ponto de vista, é uma mudança de cultura.

“É natural que propostas como essa encontrem resistências pelo caminho, pois propõem uma nova forma de ver o educando e o principalmente, o território. Esse caminho de explorar, conhecer e fortalecer o território depara com problemas práticos, como a vulnerabilidade social e a violência, que por muitas vezes são vistos como obstáculos intransponíveis. Atualmente, de acordo com os dados do Atlas da Violência (2018) o município de Almirante Tamandaré encontra-se na 10ª posição no ranking das cidades, com mais de 100 mil habitantes, mais violentas do país”, contam a assessora pedagógica Luciane e o diretor geral Robson Costa.

Mas, ao contrário do que se pode pensar, propostas de educação integral com o objetivo de construir territórios educativos proporcionam a ocupação dos territórios pela população e, principalmente, a participação da comunidade na construção de soluções para suas realidades.

Os resultados já podem ser notados, principalmente na humanização dos processos escolares e no desenvolvimento do pertencimento territorial pela comunidade. Em muitos locais, as crianças, adolescentes e moradores começam a perceber a escola como parte do território, bem como as escolas começam a se entender parte da comunidade, compartilhando decisões, criando aproximações com o sistema de garantia de direitos, com as igrejas e com as lideranças comunitárias.

“Percebe-se que as escolas estão mais sensibilizadas sobre seu papel na comunidade e, sobretudo, na sua participação para uma educação mais integral. Várias professoras não sabiam que já praticavam a educação integral, outras não conheciam as propostas e passaram a conhecer e já é possível ver algumas mudanças, como intervalos que passaram a ser de 30 minutos, considerando a alimentação e o momento de lazer da criança, propostas pedagógicas incluindo a utilização do território e dos espaços comunitários, parcerias das escolas com outras instituições que atendem a mesma criança.”, relata a assessora pedagógica Luciane Graciano.

Além da sensibilização com relação à educação integral e ao território, outros direitos e violações foram melhor compreendidas, sobretudo quanto ao fluxo de atendimento. *“As denúncias aumentaram muito, todos os dias recebemos casos de negligência, abandono ou abusos, os educadores estão mais atentos aos educandos e ao papel dos pais, do Conselho Tutelar. Principalmente, via Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA)”*, conta Robson Costa, Diretor Geral e Presidente do CMDCA.

Para a assessora pedagógica da SMEC, o projeto Territorial teve um papel fundamental na construção desses resultados, pois possibilitou o acesso aos autores, teorias e práticas que inspiraram e fortaleceram as escolas atendidas a verem oportunidades de melhoria em suas realidades e, sobretudo, a construir uma forma diferente de ver e fazer as coisas. Outros pontos fortes destacados pela assessora foram a escuta e a participação das crianças, a garantia de que suas vozes seriam ouvidas nas tomadas de decisão, e os recursos financeiros investidos, que proporcionaram a resignificação de espaços, mudanças que, muitas vezes, por meio de recursos públicos não seriam possíveis de se realizar.

Hoje, a SMEC está reescrevendo suas diretrizes educacionais e o plano municipal de Educação com o objetivo de incluir a educação integral e o território educativo como parte do papel da escola e de suas práticas pedagógicas. O foco agora é formalizar o trabalho do programa Territórios dos Saberes como política pública do município para que a sustentabilidade e a perenidade desses resultados continuem sendo construídas e colhidas coletivamente.

5.3. ESCOLA ECOLÓGICA: UM PROJETO PEDAGÓGICO QUE ELUCIDA A PARTICIPAÇÃO DOS EDUCANDOS NO FAZER COTIDIANO

Gillys Vieira da Silva

A Escola Ecológica Marcelino Champagnat, uma das dezenove unidades sociais da Rede Marista de Solidariedade atuantes na educação básica, vem nos seus 26 anos de trabalho no município de Almirante Tamandaré, provocando um debate pautado no direito à participação e seu impacto na aprendizagem, principalmente no que se refere à construção e fortalecimento de um sentimento de pertença a escola e conseqüentemente ao território, a partir disso se constrói um currículo integrado que entende o sujeito como um ser dotado de múltiplas dimensões e produtor de sua própria história.

Nossa proposta pedagógica está ancorada nas bases teóricas da história cultural a partir da vivência por meio de uma educação humanizadora que se revela em uma postura pedagógica da escuta, da acolhida, da presença, do amor, do protagonismo dentre outros que compõe a pedagogia Marista.

Assim, a experiência vivenciada no chão da Escola Ecológica, mais fortemente a partir de 2011, impulsionou o estudo de um currículo para a educação integral em tempo integral, o que nos ajudou a compreender a necessidade de um plano formativo para toda a comunidade educativa, haja vista que os primeiros ensaios reflexivos apontaram para posturas pedagógicas individualistas, uma participação rasa e com pouco impacto. Neste contexto, promover espaços de diálogos possibilitaria um exercício fundamentado na apropriação¹ enquanto lugar de fala, e assim surgiram as assembleias² por turmas, o comitê de responsáveis, os representantes dos colaboradores por segmentos dentro da escola e todos compondo um coletivo denominado Gestão Ampliada. Com o tempo, outras formas de participação foram sendo legitimadas no cotidiano pedagógico, o que fortaleceu os

- 1 Para Chartier (1989), a apropriação é o resultado de uma vivência ou interação com o objeto e/ou com situações que provocam o atribuir sentido e significado do sujeito. Para o autor, a ideia de apropriação se constitui na recepção, interpretação que os indivíduos fazem dos condicionamentos sociais e o seu conseqüente uso, ação, para interpretarmos o uso que sujeitos sociais fazem da legislação sobre o assunto em pauta neste estudo.
- 2 Espaço-tempo do diálogo a partir das demandas do cotidiano levantadas pelos educandos e com a participação de um educador-mediador. Para saber mais acessar: [Comissões, assembleias e gestão ampliada: práticas educativas na garantia dos direitos e constituição cidadã no centro social marista ecológica](#)

Gillys Vieira da Silva é pedagoga, formada pela Universidade Federal do Pará (2006). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2011). Mestre em Educação - PUC/PR (2016), doutoranda em Educação - PUC/PR. Atualmente na função de Diretora no Centro Social Marista Ecológica, cuja proposta é o desenvolvimento de uma prática na perspectiva da educação integral. E-mail: gvsilva@solmarista.org.br.

primeiros espaços de diálogo, citados anteriormente. Dentre eles destacamos os projetos: Conselho de Representante de Turmas (CRT)³ e o Eleições⁴, ambos com o objetivo de formar cidadãos responsáveis pela causa coletiva. Os projetos aqui citados foram determinantes para a formação de educandos mais conscientes e responsáveis pela representatividade de seu coletivo. Saber negociar e argumentar no processo de escolha das pautas mais expressivas e que impactam o cotidiano do ponto de vista dos educandos foram e são decisivas. Desde 2012, muitas foram as conquistas: mudança no horário de entrada; inclusão de uma refeição no início da jornada escolar; retirada das grades dos espaços da escola – biblioteca e campo; revisão do cardápio trimestralmente; organização da fila das refeições; dentre outras.

A implantação de um projeto de escola tendo a participação como eixo central⁵ exigiu do grupo o amadurecimento de alguns fatores elementares para uma prática dialógica, como paciência, persistência, apropriação, diálogo, mediação, negociação, reflexão, resiliência e responsabilização x julgamentos.

Viver a escola a partir de seu real sentido, buscando tocar na materialidade do conceito da participação, nos conduz a uma análise de que esse chão é construído e ressignificado todos os dias enquanto *espaço-tempo* de significados, em que a vontade de consolidar uma prática pedagógica inovadora nos aproxima dos sonhos e desejos dos educandos e também dos educadores que interagem nestes espaços, e, assim, o objetivo converge e sinaliza para uma direção comum, cabendo ao coletivo buscar estratégias para avançar com base no que acreditamos como espaço educativo e promotor de direitos.

Neste processo conseguimos constituir uma linha do tempo que nos mostra a trajetória que

construímos, os desafios e as potencialidades para continuarmos seguindo, considerando as especificidades do território em que cada instituição está inserida, respeitando cada unidade com sua caminhada e seus processos, mas que tem mesmo o objetivo macro que é a promoção e a defesa dos direitos da criança e do adolescente por meio de uma formação integral do sujeito.

