



salto
para o futuro



Educação integral e intersetorialidade

Ano XIX – Nº 13 – Outubro/2009

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERSETORIALIDADE

Aos professores e professoras..... 3

Rosa Helena Mendonça

Apresentação da série Educação integral e intersectorialidade..... 5

Lucia Helena Nilson, Maria Julia Azevedo Gouveia e Stela da Silva Ferreira

Texto 1 – Intersectorialidade e a contemporaneidade.....10

Maria Julia Azevedo Gouveia

Texto 2 – Intersectorialidade e políticas públicas.....17

Stela da Silva Ferreira

Texto 3 – Intersectorialidade e contextos territoriais 22

Lucia Helena Nilson

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERSETORIALIDADE

Aos professores e professoras,

Carlos Rodrigues Brandão, em entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, no documentário *Cultura popular e educação* (2007), que se encontra disponível na íntegra na página do programa, apresenta uma perspectiva instigante de se pensar o potencial educativo das cidades.

A ideia é de uma cidade educadora, de fazer com que todo o bairro, toda pequena cidade, e até mesmo uma grande cidade, se transformem num múltiplo, polissêmico lugar de experiências e de intertrocas de saberes, de valores, de experiências de vida, de culturas, de culturas populares. E fazer com que a escola (...) se transforme num centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade.

E é essa visão de educação, que amplia os espaços além dos muros da escola, que percebe a importância de expandir as ações educativas e de democratizar o acesso aos equipamentos públicos da cidade, investindo no direito da população infantil e juvenil de ir e vir com dignidade e autonomia na cidade, que está expressa na proposta de Educação integral.

Como política pública, a Educação integral precisa dialogar com diferentes setores da sociedade e, assim, constituir uma rede em prol da cidadania de crianças e adolescentes, como preconizam o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a LDB.

Para discutir *Educação integral e intersectorialidade*, no programa Salto para o Futuro, da TV Escola, contamos com a consultoria de Lucia Helena Nilson, Maria Julia Azevedo Gouveia e Stela da Silva Ferreira que, pela experiência e reflexões no campo socioeducativo, tendo prestado assessoria a instituições governamentais, no âmbito da educação integral, trazem uma contribuição para professores e professoras. Os textos que compõem esta publicação abordam temas como contemporaneidade, políticas públicas e contextos territoriais, correlacionando-os à intersectorialidade. No programa televisivo, experiências e práticas, aliadas a entrevistas com especialistas, gestores, professores e comunidade, ajudarão a compor um painel sobre o tema que certamente interessará a todos que desejam participar da rede social por uma educação integral no país.

Os textos que compõem esta publicação

abordam temas como contemporaneidade, políticas públicas e contextos territoriais, correlacionando-os à intersectorialidade. No programa televisivo, experiências e práticas, aliadas a entrevistas com especialistas, gestores, professores e comunidade, ajuda-

rão a compor um painel sobre o tema que certamente interessará a todos que desejam participar da rede social por uma educação integral no país.

Rosa Helena Mendonça¹

1 Supervisora pedagógica do programa Salto para o Futuro.

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERSETORIALIDADE

Lucia Helena Nilson (She)¹

Maria Julia Azevedo Gouveia²

Stela da Silva Ferreira³

Nas duas últimas décadas a sociedade brasileira vem construindo compromissos em torno do direito à educação de crianças e adolescentes, expresso na ampliação de seu acesso à escola pública. No entanto, avaliações nacionais têm apontado para o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis, chamando a atenção para a necessidade de se pensar uma educação de qualidade para todos.

O Brasil encontra-se agora próximo de atingir a universalização do ensino fundamental. Com 97,6% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o problema brasileiro, atualmente, consiste mais na qualidade que na universalidade. O tema direito de aprender, direito à educação com qualidade, tem estado

presente na legislação, nas campanhas e movimentos sociais, e em iniciativas governamentais.

O movimento da Educação para Todos é um compromisso mundial para prover uma educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens e adultos. Este movimento se iniciou durante a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, quando os representantes da comunidade internacional concordaram em universalizar a educação básica e reduzir massivamente o analfabetismo até 2015. Dez anos depois, a comunidade internacional se reuniu novamente em Dacar, Senegal, e reiterou seu compromisso de proporcionar Educação para Todos até 2015. As cam-

1 Psicóloga, Psicodramatista e Educadora. Dedicou-se à educação e suas interfaces temáticas e metodológicas. Realizou assessoria a instituições governamentais em nível municipal e federal para implementação de programas intersetoriais de educação integral. Desde 1998 realiza ações de consultoria na formulação de propostas pedagógicas no campo socioeducativo e de processos de formação. Consultora da série.

2 Mestre em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Desde 2001 realiza consultorias na formulação de projetos sociais com investimento social privado, no desenho de soluções educativas e de processos de formação tendo a educação integral como um dos temas fundamentais. Consultora da série.

3 Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1998) e mestranda em Serviço Social pela PUC-SP. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Seguridade e Assistência Social (NEPSAS-PUCSP). Desde 2004 realiza ações de consultoria na formulação de propostas pedagógicas no campo socioeducativo e de processos de formação. Consultora da série.

panhas e movimentos protagonizados pela sociedade civil trazem para a agenda pública a necessidade da mobilização de diferentes atores em torno do compromisso de educar, com qualidade, as novas gerações.

A legislação brasileira assume também esse compromisso e um conjunto de iniciativas nas políticas expressa que tal compromisso se estende às ações públicas. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) são marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, as crianças e adolescentes são considerados como sujeitos de direitos e estes, por sua vez, têm como característica a indivisibilidade, ou seja, não há nenhum direito que se sobreponha a outro. Este princípio expressa a integralidade tanto das necessidades de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, quanto da integralidade das respostas, pelas políticas públicas, a essas necessidades. É isso que faz com que a intersectorialidade seja o meio mais efetivo para se alcançar o desenvolvimento integral, pois o caminho para garantir as aprendizagens necessárias à vida, ao trabalho, à participação e à cidadania plena demanda uma combinação de diferentes tempos e espaços, definidos pelos objetos

de conhecimento, os sujeitos e o contexto em que vivem.

Na história da educação pública brasileira a educação integral sempre foi proposta como política estritamente de responsabilidade dos sistemas de ensino. Assim, foram propostas e implementadas experiências em que as diferentes oportunidades educativas concentravam-se num único equipamento, como as escolas-parque, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). O desafio que se põe é a escolha de um modo de gestão no qual as diferentes políticas setoriais, tradicionalmente com funcionamentos autônomos e específicos, passam a ser convocadas a atuar conjuntamente para promover o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Este é um resultado que, isoladamente, nenhuma delas tem possibilidades de alcançar.