O cotidiano das práticas pedagógicas nos provoca a vivenciar saberes, sabores, sonhos e compartilhar alegrias e tristezas, e é assim que nossos *espaços-tempos* de aprendizagem são tecidos, momentos estes que não são apenas dos educandos, mas de todos que se sentem acolhidos a partilhar seu mundo e ser aprendiz independentemente da sua condição, como na produção de uma colcha feita a várias mãos.

Para Chervel (1990) os saberes que os alunos trazem são importantíssimos para cruzar com os conhecimentos científicos; se não considerarmos esse universo estaremos fadados ao desaparecimento. A grande crise da escolarização está pautada no distanciamento da escola em relação aos saberes. Para o autor, os saberes que a escola ensina são apenas um recorte do pretensão saber científico e perde muito das grandes teorias científicas.

Ao longo da construção e consolidação da proposta pedagógica de nossos espaços somos convidados a alinhar processos que fomentaram a participação, a autonomia, o protagonismo e tantos outros elementos que estão conectados à formação para a cidadania que almejamos. Assim, um dos pontos de partida foi o estudo dos indicadores mapeados pela escola, como evasão, frequência, desempenho acadêmico, rotatividade docente e qualidade dos instrumentos de registro e sistematização da prática.

3 Coletivo composto pelos 24 representantes de turmas. O encontro deste coletivo acontece mensalmente e tem como finalidade discutir pautas das turmas como também pautas formativas acerca do exercício da cidadania. Para saber mais acessar: [Participação educativa: a consolidação de um conselho de representantes de turma \(crt\) com funções democráticas e avaliativas](#)

4 Projeto desenvolvido na escola desde 2014 que busca desenvolver um olhar crítico e reflexivo acerca da política. O resultado final é a escolha de um representante geral da escola que compõe o coletivo da Gestão Ampliada e tem como responsabilidade levar os desejos dos educandos para uma mesa de negociação. Para saber mais acesse: [Projeto eleições – uma abordagem interdisciplinar construindo uma formação política e cidadã aos educandos da ecológica](#)

5 Para saber mais acesse: [A escola a partir do olhar dos educandos: ressignificando espaços e tempos no centro social marista ecológica por meio da participação](#)



Espaços-tempos de escuta e participação

Fonte: Sistematização da autora a partir da experiência com as unidades sociais da Rede Marista de Solidariedade, 2016

Com base na apropriação dos dados pela comunidade educativa, iniciou-se uma reflexão acerca da Escola que tínhamos e a Escola que sonhávamos, levando a elaboração de um plano coletivo para se aproximar da escola desejada, o que elucidou inúmeras pistas para a gestão. É importante revelar que nesta caminhada algumas experiências visitadas contribuíram significativamente, como a vivência da Escola Marista de Miravalles (México) acerca do processo com as assembleias, a proposta pedagógica de Nova Iguaçu (RJ) com o bairro escola, e as conexões com o território e os projetos desenvolvidos pelas unidades de assistência social com foco na participação. Todas as conexões e troca de experiências foram provocadas por novas práticas, por sonhos a serem construídos e materializados a partir do desejo local. Nesse movimento podemos partilhar alguns pontos que moveram e ainda movem a proposta e requerem olhares atentos ao seu desenvolvimento com excelência:

Este trabalho tem demonstrado que cada vez mais a trajetória adotada pela nossa escola, no que tange à valorização da participação dos educandos e de uma gestão democrática, é o caminho a ser trilhado e avançado pela política educacional do nosso país e

não só dos seus aparelhos. O processo de participação deve ser valorizado como meio para a construção de uma sociedade igualitária e solidária, na qual os sujeitos saibam o real significado de ser um cidadão. Nossa prática consegue demonstrar aos educandos o processo político, em que pode ser destacada a compreensão do processo da agenda pública, a organização daquilo que será discutido, em detrimento de outros temas, sendo um processo de seleção de prioridades. Elencamos também que essa decisão política é uma relação de poder, sendo que poder, na acepção que usamos aqui, é a probabilidade de impor sua vontade política. A relação entre agenda pública e vontade política é o que permite o processo de implementação das decisões, é a vontade política ligada a regulamentação legal, aqui demonstrada pela formação das comissões e na gestão ampliada.

Tudo isso nos possibilitou vivenciar um projeto educacional que se constrói a partir de sonhos, desejos e perspectivas coletivas⁶ e que também responde a uma demanda da sociedade no que tange a excelência acadêmica. Assim, nasce nosso primeiro infográfico buscando visualmente revelar o processo de um currículo em movimento e em transformação.

6 Para saber mais sobre nossos projetos acessem: <https://www.facebook.com/csm.ecologica>. Ou entrem em contato conosco pelo telefone: 041 36571762.



Proposta Pedagógica Escola Ecológica

Fonte: Sistematização gráfica realizada pela Rede Marista de Solidariedade, 2013

Neste sentido, acreditamos que, uma escola que tem sua função social pautada em direitos busca na ressignificação da prática cotidiana

uma oportunidade para promover pontes entre a excelência acadêmica conectada a uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1988.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, p. 177-229, 1990.
- UM BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. São Paulo: Ed. FTD, 2011.

5.4. UM SONHO... DIFERENTES OLHARES

Fráya da Cunha
Gabriela Spagnuolo Cavicchioli

É impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932

Você já se perguntou como nasce uma escola? Por onde ela começa? À princípio podemos pensar que seu nascedouro é a necessidade. Mas, não, a nossa surgiu de um sonho. Não um sonho daqueles abstratos que flutuam no inconsciente, mas um sonho coletivo, que anseia materializar-se, um sonho da boa nova, da mudança, movido por uma angústia boa de transformação, alimentado pelo direito de ter direitos. Ao partilhar as experiências do Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne⁷ vamos ao encontro com sua história e os elementos conceituais e metodológicos que circundam nossas esferas curricular, formativa, de aprendizagem, de avaliação e participação que possibilitaram sua consolidação enquanto escola; além de afirmar as escolhas político-pedagógicas que, ao longo desses anos, foram se fortalecendo e se fazendo necessárias. Sempre foi nosso desejo encarar a educação como ato político; uma busca de ações de transformação, sejam elas pequenas ou não, sejam elas na singularidade do sujeito ou no grupo.

Nossa escola está inserida em um cenário de violação de direitos, marcado por profundas desigualdades sociais, passando pela discriminação, criminalização da pobreza e que se traduz em formas de exclusão social. Por isso mesmo,

7 O Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne está localizado no município de Florianópolis (SC), mais especificamente na comunidade Mont Serrat, inserida em um contexto permeado por expressões das questões sociais que envolvem o território, como desemprego, violência urbana e doméstica, famílias chefiadas por mulheres, envolvimento com o narcotráfico, questões estruturais de saneamento básico e precariedade nas condições de moradia. A unidade é fruto de uma parceria entre Grupo Marista e Governo Estadual e, desde 2012, atende crianças, adolescentes e jovens com o Ensino Fundamental e Médio na perspectiva da Educação Integral. A escola anterior, cuja gestão era do governo estadual, era fruto da luta e participação comunitária ao longo das décadas de 1980 e 1990; mas ao longo dos anos e com o processo de fragilidade de atuação pública na Educação a antiga Escola Estadual Lucia do Livramento Mayvorne chegou a 2011 com um grande número de educandos evadidos, um espaço físico muito deteriorado e os processos de ensino e aprendizagem extremamente deficitários.

Fráya da Cunha é Coordenadora Educacional no Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne.

Gabriela Spagnuolo Cavicchioli é Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I do Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne.

o território passa a ser encarado como parte fundamental do currículo escolar; é mais que um espaço físico-geográfico, é o espaço da vida política, é espaço de relação social construída. A aproximação e o conhecimento do território, aliado ao processo ensino-aprendizagem, vêm nos permitindo um olhar mais atento às fragilidades e principalmente às potencialidades das comunidades atendidas. Desta forma, tornou-se possível viabilizar projetos ampliados com foco no território e nas famílias atendidas pelo centro educacional⁸.