No que tange às novas gerações, entende-se por educação integral aquela que propicia o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e que acontece por meio de situações de aprendizagem que oportunizam, simultaneamente, a ampliação de capacidade para a convivência e participação na vida pública; a ampliação de repertórios de competências e habilidades e o acesso e o usufruto aos serviços sociais básicos.

Assentado nesta conjugação de princípios

e finalidades, o conceito de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e de todos os seus habitantes. Assim, a centralidade passa a ser o território e as experiências nele vividas. Por isso, os processos educativos precisam reconhecer as forças presentes nos territórios – serviços públicos, agentes educativos, trocas culturais – e o modo como as crianças e os adolescentes se relacionam com elas. É isso que dá vida às redes de aprendizagem.

A educação integral de crianças e adolescentes com essa perspectiva é uma realidade ainda frágil, e que vem se fortalecendo por um conjunto de experiências no país, além de um programa federal de fomento à sua implementação e um dispositivo de financiamento previsto no FUNDEB. Este quadro configura a ação intersetorial como o desafio urgente a ser enfrentado em seus diversos âmbitos: na articulação das políticas, na articulação das ações dos equipamentos públicos e na articulação dos diversos atores que podem implicar-se com a educação integral.

TEXTOS DA SÉRIE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERSETORIALIDADE⁴

A série *Educação integral e intersetorialidade* visa debater a proposta de educação integral

Com o objetivo de dar visibilidade a esse desafio, propomos a reflexão considerando três princípios: heterogeneidade da vida contemporânea, gradualidade na efetividade das políticas e convergência de propósitos na ação no território.

OBJETIVOS

- Refletir sobre a intersetorialidade como condição para a educação integral e para a garantia do direito de aprender das crianças e dos adolescentes.
- Apresentar a integralidade educativa como resultante da combinação entre sujeitos, espaços, tempos e objetos do conhecimento.
- Discutir os desafios da intersetorialidade: heterogeneidade de atores, convergência de propósitos, gradualidade dos resultados, horizontalidade das relações e saberes.
- Dar visibilidade aos efeitos de processos educativos integrados, incluindo as narrativas das crianças e dos adolescentes.

4 Estes textos são complementares à série *Educação integral e intersetorialidade*, que será veiculada no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC) de 5 a 9 de outubro de 2009.

no país, além de um programa federal de fomento à sua implementação e um dispositivo de financiamento previsto no FUNDEB. Tal proposta tem como premissa a ação intersetorial, que se configura como um desafio urgente a ser enfrentado em seus diversos âmbitos: na articulação das políticas, na articulação das ações dos equipamentos públicos e na articulação dos diversos ato-

res que podem implicar-se com a educação integral. Com o objetivo de dar visibilidade a esse desafio, a série do programa Salto para o Futuro/ TV Escola dedicada à *Educação integral e intersetorialidade* busca explicitar e discutir três princípios: heterogeneidade da vida contemporânea, gradualidade na efetividade das políticas e convergência de propósitos na ação do território.

TEXTO 1: INTERSETORIALIDADE E CONTEMPORANEIDADE

O texto 1 trata da intersetorialidade como estratégia de gestão educativa mais afinada ao desafio de implementar educação integral nos dias de hoje, sobretudo em face do conjunto de leis e iniciativas que pretendem dar conta da proteção integral de crianças e adolescentes. Tal abordagem busca compreender que a escola tem exercido, ao longo da história, um papel reconhecido na educação das novas gerações. Entretanto, ainda que ela alcance o máximo de sua efetividade, encontra limitações em face dos desafios educativos contemporâneos, ou seja, o desenvolvimento integral e suas implicações. Ao mesmo tempo, é importante explicitar a heterogeneidade de agentes educativos que, atuando em

diferentes espaços e com estratégias pedagógicas diversas, compõem o conjunto de esforços para o alcance do desenvolvimento integral. A mera presença dessas iniciativas não é suficiente para abarcar todas as dimensões da integralidade educativa (espaços, tempos, sujeitos e conhecimentos). Sabe-se que essa articulação e essa composição de saberes e práticas não são espontâneas e, portanto, demandam o reconhecimento do alcance e dos limites de cada instituição. Ao mesmo tempo, tais iniciativas convocam a atuar em rede, ou seja, em relações mutuamente complementares e interdependentes. É preciso conectá-las, reconhecer a complementaridade e a interdependência.

8

TEXTO 2 : INTERSETORIALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

O texto 2 pretende dar visibilidade e propor reflexões em torno da educação integral, na perspectiva da articulação das políticas públicas como enfoque recente e desafiador.

São explorados aspectos históricos, conceituais e experiências em nível municipal. É feito um breve histórico da construção das políticas setoriais que, por vezes, são frag-

mentadas no seu planejamento e implementação. Pretende-se dar ênfase ao princípio da gradualidade, ou seja, na perspectiva da intersetorialidade, é fundamental reconhecer que, embora seu horizonte seja amplo, as conquistas se dão gradualmente. A agen-

da atual da educação integral já expressa esse propósito em iniciativas federais, como o Programa Mais Educação, bem como em iniciativas estaduais e municipais, como o Programa Santos Criança (SP) e o Comunidade Integrada de Belo Horizonte (MG).

TEXTO 3: INTERSETORIALIDADE E CONTEXTOS TERRITORIAIS

O terceiro texto focaliza o modo como diferentes contextos territoriais dão vida e especificidade às iniciativas intersetoriais de educação integral. Explora aspectos conceituais e metodológicos de reconhecimento dos diferentes atores locais que, potencialmente, podem convergir seus propósitos em torno da garantia da educação integral de crianças e adolescentes que vivem nesses contextos. Ganha centralidade a relação entre educação integral, acesso e circulação

das crianças e dos adolescentes na cidade e o sentido de pertencimento que decorre dessa escolha educativa.

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para o quarto programa, com entrevistas que refletem sobre esta temática (Outros olhares sobre Educação integral e intersetorialidade) e para as discussões do quinto e último programa da série (Educação integral e intersetorialidade em debate).

TEXTO 1

INTERSETORIALIDADE E A CONTEMPORANEIDADE

Maria Julia Azevedo Gouveia¹

Este texto trata da intersectorialidade como estratégia de gestão educativa mais afinada ao desafio de implementar educação integral nos dias de hoje, sobretudo em face do conjunto de leis e iniciativas que pretendem dar conta da proteção integral de crianças e adolescentes. Tal abordagem busca compreender que a escola tem exercido, ao longo da história, um papel reconhecido na educação das novas gerações. Entretanto, ainda que ela alcance o máximo de sua efetividade, encontra limitações em face dos desafios educativos contemporâneos, ou seja, o desenvolvimento integral e suas implicações. Ao mesmo tempo, uma gestão intersectorial explicita a heterogeneidade de agentes educativos que, atuando em diferentes espaços e com estratégias pedagógicas diversas, compõem o conjunto de esforços para o alcance do desenvolvimento integral. Por isso, a concepção de rede é a que melhor expressa os desafios contemporâneos da educação integral, uma vez que a mera presença de iniciativas governamentais ou da sociedade civil não é suficiente para que se alcance re-

sultados satisfatórios. É preciso conectá-las, reconhecer a complementaridade e a interdependência.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CIDADANIA INFANTO-JUVENIL

A concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, com a mesma dignidade e os mesmos direitos das gerações adultas, é bastante recente. Demarca uma mudança profunda no que se refere às relações e compromissos intergeracionais, aos compromissos da sociedade com seu presente e com seu futuro.

Na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia das Nações Unidas em 1989 (ONU, 2004), definiu-se o princípio da proteção integral, segundo o qual os Estados devem procurar alcançar o interesse maior da criança em todas as suas ações, no sentido de protegê-la contra toda e qualquer forma de exploração e evitar prejuízos a qualquer aspecto do seu bem-estar.

1 Mestre em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Desde 2001 realiza consultorias na formulação de projetos sociais com investimento social privado, no desenho de soluções educativas e de processos de formação tendo a educação integral como um dos temas fundamentais. Consultora da série.

No Brasil, essa concepção foi decisiva para substituição da Doutrina da Situação Irregular – referência do *Código de Menores* vigente no país de 1979 a 1990 –, pela Doutrina da Proteção Integral – referência do *Estatuto da Criança e do Adolescente* –, em vigor desde 1990.

Foi uma conquista importante, resultado da luta de movimentos sociais, educadores, magistrados e tantos outros atores sociais que projetaram uma sociedade responsável por condições mais dignas de vida para crianças e adolescentes brasileiros. Afinal,

(...) foram séculos em que a incapacidade da infância foi declarada para justificar uma falsa proteção – na verdade, assistencial-repressiva, cheia de arbitrariedades, que negava a cidadania das crianças e adolescentes e, ao fazê-lo, negava também sua condição de pessoa humana (Bulgarelli, 2003).

Conquista também exigente, pois para muitos de nós, adultos, implica distanciar-se de um passado recente, quando eram inquestionáveis a autoridade dos adultos, o trabalho infantil, a repressão e a violência contra o público infanto-juvenil. Essas práticas eram consideradas aceitáveis como formas de cuidar, educar ou disciplinar o comportamento, pois não estavam vinculadas à referência dos direitos e das políticas públicas. As crianças eram tratadas como “projetos de gente”, que somente ao atingir a maioria poderiam ter voz e vez.

Portanto, falar de cidadania da população infanto-juvenil constitui importante desafio: tratar crianças e jovens como cidadãos hoje e não como promessa futura. Trata-se de construir uma ética cidadã que requer acolher crianças e adolescentes como estão, reconhecer e valorizar aquilo que eles podem, o que já sabem e as escolhas que querem fazer. E, sobretudo, acreditar que eles podem ser mais e que a convivência entre iguais e diferentes pode expandir o sentido da sua existência para além de estigmas e de qualquer outra forma de aprisionamento, seja ele material, relacional ou afetivo.

A força da concepção da proteção integral, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, marca duas diferenças importantes: direito ao desenvolvimento humano e à liberdade de pensar, querer e agir, analisadas por Edson Seda (2005):

- a) na afirmação de que “a criança tem seus direitos reconhecidos quando nasce e seus deveres [reconhecidos] segundo o desenvolvimento de sua capacidade de formular juízos próprios”;
- b) no reconhecimento de que “o adolescente tem condições de manifestar seu discernimento pessoal”.

Essa compreensão supõe outra qualidade para a autoridade do adulto, mais disponível para a negociação, demarcando os limites

de forma respeitosa com as crianças e os adolescentes, negociando as regras de convivência, apostando que essa negociação é essencialmente educativa.

Sabemos que a criação de melhores condições de vida para crianças e adolescentes brasileiros, como fruto da garantia de seus direitos, não se esgota com a promulgação do Estatuto. Entretanto, a importância de nomear um direito não pode ser subestimada. Quando um direito é estabelecido em lei, a partir daí pode-se exigir seu cumprimento. O ato de nomeá-lo traz em si sementes de renovação, permite vislumbrar a nova realidade a ser criada. Como sugere Vera Telles (2003, p.69), isso tem a ver com a importância da forma como o mundo social é nomeado, descrito, configurado:

Quando dizemos 'isto é um direito', reconfiguramos e redescrevemos a sociedade, figuramos as coisas de um jeito diferente de antes, fazemos existirem coisas que antes não existiam, damos relevância a fatos e circunstâncias que antes pareciam insignificantes.

A integralidade da proteção prevista no ECA supõe que seja assegurado um conjunto de direitos: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. É necessário, pois, que as diferentes políticas sociais

estejam conectadas em torno de propósitos comuns, uma vez que, na ótica da garantia de direitos, não há hierarquia entre elas. Assim, do ponto de vista jurídico, a proteção integral é o solo que reveste de pertinência a gestão intersetorial nos tempos atuais.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AMPLIAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

A educação integral, vista na perspectiva da cidadania das crianças e adolescentes, implica também reconhecer que a educação é oportunidade para o aprendizado da convivência democrática, do reconhecimento das diferenças e do exercício da igualdade. Põe luz, portanto, em aspectos que tradicionalmente não eram considerados focos da educação até então:

- a convivência como fonte de novos modos de pertencimento e valorização das diferenças;
- a sensibilidade como forma de expressão e também como inerente à condição de aprendizado;
- a curiosidade como fonte de produção (e não mera reprodução) do conhecimento. Aprender a aprender torna-se um valor.