Com essa sede, com essa angústia pedagógica, com esse desejo, fomos traçando os caminhos do que acreditamos ser uma educação de qualidade, uma educação enquanto direito:

A qualidade da educação, aqui referida, ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos [...], fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana. (CFESS, 2014, p. 44)

5.4.1 Por onde temos caminhado...

O diálogo e a troca sempre foram uma constante nas práticas do CEM Lucia Mayvorne, não só por escolha, mas por não haver outro modo de compactuar o que sonhamos enquanto escola e mundo senão por meio do refazer-se, repensar-se, perceber-se no outro e com o outro. Construir algo com e para o coletivo, respeitando as singularidades e histórias de cada indivíduo, pressupõe uma escuta profunda, sensível, atenta e rigorosa. Aqui, encarando a escuta com suas diferentes formas e sentidos, individuais e coletivas, *entre* ou *com* adultos, jovens e crianças. Dessa forma, fomos nos fortalecendo e criando a identidade do Lúcia. Não se trata de algo acabado, finalizado, totalmente sedimentado, mas

algo que deve ser fluido, com sentidos diversos (mas claros), ramificações, reavaliado a todo momento; feito “um rizoma[. que] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, *inter-ser, intermezzo*” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 37). É nesse *inter-ser* da escola que as ações vão questionando nossas experiências, nossos discursos, nossas práticas, relações, bases teóricas e tudo o mais que nos cerca, e vamos sendo outros e outras. Buscamos por uma proposta curricular com um processo mais orgânico, integrado e sistematizado.

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação. Deste ponto de vista, os conteúdos a serem trabalhados são expressão da instrução, enquanto que as posturas de trabalho individual e coletivo se traduzem no método de trabalho pedagógico. A educação é, pois, uma questão de método. (Gallo, 2000, p. 19)

A partir disto, percebemos que se faz necessário trazer a sabedoria popular para dentro dos muros da escola. Esta, por sua vez, não deveria se contrapor aos conhecimentos estabelecidos dentro do currículo escolar. Logo, pareceu-nos que a separação destes dois tipos de saberes está para lá de ultrapassado, e se faz necessário reavaliar e repensar o papel da escola, agora não como reprodutora de saberes eruditos engessados, mas, sim, da construção e constante reelaboração do currículo a partir dos conhecimentos eruditos e populares. Assim, a escola se apresenta com função de compartilhar e apropriar-se desse conhecimento e aprendizado de forma sistematizada, embasado no território e seus saberes, visando a uma ruptura no processo histórico de segregação étnico-racial, cultural, buscando construir pontes entre saberes.

8 Para saber mais sobre a perspectiva de território adotada na construção do currículo escolar do CEM Lucia Mayvorne, ver [Território: histórias, culturas e sujeitos](#).

Podemos elencar algumas “pistas” que hoje compõem o caminho que estamos percorrendo:

tudo o que acontece dentro da escola, fora da escola e ao redor da escola faz parte do currículo;

- refletir sobre o que é ensinado no currículo escolar é, sobretudo, uma posição política em busca de uma formação humana plena (Gramsci, 2001), ou seja, buscando a produção da humanidade no outro, nesse saber construído e ressignificado de forma coletiva;
- deve-se priorizar a criação de um currículo feito de forma democrática, em que a escolha desse saber sistematizado envolva os atores sociais que fazem parte do cotidiano desses estudantes, sendo eles a família, o território e a comunidade escolar;
- um currículo integral e inclusivo que busque incentivar e construir educandos e educandas para o autoconhecimento, a aceitação, que priorize as fases da infância, o respeito ao próximo e às diferenças, que identifique e desenvolva suas habilidades motoras e intelectuais, proporcionando a garantia do direito ao conhecimento em meio à diversidade cultural;
- construir um currículo que incentive e eduque para a igualdade, que socialize o conhecimento coletivo de forma horizontal e não hierárquica, priorizando o bem comum, visando à não competição e ao trabalho em equipe.

Outros elementos foram fundamentais ao longo desses anos para impactar qualitativamente a escola como um todo. Entre eles estão, gestão do capital humano, processo de elaboração do plano estratégico com participação de todos os colaboradores, qualificação do processo de formação, com um itinerário de aprofundamento dos processos de ensino e aprendizagem, controle e investimento

orçamentário, impactando nas diferentes estruturas, exercício de transparência para as tomadas de decisões serem cada vez mais coletivas, e, por fim, parcerias e captação de recursos, contribuindo da sustentabilidade financeira da unidade.

Nesse cenário, os projetos oferecidos às crianças, adolescentes e jovens objetivam a formação integral dos sujeitos atendidos. A elaboração do plano de formação, por exemplo, é construído de forma coletiva, com a participação de todos os atores da equipe e dos educandos, famílias e comunidade, a partir de diálogos mais genuínos com as demandas que emergem do território, destacando-se que os planejamentos fazem correlações entre essas dimensões territorial e global, favorecendo os diálogos entre temas mais globais com necessidades advindas do território; onde as ruas, parques e outros espaços do território são utilizados de forma intencional e educativa, ampliando os ambientes, atores e tempos de aprendizagem e rompendo fronteiras e muros geográficos e simbólicos; até o seu cotidiano em ação, com práticas alternativas de aprendizagem que buscam educar pela comunicação, reflexão, ação; que tem como cerne uma relação dialógica entre educador, educando e comunidade, conduzindo a vivências de apreciação cultural, abrindo espaços para que os educandos possam se expressar, comunicar e refletir sobre o contexto em que estão inseridos e frente aos próprios processos comunicativos através dos meios, práticas dialógicas que proporcionem e estimulem a interação, promovendo a participação do(a) educando(a) na elaboração destas vivências, objetivando-se um exercício da autonomia e criatividade, instigando olhares para a própria identidade. A partir desta perspectiva, buscamos oportunizar dinâmicas e vivências que contribuam para a identificação e construção da identidade dos educandos, dando visibilidade e enaltecendo a cultura e a história locais, além de ensejar reflexões do macro ao micro, trazendo questões de natureza global⁹.

Incidindo numa perspectiva dos direitos humanos, tentamos abrir novos espaços de participação e expansão de iniciativas que integrem escola-família-comunidade, capazes de propiciar a vivência

9 Para conhecer e acompanhar os projetos e ações desenvolvidas, acesse nossa página no [Facebook](#).

democrática, espaços de participação e um processo permanente de discussão, reflexão do processo ensino-aprendizagem, a fim de que haja a integração das ações determinadas pelo coletivo escolar, proporcionando a melhoria nos aspectos: físico, didático-pedagógico e administrativo, para um efetivo acesso aos direitos de aprendizagem, num formato transformador e conectado com a práxis. Mas é necessário que a escola se faça conhecer pela comunidade educativa; ao longo desses anos, diversas experiências (assembleias, reuniões focais, oficinas, pesquisas, atendimentos individuais) têm contribuído para que a comunidade fortaleça a cultura escolar enquanto valor e participe cada vez mais da escola, principalmente no acompanhamento das demandas pedagógicas junto às crianças, adolescentes e jovens.

Também procuramos promover debate no território sobre a violação de direitos em articulação com a associação de moradores, conselho comunitário e demais integrantes da rede local, inserindo no conteúdo curricular temáticas relativas à violação de direitos, bem como a materialização na escola

de ações criativas e participativas para debater a perspectiva dos direitos humanos, envolvendo educadores e educandos. É num potente cenário que atendemos crianças, adolescentes e jovens com a oferta do Ensino Fundamental e Médio, buscando, a partir de um pensamento crítico e reflexivo, do protagonismo e da autonomia, a transformação em uma realidade concreta. A seguir, o infográfico que ilustra um pouco do nosso funcionamento:

Nessa dimensão da educação integral, a transposição curricular do conhecimento é pautada nas referências nacionais e institucionais de educação e vai além dos componentes curriculares regulares, constituindo uma rica parte diversificada: robótica, mídias, música, literatura, expressão corporal, iniciação científica e percussão são alguns dos exemplos dos saberes oferecidos às nossas crianças, adolescentes e jovens¹⁰. Tais experiências se expressam nas atividades cotidianas a partir das propostas de trabalho, trazendo sentido às aprendizagens e sentimento de pertença.