Neste sentido é que a concepção contemporânea de educação integral guarda profunda ligação com os 4 pilares da educação, pre-

sentos no Relatório Jacques Delors: aprender a conhecer a fazer, a conviver e a ser.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) - no artigo 87 §5 prevê a implementação da educação integral, destacando a extensão do tempo, ou seja, “escolas de tempo integral”. Decorridos mais de dez anos, as propostas de educação integral que vêm sendo criadas em nível municipal ampliam essa compreensão, não restringindo a integralidade apenas ao fator temporal, mas à expansão dos espaços, diversidade de agentes educativos e objetos de conhecimento. Portanto, o compromisso em torno da qualidade da educação pública requer uma concepção de educação ampliada, extrapolando-a das redes de ensino:

A formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana, como nos lembra Agnes Heller. Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem do universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios (Guará, 2006, p.17).

Compreendida desse modo, a educação integral convida à participação de muitos agentes educativos que põem em circulação diferentes saberes e modos de produção de

conhecimento. Tomados em sua igualdade, os conhecimentos dos adultos (educadores, familiares, agentes culturais) e dos adolescentes podem circular sem reafirmar hierarquias, podem ser questionados sem ser desqualificados. Supõe, portanto, a valorização dos saberes não-formalizados, dos conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela troca entre as gerações, tanto quanto dos conhecimentos formalizados pelas ciências e disseminados nos espaços escolares.

O reconhecimento da multiplicidade dos atores demanda a ênfase na construção de recursos de poder e legitimidade; na participação, articulação e concertação dos atores diversos, com o foco nos resultados das intervenções, nas modificações efetivamente produzidas nas condições de vida das pessoas e grupos-alvo das ações (Bronzo e Veiga, 2007, p. 8).

Essa ampliação da concepção de educação focaliza também a diversidade de espaços nos quais é possível aprender. Espaços que são expandidos com a perspectiva de tornar cada pedaço da cidade uma possibilidade educativa: praças, museus, equipamentos públicos (escolas, bibliotecas, unidades de saúde), redes de comércio, lan houses, áreas de lazer, pontos de cultura, espaços informais de convivência e práticas esportivas, salas de cinema, etc. Isso implica mergulhar, reconhecer e entender seu entorno. É nesse sentido que Dowbor (2006) afirma que o envolvimento

mais construtivo do cidadão se dá no nível de sua própria cidade e do seu entorno, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano.

Ao mesmo tempo, os espaços de aprendizagem também são alargados pelas tecnologias contemporâneas que ligam experiências locais a um universo de trocas cada vez mais globalizado. Espaços virtuais acessados pelas infovias que levam crianças e adolescentes a lugares distantes, inéditos e culturalmente diversos. A vida contemporânea tem convocado, cada vez mais, o usufruto da ampliação das redes de informação, de modo a torná-las também redes de conhecimento e de pertencimento social.

Por isso, reconhecemos as afinidades entre a gestão intersetorial e a concepção de rede, que podem produzir novos arranjos educativos abertos às demandas de conhecimento, construção de novos objetos de conhecimento. Tais conhecimentos na sociedade contemporânea ganham mais valor à medida que a sociedade pretende educar a si própria e às novas gerações para afirmar o reco-

hecimento da igualdade (todos são capazes de aprender) e a valorização das diferenças (cada um aprende de um jeito singular).

EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTERSETORIALIDADE E REDES SOCIAIS

Essas experiências educativas contemporâneas revestem de complexidade a tarefa de garantir o direito à educação integral. Em sua riqueza e diversidade, podem ser articuladas em redes

de aprendizagem que adensam experiências e conhecimentos, tanto das crianças e adolescentes quanto dos adultos.

As redes de aprendizagem têm seus fluxos permeados pela informação. Sem esse elemento de base cir-

culando na teia não há sustentação para mantê-la operando. Todos os participantes de uma rede podem acessar qualquer informação que circule em sua estrutura, uma vez que informação é poder e, na concepção de rede, não há um único centro de poder. Cabe lembrar o entendimento de Dowbor (2006) de que “não há desenvolvimento sem participação e sem informação, pois pessoas desinformadas não participam. Uma cidadania ativa depende da cidadania informada.”

A vida contemporânea tem convocado, cada vez mais, o usufruto da ampliação das redes de informação, de modo a torná-las também redes de conhecimento e de pertencimento social.

Por isso, a educação integral sustentada numa concepção mais ampla de educação, como já exposto acima, representa a oportunidade de reunir instituições e agentes educativos em torno de saberes compartilhados e comprometidos com a cidadania das crianças e adolescentes. Isso inclui também relações de afeto e confiança.

Vista como estratégia de gestão, a intersectorialidade implica interdependências e construção de redes educativas locais. Como apontado por Bronzo e Veiga (2007),

[...] a ideia de rede tem se tornado um referente central nas discussões em diversos campos, para sinalizar interconexão, interdependência, a conformação necessária para dar conta da complexidade dos processos e da realidade social. Uma ideia inovadora na concepção de redes amplia a perspectiva de redes horizontais e incorpora a ideia de redes multinível (ou de níveis múltiplos), o que remete à interdependência não só existente entre atores no nível local, mas que envolve diversos níveis de governo.

A organização em redes pressupõe um arranjo entre seus componentes de forma horizontal e democrática. As redes educativas são ativadas pelo compromisso partilhado de educar as novas gerações:

Na responsabilidade que temos com o

futuro – que só pode existir como presente transformado – as tarefas educativas podem ser lidas como centrais, pois nos ajudam a desenhar, em seus processos dinâmicos e permanentes, possibilidades outras para a vida em sociedade. Por meio de processos educativos podemos rever formas de ser e estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de utopias de fraternidade e de alegria compartilhadas (Moll, 2004, p. 40).

Portanto, na perspectiva de rede o que importa são as dinâmicas que surgem das próprias relações institucionais e também interpessoais que dão vida a ela. É a qualidade e o conjunto dessas conexões – baseadas em fatores sociais, culturais e políticos, bem como na integração de distintos e variados grupos sociais –, que determina as diferentes formas do capital social de uma coletividade.

O capital social é uma capacidade que decorre da prevalência de confiança numa sociedade ou em certas partes dessa sociedade, explica Fukuyama (1996, p.41). O nível de capital social de uma comunidade está diretamente ligado à capacidade e à qualidade de inter-relações dos indivíduos. Construir confiança suficiente para desenvolver esse processo é um desafio que requer interesse e determinação. A partir daí é possível criar novas referências nos relacionamentos e, com isso, consolidar os nós das redes sociais, estrutura cujo conteúdo depende da conquista do capital social.

Na educação integral são os arranjos educativos que concretizam essa concepção de rede, pois é por meio dela que podemos ampliar não só o tempo (tempo integral), mas, sobretudo, os espaços, sujeitos e estratégias (educação integral).