5.4.2 Pés no chão e olhos para o céu...

É olhando para nossa história, qualificando nossas experiências e projetando o futuro que seguimos caminhando para uma outra escola, que agora existe e persiste. Uma outra educação possível, que cria e recria a partir de premissas, que deve sempre ser evidenciada: igualdade/equidade; liberdade/protagonismo – princípio que prevê a livre expressão, movimentação político-pedagógica; participação – atuação de todos no campo democrático (reuniões, formações, comissões) no espaço institucional que pressupõe tomada de decisão, inclusive na elaboração, deliberação, implementação, monitoramento e avaliação dos projetos, com garantia de condições reais de participação; transparência – acesso às informações.

Inclui também a divulgação ampla, permanente e imparcial das decisões; diversidade – respeito e consideração às distinções dadas por aspectos de gênero, geracional, raça/cor, etnia, orientação sexual, pessoa com deficiência, entre outros. Atenta também aos diferentes espaços geográficos e territórios onde os educandos e suas famílias se organizam; justiça – orientação e posicionamento intransigente contra práticas conservadoras, defesa dos direitos humanos, combatendo todas as formas de desigualdades e injustiças, respaldo e formação a toda a comunidade.

Nesta perspectiva, vamos tecendo redes internas e externas para contribuir de forma efetiva na garantia dos direitos, nos colocando sempre a serviço do fortalecimento da infância e da juventude.

REFERÊNCIAS

- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de ambientes sociais na política de educação**. Brasília, 2014.
- CORTINA, Adela. Para uma teoria da Cidadania. In: CORTINA, Adela. **Cidadão do Mundo**. São Paulo: Loyola, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Revista educação e realidade**, v. 2, n. 27, dez. 2002.
- _____. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coeditor, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano XIII, agosto/outubro 2009. São Paulo: Editora Artmed, 2009.

10 Para conhecer um pouco mais sobre as linguagens desenvolvidas na Parte Diversificada do Currículo do Fundamental I, acesse [Projeto Consciência 2018](#).

5.5. OLHARES DE FRANCISCO: POR UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

Andressa Maravieski
Olavo Chicoski

Andressa Maravieski é Assistente Social no Centro Educacional Marista Santa Mônica, em Ponta Grossa. Graduada em Serviço Social na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: amaravieski@solmarista.org.br.

Olavo Chicoski é Analista de Pastoral no Centro Educacional Marista Santa Mônica, em Ponta Grossa. Graduado em Filosofia na Faculdade Padre João Bagozzi e graduando em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: olavo.chicoski@solmarista.org.br.

5.5.1 Introdução

Há 20 anos, foi criado o Centro Educacional Marista Santa Mônica, uma escola que oferece gratuitamente ensino fundamental e ensino médio, além de atividades diárias de jornada ampliada, beneficiando diretamente mais de seiscentas crianças e adolescentes e mais de trezentos atendimentos em jornada ampliada, além de promover diversos projetos articulados ao território na perspectiva da gestão participativa local.

O Projeto Olhares de Francisco é uma iniciativa do Centro Educacional Marista Santa Mônica que começou a ser implementada em fevereiro de 2016, desenvolvido com o intuito de aprofundar a relação do currículo escolar com a identidade do território atendido, além de colaborar com o desenvolvimento sustentável da comunidade.

O projeto contribui para aproximar a escola e o território ampliando o olhar crítico dos educandos para as desigualdades sociais, violações de direitos e possibilidades de ações para o desenvolvimento sustentável. É esse território que inspira os que compartilham da missão do Instituto Marista a lutar por dignidade e por qualidade social a partir de um currículo escolar com enfoque em direitos e na atuação transformadora no próprio território.

Entendemos, conforme Santos (2006, p. 8), que

o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

5.5.2 O território e suas dimensões

A cidade de Ponta Grossa, no Paraná, está entre as cem maiores economias do Brasil e entre as cinco maiores do estado, conforme dados do IBGE de 2016. Paralelamente, o município também se localiza entre os 150 mais violentos do país para a população jovem, conforme o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ). Estes dados demonstram que, dentre os desafios trazidos pelo desenvolvimento econômico, está a questão da violência, que não é solucionada apenas com o incremento da renda, mas com investimentos em educação e com o fortalecimento do desenvolvimento comunitário.

O Jardim Carvalho é o sexto bairro mais populoso de Ponta Grossa, contando com mais de 22 mil habitantes. Cerca de 16% desta população, aproximadamente 3.500 habitantes, conforme dados do IBGE de 2010, se localizam no Jardim Santa Mônica, uma comunidade que se estruturou há cerca de 25 anos, a partir da implantação de um núcleo habitacional organizado pelo governo municipal. O Jardim Carvalho apresenta contrastes: enquanto uma parcela pode ser considerada classe média (42% dos habitantes), conforme base de dados do IBGE de 2010, a renda média per capita era inferior a 1 salário mínimo.

Para fortalecer o desenvolvimento comunitário e a gestão participativa do bairro, o CEM Santa Mônica criou o Projeto Olhares de Francisco, em parceria com a Associação de Moradores, a Unidade Básica de Saúde e a Casa de Cultura Santa Mônica, agentes que possuem expressivo diálogo com o território.

A iniciativa foi motivada a partir da identificação de situações de vulnerabilidade da comunidade, tais como:

1. falta de diálogo com o território por parte das escolas do território, inclusive do Centro Educacional Marista;
2. desarticulação da rede de proteção da criança e do adolescente, identificada pela dificuldade de manter um trabalho orgânico entre as instituições;

3. violência em suas mais diversas manifestações;

4. falta de infraestrutura.

O problema central é a fragilidade da relação entre as instituições que atendem a população e a articulação entre lideranças comunitárias e políticas públicas. Esta fragilidade na relação interinstitucional ocasiona ações pontuais e dependentes de aproximações político-partidárias.

Diante destes problemas e oportunidades, a comunidade se organiza para a busca de algumas soluções. A Associação de Moradores mantém uma sede e uma quadra poliesportiva comunitária, espaços que podem ser utilizados por todos, mediante o pagamento de uma taxa de manutenção.

O poder público e a sociedade civil também oferecem outros equipamentos básicos para a comunidade, tais como as três escolas municipais, um colégio estadual, uma unidade básica de saúde, uma Casa de Cultura e o CEM Santa Mônica, instituições que atuam para a promoção de um diálogo intersetorial.

Para que a comunidade possa acessar mais serviços básicos, as organizações promovem parcerias com instituições localizadas em outras regiões, tais como o Conselho Tutelar Norte, o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), o Instituto Mundo Melhor, o Núcleo de Apoio à Saúde da Família, além de outras com atuações mais pontuais.

5.5.3 Desenvolvimento do projeto

Ao problematizar todos esses movimentos, percebeu-se a necessidade de intervenção da escola nesse território do qual também faz parte. Alguns educadores e profissionais da equipe interdisciplinar propuseram como objetivo mobilizar o desenvolvimento comunitário sustentável e a educação integral por meio da valorização do território e sua população com estratégias coletivas e formativas.

Para alcançar seu objetivo, o projeto está dividido em três eixos complementares. O primeiro eixo parte das formações com educadores do CEM Santa Mônica sobre território educativo, direitos humanos e incentivo e acompanhamento dos projetos pedagógicos, com foco e atuação no território.

Para atender ao primeiro objetivo específico do projeto, que está em execução há dois anos, realizamos atividades relacionadas à dimensão acadêmica, com formações aos educadores e projetos com educandos no território, visando a um currículo com enfoque em direitos humanos e educação para a solidariedade.

Colaboramos no itinerário formativo do CEM Santa Mônica, desde 2016, com cinco formações para os educadores sobre temáticas relacionadas à atuação no território, tais como: conceito de território enquanto espaço de trocas e relações sociais; direitos humanos; solidariedade enquanto motivação para a justiça social; e identidade do território atendido com base nos relatos das lideranças comunitárias. Uma das formações, realizada em 2017, contou com a presença das lideranças comunitárias como formadores também, a partir dos relatos de suas experiências na comunidade. Quarenta e cinco educadores estavam presentes no encontro, além de quatro lideranças.

O segundo eixo está atuando no fortalecimento das organizações, governamentais e não-governamentais do território, por meio de formações técnicas, intercâmbios e assessoria contínua, bem como da estruturação de um conselho comunitário com representantes das organizações e lideranças comunitárias, com reuniões periódicas, temas prioritários e projetos em comum.

Exemplo disso são as reuniões com lideranças da Casa de Cultura realizadas a partir de 2016, a fim de fortalecer sua ação institucional e comunitária; o fortalecimento da Associação de Moradores por meio de reuniões e formações; e a articulação com as instituições que estão presentes no território e lideranças comunitárias.

Esta articulação permitiu ativar a rede com a participação de representantes de treze organizações da

sociedade civil, como a Associação de Moradores, a Escola Municipal Judith Macedo Silveira, a Casa da Cultura Santa Mônica, o Grupo de Capoeira Cristã, o Clube de Mães, o Instituto Mundo Melhor, o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), a APMF e o Grêmio Estudantil do Colégio Estadual Dorah Gomes Dairschman, a Igreja Adventista, a Igreja Menino Jesus, a Igreja Santa Mônica, a Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Iesol-UEPG), a União das Associações de Moradores de Ponta Grossa, além de engajar dez lideranças comunitárias.

Em março de 2017, a assembleia comunitária elegeu um Conselho Comunitário, enquanto instância que consolida a atuação local em rede pelo desenvolvimento comunitário. As reuniões ocorrem quinzenalmente, com a participação ativa de oito representantes. Os primeiros resultados se apresentam no estabelecimento de temas prioritários, como a construção de uma capela mortuária, a revitalização dos espaços de lazer e o fortalecimento da Casa de Cultura.

A atuação do CEM Santa Mônica também se dá por meio de subsídios formativos e da mediação das reuniões, com objetivo de atuar como parte da rede comunitária e não como centro dos movimentos do bairro. A escola tem a clareza de que o caminho para o desenvolvimento comunitário sustentável passa pelo fortalecimento de todos os agentes envolvidos, e não na centralização do movimento, o que poderia fragilizar a sustentabilidade e comprometer o projeto.

Outra experiência muito significativa foi o intercâmbio de experiências sociais, a partir da visita de três lideranças comunitárias à comunidade de Montserrat, em Florianópolis, área de extrema vulnerabilidade em um dos morros florianopolitanos. Houve várias trocas de experiências, além de muito aprendizado, colaborando em um maior engajamento dessas lideranças no Conselho Comunitário do Jardim Santa Mônica.

O terceiro eixo tem o intuito de atuar coletivamente na construção das políticas públicas municipais, pela participação em conselhos municipais, fóruns, debates, entre outras atividades. A escola percebe que todas as questões comunitárias impactam as crianças e os adolescentes do território. Por

isso, essas questões devem também ser pautas em espaços políticos, propondo formas de superação dos problemas sociais.

A equipe do projeto monitora os indicadores do projeto semestralmente, coletando informações das atividades realizadas e relatos dos beneficiários. Para análise destes dados, há a comparação com as metas estabelecidas no planejamento, avaliando os resultados coletivamente.

A comunidade, nesse sentido, conseguiu articular a participação de representantes e lideranças do poder público municipal e estadual, do poder legislativo e executivo, em algumas reuniões do conselho comunitário, como um representante do Comando da Polícia Militar, deputados estaduais e federais e o presidente da Câmara Municipal.

Ao longo deste processo, o conselho conquistou uma nova área de lazer e esporte, a partir da instalação de um campo de futebol *society* e parcerias

técnicas, como o assessoramento técnico de um engenheiro civil para a revitalização de uma praça.

5.5.4 Considerações finais

É necessário compreender que durante esses três anos de implementação do projeto houve diversas conquistas, além das já mencionadas. A maior delas, com certeza, é aproximação da escola de sua comunidade. Os resultados alcançados só foram possíveis porque a comunidade se mostrou aberta e acolhedora a uma instituição com uma proposta que precisava de um coletivo de pessoas que fossem coautores do processo.

Dessa forma, a esperança é de que essa pequena experiência de trocas seja uma manifestação da possibilidade de olhar para a educação sob a perspectiva da transformação social – a longo prazo, por meio dos educandos que saem de nossas escolas, mas também da ação transformadora realizada no presente em nossos territórios.

REFERÊNCIAS

- GROH, Vilson; MADEIRA, Katia Regina. Territórios: histórias, culturas e sujeitos. In: REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Diálogos e caminhos da educação integral em tempo integral no ensino fundamental**: registro metodológico. Curitiba: Champagnat, 2016. p. 174-185. Disponível em: <<https://bit.ly/2BU6ZnP>>. Acesso em: 20/07/2018.
- REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Diretrizes e direcionamentos para a Rede Marista de Solidariedade**. São Paulo: FTD, 2012.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.
- SINGER, Helena (Org.). **Coleção Tecnologias do Bairro Escola**. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011.



Nayana Brettas é Socióloga pela PUC-SP,
mestre em sociologia da infância pela
Universidade do Minho – Portugal,
fundadora do ImaginaC

5.6. CRIANÇAS, ADOLESCENTES CIDADE E A LUDICIDADE NO USO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS

Nayana Brettas

SEJAM BEM-VINDOS AO FOGUETE IMAGINAC:

Precisamos ouvir as crianças, e ao mesmo tempo reaprender a ser criança: elas carregam consigo a chave da transformação. Elas nos trazem soluções simples e criativas para grandes e complexos problemas. São pequenas de tamanho, mas gigantes em atitudes que humanizam as relações e a cidade.

São pontes de amor em era de separação. Vamos encher os pulmões da cidade com o brincar das crianças para fazermos cidades mais saudáveis.

Nayana Brettas

5.6.1 Direito das crianças à cidade

Convido leitores e leitoras a caminharem pelas ruas de sua cidade, ao redor das escolas e encontrarem crianças ocupando, participando e transformando os espaços públicos. Quem as encontrou, compartilhe essa observação nas redes sociais para inspirar outras cidades. Se não encontramos é porque estamos em uma cidade projetada e construída por adultos e para eles, ou seja, que “adota como parâmetro o cidadão adulto, abandonando os cidadãos não adultos” (TONUCCI, 1997, p. 181). Espaços urbanos foram predominantemente pensados nessa lógica (LIMA, 1989), sem mediações com crianças, desconsiderando as sugestões delas. Daí a necessidade de dar visibilidade a suas formas próprias de participação no espaço urbano e devolver a elas o direito à cidade. Entendemos por cidade como uma aglomeração humana que tem numerosas casas, próximas entre si com **relações e fenômenos sociais, culturais e econômicos de um núcleo populacional**.

Ainda que as crianças não sejam convidadas a pensar e projetar a cidade, elas a recriam à sua maneira, por meio da ludicidade. Ao brincar com o espaço urbano, meninas e meninos se convidam a participar, atribuindo outras formas e funções aos lugares, objetos e equipamentos públicos. O banco transforma-se em barco; o poste de iluminação, em divertido brinquedo de escalada; a água da fonte, em caneta que desenha no chão, transformado em papel.

Para Sarmiento e Pinto (1997), considerar a criança como ator social implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica em culturas da infância. A sociologia não se ocupou da criança como ser social porque estava preocupada em estudá-la apenas como prole ou estudante. Em outras palavras, a infância era considerada secundária, sendo abordada pelas teorias sociológicas apenas no âmbito das instituições familiares e escolares. Em oposição a essa concepção de infância, entendida como objeto passivo de uma socialização regida por instituições, surgem os primeiros pressupostos da sociologia da infância: as crianças como atores sociais, sujeitas ativas, pertencentes e com direito à cidade que se apropriam criativamente da cultura adulta para imaginar e construir suas próprias culturas.

5.6.2 Cidade na altura das crianças – Urban95

Experimente abrir a porta de casa e se abaixar à altura das crianças; fique de joelhos. Como é ver a cidade na perspectiva de uma pessoa com 95 cm? Sua cidade está acolhendo as crianças e pensando nelas? Este é o convite do Programa Urban95. Segundo Leonardo Yanez, representante da Fundação Bernard Van Leer na América Latina:

Depois de investir em vários programas de primeira infância, a Fundação escolheu duas soluções estratégicas com potencial para alcançar o pleno desenvolvimento da criança. A primeira é dar suporte aos principais cuidadores (mãe, pai ou outro cuidador) por meio do apoio direto às famílias. A segunda é prestar atenção nos ambientes físicos e sociais em que as crianças crescem. Chamamos esta última de Urban95 porque 95 centímetros é a altura média mundial de uma criança de 3 anos, segundo a Organização Mundial da Saúde. A área urbana foi escolhida porque projeções demográficas indicam que mais de 75% da população viverá em cidades até 2050 (atualmente, já são 55% dela). A proposta parte de uma questão para aqueles que projetam cidades. Se você tivesse de considerar a perspectiva de uma pessoa de 95 centímetros ou menos, o que faria de diferente na cidade? (YÁNEZ, Leonardo. BERNARD VAN LEER FOUNDATION in BRETTAS, Nayana (2017). Cidade Que Brinca, p. 33 e 34.)