Como fruto de um desejo construído coletivamente, as redes sociais são desenvolvidas a partir de manifestações culturais e políticas que refletem as características de sua configuração local. Na verdade, não existe um modelo a ser seguido e implantado. Porém, é fundamental que exista uma disposição dos envolvidos em buscar ideias inovadoras para antigas questões não-solucionadas. A nova concepção de educação integral convida todos educadores a essa inovação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONZO, Carla e VEIGA, Laura. *Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática*. Revista Serviço Social e Sociedade. Ano XXVIII, n. 92, nov. de 2007.

BULGARELLI, Reinaldo. Direitos da criança e do adolescente. In: CENPEC, *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003.

COSTA, Rogério da. *Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva*. Interface – comunicação, saúde, educação, v. 9, n. 17, p. 235-248, mar./ago. 2005.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2006.

DOWBOR, Ladislaw. Educação e desenvolvimento local. Disponível em: <http://dowbor.org/06edulocal.doc>, acessado em 09/06/2008.

FUKUYAMA, Francis. *Confiança*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação integral com a infância e juventude. In: *Cadernos Cenpec/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral*, n. 2 (2006), p. 77, São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec: Educação Integral*. n.2, p.15-27, 2006.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como possibilidade – apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza; CONZATTI, Marli. (orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

SEDA, Edson & SEDA, Ed. *A criança, o índio, a cidadania*. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado para os Cidadãos das Comunidades, Urbanas, Rurais e Indígenas. Rio de Janeiro: Edição Adês, 2005. Pesquisado na internet. <http://www.edsonседа.com.br/acrianindi.doc>.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais: afinal de que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TEXTO 2

INTERSETORIALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

Stela da Silva Ferreira¹

Não é demais lembrar que, do ponto de vista dos direitos das crianças e adolescentes, as políticas setoriais se alinham – pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ao compromisso que têm com a garantia da Proteção Integral destes cidadãos. Estes direitos fazem parte da chamada agenda dos “novos direitos sociais”, assim como o são aqueles derivados das agendas do meio ambiente, das questões raciais e étnicas, de gênero, da diversidade sexual, da cultura. Estes ‘novos’ direitos trouxeram para a agenda pública uma complexidade até poucos anos atrás desconhecida dos gestores públicos.

Por isso, a educação integral, na perspectiva da articulação das políticas públicas, é um enfoque recente e desafiador. Na história da educação pública brasileira a educação integral foi idealizada e implementada como política estritamente de responsabilidade dos sistemas de ensino. Assim, foram propostas e efetivadas experiências em que as

diferentes oportunidades educativas concentravam-se num único equipamento, como as escolas-parque, os CIEPs e CAICs.

De outro lado, experiências de inovação curricular também buscaram articular os conteúdos de diferentes políticas setoriais – como saúde, esporte, meio ambiente, etc. – por meio da organização de projetos temáticos desenvolvidos nas escolas. Estas experiências têm inegável importância nos recentes avanços das estratégias de ensino. Entretanto, por mais bem-sucedidas que sejam, não são capazes em si mesmas de garantir a educação integral das novas gerações. Isto porque a integralidade desejada e projetada no Estatuto da Criança e do Adolescente requer articulação ampla de espaços, tempos, sujeitos e estratégias educativas e expansão dos objetos de conhecimento.

A educação integral, no conjunto da proteção integral de crianças e adolescentes, exige dimensionar e garantir seus direitos civis,

1 Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1998), mestranda em Serviço Social pela PUC-SP e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Seguridade e Assistência Social (NEPSAS-PUCSP). Desde 2004 realiza ações de consultoria na formulação de propostas pedagógicas no campo socioeducativo e de processos de formação. Consultora da série

sociais e políticos de acordo com o seu grau de desenvolvimento: ter acesso à informação sobre os serviços públicos disponíveis no seu bairro e na cidade; usufruir a convivência familiar e comunitária; serem ouvidos em espaços formais e informais de participação, como grêmios, conferências lúdicas. Dito de outro modo, ela atualmente nos convida a mirar todas as políticas públicas e, especialmente as políticas sociais, com um potencial educativo: cultura, esporte, meio ambiente, assistência social, tecnologia, habitação, saúde, enfim. Apenas como exercício, poderíamos pensar que, na perspectiva intersetorial, os cuidados de saúde ofertados por programas ou serviços

poderiam alcançar alcance mais amplo quando articulados às práticas esportivas e estas, por sua vez, poderiam ser intensificadas por estratégias de convivência com as diferenças tão valorizadas no campo da cultura que, ganham intensidade pelos conhecimentos vindos da leitura praticada nas escolas.

Como se vê, se valorizarmos cada política setorial no que ela tem de potência educativa, disparamos uma sequência de nexos que

ativa uma rede quase infinita de possibilidades de conhecimento e ação. Tomar os acontecimentos da vida cotidiana das crianças e adolescentes como fonte para despertar sua curiosidade e, assim, construir os objetos de conhecimento é uma ação tão instigante quanto exigente.

A pergunta que emerge é, portanto, de que modo é possível articular diferentes conhecimentos e estratégias que, juntos, produzem

resultados de aprendizagem maiores do que cada um deles sozinho poderia alcançar?

Uma fonte para responder a essa pergunta advém da criação de consensos em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida,

comprometer-se. Esta é a primeira característica que podemos destacar numa estratégia de ação intersetorial, à qual Sposati (2006) chamou de princípio da convergência:

Conjunto de impulsos para a ação em determinada situação, seja ela um objeto, um tema, uma necessidade, um território, um grupo, um objetivo, uma perspectiva. (...) [neste aspecto] a intersetorialidade pode trazer mais qualida-

Tomar os acontecimentos da vida cotidiana das crianças e adolescentes como fonte para despertar sua curiosidade e, assim, construir os objetos de conhecimento é uma ação tão instigante quanto exigente.

de por permitir ultrapassar limites que, a princípio, ocorreriam numa abordagem somente setorial (p. 37).

Como se vê, a intersetorialidade, tal qual o conceito de rede, supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral para crianças, adolescentes e jovens. A definição de Junqueira e Inojosa (1997) de intersetorialidade na gestão pública é elucidativa:

Articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social (p. 24).

Trata-se, portanto, de uma decisão política de redirecionar a ação pública no campo educativo. Uma decisão que, no regime democrático em que vivemos

[...] exigirá a construção de consensos e pactuação de compromissos dos atores relevantes, lembrando sempre que a diversidade de valores, preferências e interesses em jogo, características das sociedades modernas, tende a tornar o processo de negociação complexo e marcado por altos níveis de incerteza. A legi-

timação e o processo de adesão, por sua vez, afetam o sucesso do processo da implementação (Bronzo e Veiga, 2007, p.14).

DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA INTERSETORIALIDADE

As políticas públicas são fruto de movimentos sociais e decisões políticas que vêm, ao longo dos últimos anos no Brasil, ampliando as situações sobre as quais o Estado deve prover respostas. Muitos aspectos da vida do cidadão que até pouco tempo eram considerados de ordem familiar ou privada passam a ser regulados pela lei e mediados pela atuação de servidores públicos.

A trajetória das políticas setoriais brasileiras guarda distinções entre elas em função dos movimentos sociais que as pautaram e constituíram, da forma como estão formalizadas em lei, da variedade de interesses que compõem sua agenda, das responsabilidades que foram capazes de configurar para cada esfera governamental.

Essas diferenças configuram o primeiro desafio quando o tema é intersetorialidade: as políticas públicas setoriais estão estruturadas para funcionarem isoladamente. Planejamentos, orçamentos, normatizações técnicas, recursos humanos, enfim, todo o modelo de gestão é pensado, via de regra, em função do grau de especialização e profissionalização de cada área.

O desafio que se põe nos dias de hoje é a escolha de um modo de gestão no qual as diferentes políticas setoriais, tradicionalmente com funcionamentos autônomos e específicos, possam ser convocadas a atuar conjuntamente para promover o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Este é um resultado que, isoladamente, nenhuma delas tem alcance. As experiências trazidas ao longo desta série expressam as diferentes estratégias que vêm sendo adotadas nos municípios brasileiros.

Na perspectiva da intersetorialidade, é fundamental reconhecer que, embora seu horizonte seja amplo, as conquistas se dão gradualmente. Ou seja, não é possível alcançar grandes objetivos de uma só vez, como se uma decisão tivesse o mágico poder de tudo acertar. Assim, os resultados alcançados sempre traduzem mudanças em face da situação anterior e precisam ser olhados como conquistas e não como tentativas frustradas diante de objetivos maiores. Dar visibilidade pública aos resultados é uma forma de valorizá-los e tomá-los como impulso para o movimento de trabalho conjunto. Assim, a intersetorialidade é também marcada pelo princípio de gradualidade:

É preciso ter grande perspectiva, mas atuar de forma gradual por etapas ou metas cujos resultados alcançados sempre produzem uma mudança na configuração anterior de dada situação. Poder-

se-ia dizer que os resultados colocam a realidade em um novo patamar, mesmo que não seja ainda a perspectiva última desejada. [...] É preciso reconhecer publicamente a alteração de patamar de uma situação, mesmo que ainda não seja pleno, para que o resultado da ação se torne visível para a sociedade, para ação do governo, para os agentes institucionais e com isto seja assimilado, não se voltando à estaca zero (p.139).

O princípio da gradualidade acena ainda para um outro desafio, que é a capacidade de avaliar os resultados alcançados. Sem isto, perde-se muito da experiência, dos ganhos obtidos e dos aprendizados que decorrem do replanejamento, das mudanças de estratégias, da ampliação das parcerias, enfim. Na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes – sobretudo na capacidade de dimensionar seu próprio aprendizado e, com isto, ampliar sua autonomia – garantir sua participação nos processos de avaliação é um passo importante para aferir a qualidade das oportunidades educativas que se oferecem por meio de programas ou políticas de educação integral.

Diante disto ficamos com as perguntas: Qual a permeabilidade das estruturas organizacionais às demandas e soluções aportadas pelas crianças, adolescentes, famílias, educadores? Qual a capacidade de a administração pública ampliar os canais de participação e

sua disposição para alterar a programação e a priorização dos serviços a partir dos resultados dos processos de participação? Que modelos de ação intersetorial poderão ser produzidos nas diversas regiões do país?

Acreditamos que nas diferentes escalas em que a política de educação integral pode operar – em nível municipal, em nível territorial, entre as instituições e profissionais envolvidos – os desafios aqui apresentados interpelam educadores e gestores públicos. A intersectorialidade é um convite para reconhecimento de capacidades, de saberes e também de ampliação da construção, hoje, de estratégias educativas cujos resultados possam ter mais sinergia. Desse modo, estaremos gradativamente ampliando o usufruto de direitos das crianças e adolescentes brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONZO, Carla e VEIGA, Laura. Intersectorialidade e políticas de superação da pobreza:

desafios para a prática. *Revista Serviço Social e Sociedade*. Ano XXVIII, n. 92, nov. de 2007.

BRUGUÉ, Q.; GOMÀ, R. La Dimension local del bienestar social: el marco conceptual. In: _____ *Gobiernos locales y políticas públicas*. Barcelona: Ariel, 1998.

JUNQUEIRA, L.A. P.; INOJOSA, R. M. e KOMATSU, S. *Descentralização e Intersectorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza*. Trabalho apresentado no XI Concurso de Ensayos del CLAD “El Tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública: Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones”. Caracas, 1997. Pesquisado no endereço: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf>

SPOSATI, Aldaíza. Gestão pública intersectorial: sim ou não? Comentários e experiências. In: *Serviço Social e Sociedade*, n. 85, Ano XXVII, março 2006, Ética, execução de políticas, democracia participativa. São Paulo: Cortez, 2006.

TEXTO 3

INTERSETORIALIDADE E CONTEXTOS TERRITORIAIS

Lucia Helena Nilson (She)¹

Este texto focaliza o modo como diferentes contextos territoriais dão vida e especificidade às iniciativas intersetoriais de educação integral. Explora aspectos conceituais e metodológicos de reconhecimento dos diferentes atores locais que, potencialmente, podem convergir seus propósitos em torno da garantia da educação integral de crianças e adolescentes que vivem nesses contextos. Ganha centralidade a relação entre educação integral, acesso e circulação das crianças e adolescentes na cidade e o sentido de pertencimento que decorre dessa escolha educativa.

INTERSETORIALIDADE E REDES LOCAIS DE APRENDIZAGEM

Como já visto no Texto 1, a metáfora do conhecimento como rede nos faz pensar que não há um único centro, mas infinitos centros conectados. O que os liga são os interesses – das crianças e adolescentes, dos educadores, das instituições – em torno dos quais

organizamos as situações de aprendizagem. Por isso, os nós de uma rede são seus pontos mais fortes, posto que neles convergem diferentes agentes educativos, diversas instituições, muitos objetos de conhecimento a explorar.