Há vários desafios que as crianças enfrentam na cidade: placas de rua e lixeiras que não alcançam, buracos, lixo, carros, dificuldade de travessia, ausência de arte, de cor e de natureza. Para despertar os adultos para essa perspectiva, criei uma animação em que a personagem Nayaninha embarca no foguete ImaginaC para uma viagem de descobertas pelo bairro do Glicério, na cidade de São Paulo. Esse bairro foi ocupado, projetado e transformado por crianças e uma rede de mais de mil pessoas, com o Projeto Criança Fala.

5.6.3 CIDADES AFETIVAS E DE CONEXÕES: FAZENDO UMA CIDADE BRINCANTE COM AS CRIANÇAS

Em 2014 foi fundada a CriaCidade e idealizado o Projeto Criança Fala, a fim de garantir o protagonismo das crianças na cidade. A partir disso, elas construíram as políticas públicas do Distrito Federal que resultaram no *Plano Distrital pela Primeira Infância*.

Em geral, construímos políticas públicas para as crianças, e o Projeto Criança Fala construiu uma política pública com as crianças incorporando olhares e vozes das crianças nas Ações Finalísticas do Plano Nacional Primeira Infância: família e comunidade, saúde e alimentação, brincar, escola e educação, mídias e tecnologias, violência e medo.

No mesmo ano, com apoio da United Way Brasil, o Projeto Criança Fala formou um grupo de multiplicadores (professores, famílias e voluntários de empresas) em quatro escolas de educação infantil para inserir os olhares e as vozes das crianças no projeto político-pedagógico e no espaço físico da escola e seu entorno.

Entre 2014 e 2016, com apoio da Fundação Bernard Van Leer, o Criança Fala ocupou, projetou e transformou o bairro do Glicério com uma rede integrada de mais de mil pessoas de diferentes setores – escolas públicas, universidades, comunidade, organizações sociais, empresas, artistas, poder público, Unidade Básica de Saúde, Centro para Crianças e Adolescentes.

Conheça alguns dos impactos deste projeto¹¹:

- **85%** das crianças perceberam a inclusão delas nas atividades e ações para a construção de um bairro melhor.
- **77%** das crianças relataram mudanças quando ao dividir suas coisas com amigos e quanto ao respeito às pessoas do bairro.
- **80%** das famílias perceberam mudança em relação às crianças que brincam nas ruas e bairro.
- Para mais de **70%** dos profissionais, houve mudança em relação à inclusão das opiniões das crianças na concepção e execução de transformações no bairro do Glicério.
- Já **67%** das famílias perceberam mudança no que diz respeito a quantidade de espaços para brincar nas ruas do bairro.



Créditos: CriaCidade/Projeto Criança Fala, Comunidade Glicério. Fotógrafa: Sheila Signário, 2016.

Após testar com sucesso a metodologia no bairro do Glicério, em 2017 foi possível fundar o ImaginaC, um programa lúdico que conecta o público com o espaço urbano por meio da divertida brincadeira de embarcar no foguete para descobrir, imaginar, sonhar e transformar as cidades, retomando o sentimento de pertencimento e a vivência em comunidade. Para isso, contamos com quem mais entende do assunto: as crianças! Acreditamos que elas são a chave dessa transformação, e que devemos dar lugar à voz delas na construção de cidades e vidas mais saudáveis e prósperas. São pequenas em tamanho, mas gigantes em atitudes que humanizam relações e cidades.

O brincar e a brincadeira como “fenômeno da ludicidade” são as formas de comunicação,

expressão e ação das crianças que criam conexões e vínculos afetivos. Ao transformar as cidades pelos olhares e vozes, as crianças ficam mais brincantes e, assim, vamos resgatando a criança que há em nós, a ludicidade que nos conecta ao outro.

Ao andar pelo Glicério, bairro onde foi realizado o projeto Criança Fala, eu pensava: “Imagina se esta rua fosse transformada pelas crianças, imagina se esta rua virasse um jardim com lago...”. E isso se tornou realidade com a primeira atitude: Com Conexão com a Criança, que nos leva para Criatividade, Consciência, Cidadania, Cooperação, Coração, Colorido, Compaixão, Conversa, Compreensão... Desta brincadeira nasceu o nome ImaginaC.

11 Essa iniciativa resultou no livro [Cidade que brinca](#), no qual você encontra relatórios de impacto do projeto.

Vivemos tempos em que apenas ouvimos as palavras que saem da boca de uma criança, mas pouco nos disponibilizamos para escutar o que elas têm a dizer e a nos ensinar por meio de seu corpo. A disponibilidade e prontidão para escuta se iniciam numa escuta de si, e não estamos silenciando o bastante para nos escutar antes de ouvirmos o outro. A escuta não requer pressa; ela precisa de tempo para ser e estar com qualidade de presença.

Transformar espaços urbanos com crianças é transformar o sonho delas na realidade de ter cidades amigáveis, acolhedoras e brincantes, é fazer da escuta uma ação – escutAção. E cabe a cada um de nós criar e transformar essas cidades, porque nenhum problema é grande demais quando a solução é coletiva e criativa. Nessa brincadeira de transformar as cidades, elas vão ficando mais amigas das crianças e dos outros habitantes também. Afinal, uma cidade boa para a criança é boa para todos.

Convido o público-leitor para escutar as crianças e, assim, criar vivências lúdicas. Pode-se fazer uma divertida brincadeira de expedição urbana, observando o brincar das crianças e a maneira como elas se relacionam com o espaço; construindo maquetes, imaginando e dando vida as criaturas fantásticas com superpoderes de ajudar a cidade.



Créditos: ImaginaC. Fotógrafa: Paula Crem, 2017.

Mas atenção: não se trata de fazer um monte de perguntas, pois, além de tempo, a escuta requer vínculo afetivo. Não diga que uma ideia é impossível, não direcione o pensamento da criança para escutar o que você espera. Abaixese para escutá-la, e escute-a para além da palavra¹².

5.6.4 EMBARQUE NO FOGUETE IMAGINAC: SONHO E IMAGINAÇÃO TRANSFORMANDO CIDADES

Não devíamos ter desaprendido a viver como crianças. Elas carregam consigo a chave da transformação. Mas, já que desaprendemos, vamos reaprender!

Nayana Brettas, 2018

A filosofia e o princípio do ImaginaC consistem em dar visibilidade, escutar e valorizar as crianças para pensar e transformar com elas as cidades, comunidades e o mundo.

Quanto à essência do programa, pode ser resumida em: alegria; arte; poesia; brincadeira; amor (vínculo afetivo); escuta sensível; criatividade; colaboração da sociedade (rede intersectorial); valorização de sonhos, caminhos, experiências, referências e histórias individuais; identificação e valorização do potencial de cada um; empatia; convites acolhedores e gentilezas; conexão consigo mesmo e com o outro; conexão com o coração, transformação; escutAção.

A metodologia é fruto de mais de quinze anos de estudos e experimentações com crianças na cidade. Nosso objetivo não é moldar as pessoas conforme um sistema, mas oferecer a elas um caminho inspirador para que possam, com seus próprios pés, seguir nessa jornada de conexão com a criança e a cidade e, assim, valorizar individualidades, histórias e potenciais de cada indivíduo que compõe o todo.

¹² Você pode acessar todas as sugestões de como ocupar, projetar e transformar bairros com crianças no livro Cidade que brinca, disponível no site <https://imaginac.vc/conteudos/>.

CAMINHO

1) Conexão consigo e com sua criança interna

É preciso compreender a si mesmo para entender o outro, adulto ou criança. Portanto, o primeiro passo é conectar-se com você mesmo. Mas não só isso: ao buscar respostas para quem você é hoje, terá de entrar em contato com sua criança interna, aquela que já foi e que ficou adormecida dentro de você.