É precisamente isto que torna a intersectorialidade a estratégia de gestão mais afinada ao carácter não divisível dos direitos da criança e do adolescente, ou seja, a concepção de que nenhum direito é maior do que outro. Não se trata, portanto, de fazer escolhas por aquilo que julgamos mais importante, em detrimento de aspectos que tomamos como secundários.

Trata-se, antes de tudo, de expandir ao máximo a rede de aprendizagem das crianças e adolescentes a partir de seus interesses e das potencialidades do lugar onde vivem. A partir desse compromisso é preciso buscar em cada cidade, em cada território, o máximo de integralidade possível. O “possível” reveste-se de importância pelo seu carácter de abertura, de considerar que as redes de

1 Psicóloga, Psicodramatista e Educadora. Dedicou-se à educação e suas interfaces temáticas e metodológicas. Realizou assessoria a instituições governamentais em nível municipal e federal para implementação de programas intersectoriais de educação integral. Desde 1998 realiza ações de consultoria na formulação de propostas pedagógicas no campo socioeducativo e de processos de formação. Consultora da série.

aprendizagem podem ser sempre expandidas, no sentido de gradualidade visto no texto anterior. Portanto, não é o possível dado antecipadamente pelos limites ou ausências. O possível é sempre uma descoberta.

Por isso, a educação integral, na perspectiva da intersectorialidade, convoca os gestores e educadores a fazerem uma gestão destas relações nos territórios. Isto implica, do ponto de vista institucional das políticas públicas, o agenciamento de diversos aspectos, vistos no texto anterior. Do ponto de vista dos educadores requer fazer escolhas metodológicas que considerem os interesses e a curiosidade das crianças e adolescentes, a partir dos quais seja possível encadear estratégias, irradiar conhecimentos, expandir experiências.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS

Em decorrência dessa compreensão, educação integral na contemporaneidade não se restringe a um único espaço, tal como ocorria nas experiências das escolas-parque e outras, como os CIEPs e CAICs, em que a estratégia adotada era oferecer educação em tempo integral num único espaço que, embora com bons e variados recursos de infraestrutura, privava crianças e adolescentes da própria convivência com os acontecimentos da cidade, outros espaços de aprendizagem.

Atualmente, o conceito de território tem sido

cada vez mais convocado para nos ajudar a compreender essa mudança no modo de entender a cidade e atuar nela. O geógrafo Milton Santos chama a atenção para o território usado, que 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. Essa perspectiva traz uma nova abordagem do planejamento de políticas:

Pensar a política pública a partir do território exige também exercício de revisita à história, ao cotidiano, ao universo cultural da população que vive nesse território, se o considerarmos para além do espaço físico, isto é, como toda a gama de relações estabelecidas entre seus moradores, que de fato o constroem e reconstroem. Partir do local não significa uma negação das questões universais ou de uma perspectiva mais totalizante sobre a realidade. Costumava dizer Milton Santos, 'o homem não vê o universo a partir do universo, o homem vê o universo desde um lugar' (Koga, 2003: 25-26).

A aprendizagem não acontece fora dos territórios, ela acontece nos lugares em que se viveu, experimentou; nos lugares em que se vive hoje, se experimenta, atua; e, também, acontece nos lugares que se deseja criar. O conceito contemporâneo de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e

acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e também dos adultos.

Aos implementar iniciativas intersetoriais de educação integral estamos contribuindo para que crianças e adolescentes usufruam a dinâmica da cidade, de seus espaços, das pessoas que ali vivem, dos seus recursos materiais e culturais e dos seus acontecimentos. Com isso, pretende-se instalar um círculo virtuoso em que a própria dinâmica da cidade e dos territórios gera novas curiosidades e possibilidades de conhecer. Ao conhecer melhor o território onde vivem, as crianças e os adolescentes podem desenvolver sentido de pertencimento, discernimento das suas condições de vida e desejos de atuar nessa mesma realidade, desejar sua mudança. Uma formação cidadã que alcança simultaneamente o acesso e o usufruto dos recursos e direitos que compõem as oportunidades de aprendizado.

A sensação de “pertencimento” significa nos sentir como pertencentes a tal lugar e,

ao mesmo tempo, sentir que esse tal lugar nos pertence. E, dessa forma, acreditamos que podemos interferir e, mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse lugar. O senso de pertinência nos dá a sensação de participarmos de “alguma coisa maior do que nós mesmos”. Dá-nos força e incentivo para lutar por uma causa, que será comum também aos que convivem ao nosso lado no dia-a-dia. Esse sentimento

de pertencimento, portanto, tem relação com a noção de participação. Na medida em que os agentes educativos percebem a importância de sua contribuição na sustentação das redes de aprendizagem, a valorização de sua participação desenvolve cada vez o senso de co-responsabilidade e interdependência. A

sensação de não estar sozinho produz efeitos de fortalecimento e compromisso de todos e de cada um.

Quando o sentimento de pertencimento gerado pela relação de aprendizagens entre diversas gerações resulta numa ação coletiva, temos uma “comunidade de aprendizagem”, tal como definiu a educadora equatoriana Rosa Maria Torres (2003):

O conceito contemporâneo de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e também dos adultos.

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

Entendemos, ainda, que o afeto, a solidariedade, o riso, o prazer, a alegria são essenciais para estabelecer relações com os saberes e as pessoas. Reconhecemos as dúvidas, as incertezas, as contradições. Incorporar esses ingredientes é sempre uma provocação para nos fazer sair da zona de conforto de nossas certezas e nos mover na direção da busca de ângulos novos, de inovações, de novas experimentações.

Assim, a diversidade regional e as potencialidades características de cada contexto são matéria-prima na formulação de propostas de educação integral capazes de oferecer respostas às demandas educativas das crianças e adolescentes.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E MAPAS DE APRENDIZAGEM

Ao reconhecer a diversidade de agentes envolvidos no processo educativo, o desafio metodológico consiste em criar modos de

acessar, conhecer e potencializar a comunidade de aprendizagem das crianças e adolescentes.

John McKnight (2002), pesquisador americano, fala da possibilidade de construir mapeamentos que resultam de dois olhares diferentes: o mapa das necessidades ou carências; e o mapa dos ativos da comunidade.

O primeiro privilegia os problemas da comunidade, suas carências e geralmente é formulado pelos agentes públicos – conhecido como “diagnóstico da comunidade”. Segundo o autor, esse olhar traz consequências inesperadas, quando os dados de necessidades ou problemas se tornam públicos. De tanto ouvirem os agentes institucionais falarem de carências e deficiências do lugar onde vivem, os moradores correm o risco de acreditar que também são carentes e deficientes, e, portanto, não estão aptos a contribuir com a solução dos problemas que os afligem. Em última análise, esses mapas têm o efeito de criar a desesperança e o imobilismo.

O outro mapa é o dos ativos, que não nega a existência do primeiro, mas que considera como parte integrante da realidade as potencialidades presentes no território e que precisam ser consideradas pelos agentes institucionais, sejam eles do governo ou da sociedade civil. É esse potencial que o autor chama de “ativos” e cita alguns deles:

- os talentos, capacidades e habilidades dos moradores locais de todas as idades;
- as organizações não-governamentais (clubes, igrejas, grupos comunitários, associações, etc.);
- as instituições governamentais (escolas, bibliotecas, parques, postos de saúde, etc.);
- a terra e tudo o que está em cima dela;
- a economia local e as formas como as pessoas compartilham, trocam, fazem escambo, compram, vendem – e produzem relações.

Por sua condição precária, periférica e com alto grau de vulnerabilidade social, os bairros pobres são tidos como territórios de alto risco e intensa violência urbana. No senso comum, essas áreas são tidas como os lugares da pobreza, da moradia popular, da falta de empregos, das demandas por creches, escolas, hospitais, áreas de lazer, equipamentos culturais, dentre outros serviços urbanos. São vistos essencialmente como lugares da falta, de carências. Do ponto de vista das políticas urbanas, essas áreas são consideradas como os lugares informais, produzidos nas margens da legislação urbanística, na irregularidade e na clandestinidade. Do ponto de vista das políticas sociais, essas áreas são a evidência maior da destituição dos direitos sociais básicos.

Todas essas imagens sobre esses lugares da periferia são verdadeiras. Entretanto, em meio a essa precariedade territorial, vulnerabilidade social e riscos ambientais, milhões de pessoas vivem nesses lugares. Trata-se de uma multidão metropolitana. Essas pessoas constroem relações sociais, definem sociabilidades, entrelaçam solidariedades, organizam coletividades envolvidas em lutas políticas, reivindicam melhores condições de vida, produzem territórios, articulam e transformam lugares, constroem histórias e fazem geografias. Essa realidade dinâmica, constantemente atravessada por forças coletivas intensas, indica as potencialidades dessas pessoas nesses lugares.

Portanto, esses territórios de risco, de alta vulnerabilidade e de profundas exclusões sociais não são somente fragilidades, carências e pontos fracos. São também forças de existência e resistência, capazes de desenvolver processos altamente inteligentes.

CARTOGRAFIAS COMO MAPEAMENTO DE POTÊNCIAS

Um recurso metodológico que vem sendo bastante utilizado para conhecer o mapa dos ativos é a investigação cartográfica. A cartografia pode ser sintetizada como metodologia participativa de construção de conhecimento, que permite potencializar os recursos e relacionamentos do território.

Desse modo, compreende não somente a elaboração de mapas e não se restringe às marcações visíveis do espaço físico. A cartografia é um instrumento de registro que adentra as dimensões do tempo, da memória, das lembranças, das reminiscências, das experiências, das subjetividades, dos desejos. Trata-se de uma cartografia do patrimônio existencial compartilhado coletivamente. Uma cartografia que pretende disparar o diálogo entre o “eu” e o “outro” num exercício de alteridade que procura conhecer as dimensões de si a partir do outro reconhecendo repetições e diferenças.

O princípio orientador dessa proposta é constituído por uma forte convicção de que os territórios, lugares, objetos, recursos materiais, viagens e deslocamentos que estão presentes, mesmo como lembranças, nas trajetórias de vida dos indivíduos e dos grupos sociais são elementos ativos que formam os processos de formação e autocriação dos sujeitos da ação, da aprendizagem, da criação, da resistência, das lutas políticas. Os sujeitos, a partir de suas ações, decisões, escolhas e subjetividades, agenciam esses elementos na busca pela construção

A cartografia é um instrumento de registro que adentra as dimensões do tempo, da memória, das lembranças, das reminiscências, das experiências, das subjetividades, dos desejos.

de sentidos para as próprias experiências. Os sentidos não são dados. Não preexistem aguardando simplesmente serem descobertos como em uma revelação. Os sentidos são agenciados nos esforços que fazemos para ativar os elementos que encontramos em nossas trajetórias, em nossas paisagens, em nossas vizinhanças.

A intenção do conjunto de atividades que compõe o exercício cartográfico é contribuir para aprofundar conhecimentos sobre o território em que as crianças vivem, como elas se relacionam, se movem, aprendem, com o intuito de (re) conhecer e ativar as potencialidades educativas imanentes nesse território e nas pessoas que atuam com as crianças e adolescentes e juntar forças, por meio de uma atuação sinérgica que resulte na produção de melhores condições de vida e educação para toda a comunidade.

Nessa proposta, crianças, adolescentes, educadores e comunidade são portadores de saberes que devem ser considerados no processo educativo, por seu potencial de gerar aprendizagens significativas e de operar as transformações almejadas.

Para acessar estes saberes é preciso apenas fazer boas perguntas, perguntas que instiguem o outro a dizer os interesses que o movem, as relações que lhe dão sentido de pertencimento, os sentimentos que fortalecem sua vontade de existir e atuar no lugar onde vive. Portanto, a educação integral numa abordagem territorial e intersetorial requer inovações que passam, essencialmente, pela nossa capacidade tão simples quanto fundamental: nossa capacidade de fazer boas perguntas. Perguntas que nos levem a lugares mais dignos de viver, de pensar e de pertencer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-Escola passo a passo*. São Paulo, s.d.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. *Educação integral com a infância e juventude*. In: Cader-nos Cenpec/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, *Educação Integral*, n. 2 (2006), p. 77, São Paulo: CENPEC, 2006.

KOGA, Dirce. *As medidas da cidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

McKNIGHT, J. *Trabalho comunitário deve estimular capacidades, não deficiências*. Revista *Integração*, abril de 2002 para download no site: <http://www.integracao.fgvsp.br>

NAKANO, Kazuo & EGGLE, Vanessa. *A perspectiva da investigação cartográfica*. São Paulo, mimeo, 2005.

TORO, Bernardo e Werneck, Nísia M. T. *Mobilização Social: Um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TORRES, Rosa M. *A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. In: CENPEC. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social; Unicef, 2003. p.81-89.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Machado Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Carla Ramos e Simone São Tiago

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultoras especialmente convidadas

Lucia Helena Nilson, Maria Julia Azevedo Gouveia e Stela da Silva Ferreira

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Outubro de 2009