2) Confiança em si mesmo

Aumentar a autoconfiança é o primeiro passo para a conexão com o outro a fim de promover ações e mudanças na cidade, na comunidade e no mundo. Para realizar o novo, você precisa confiar em si mesmo, no seu sonho, na sua ideia, no seu potencial de fazer acontecer.

3) Conexão com as crianças

Compreender o rico mundo das crianças que nos rodeia. Nesta etapa, você entrará em contato com o poder de percepção e transformação das crianças à medida que as valoriza e dá espaço à voz delas.

4) Conexão com o entorno: a cidade

Muitos de nós vivemos em nossos espaços fechados de socialização e não nos conectamos com o lugar onde vivemos. Não enxergamos a cidade nem os outros habitantes como base de nossa própria morada. O segredo é descobrir que a barreira entre o mundo interno e o mundo exterior é apenas psicológica: não há barreira entre você e a cidade, você pode construir pontes em vez de muros.

5) Conexão com o outro: escuta, diálogo, empatia

Ao escutar, aprendemos com o outro. Ao dialogar, trocamos aprendizados. E, nesta escuta e diálogo, aprendemos a nos colocarmos no lugar do outro, percebemos que estamos juntos no mesmo caminho de transformação.

6) Brincar

Este é mais um aprendizado e forma de expressão e comunicação que devemos às crianças: uma forma leve de criar vínculos afetivos com o outro, exercendo a criatividade que leva a novos pensamentos, à quebra de paradigmas.

7) Confiança no outro

Somente ao confiar no outro conseguimos mudar o presente de forma profunda e duradoura. Não há mudança na sociedade quando se caminha sozinho.

8) Transformação: observando

É preciso caminhar pela cidade com olhos atentos e curiosos, olhos de criança, para nos conectar e descobrir o espaço e a comunidade em que vivemos. Mesmo numa cidade hostil e não amigável, podem-se encontrar sutilezas e belezas, bem como identificar o que fazer para melhorar essa realidade que nos cerca.

9) Transformação: fazendo junto

Após observar seu entorno, você conseguirá pensar o que gostaria de ver nele, o que falta, o que pode ser melhorado. A partir disso, poderá convidar outros para promover tais mudanças. Esta etapa final significa pensar e transformar as cidades pelas pessoas e para elas.

10) Compartilhar a experiência

Seu caminho de conexão com a criança e a cidade pode inspirar e incentivar outras pessoas a percorrê-lo também.

Como surgiu

Após a implantação do Projeto Criança Fala no bairro do Glicério, na cidade de São Paulo, que durou dois anos, iniciei uma série de viagens pelo Brasil. Durante um ano percorri doze locais onde me conectei com a natureza, dentre os quais destaco: Amazonas, Jalapão, Maceió e Bahia. Em cada situação vivida, em cada pessoa que conhecia e com a qual me conectava, pude perceber os aprendizados que tive com as crianças e todo o caminho percorrido na implantação do Projeto Criança Fala. Para que esses aprendizados e trajetórias se espalhem pelo Brasil e pelo mundo, nasce o ImaginaC. O programa objetiva gerar um movimento de conexão com as crianças, para que possamos aprender, pensar e transformar com elas a cidade, a comunidade e o mundo junto.

Nessas viagens pude aprender muito com as crianças, como destaco a seguir.

5.6.5 OS 33 APRENDIZADOS QUE TIVE COM AS CRIANÇAS

Foi nessa brincadeira séria que entrei junto com as crianças, movida pelo sonho de transformar o mundo com elas e de ver as pessoas felizes ao se reconectarem com sua criança interior, aproximando-se de seus sonhos e da capacidade de ver o mundo com olhos de encantamento e de esperança.

Durante essa brincadeira, as crianças foram me transformando enquanto *ser humano* e transformaram todos ao seu redor: professores, famílias, vizinhos. Elas me ensinaram que o mais importante é *ser* na sua plenitude, e não *ter* objetos, títulos, nomes; simplesmente um *ser* que encontra outro *ser*, capaz de ver humanamente o outro diante de nós. As crianças não criam barreiras entre esses dois seres. Elas abraçam, sorriem, conversam mesmo sem conhecer seu interlocutor – elas não têm medo do outro.

A criança vê com calma na alma um mundo inteiro para desvendar, experimentar, recriar, brincar e transformar; um mundo feito por pessoas e para pessoas,

destinado ao encontro. Aprendi que nesses encontros é preciso qualidade de presença, o que as crianças mostram ter em abundância quando brincam, porque vivem como o fluir de um rio na sua inteireza.

Ao aceitar o convite das crianças para entrar nessa brincadeira, eu me abri para infinitas possibilidades de ver, viver, sentir e experimentar o espaço urbano. Passei a enxergar uma cidade que abriga e conta histórias. Em cada janela mora uma história diferente; histórias caminhantes que as crianças narram e que ficam impressas em ruas, calçadas e muros por meio de pinturas e grafites.

E nessa séria brincadeira, as crianças imaginam novas cidades, mais criativas, humanas, brincantes e sustentáveis, porque se aventurar sem medo nesse jogo da descoberta nos leva ao novo. Incluir crianças em processos de ocupação, planejamento e transformação de cidades é trazer respiros poéticos para os pulmões desses espaços, fazendo-os mais saudáveis.

Reitero: uma cidade boa para crianças é boa para todos. É preciso alegrar e colorir a alma do ambiente urbano com a presença das crianças.

Conheça os 7 aprendizados que tive com as crianças:

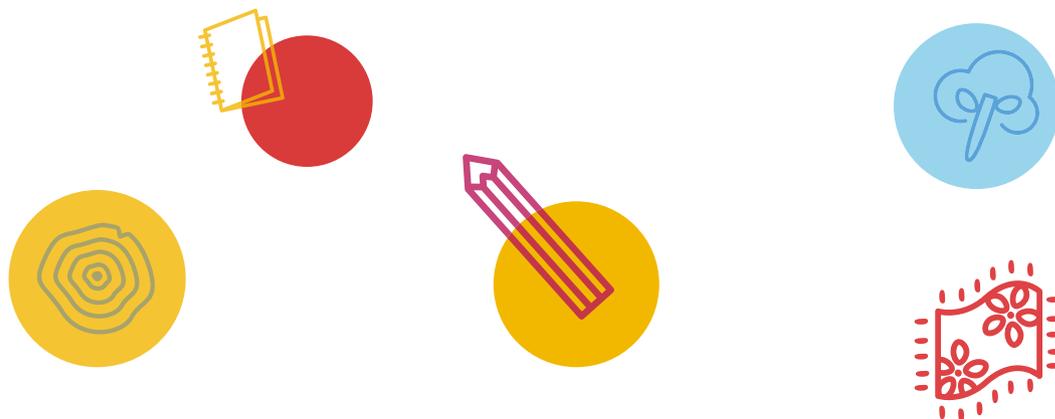
Os demais aprendizados do livro *Cidade que brinca* (p. 225), estão disponíveis em:

<https://imaginac.vc/conteudos/>

1. **Aprecie a vida com calma e com alma. Viva sem pressa;**
2. **Busque ver as infinitas possibilidades de solucionar problemas;**
3. **Vá sem medo na direção daquilo que te leva ao novo;**
4. **Seja aberto ao outro – a beleza está nas diferenças;**
5. **A vida é movimento, se transforma e se recria. Reme no fluir da vida, a direção é uma só: para frente;**
6. **Veja o mundo com olhos de encantamento e descoberta;**
7. **A solução está no simples.**

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. **Arte lúdica**. São Paulo: Edusp, 1997.
- BERNARD VAN LEER FOUNDATION. **Urban95**: Creating healthy, prosperous and vibrant cities where babies, toddlers and their families can thrive. 21 nov. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2jpSj9c>>. Acesso em: 5 out. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília: Secretaria da Criança, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/1Niq1j4>>. Acesso em: 5 out. 2018.
- BRETTAS, N. **Cidade que brinca**. São Paulo: Paulus, 2018.
- CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**: perspectivas e Práticas. Porto: Escola Superior de Educação, 2005.
- EDWARDS, C.; GARDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. São Paulo: Grupo A Educação, 2015.
- GEHL, J. **Cidades para pessoas**. Tradução de: Anita Di Marco. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- MUDANDO A CIDADE com as crianças! Conheça o ImaginaC. 3'07". **ImaginaC**. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2y208qJ>>. Acesso em: 5 out. 2018.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____ (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.
- SRUR, E. Manual de intervenção urbana. São Paulo: Bei Comunicação, 2012.
- TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**. Roma: Fundación Germán Sanchez Ruipérez, 1997.
- YÁNEZ, Leonardo. Bernard Van Leer Foundation. In: BRETTAS, Nayana. Cidade que brinca, 2017, p.33 e 34.



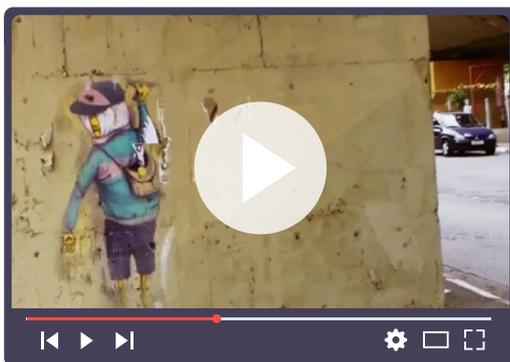
Vídeos relacionados



Mudando a cidade com as crianças!
Conheça o ImaginaC



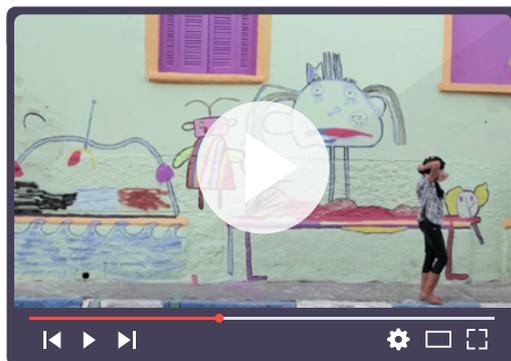
Criança Fala na Escola



Criança Fala



Jogo ImaginaC



Cidade que Brinca

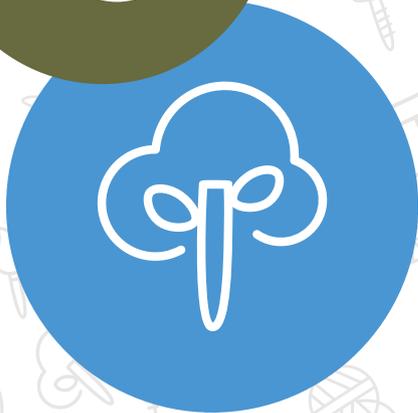
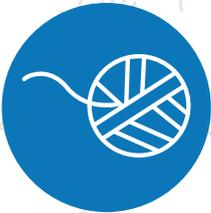
ÍNDICE DE LINKS

- 10 pressupostos para a educação integral: <http://porvir.org/10-pressupostos-da-educacao-integral/>
- A escola a partir do olhar dos educandos: ressignificando espaçotempos no centro social marista ecológica por meio da participação: <http://www.congressomarista.com.br/wp-content/uploads/2016/10/065.pdf>
- A influência da arquitetura escolar no aprendizado: <https://youtu.be/s9Yo7FC-6co>
- Base Nacional Curricular Comum, lei nº 13.415/2017: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>
- Brincadiquê? Pelo direito ao brincar – A produção das brincadeiras e os territórios: https://youtu.be/TI_qeN29_XE
- Brincadiquê? Pelo direito ao brincar – Culturas infantis e a defesa do direito ao brincar: <https://youtu.be/iuFCBjJdRdo>
- Centro de Referências em Educação Integral: <http://educacaointegral.org.br/conceito>
- Cidade que brinca: <https://imaginac.vc/wp-content/uploads/2017/12/livro-cidade-que-brinca.pdf>
- Comissões, assembleias e gestão ampliada: práticas educativas na garantia dos direitos e constituição cidadã no Centro Social Marista Ecológica: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18969_10426.pdf
- Como resistir aos muros da escola: <http://fundacaosmbrasil.org/noticia/como-resistir-aos-muros-da-escola/>
- Conceitos, princípios e estratégias estruturantes, caderno 1: https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf
- Constituição Federal, 1988, art. 205: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Conteúdos do site ImaginaC: <https://imaginac.vc/conteudos/>
- Convenção sobre os Direitos da Criança, decreto nº 99.710/1989, arts. 12 e 29: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1990-1994/D99710.htm
- CriaCidade – Projeto Criança Fala: <https://www.atados.com.br/ong/criacidade>
- Criança Fala na escola: <https://www.youtube.com/watch?v=Mdb9d8XmbsY&t=33s>
- Currículo articulado com a vida: <https://youtu.be/cl4xK5Gquos>
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, resolução nº 4/2010: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

- Educação integral: um conceito em busca de novos sentidos: <https://educacaoeparticipacao.org.br/tematica/educacao-integral-um-conceito-em-busca-de-novos-sentidos/>
- Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/1990, art. 53: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Facebook da Marista Lucia Mayvorne: <https://www.facebook.com/marista.luciamayvorne>
- Facebook da Secretaria Municipal da Educação e Cultura: <https://www.facebook.com/educacaoTamandare/>
- Facebook do Centro Social Marista Ecológica: <https://www.facebook.com/csm.ecologica>
- Jogo ImaginaC: <https://www.youtube.com/watch?v=Wwz0UwYSrN4&t=23s>
- Legislações pedagógicas: https://www.youtube.com/watch?v=FGio_0noPZk&list=PLr16B1Ndk3ht-ToeawKzmct5yh4mxCc_n6&index=3&t=0s
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9.394/1996, art. 3º: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>
- Mudando a cidade com as crianças! Conheça o ImaginaC: <https://www.youtube.com/watch?v=PprzemdoMBw&t=30s>
- Municípios devem gastar no mínimo 25% dos seus orçamentos com educação: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/municipios-devem-gastar-no-minimo-25-dos-seus-orcamentos-com-educacao>
- O currículo para o espaçotempo interno e externo: <https://youtu.be/5Zur6uDP4bY>
- ONG Infant, Peru: <https://www.infant.org.pe/>
- Participação educativa: a consolidação de um conselho de representantes de turma (CRT) com funções democráticas e avaliativas: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25576_12895.pdf
- Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/2014: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>
- Plano Nacional de Educação, lei nº 13.500/2014, art. 2º, metas 6, 7 e 19: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>
- Processo de escuta qualificada: <https://youtu.be/S9OEN23X-x4>
- Processo de participação efetiva: <https://youtu.be/V1ZI1qfQ9Eg>
- Projeto Cons(ciência) 2018: <https://luciamintegral.wixsite.com/integralpii/blank-1>

- Projeto Eleições – uma abordagem interdisciplinar construindo uma formação política e cidadã aos educandos da ecológica: <http://www.congressomarista.com.br/wp-content/uploads/2016/10/020-1.pdf>
- Projeto Territorial repensa as relações escolares a partir de ambientes educativos: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/projeto-territorial-repensa-relacoes-escolares-partir-ambientes-educativos/>
- Projetos com participação infantil no Brasil: http://www.cecip.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/Publicacao-Mapeamento-2016_FINAL.pdf
- Projetos pedagógicos nos espaços educativos: <https://youtu.be/cWRrfVJyHb4>
- Proyecto Pequeños Grandes Mundos: <http://pequenosgrandesmundos.org/proyecto/>
- Resistir até existirem territórios férteis: <http://viradaeducacao.me/assets/livretos/resistir-ate-que-existam-territorios-ferteis.pdf>
- Sistema de Garantia de Direitos, resolução nº 113/2006: <http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>
- Site da Fundação Casa Grande: <https://blogfundacaocasagrande.wordpress.com/>
- Site da Fundação SM Brasil: fundacaosmbrasil.org
- Site Educação Integral: educacaointegral.org.br
- Te Re-Creo: <https://www.youtube.com/watch?v=VTI8xwUXQio>
- Tecendo Saberes: <http://www.tecendosaberes.com/>
- Território do Brincar: <https://territoriobrincar.com.br/>
- Território: histórias, culturas e sujeitos: http://www.solmarista.org.br/wp-content/uploads/2016/10/AF_RMS_Educac%CC%A7a%CC%83oIntegral-reduz.pdf
- Territórios educativos: <https://youtu.be/d9L38ei5cRA>






MARISTA
 REDE DE SOLIDARIEDADE

GRUPO MARISTA